

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2023

Bc. Kateřina Dipoldová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Historický ústav

**Metody a formy výuky v současném dějepisu se zaměřením
na personalizaci dějin**

Diplomová práce

Autor: Bc. Kateřina Dipoldová

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň základních škol

Studijní kombinace: Učitelství pro 2. stupeň základních škol – Dějepis – Etická výchova
(N2SDE-N2SEV)

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

Oponent práce: Mgr. Tamara Tomanová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Kateřina Dipoldová

Studium: P20P0569

Studijní program: N0114A300051 Učitelství pro 2. stupeň základních škol

Studijní obor: Dějepis, Etická výchova

Název diplomové práce: **Metody a formy výuky v současném dějepis se zaměřením na personalizaci dějin**

Název diplomové práce AJ: Methods and forms of teaching in contemporary history with a focus on the personalization of history

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá metodami a formami výuky v současném dějepis se zaměřením na dramatizaci ve výuce. Teoretická část práce se věnuje přehledu a obecné charakteristice metod a forem ve výuce na 2. stupni základní školy. Prakticko-výzkumná část rozpracovává dramatizaci (konkrétně personazaci) dějin a její didaktické využití. Začlenění metody do výuky dějepis jsem využila ve vlastní praxi vzhledem k nedostatečné zážitkové stránce učebnic a pomůcek pro výuku dějepis. Prakticko-výzkumná část je vytvořena na základě konkrétních témat a hodin uvedených v praxi.

ŠVEC, Vlastimil. Výukové metody. Brno: Paido, 2003.

PETTY, G.: Moderní vyučování. Praha: Portál, 2006.

SKALKOVÁ, J.: Obecná didaktika. Praha: Grada, 2007..

ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada).

RODOVÁ, Veronika. Dramatická výchova ve službách dějepis: vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky. Brno: Masarykova univerzita, 2014.

Prameny (učebnice):

Dějepis 6–9, Nová škola, Brno, kol. autorů

Dějepis 6–9, SPN – pedagogické nakladatelství, Praha, Válková Veronika

Zadávací pracoviště: Historický ústav,
Filozofická fakulta

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

Oponent: Mgr. Tamara Tomanová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 27.11.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Metody a formy výuky v současném dějepisu se zaměřením na personalizaci dějin vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Ireny Kapustové, Ph.D., a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Podpis studenta

Anotace

DIPOLDOVÁ, Kateřina. *Metody a formy výuky v současném dějepisu se zaměřením na personalizaci dějin*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 100 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se věnuje metodám a formám výuky v současném dějepisu se zaměřením na personalizaci dějin. Teoretická část je věnována přehledu a obecné charakteristice vybraných metod a forem výuky, které přímo souvisí s personalizací dějin, a jejich volbě. Zvláštní pozornost je věnována dramatické výchově a jejímu využití v edukačním procesu. Prakticko-výzkumná část představuje inovativní vyučovací metodu dramatizace dějin, konkrétně personalizaci dějin. Cílem práce je prezentovat čtyři modely vyučovacích hodin, které byly realizovány na druhém stupni základní školy. Dále představit použitelnost metody v edukační praxi a přinést inspiraci dalším učitelům dějepisu.

Klíčová slova: dějepis, personalizace dějin, metody

Annotation

DIPOLDOVA, Kateřina. Methods and forms of teaching in contemporary history with a focus on the personalization of history. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 100 pp. Diploma thesis.

The diploma thesis is deals with to the methods and forms of teaching in contemporary history with a focus on personalization of history. The theoretical part is encompasses the overview and general characteristics of selected methods and forms of Teaching as well as their choice directly related to the personalization of history. Special attention is paid to dramatic education and its use in the educational process. The practical-research part presents an innovative teaching method of dramatizing history, specifically the personalization of history. The aim of the work is to present four models of lessons that were implemented at to second level of Lowe secondary school. Furthermore, presents the applicability of the method in educational practice and brings inspiration to other history teachers.

Keywords: history, the personalization of history, methods

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí práce PhDr. Ireně Kapustové, Ph.D., za odborné vedení, pomoc a rady při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla velmi poděkovat všem blízkým, zvláště pak své rodině za jejich pomoc a podporu.

Obsah

SEZNAM OBRAZOVÉHO MATERIÁLU	9
SEZNAM TABULEK	9
ÚVOD	9
1 DĚJEPIS JAKO VYUČOVACÍ PŘEDMĚT	14
2 VYUČOVACÍ FORMY	18
3 VYUČOVACÍ METODY	20
4 VÝBĚR A VOLBA VÝUKOVÝCH METOD	22
5 AKTIVIZUJÍCÍ VÝUKOVÉ METODY	25
5.1 INSCENAČNÍ METODY	26
5.2 DIDAKTICKÉ HRY	29
6 KOMPLEXNÍ VÝUKOVÉ METODY	32
6.1 VÝUKA DRAMATEM	33
7 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V EDUKAČNÍM PROCESU	35
7.1 ROZVOJ OSOBNOSTI DRAMATICKOU HROU	35
7.2 UPLATNĚNÍ METOD DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE VZDĚLÁNÍ	38
7.3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE SLUŽBÁCH DĚJEPISU	42
8 TVOŘIVÉ DRAMA V ZAHRANIČÍ	45
8.1 FRANCIE	45
8.2 USA	46
8.3 NĚMECKO	47
9 PERSONALIZACE DĚJIN V TEORII	50
9.1 NÁVRH MODELU VÝUKOVÉ JEDNOTKY	57
10 PERSONALIZACE DĚJIN A JEJÍ METODIKA V PRAXI	61
10.1 PRAVĚK	62
10.2 STŘEDOVĚK	69
10.3 NOVOVĚK	76
10.4 MODERNÍ DOBA	86

ZÁVĚR.....	92
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	94

Seznam obrazového materiálu

Obrázek 1 - fáze smíšené hodiny	19
Obrázek 2 – kružnice osobnostního rozvoje	36
Obrázek 3 - graf faktorů a vztahů mezi komponenty personalizace dějin	50
Obrázek 4 – graf faktorů personalizace dějin.....	53
Obrázek 6 - využití kostýmů (foto autorka)	60
Obrázek 5 - využití kostýmů 6. ročník (foto autorka)	60
Obrázek 8 - využití kostýmů 100 let republiky (foto autorka).....	60
Obrázek 7 - využití kostýmů a rekvizit 5.ročník (foto autorka)	60
Obrázek 9 - vývoj člověka (slovní a ikonografický text – 1. část).....	64
Obrázek 10- vývoj člověka (návrh autorka).....	67
Obrázek 11 - tabulka vývoj člověka	68
Obrázek 12 - Velká Morava (slovní a ikonografický text – 1. část)	71
Obrázek 13 - Velká Morava (slovní a ikonografický text – 2. část)	72
Obrázek 14- graf vztahů Velká Morava	74
Obrázek 15 - návrh myšlenkové mapy	75
Obrázek 16 - mapa Velké Moravy	75
Obrázek 17 - Jagellonci (slovní a ikonografický text – 1. část.....	78
Obrázek 18 - Jagellonci (slovní a ikonografický text – 2. část.....	79
Obrázek 19 - Nástup Habsburků na český trůn (slovní a ikonografický text – 1. část.....	80
Obrázek 20 - Nástup Habsburků na český trůn (slovní a ikonografický text – 2. část).....	81
Obrázek 21 - Nástup Habsburků na český trůn (slovní a ikonografický text – 3. část).....	82
Obrázek 22 - vztahy Jagellonců a Habsburků (návrh autorka)	84
Obrázek 23 - nástup Habsburků na český trůn (foto autorka).....	84
Obrázek 24 - První světová válka (slovní a ikonografický text - 1. část).....	88
Obrázek 25 - První světová válka (slovní a ikonografický text - 2. část).....	89
Obrázek 26 - rozdělení sil v předválečné Evropě roku 1914	89
Obrázek 27 - první světová válka (foto autorka).....	91

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Metodická příprava k začlenění didaktických her do výuky	55
Tabulka 2 - harmonogram vyučovací hodiny (pravěk)	66
Tabulka 3 - harmonogram vyučovací hodiny (středověk).....	73
Tabulka 4 - harmonogram vyučovací hodiny (novověk)	83
Tabulka 5 - harmonogram vyučovací hodiny (moderní doba).....	90

Úvod

Světové i české školní prostředí prochází neustálým vývojem, změnami přístupu k výuce. Metody a formy, účinné v edukační praxi ještě v nedávné době, jsou v současnosti zastaralé. Školství musí reagovat na pokrok doby a posun v pohledu na edukační praxi, zvláště pak na osobnost žáka, jež se dostala do popředí. V českém školním prostředí se nedávno významnou kurikulární reformou ¹ změnila koncepce vzdělávání. Reforma se snaží přizpůsobit české školství potřebám společnosti.

Základem pro naši budoucnost je znalost minulosti, jež je žákům přibližována v rámci hodin dějepisu. Tyto hodiny patřily, a v některých případech stále patří, k neoblíbeným vyučovacím předmětům. Bohužel tomu tak je nejen kvůli nevhodně vybraným a použitým metodám a formám výuky, ale také z důvodu přístupu učitelů k výuce.

Všechny zmiňované aspekty mě přivedly k výběru tématu diplomové práce, tedy metodám a formám výuky v současném dějepisu se zaměřením na personalizaci dějin. Práce přináší východiska a metodiku inovativní metody výuky dějepisu. Hlavním cílem metody je přiblížit žákům výuku historie netradičním způsobem. Výběr tématu se opírá o pedagogickou praxi na základní škole, kde byla personalizace dějin formována a pilotována v mnoha vyučovacích hodinách v různých ročnících na různá témata.

Práce je rozdělena na dvě základní části, dále členěné do kapitol a subkapitol. V teoretické části se věnuji vysvětlení a charakteristice, výběru a volbě stěžejních forem a metod výuky v současném dějepisu. Primární akcent je kladen na dramaturgii ve výuce, zvláště pak na personalizaci dějin.

Teoretická část diplomové práce je založena na odborné rešerši, vybrané zdroje jsou podrobeny obsahové a kritické analýze, komparaci a následně syntéze. Zdroje sekundární literatury jsou doplněny hlavními kurikulárními dokumenty a také, vzhledem k povaze diplomové práce, prací s učebnicemi dějepisu pro základní školy. Práce s učebnicemi se promítla také do praktické části.

¹ MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [citováno k 15. 6. 2023]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Podkladem pro vypracování teoretické části je odborná literatura věnující se metodám a formám výuky, dramatické výchově v edukačním procesu a učebnice, pracovní sešity a historické atlasy. Ze zmíněné literatury a dalších zdrojů byly využity primárně publikace autorů MAŇÁK, ŠVEC: *Výukové metody* ²; MARUŠÁK, KRÁLOVÁ, RODRIGUEZOVÁ: *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik* ³; MACHKOVÁ, Eva: *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy* ⁴, dále pak WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou* ⁵, protože nejvíce korespondují se stanovenými cíli práce. Výchozím závazným dokumentem pro diplomovou práci je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. ⁶

Prakticko-výzkumná část rozpracovává metodu personalizace dějin a její didaktické využití. Uvádí také konkrétní příklady realizovaných vyučovacích hodin, jejich analýzu a zhodnocení.

Hlavním cílem diplomové práce je prezentovat čtyři modely vyučovacích hodin, které byly realizovány v různých ročnících na 2. stupni základní školy a vytvořeny na základě a s vědomím teoretických základů uvedených v první části práce. Dílčím cílem diplomové práce je přiblížit veřejnosti inovativní výukovou metodu, která má svou využitelnost v edukační praxi a je inspirací pro učitele, kteří hledají nové způsoby výuky.

Praktická část diplomové práce je především experimentálního charakteru. Návrhy modelu výukové jednotky jsou vypracovány na základě heuristiky, analýzy zdrojů a jejich komparace. Obsah učiva je žákům zprostředkován za pomoci metodiky a za stanovení výchovně-vzdělávacích cílů dle Školního vzdělávacího programu *Škola jazyků a*

² MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003

³ MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008.

⁴ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004

⁵ WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014.

⁶ MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [citováno k 15. 6. 2023]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

*informačních technologií Základní školy Bohumila Hrabala, Praha 8, Zenklova 52.*⁷ Ke každé lekci je připojen slovní a ikonografický text, jako podpůrná metodika a inspirace pedagoga, dále harmonogram vyučovací hodiny s přesnými aktivitami vytvořenými dle časového harmonogramu a poznámek aktivity učitele a žáků v hodině. Každá lekce je doplněna popisem průběhu vyučovací hodiny a fotodokumentací či návrhy práce se žáky v rámci metody personalizace dějin. Návrhy modelu výukové jednotky byly vytvořeny analogicky pro vybraná témata vyučovacích hodin. Návrhy byly zrealizovány při hodinách dějepisu v období pedagogické praxe a byly postupně zdokonalovány a rozvíjeny.

⁷ ŠVP [online]. Copyright © [cit. 15.06.2023]. Dostupné z: <https://www.zs-bhrabala.cz/o-skole/svp>

Teoretická část

1 Dějepis jako vyučovací předmět

V rámci školního předmětu dějepis dochází k formování historického vědomí, kolektivní paměti a k získání celistvého a objektivního obrazu historie. Dále pak dochází k hlubšímu poznání dějin vlastního národa, rozvíjení vlastního historického vědomí, získávání orientace v historickém čase a prostoru, chápání kulturní rozmanitosti světa a utváření pozitivního hodnotového systému.

„Vzdělávací obor Dějepis přináší základní poznatky o konání člověka v minulosti. Jeho hlavním posláním je kultivace historického vědomí jedince a uchování kontinuity historické paměti, především ve smyslu předávání historické zkušenosti. Důležité je zejména poznávání dějů, skutků a jevů, které zásadním způsobem ovlivnily vývoj společnosti a promítly se do obrazu naší současnosti. Důraz je kladen především na dějiny 19. a 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských jevů. Významně se uplatňuje zřetel k základním hodnotám evropské civilizace. Podstatné je rozvíjet takové časové a prostorové představy i empatie, které umožňují žákům lépe proniknout k pochopení historických jevů a dějů. Žáci jsou vedeni k poznání, že historie není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti. Obecné historické problémy jsou konkretizovány prostřednictvím zařazování dějin regionu i dějin místních“⁸

Dějepis jako předmět náleží do oblasti společenskovědní. V rámci výuky dějepisu je žákova osobnost rozvíjena k utváření jeho celkového hodnotového vnímání. Dějepis patří k nejpodstatnějším a nezastupitelným oblastem, které jsou prokazatelně klíčové pro další rozvoj osobnosti. Tento předmět nelze ničím nahradit, a tím je také zdůvodněna jeho nezastupitelnost v současném školském systému. Je také považován za integrující předmět v rámci disciplín společenskovědních.⁹

Hlavní význam dějepisu je spatřován v jeho významu nejen pro celou společnost, ale také pro jednotlivce. *„Vzdělávání v rámci vzdělávacího oboru dějepis směřuje k tomu, aby žáci poznali dějinné, sociální a kulturně historické aspekty života lidí v jejich rozmanitosti, proměnlivosti a ve vzájemných souvislostech. Seznamuje žáky s vývojem společnosti a s důležitými společenskými jevy a procesy, které se promítají do každodenního života a mají vliv na utváření společenského klimatu. Zaměřuje se na utváření pozitivních*

⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 51

⁹ JULÍNEK, Stanislav. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 52-53.

*občanských postojů, rozvíjí vědomí příslušnosti k evropskému civilizačnímu a kulturnímu okruhu a podporuje přijetí hodnot, na nichž je budována současná demokratická Evropa, včetně kolektivní obrany. Důležitou součástí vzdělávání v dané vzdělávací oblasti je prevence rasistických, xenofobních a extremistických postojů, výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen a výchova k úctě k přírodnímu a kulturnímu prostředí i k ochraně uměleckých a kulturních hodnot. Tato vzdělávací oblast přispívá také k rozvoji finanční gramotnosti a k osvojení pravidel chování při běžných i rizikových situacích a při mimořádných událostech.*¹⁰

Dalším smyslem dějepisu je dosahování cílů výuky.¹¹ Cílem výuky je rozuměn finální záměr výuky, jehož předpokládaná realizace je dosažena realizací systému dílčích aktivit, který je předem vhodně zvolen a promyšlen. Cíl má složku informativní (vzdělávací, poznatkovou), formativní (výchovnou, hodnotovou) a metodickou (schopnostní a dovednostní). Ve složce informativní jsou žáci soustavně seznamováni s historickým vývojem lidské společnosti na úrovni přiměřené jejich věku. Ve složce formativní jsou seznámeni s etickými stránkami historického odkazu našich předků a světových dějin, jsou rozvíjeny hodnotové kvality žákovy osobnosti. Ve složce metodické jsou objasňovány metody historické práce, jsou rozvíjeny schopnosti žáků (fixace a aplikování myšlenkových postupů) a dovednosti (praktické dovednosti). Nelze opomenout též formování a obohacování osobnosti žáků, která nejsou ihned průkazná jako u jiných předmětů, ale projeví se později.¹²

Význam dějepisu vyplývá jednak ze specifík didaktického obsahu tohoto předmětu, jednak z aktuálnosti jeho obsahu. Dějepis je důležitý i pro mezipředmětové vztahy, na něž se v současnosti klade důraz. Mezipředmětovými vztahy jsou odstraňovány striktní bariéry mezi různými předměty. Právě dějepis je důležitým předmětem v oblasti horizontálních vazeb. Horizontální rovinu představuje látka probírána v různých předmětech zároveň. Učitel musí při navazování mezipředmětových vztahů sledovat integraci všech výchovně-vzdělávacích záměrů. Jedná se o souvislosti poznatkové neboli obsahové, dále pak hodnotové a výchovné, metodologické čili schopnostně dovednostní. Okolností mezipředmětových vztahů je rozdílná hloubka vazeb s ostatními předměty. Největší vazba je s humanitními a výchovnými předměty, tedy s českým jazykem a literaturou či cizími

¹⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 51

¹¹ Čapek, V. kol.: *Didaktika dějepisu*, Díl 2. Praha. SPN 1988, s. 28-29.

¹² JULÍNEK, Stanislav. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 57

jazyky, dále pak s výtvarnou, tělesnou, hudební výchovou včetně společenské či etické výchovy. V neposlední řadě jsou důležité přímé vazby dějepisu se zeměpisem. Lze nalézt také mezipředmětové vztahy dějepisu s přírodovědnými předměty, jako je přírodopis, fyzika, chemie, ale také matematika.¹³

Další oblastí, do které dějepis přesahuje, jsou průřezová témata. Průřezová témata reprezentují aktuální problémy současného světa. Jsou formativním prvkem základního vzdělávání. Realizace průřezových témat má nezastupitelné místo při vzdělávání žáků a tvoří jeho povinnou součást. Jedná se o témata: *Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova*. Podmínkou účinnosti průřezových témat je propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů. Věnováním pozornosti tematickým okruhům je žák vzděláván komplexně, jsou u něj rozvíjeny všechny kompetence.¹⁴ Aby byla zrušena striktní bariéra mezi předměty, byly vytvořeny tzv. vzdělávací oblasti. Vzdělávací oblast *Člověk a společnost* v základním vzdělávání vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti. Vzdělávací oblast *Člověk a společnost* zahrnuje vzdělávací obory Dějepis a Výchova k občanství.¹⁵

Výše uvedené doplnění informací o dějepisu jako vyučovacím předmětu je zakotveno v *Rámcovém vzdělávacím programu* pro základní vzdělávání, který je dále rozpracován jednotlivými školami do takzvaného *Školního vzdělávacího programu*.¹⁶ Školní vzdělávací program je nejdůležitějším dokumentem každé školy a je vytvářen na základě cílů, úkolů a individuálnosti každé z nich. *ŠVP* je směrodatný pro jednotlivé předměty a pedagogy. Nalezneme v něm rozpracování např. obsahu učiva, mezipředmětové vztahy i průřezová témata.

RVP a ŠVP je podstatný pro vyučovaný předmět právě z hlediska směrodatného obsahu učiva. Obsahem dějepisného vyučování je rozuměn především systém historických poznatků, který je také komplexním programem výuky. Jedná se o soustavu nejdůležitějších historických faktů, jevů, historických pojmů a jejich vztahů. Hlavním posláním dějepisu je

¹³ JULÍNEK, Stanislav. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 53-54.

¹⁴ kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.

¹⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 132.

¹⁶ *Rámcový vzdělávací program* (dále RVP), *Školní vzdělávací program* (dále ŠVP).

přeměnit programové záměry na soubor dějepisných znalostí, dovedností a návyků, které má žák během výchovně vzdělávacího působení ve škole získat.¹⁷

Obsah učiva, mezipředmětové vztahy, průřezová témata, ale především dějepisné znalosti musí být žákům zprostředkovány za pomoci metodiky, tedy různými vyučovacími formami a metodami.

¹⁷ JULÍNEK, Stanislav. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1995, s. 65.

2 Vyučovací formy

Výchovně-vzdělávací proces je realizován za pomoci nejvhodnějších vyučovacích forem, metod a prostředků. Metody a prostředky souvisí s vnitřními podmínkami, oproti tomu formy výuky se svým charakterem řadí k vnějším podmínkám výuky.¹⁸

Forma výuky je zpravidla chápána jako uspořádání vyučovacího procesu. Jedná se o vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele a žáků během vyučování. Každá vyučovací forma tvoří svět vztahů mezi žáky a učitelem, obsahem vzdělání, a také vzdělávacími prostředky. Každý vyučující by měl věnovat velkou pozornost právě různým organizačním formám a jejich aplikaci. Učitel si postupem času sestaví systém, který za pomoci vhodných metod vede k dosažení cílů výuky. Mezi hlavní organizační formy výuky řadíme individuální výuku, hromadnou a frontální výuku, individualizovanou výuku, projektovou výuku, diferencovanou výuku, skupinovou a kooperativní výuku, týmovou výuku a otevřené vyučování.¹⁹

Naše pozornost je věnována frontální výuce. Využití hromadného vyučování má dlouhou historii a je dodnes nejrozšířenější organizační formou výuky. Za jeho rozšířením stojí Jan Amos Komenský, který vytvořil didaktický systém založený na hromadném vyučování. Hlavním předpokladem vyučování je vytvoření skupiny dětí stejné věkové a mentální úrovně v jedné třídě, ve stejném čase, zatímco je vyučována stejná látka. Učitel pak řídí učební činnost všech žáků najednou. Podstatná je organizace třídy a vyučovací čas, tedy 45 minut. Výuka je realizována v soustavě vyučovacích hodin uspořádaných do rozvrhu.²⁰

Vyučovací hodiny mohou mít různou strukturu, která je realizována pomocí dílčích fází výchovně-vzdělávacího procesu a odpovídajících činností. Tyto hodiny dělíme na jednotlivé typy vyučovacích hodin. V popředí zájmu pak stojí hodina kombinovaná neboli smíšená. V současnosti se jedná o nejrozšířenější typ vyučovací hodiny. Tato hodina obsahuje základní části a jim odpovídající dílčí fáze hodiny:²¹

¹⁸ JULÍNEK, Stanislav. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1995, s. 97.

¹⁹ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. s. 293-306.

²⁰ Tamtéž, s. 293-306.

²¹ JULÍNEK, Stanislav. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1995. s. 99

Část:	Fáze:	Činnosti:	Orientační čas:
Úvodní:	organizace	pozdrav, záznam učiva a nepřítomných do tř. knihy (představení se), úvodní informace o záměrech výuky, provedení informativního zápisu	10–15
	opakování a zkoušení	frontální práce se třídou, orientační či klasifikační zkoušení, případně jejich kombinace, možnost uplatnění samostatné práce, kontrola dom. úkolu	
	motivace	získání pozornosti a aktivního zájmu žáků o novou látku	
Základní	prezentace	sdělování a vyvozování nových poznatků, možnost uplatnění samostatné práce žáků a problémové výuky při rozvoji jejich schopností a dovedností, osvětlování případných nejasností	20
	zobecnování	shrnutí nového učiva, jeho systematizace	
Závěrečná	fixace	opakování a upevňování případně procvičování učiva s využitím učebnice	10–15
	provedení zápisu	týká se především základní školy	
	zadání domácího úkolu	vysvětlení funkce, jasné zadání	
	ukončení	celkové vyhodnocení hodiny, pozdrav	

Obrázek 1 - fáze smíšené hodiny²²

Využívání vyučovací hodiny smíšeného typu může vést k určitému stereotypu. Právě proto je vhodné zakomponovat do různých fází hodiny rozličné metody, které žáky aktivizují a motivují.²³

²² Tamtéž, s. 99

²³ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. s. 295-298.

3 Vyučovací metody

Podoba a náplň předmětu z hlediska výchovně vzdělávacího procesu je dána výše uvedenými kurikulárními dokumenty²⁴, což mohou pedagogové vnímat jako limitující faktor. Na druhou stranu má pedagog volnost při utváření stránky procesuální. Je jen v režii učitele, jakými formami, prostředky a metodami seznámí žáky s obsahem předmětu. Právě učitel volí vhodné vyučovací metody, aby si žáci osvojili obsah učiva, učitel zefektivnil výuku a realizoval s žáky k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů.²⁵

Charakteristiku slova „metoda“ nalezneme v řeckém slově „methodos“, což znamená cestu nebo postup. Je možné tedy metodu popsat jako cestu k cíli, která je rozhodujícím prostředkem k dosažení cílů v každé činnosti, je záměrná a uvědomělá. V didaktice je charakteristika vyučovací metody popsána jako způsob záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům. Vyučovací metody prošly dlouhým historickým vývojem.²⁶

Podoba didaktiky se měnila v čase spolu s vývojem společnosti a jejími požadavky na vzdělávání. Současná podoba didaktiky je intenzivně ovlivněna historickým vývojem a samotnou didaktiku i učební metody je nutné vnímat jak synchronně, tak diachronně. Otázka metod je vysvětlována vzhledem k celkovému pojetí vyučovacího procesu. Hlavním důvodem je vazba cíle a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkem. Celkový výsledek je viditelný na změnách ve vědomostech a dovednostech žáků, dále pak na postojích, ale také na osobnostních vlastnostech žáků. Díky metodám je ověřováno osvojení určitého obsahu. Je nutno zdůraznit, že záleží nejen na specifikách vyučovaného předmětu, ale také na konkrétních didaktických úlohách. Pouze samotné metody nejsou pro úspěch ve vyučovacím procesu dostatečné. Velmi důležitým faktorem pro volbu a vyžívání vyučovacích metod jsou konkrétní možnosti učitele, vybavení třídy a školy. Dalším faktorem volby vzdělávací metody jsou také zkušenosti a dovednosti učitele.²⁷

Vyučovací metodou je rozuměn promyšlený pracovní postup přinesený učitelem, který je uplatňován v procesu didaktické interakce, pomocí něhož má být dosaženo naplnění

²⁴ RVP a ŠVP.

²⁵ JULÍNEK, Stanislav. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, s. 97.

²⁶ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 181.

²⁷ Tamtéž, s. 182-183.

jejího předem stanoveného výchovně-vzdělávacího cíle. Volba metody musí vzejít z didaktické analýzy výukové situace. Výběr metody je v kompetenci i zodpovědnosti učitele, jenž musí vzít v úvahu všechny aspekty konkrétní metody, reálné podmínky a publikum.²⁸

²⁸ JULÍNEK, Stanislav. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1995, s. 107.

4 Výběr a volba výukových metod

Výběr a volba výukových metod je velmi důležitá pro efektivitu očekávané práce. Učitel by se měl detailně seznámit s pestrou nabídkou výukových metod, aby jeho práce byla ochráněna od rutiny a stereotypu, ale také před syndromem vyhoření. Pro učitele je nebezpečné také to, že si zvolí určité metody, které se mu osvědčily, a stálým opakováním dojde k jejich stabilnímu používání. Tak bohužel dochází k tomu, že učitel své metody neinovuje a neaktualizuje, jelikož mu vyhovuje návyk postupů při výuce.²⁹

Pokud chceme správně zvolit metodu výuky, musíme si nejdříve stanovit a přesně vymezit cíl. Při stanovení cílů musíme brát také ohled na tyto skutečnosti:

- Pravidla a principy výukového procesu;
- obsah a metody daného předmětu či oboru;
- úroveň fyzické a psychické vyspělosti jedinců;
- povahu třídy;
- vaši osobnost;
- vnější podmínky.³⁰

Zaměříme se na konkrétní vyučovací proces, kde se uplatňují metody souběžně a ve vzájemném propojení. To znamená, že nelze použít jednu metodu na celou hodinu. Právě to by žáky odradilo a jejich aktivita by značně ochabla. Metody od sebe nelze striktně oddělit, ale je vhodné uvážit jejich vzájemné propojení a návaznost. Jejich klasifikace a popis slouží spíše pro utřídění do skupin a pro podrobný přehled. Pokud vyučující plánuje vyučovací hodinu, již si připravuje různé druhy metod, které použije. Díky tomu je možné metody během výuky měnit a střídat vzhledem k udržení aktivity či zájmu žáků. Je doporučeno nevěnovat se pouze jednostrannému používání metod např. slovních či dovednostních. Při plánování metod do vyučovací hodiny je výchozím bodem cíl vyučovací jednotky, dále pak charakter obsahu učiva a jeho analýza. Nelze opomenout také předpokládaný charakter procesu učení žáků, jejich znalosti, dále pak konkrétní situaci a osobní zkušenosti učitele.³¹

²⁹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 50.

³⁰ *Metody výuky: Znáte je a víte, kdy, kterou použít?* - Blog Orange Academy. Kurzy účetnictví a jazykové kurzy | Orange Academy [online]. Copyright © 1990 [cit. 03.11.2021]. Dostupné z: <https://orangeacademy.cz/clanky/metody-vyuky/>

³¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 184-186.

Osobní zkušenosti učitele, ale zvláště jeho individualita, je v této oblasti pedagogické činnosti nejdůležitějším činitelem. Učitel rozhoduje nejen o volbě vyučovací metody, ale charakterem své práce velmi podstatně ovlivňuje její účinnost. Efektivita a funkčnost konkrétní metody je podmíněna jedinečnou osobností a přístupem učitele. To může být důvodem nezdaru při využití téže metody jiným učitelem.³²

Učitel má na výběr z velkého množství metod a záleží na něm i na atmosféře ve třídě, jaké metody zvolí a použije. Vyučující by měl při výběru být flexibilní a mít připraveny různé alternativy pro práci v hodině.

Aktivizační metody jsou zakotveny v klasifikaci metod od Josefa Maňáka a Vlastimila Švece, ve níž jsou metody rozděleny do tří skupin. Jedná se o metody klasické, aktivizující a komplexní výukové metody. Tento přehled může sloužit především k utřídění a zařazení vyučovacích metod. Vybrané metody budou podrobně charakterizovány v kapitole 5.

První skupinou jsou klasické výukové metody. Tyto metody patří k nejtradičnějším používaným metodám. Jedná se o metody slovní, metody názorně-demonstrační a metody dovednostně-praktické. Pro výuku dějepisu se nejčastěji využívají metody slovní (např. vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem) a metody názorně-demonstrační (např. předvádění a pozorování, práce s obrazem). Použitím těchto vyučovacích metod je docíleno systematického vzdělávání. Jsou jednoduché a málo časově nákladné.³³

Negativem klasických metod je nízká motivace žáků. Učitel musí přidat motivaci vnější, nejčastěji klasifikaci. Zápornou stránkou použití těchto tradičních metod je také nedostatečné propojení získaných vědomostí a nedostatečný rozvoj schopnosti spolupráce a komunikace mezi žáky. Tím jsou v rozporu se současnou tendencí k individuálnímu přístupu k jednotlivým žákům.³⁴

³² JULÍNEK, Stanislav. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1995, s. 107.

³³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 49.

³⁴ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, s. 40.

Druhou skupinou jsou aktivizující metody. Podle Maňáka a Švece jsou to metody diskusní, metody heuristické, řešení problému, metody situační, metody inscenační a didaktické hry.³⁵

Poslední velkou skupinkou jsou komplexní výukové metody. V této skupině je zařazena učiteli oblíbená frontální výuka, dále pak skupinová a kooperativní výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, projektová výuka a výuka dramatem.³⁶

³⁵ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 49.

³⁶ Tamtéž, s. 48-49.

5 Aktivizující výukové metody

Individuálnímu přístupu k žákům se oproti tradičním více věnují aktivizující výukové metody. Tradiční výukové metody se neustále zdokonalují a doplňují na základě nových postupů, poznatků, společenských cílů a potřeb, ale také díky tvořivosti a snahám učitelů. Je nutné zdůraznit, že tradiční výukové metody i přes neustálé zdokonalování a inovativní snahy zůstávají fondem osvědčených metod, ke kterým se učitel může vždy vrátit a opět je použít. Oproti tomu aktivizující metody přispívají k překonávání stereotypů spojených s tradičními klasickými metodami. Ve společnosti, která je otevřena novinkám a inovacím, je učitel podněcován k tvořivosti a nápaditosti. Inovace je charakterizována jako zavádění nových prvků nebo nových technik do tradičního a obvyklého pracovního postupu. Často je inovativní postup zaměňován s alternativním postupem. Postup alternativní, oproti inovativnímu, více zdůrazňuje možnost výběru nebo volby na odlišení existujícího stavu. V současné výuce se tedy objevují jednak inovativní a jednak alternativní metody. Dualitou inovativních a alternativních metod se žáci dostanou více do centra dění a jejich činnost v hodině je aktivizována. Aktivní výukou, jež je podporou pro větší angažovanost žáků ve vyučovacím procesu, je žák bezprostředně zapojen do hodiny a není jen pouhým divákem, jak tomu je u klasických výukových metod. Aktivizující metody lze charakterizovat jako postupy, díky kterým je vedena výuka tak, aby se výchovně-vzdělávací cíle naplnily především na základě vlastní učební práce žáků, velký důraz je kladen na samostatné myšlení a řešení problémů.³⁷

Aktivizující metody jsou často vyzdvihovány pro působení na rozvoj osobnosti žáka, přičemž je nejvíce rozvíjena myšlenková a charakterová samostatnost, ale také tvořivost a zodpovědnost. Žák nezískává pouze odborné informace. Aktivizující metody se zaměřují na individuálnost žáka a přináší osobitější přístup. Je důležité, aby byl podněcen zájem žáků a byl jim umožněn individuální přístup k učení. Žáci se zapojují v rámci kooperativního učení a spolupráce. Zapojením žáků se více propojuje výuka s reálným životem než u tradičních výukových metod. Dříve ve škole žáci získali pouze vědomosti, které později uplatňovali v reálném životě. Propojení výuky s reálným životem se stává pro žáky škola zajímavější a přitažlivější. Žáci si velmi všimají používaných metod a způsobů, jak je jim učivo zprostředkováno. Čím je pro ně výuka zajímavější a zábavnější, tím více je rozvíjena

³⁷ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 105

také jejich kognitivní stránka. Díky tomu se změnil i jejich přístup k výuce a je pro ně snazší zapamatování.³⁸

Při hodnocení a výběru metod je podstatné si položit otázku, zda si žáci odnesou více informací a rozvinou potřebné kompetence z vyučování, kde je použita klasická výuková metoda, nebo z vyučování za použití aktivizující vyučovací metody. Je pravděpodobné, že lepší vzdělávací výsledky budou mít klasické postupy, ale oproti tomu je ve společnosti kladen větší důraz na rozvoj osobnosti, kreativity, samostatnosti, nezávislosti a na pozitivní přístup k učení. Zodpovědět tuto otázku si musí každý učitel individuálně tak, aby v jeho výuce panovala rovnováha mezi oběma přístupy a jednota, jak vyžadují současné přístupy v pedagogice. Výběr způsobu výuky závisí na schopnostech jednotlivého učitele, který se musí pokusit najít soulad mezi svou individualitou, potřebami žáků a naplněním výchovně-vzdělávací činnosti.³⁹

Učitel získává zcela novou roli ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dosud byla jeho role zprostředkovávat informace, ale nyní je obohacena a posílena metodickými kompetencemi. Pokud učitel zapojí aktivizující metody do výuky, je posíleno i aktivní zapojení žáků a jejich efektivita práce.⁴⁰

Jak je již výše zmíněno, mezi aktivizující metody patří právě tyto: metody diskuzní, heuristické, řešení problému, situační, inscenační a didaktické hry. Každá z těchto metod si najde své nezastupitelné místo ve výuce. V kapitole 5. 1. budou přiblíženy metody inscenační, které bezprostředně souvisí s personalizací dějin.

5.1 Inscenační metody

Metody inscenační měly svou oblibu ve starověku, středověku i novověku. Využívaly je již staří Římané, jezuité, ale také Jan Amos Komenský. Základem inscenačních metod je hraní rolí jako v divadle. Narozdíl od dramatu, do rolí v inscenační metodě může vstoupit kdokoliv a ztvárnit tak svou roli.⁴¹

³⁸ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 106

³⁹ Tamtéž, s. 106

⁴⁰ Tamtéž, s. 107.

⁴¹ Tamtéž, s. 123.

Herec ztělesňuje svou roli spontánně a je mu umožněna improvizace. Inscenační metody bývají označovány různými termíny. Můžeme se s nimi setkat v podobě situační metody, hraní rolí, dramatické výchovy, interakční hry, scénické hry apod.⁴² Jejich charakteristika je prostá: „*podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací.*“⁴³ V rámci inscenačních metod jde o simulaci nějaké události, v níž se spojí hraní rolí a řešení problému. Je možné předvést určité lidské typy nebo vyobrazit reálné životní situace. V některých případech dochází k jejich kombinaci. Právě předváděná situace vede žáky k prohloubení učiva nebo k jeho zopakování. Neboť je žák součástí hry nebo jejím hlavním aktérem, odnese si z výuky i vlastní prožitek. Tato aktivizující metoda pro žáky znamená úplně jinou možnost, jak získat prožitek z výuky.⁴⁴ Každá hra má svůj děj, ale také postup, podle kterého je vedena. Jedná se o tyto fáze:

1. **Příprava inscenace.** Tato fáze se věnuje stanovení cíle, přípravě a konkretizaci obsahu, přípravě časového plánu a rozdělení rolí.
2. **Realizace inscenace.** V některých případech může být pro učitele překážkou získat pro připravenou inscenaci herce. Tato fáze přináší přípravu herců na inscenaci. Během přípravy jsou jim dány informace a pokyny k napodobení dané postavy. Při nácviku inscenace je umožněna improvizace a různé provedení.
3. **Hodnocení inscenace.** Tato fáze je také velmi důležitá. Je velmi vhodné, ba dokonce stěžejní, aby se hodnocení uskutečnilo ihned po ukončení inscenace. Hodnocení výkonů by se mělo nést v optimistickém duchu a velmi citlivě. Může se konat buď v celé třídě nebo ve skupinkách. Vyučující si může připravit otázky pro všechny nebo s každým účastníkem mluvit individuálně.⁴⁵

Svým postupným vývojem se u inscenačních metod vyvinuly jednotlivé varianty. Jedná se o strukturované inscenace, nestrukturované inscenace a mnohostranné hraní úloh. Hlavním rozdílem v těchto variantách je stavba děje. U strukturovaných inscenací je dodržována předem promyšlená stavba děje a připravený scénář. Jsou realizovány ve větší

⁴² MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 123.

⁴³ BRATSKÁ, Mária. *Vieme riešiť záťažové situácie?*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992, s. 99.

⁴⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 123.

⁴⁵ Tamtéž, s. 123–124.

skupině účastníků. Vyučující by měl scénář připravit pro dostatečný počet rolí pro všechny žáky.⁴⁶

Je velmi podstatné promyslet, kdo bude představovat hlavní protagonisty a kdo získá role vedlejší. Žáci jsou velmi citliví a může se stát, že se jich přidělená role dotkne. Samotné hře by měla předcházet úvodní hodina, při níž budou žáci vtaženi do situace. Učitel může použít filmovou nebo televizní ukázkou, vysvětlování, popřípadě nahrávku či jiný pramen. Oproti tomu nestrukturované inscenace jsou realizovány bez pevného scénáře. Je nutné podotknout, že by je učitel měl používat až poté, co se třída seznámí se strukturovanými inscenacemi. Velký rozdíl je také v časové přípravě a realizaci. U nestrukturovaných inscenací není nutná dlouhá příprava, a i samotná realizace může trvat třeba jen pět minut. Nejsložitějším typem inscenačních metod je mnohostranné hraní úloh. Vyučující seznámí žáky s problémovou situací, poté je rozdělí do skupinek, v níž má každý svou roli. S rolí se každý žák seznámí sám z písemných podkladů, v nichž nalezne pokyny a rady, jak roli ztvárnit. Vyučující pak po samotné inscenaci vytvoří závěry a zhodnotí každou skupinku dle zpracování problémové situace.⁴⁷

V poslední době získala na velké oblibě ještě jedna varianta inscenační hry. Jedná se o dramatickou výchovu. Dramatická výchova získává na oblibě právě proto, že se jedná o systém sociálně-uměleckého učení, v němž se využívají základní postupy a principy klasického dramatu a divadla všeobecně. Díky tomu jsou naplněny výchovně-vzdělávací cíle. Tato metoda je ale řazena do komplexních metod, a to právě kvůli rozsáhlému záběru a její mnohotvárnosti.⁴⁸

Jak je již výše zmíněno, v současnosti je trend žáky zapojit do výuky, rozvíjet jejich osobnost, což je velmi náročné na realizaci, ať se to týká přípravy, samotné realizace či závěrečného hodnocení. Tyto metody používají zpravidla zkušenější učitelé s dobře připravenými žáky. Přínos těchto metod je patrný právě v prožitku a postojích, které s sebou postavy přináší, samotná realizace a předvedení inscenace není tolik podstatné. I přes to, že je edukační hodnota této metody vysoká, může se v některých případech stát, že žáci berou hraní rolí pouze jako zábavu, a tak není splněn původní edukační cíl učitele. Žáci musí být tedy průběžně přivedeni k této metodě, aby pochopili její záměr. Učitel tak musí

⁴⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 124

⁴⁷ Tamtéž, s. 123 – 124.

⁴⁸ Tamtéž, s. 124.

překročit možný prvotní nezdar, pokud žáci tyto inscenace vyhledávají pouze za účelem uvolnění a přinesení zábavy do hodin. Postupem času učitel žáky motivuje tvořivostí. Inscenační metody jsou velmi časově náročné, ať z hlediska přípravy tak i realizace. Velmi podstatné je také navození přátelské a optimistické atmosféry, aby se žáci uvolnili a dovedli svobodně vyjádřit svůj názor i postoj. Tuto metodu nelze provést bez promyšlené přípravy. Situace by měla být jednoduchá a obsahovat málo postav. Žáky lze postupem času dovést k složitým situacím se zapojením velkého počtu žáků, dokonce celé třídy. Jak je již výše uvedeno, žáci musí být na tuto metodu zvyklí a velmi dobře seznámení s jejím obsahem a postupem. Díky inscenacím jsou u žáků prohloubeny vědomosti, žáci vidí také svůj individuální posun. Inscenace se stávají postupně jejich oblíbenou vyučovací metodou.⁴⁹

Při zařazování metody do výuky může být těžké najít představitele rolí, proto se doporučuje se začít s dobrovolníky. Postupem času se žáci sami hlásí do rolí, či dokonce si vyučující může ve třídě sám vybírat postavy, které se na danou roli hodí. Doporučuje se začít zahřívacími inscenacemi, aby si žáci tento způsob vyzkoušeli a přestali se bát či stydět. Žáci si mohou zvykat na role i ve dvojicích, v nichž je inscenace komornější a nesleduje je celá třída.⁵⁰

Inscenační metody mají velmi blízko didaktickým hrám. Svým způsobem se jedná také o formu zábavy nebo hry. Již Jan Amos Komenský přinesl do výuky metodu „*schola ludus*“ neboli škola hrou.

5.2 Didaktické hry

Didaktické hry získávají dnes na popularitě a měly by zastávat ve vyučování své důstojné místo. Pojem hra je velmi těžce definovatelný. Hra je podle mnoha charakteristik všechno, co je pro žáky zábava a co je pro ně zajímavější než tradiční vyučovací metody. Je podstatné zdůraznit, že pokud hra nemá stanovený jasný cíl, který je splněn, nemá pro výuku přímo vzdělávací význam, ale stává se pouze odpočinkovou aktivitou. Některé druhy her se vyznačují konkurenčním bojem a soutěživostí, které žáky podněcují k aktivitě. Učitel by měl vybrat takové hry, které jsou pro žáky přitažlivé, ale zároveň mají didaktický charakter. Mělo by existovat určité sepětí mezi hrou a výukou. Hra musí mít jednoznačně stanovený výchovně-vzdělávací cíl a měla by vést k rozvoji všech

⁴⁹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 123-125.

⁵⁰ Tamtéž, s. 125.

kompetencí, jako jsou kognitivní, sociální, kreativní, tělesné a estetické kompetence. Velkou úlohu tu hraje motivace a zájem žáků. Učitel má k dispozici širokou různorodost didaktických her. Sám si může dle svých možností a zkušeností následně vytvořit svůj osvědčený repertoár využitelný pro zpestření výuky.⁵¹

Didaktické hry lze rozřadit do několika skupin dle různorodých aktivit z aspektu jejich obsahu a cílů. Jedná se o:

- a) Interakční hry: svobodné hry (s hračkami, stavebnicemi, simulace činností), sportovní a skupinové hry (účastnit se mohou všichni hráči), hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry;
- b) Simulační hry: (hraní rolí, řešení případu, konfliktní hry, loutky, maňásci);
- c) Scénické hry: rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení (volná nebo úzká návaznost na divadelní hry, divadelní představení).⁵²

Dle uvedeného přehledu je zřejmé, že použitelnost didaktických her v edukačním procesu je rozdílná. Zvláště pak jejich realizace vyžaduje specifické podmínky a přístupy učitele. Učitel má na výběr velké množství didaktických her, ze kterých si postupem času osvojí právě ty, jež se mu jeví jako prospěšné pro jeho předmět. Postupem času si tak sám vytvoří repertoár her, který mu vyhovuje a který odpovídá jeho individuálnímu vyučovacímu stylu. Stěžejní je pro didaktické hry metodická příprava. Metodická příprava musí respektovat jednak obecně didaktické zásady, ale také specifická hlediska potřeb učitele a žáků. Poté jsou efektivně začleněny didaktické hry do výuky.⁵³

Josef Maňák a Vlastimil Švec uvádí přehlednou metodickou přípravu k začlenění didaktických her do výuky.

- a) *vytyčení cílů hry (kognitivních, sociálních, emocionálních, ujasnění důvodu pro volbu konkrétní hry);*
- b) *diagnóza připravenosti žáků (potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, přiměřená náročnost hry);*
- c) *ujasnění pravidel hry (jejich znalost žáky, jejich upevnění, eventuálně jejich obměna);*

⁵¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 127-128.

⁵² Tamtéž, s. 128.

⁵³ H. Meyer, 2000, s.348 – 369 in MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. s. 128

- d) vymezení úlohy vedoucího hry (řízení, hodnocení, svěřeni této funkce žákům je možné, ať získají zkušenosti);
- e) stanovení způsobu hodnocení (diskuze, otázky subjektivity);
- f) zajištění vhodného místa (uspořádání místnosti, úprava terénu);
- g) příprava pomůcek, materiálu, rekvizit (možnost improvizace, vlastní výroba);
- h) určení časového limitu hry (rozvrh průběhu hry, časové možnosti účastníků);
- i) promyšlení případných variant (možné modifikace, iniciativa žáků, rušivé zásahy).⁵⁴

Pomocí didaktické hry se spojí práce a hra, přičemž se volně přechází ze hry k učení. Prostřednictvím hry se zvyšuje zájem o učení a o osvojené vědomosti, dovednosti a zkušenosti, které se stávají trvalejší a životnější. Hlavní výhodou využití didaktické hry ve výuce je skutečnost, že hra vždy působí na celkovou osobnost žáka. Žák je intenzivně zapojen do výuky a lépe se soustředí a vstřebává informace. Hlavu, srdce i ruku žáka a rozvíjí často stránky psychiky opomíjené tradiční výukou. Jedná se především o prožívání, představivost a imaginaci. Didaktická hra musí být promyšleným celkem, ve kterém na vyučujícím ta nejnáročnější činnost. Vyučující tedy musí respektovat metodickou přípravu a uvážit tak všechny její složky.⁵⁵

Didaktické hry mají výrazný motivační charakter a díky jejich využití se u žáků prohlubuje pozitivní vztah k předmětu. Ve výuce dějepisu se velmi často používá simulační hry, to znamená propracované hraní rolí. Díky hraní rolí se žák s rolí identifikuje a prožívá ji. F. Horák rozlišuje různé typy možné inscenace:

- a) *strukturovaná inscenace (účastníci znají popis výchozí situace a aktéři navíc rámcovou charakteristiku své role);*
- b) *nestrukturovaná inscenace (účastníci i aktéři znají pouze popis výchozí situace, inscenace se rozvíjí podle individuální strategie aktérů);*
- c) *mnohostranná inscenace (všichni účastníci jsou aktivními aktéry, větší skupina je rozdělena na menší skupiny – ty realizují inscenaci odděleně, následuje zhodnocení).⁵⁶*

⁵⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 129.

⁵⁵ Tamtéž, s. 129.

⁵⁶ LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008, s. 69.

6 Komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody jsou výrazněji začleňovány do konkrétních situací edukační praxe. „Tyto metody rozšiřují prostor o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání.“⁵⁷

Stále častější je zařazení komplexních metod do výuky oproti tradičním výukovým metodám. Nejzásadnějším úkolem je zajištění zprostředkování vědomostí a dovedností v kontextu požadavků kurikula a dle obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů.

V rámci komplexních výukových metod je možné organizačně propojit několik výukových metod a didaktických prostředků, kterým je organizační formou propůjčena funkční hodnota. Propojením několika metod vznikne velmi různorodý didaktický soubor, který velmi dobře funguje. Jeho sjednocujícím a dominantním znakem je výuková metoda. Tento typ výukové metody se odlišuje od tradičních a aktivizujících metod především tím, že se jedná o celkem složité metodické útvary, jež předpokládají různou kombinaci metod, která není vždy ucelená. Dále komplexní metody odlišuje propojení několika základních prvků didaktického systému, kterými jsou metody, didaktické prostředky, organizační formy výuky nebo životní situace. Účinnost a životnost tohoto propojení potvrdila praxe. Komplexní metody zahrnují funkční a organické výchovně-vzdělávací celky v reálné praktické podobě. Je nepopíratelné, že tyto metody mají svou velkou přednost, neboť postihují větší úsek didaktické reality ve výuce, právě tak, jak ji vnímá vnější pozorovatel a praktický uživatel.⁵⁸

Jak je již výše zmíněno, mezi komplexní výukové metody zařazujeme jako příklad tyto: frontální výuka, dále pak skupinová a kooperativní výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, projektová výuka a výuka dramatem aj.⁵⁹

Každá z těchto metod si najde své nezastupitelné místo ve výuce. Metoda výuka dramatem, která také bezprostředně souvisí s personalizací dějin, je přiblížena v kap. 6.1.

⁵⁷ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 131.

⁵⁸ Tamtéž, s. 131-132.

⁵⁹ Tamtéž, s. 49.

6.1 Výuka dramatem

Velmi příbuznou metodou inscenačním metodám je právě výuka dramatem. Její odlišnost leží především v komplexnějším utváření výchovně-vzdělávacích situací, v nichž je využito základních principů a postupů jako u dramatu a divadla. Drama se uplatňuje ve výuce jako tvořivé drama, během něhož je stěžejní improvizace, a které je určeno k předvádění a orientováno na vnitřní proces práce. Účastníci, tedy žáci, jsou vedeni vedoucím učitelem k představování si a hraní lidské zkušenosti.⁶⁰

Výuka dramatem by neměla být zaměňována s inscenační metodou, jež zahrnuje různé dějové improvizace. Rozdíl je v jednodušší výstavbě inscenační metody, jejich cílem je navozovat situace pouze s dramatickým konfliktem. Naproti tomu tvořivé drama je založeno na prožívání subjektivních vztahů a přináší aktérům možnost vytvářet fiktivní situace, rozvíjet představivost, využít přirozený sklon člověka k zábavě a napodobování. Za základ tvořivého dramatu je považováno hraní rolí a následná diskuse či vyhodnocení. Ve výchovně-vzdělávacím procesu nabývá drama rozmanitých forem a úrovní. Je tak formována celá osobnost žáka za pomoci didaktických cílů. Zejména se jedná o tyto cílové oblasti:⁶¹

- a) *dovednosti – drama zejména rozvíjí uměleckého charakteru, přispívá k formování sociálních dovedností, posiluje dovednost řešit problémy, evidentní je přínos pro zkvalitnění řečových a komunikativních schopností;*
- b) *faktografické vědomosti – jedná se o vědomosti z různých vyučovacích předmětů a oblastí života, facilituje jejich osvojení, motivuje učební proces;*
- c) *vztahy – vede k pochopení souvislostí mezi jevy a k jejich hlubšímu prožívání;*
- d) *teorie – podněcuje studium specifických společenských jevů prostřednictvím analýzy rozmanitých situací, podporuje logické a intuitivní myšlení;*
- e) *děje – odráží praxi života v jeho šíři a objektivních podmínkách;*
- f) *postoje a hodnoty – vytváří, aktivuje a silně ovlivňuje mravní postoje a hodnotové stupnice.*⁶²

Za velký přínos dramatu lze považovat také podporu rozvoje kritického myšlení. Žáci mohou klást otázky, které je podněcují k přemýšlení a ke zvědavosti při řešení

⁶⁰ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 172

⁶¹ Tamtéž, s. 172 - 173

⁶² Tamtéž, s. 172–173

problémů a situací. Na kladené otázky přirozeně navazuje diskuze a vzájemné naslouchání.⁶³

Základní prvky tvořivého dramatu, jakožto výchovně vzdělávací metody, jsou přebrány z divadla, v němž ovšem chybí vysoká edukační zaměřenost. Divadlo a tvořivé drama spojují některé strukturní komponenty, např. ohnisko (výchovné či dramatické), napětí (omezeno v čase a prostoru), kontrast či symbolizace.⁶⁴

Dvojí roli v tvořivém dramatu zastupuje učitel, který se účastní hry jako aktér, ale zároveň musí sledovat, jak účastníci získávají zkušenosti, poznatky a vědomosti. Další významnou rolí vyučujícího je motivace či facilitace. Učitel musí být jednak autoritou, zároveň také členem skupiny. Učitel musí vyjádřit své postoje, což podloží hlubokou znalostí lidské psychiky, dramatické tvorby i schopnost vhodně a výstižně zobrazovat předváděné charaktery osob.⁶⁵

Ve výchovně-vzdělávacím procesu je možné uplatnit různé formy herních či dramatických aktivit včetně jejich kombinace. Tyto formy se však nemusí terminologicky ani provozně vyhraňovat nebo striktně oddělovat. Nejvíce jsou využívány různé útvary metod, které jsou přizpůsobené nejen různým potřebám či podmínkám, ale také připravenosti účinkujících. Dle teorie je nutné systemizovat vyučovací metody do určitých kategorií, jakou jsou například inscenační metody, řešení problémových situací, didaktické hry nebo právě tvořivé drama. Spojení těchto metod se čím dál častěji vyskytuje ve výchovně-vzdělávacím procesu, kde učitelé nalézají inspiraci ve Škole hrou od Jana Amose Komenského.⁶⁶

⁶³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 173

⁶⁴ Tamtéž, s. 173

⁶⁵ Tamtéž, s. 173

⁶⁶ Tamtéž, s. 173-174.

7 Dramatická výchova v edukačním procesu

7.1 Rozvoj osobnosti dramatickou hrou

Komenského latinskou divadelní hru *Schola ludus*, tedy Škola hrou, nelze přímo jednoznačně považovat za metodu, ke které její název směřuje. Původně sloužila k procvičování učební látky.

Význam dramatické hry tkví ve dvou částech. Na jedné straně se jedná o jednoznačnou, stručnou a racionální informaci a na straně druhé o přímou zkušenost, která překračuje pouhou vědomost a obohacuje obrazotvornost. Takováto zkušenost přímo působí na rozum a emoce, a právě to je považováno za funkci dramatické hry. První část, informační, je uchopitelná a měřitelná, na rozdíl od druhé části, zážitkové, která měřitelná není. Zážitek často umožní ponoření aktérů do činnosti a je velmi edukačně účinný, zvláště ty prchavé momenty, které se stávají pro aktéra reálné a důležité. Tento zážitek či přímá zkušenost s sebou nese také možná negativa, především sebeuvědomování dětí, dále pak časový přes učitele a jeho obava, že není pro tuto práci dostatečně vybaven.⁶⁷

Učitel si musí uvědomit, že má před sebou lidské bytosti, které jsou v jeho rukách jako loutky, musí rozvinout celé osobnosti aktérů a naplnit vzdělávací cíle. Toto drama se promítá do výchovně-vzdělávacího procesu. Vzdělávání je přípravou mladých lidí pro zaměstnání a život po škole, a proto je důležitý rozvoj celé osobnosti, který je dramatickou hrou podpořen.⁶⁸

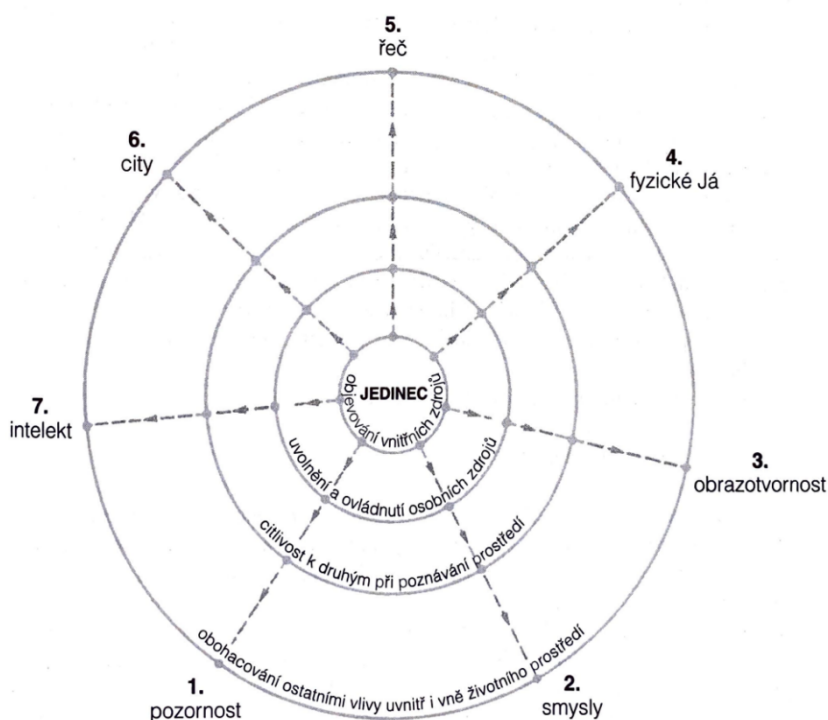
Dramatickou výchovu lze považovat za užitečný prostředek k vyučování školních předmětů, ale musí být zvládnuta její technika. Pokud se tak stane, může být použita například k pochopení historie nebo biblických příběhů. Pokud je podporována dramatická výchova ve výuce, žáci následně mohou absolvovat testy či zkoušení snadněji. Za středobod všech těchto snah a výsledků je považován samozřejmě učitel. Ten plní nezastupitelný faktor uplatnění dramatické hry. Často vyučující nepotřebuje žádný kurz dramatické výchovy, aby mohl drama do hodin zakomponovat. Tomuto učiteli stačí pouze skutečný, silný a empatický zájem o děti, bez ohledu na jejich schopnosti zvládat školní látku či nadání. Takový učitel si musí plně uvědomovat, kde a kdy může dramatickou hru použít, jak k ní

⁶⁷ WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014. s. 10.

⁶⁸ Tamtéž, s. 10.

přístupovat, jak dlouho na ní žáky připravovat. Každý učitel, pokud se chce této metodě věnovat, si musí sám najít látku, ve které je nejjistější. Může jen vyprávět příběh nebo diskutovat se žáky. Nikdy však nesmí zapomenout, že pracuje s lidskými bytostmi, které neustále rozvíjí.⁶⁹

Dramatická výchova stojí u základu mnoha bodů osobnostního rozvoje, ale vše závisí na souvislostech, které postihuje Obrázek 2 - kružnice osobnostního rozvoje.



Obrázek 2 – kružnice osobnostního rozvoje⁷⁰

Každý jedinec je rozvíjen od útlého dětství do dospělosti ve všech částech kružnice osobnostního rozvoje. Rozvoj osobnosti prochází od vnitřních kružnic k těm vnějším v jednotlivých aspektech, jako jsou pozornost, smysly, obrazotvornost, fyzické já, řeč, city a intelekt. Rozdíly jsou v detailech u každého bodu a u každého jedince, jelikož je každá osobnost jedinečná. Každá věková skupina je v určitém ohledu rozvíjena ve všech směrech. Každý člověk postupem času postupuje po kružnicích a věnuje pozornost všem faktorům, které jsou složkou jeho osobnosti.⁷¹

⁶⁹ WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou. 2.*, rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014. s. 13-14.

⁷⁰ WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou. 2.*, rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014. s. 14.

⁷¹ WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou. 2.*, rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014. s. 17-18.

Je nutné mít na paměti, že osobnost se nerozvíjí jen pasivně, ale především aktivně. Když vyučující tvoří dramatickou hru, musí zohledňovat skutečnost, že žáci nejsou jen pasivní loutky, ať už se jedná pouze o drama – vyprávění nebo o složitější formu. Někteří žáci se přirozeně vžívají spíše do pasivní role. V tom případě je na místě aktivizace žáků učitelem prostřednictvím jednoduchých otázek. Například: „*Co si myslíte, že [postavy] viděly? Co si myslíte, že [ta postava] udělala nebo řekla?; Co si myslíte, že slyšeli?*“. Pokud učitel přeruší vyprávění aktivizací, stane se z pasivního publika aktivní a žáci se stanou pomocnými tvůrci příběhu. Příběhy by měly postupovat od kratších a jednodušších ke složitějším a delším, žáci i vyučující budou praxí získávat zkušenosti a jistotu.⁷²

Dalším faktorem, který stojí za rozvojem osobností, je improvizace. Improvizace je jednoduše řečeno hraní bez scénáře. Improvizace může být vnímána jako nevyhovující kvůli absenci předem připraveného textu. Díky improvizaci je ale umožněno zapojit větší množství postav a v průběhu měnit vývoj příběhu dle aktuální situace ve třídě. Jiným vyučujícím, kteří nemají zkušenost s užitím dramatu ve výuce, tím spíše s improvizací, se může jevit metoda jako neúčinná a příliš náročná. Pokud se právě tento vyučující pokusí drammatizovat dějepisnou hodinu bez zkušenosti své nebo i žáků, může se velmi snadno setkat s neúspěchem a nepochopením. Dramatická hra má za úkol prohlubovat a obohacovat zkušenost.⁷³

Každá dramatická hra musí mít vymezený čas a prostor, kde se bude odehrávat. Ve školním prostředí je nevhodnějším místem třída, která se stává jevištěm i hledištěm pro odehrání jakéhokoli tématu v různých způsobech zpracování. Děti jsou na třídu zvyklé a snáze získají ve známém prostředí jistotu, která je narušena užitím nové metody. Pokud by pro žáky nastaly ve vyučovací hodině nové podmínky, jak nový způsob výuky, a zároveň i jiné prostředí, nemusely by změny snadno přijmout. Pro učitele je práce ve třídě snazší, neboť si může vytvořit velký prostor, který dále libovolně dělí pro scénu či jednotlivé aktivity. Ve známém prostředí také přetrvává jeho kontrola nad třídou, snadno udrží pořádek, kázeň. Obvyklá pozice učitele u katedry není pro drama příliš vhodná, proto může být pozitivním narušením všední výuky i změna jeho stanoviště či pohyb po třídě. To děti nutí reagovat na změnu jeho místa, což je udržuje v neustálé pozornosti.⁷⁴

⁷² WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014., s. 36.

⁷³ Tamtéž, 2014. s. 146.

⁷⁴ Tamtéž, s. 205 - 210.

V současné době zažívá dramatická výchova svou renesanci. Mnozí pedagogové odhalili edukační potenciál metod dramatické výchovy. Využitím metod nalezne učitel nejen prostředky pro zpestření výuky, ale také prostředky, které zkvalitňují a usnadňují výuku žáků. Právě prostředky dramatického umění vztahující se k edukačnímu procesu se postupem času stávají součástí výchovně-vzdělávacího procesu.⁷⁵

7.2 Uplatnění metod dramatické výchovy ve vzdělání

Dramatická výchova se podílí na modernizaci vyučovacích metod. Moderní vyučování se již odklání od osvojování vědomostí a dovedností, které byly dříve velmi preferovány. V současnosti je do popředí edukačního procesu stavěn žák jako osobnost. Právě metody dramatické výchovy se velmi přizpůsobují individualitě žáka, jeho schopnostem a dovednostem. Reagují na tvořivý potenciál, nabízí prostředky pro spolupráci, učitel a žáci hledají, jak prolnout individualitu a společné cíle. Jedním z hlavních principů dramatické výchovy je činnost ve vyučování, ve kterém je dítě aktivním spoluvůrcem aktivity. Jeho aktivita je stěžejní pro práci s dramatickou výchovou. Dítě je ve středu dění a může prožívat, vnímat a zapamatovat si činnost, která se pro něj stává zážitkem.⁷⁶ Lze jej charakterizovat jako nenahraditelný, jedinečný, individuální, intencionální, nepřenositelný a komplexní, a proto působí na celou osobnost člověka.⁷⁷ Zážitek velmi úzce souvisí s prožitkem, protože to, co jsem zažil, viděl, vytvořil nebo poznal, mě nějakým způsobem zasáhlo a já si to v sobě nesu dál. Princip zážitku je jedním ze stavebních kamenů dramatické hry. Hra je dále spojena s činností, zkušeností a prožitkem, ve kterých základním materiálem je sám člověk. Základem hry je fikce, jejich metodickým aparátem jsou rolkové hry. Právě fikce nám přináší možnost nahlédnout do jiného světa, popřípadě minulosti či budoucnosti. Fiktivní svět se tak stává současným světem a nám je umožněno se tak v přítomnosti přenést do jiné doby. Obsahy dramatických her nabízejí dětem velkým množstvím situací, dějů, postav či míst. Díky tomu ani učitel ani žáci nepotřebují delší přípravu, ale naopak mohou využít již výše zmíněnou improvizaci.⁷⁸

⁷⁵ MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. s. 7.

⁷⁶ Tamtéž, s. 9-10.

⁷⁷ HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2. s. 12-13.

⁷⁸ MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. s. 10.

Za ústřední pojmy metod dramatické výchovy lze považovat hru v roli a fikci. Jedná se o postup, při němž se člověk stává na chvíli někým nebo něčím jiným.⁷⁹ Pro dramatickou výchovu je zásadní uplatnění rolové hry právě ve fiktivních situacích. Hráč za postavu koná nebo jedná. Ten může být omezen slovem či pohybem nebo může hrát jen takzvané živé obrazy. Postava, ve které hráč hraje, může být neurčitá nebo i přesně charakterizována. Žák tak vstupuje díky roli a fikci do světa, který je mu velmi vzdálen v místě, čase i osobách či vztazích. Role mu otevírá zcela jiný svět. Touto cestou se stane součástí jiného světa, kde může uplatnit sám sebe, ve hře, kde modeluje svět teď, a zároveň na sebe nechává dopadnout lesk určité osoby. Role je přiblížena všem ostatním také atmosférou, prostorovým uspořádáním či pomůckami. Hraní rolí jako základní metodologické východisko zvyšuje zájem dětí a jejich zaujetí během hodiny. Zpřístupnění fikce přináší žákům nové jevy: jsem to já, teď a tady, mohu vstoupit do postavy, dotknout se jí. Tato přenesení osob do současné doby závisí na spolupráci učitele a žáků. Všichni účastníci jsou vlastně spoluvůrci děje. Metody dramatické výchovy vtáhnou do procesu celou žákovu osobnost, samotný žák může prožívat a tvořit. Tyto metody nabízejí propojení osobnostního a sociálního aspektu v procesu, jehož kvalita tkví v hodnotách a smyslu či v míře seberealizace a sebeuplatnění.⁸⁰

Dramatická hra s sebou však nese i různá úskalí a limity. Mezi ně patří čas, prostor, povaha obsahů, hra v roli a učitel.

Nejčastější překážkou je čas. Pedagogové jsou ve výchovně-vzdělávacím procesu velmi ovlivněni časovou dotací hodin a časovou náročností učiva, které musí být probráno. Učitel si sám může vybrat, zda zakomponuje prvky dramatické hry do své výuky a hodinu tak zpestří, obzvláštní, zpřítomní a zkvalitní proces učení. Časové vymezení aktivity je složeno z přípravy, aktivity samotné a reflexe. Zefektivnění práce je pak ku pomoci jasněmu vědomí a stanovení cíle, provázanosti a bohatá zásoba metod a zkušeností každého pedagoga.⁸¹

Další překážkou je prostor. Prostorovým zázemím, jak je již výše zmíněno, je třída. Záleží na zkušenostech a vůli pedagoga, zda bude hra probíhat v prázdném prostoru, kde jsou lavice odklizeny, nebo veškeré zařízení třídy využije. V některých případech je

⁷⁹ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. s. 95.

⁸⁰ MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. s. 12-15.

⁸¹ Tamtéž, s. 15-16.

vhodně využít prostor před tabulí, který slouží jako malé jeviště, ale v jiných případech, kdy je zakomponována celá třída, popřípadě větší skupina, je vhodně využít celou třídu. Výhodou jeviště je ohraničení světa fikce, ve kterém je umocněna působivost živého obrazu.

82

Dramatická výchova se zaobírá lidským světem v současnosti, minulosti, budoucnosti i reálným a fiktivním světem. Vztahy z jiných dob a světů jsou pro dramatickou hru stěžejní. V některých předmětech je využití metod dramatické hry velmi prospěšně. Jedná se o předměty s historickými tématy.⁸³ Historickou situaci lze vybrat z velkého množství témat. Předpokládá se především takový výběr tématu, jehož obsah je velmi bohatý na postavy a informace.⁸⁴

Právě historická témata lze zhmotnit v rolové hře. Děti se tak mohou zhmotnit do kohokoliv či do čehokoliv. Sami svou osobností přispějí k modelování situace či události, a právě jim tato aktivita přinese nejvíce – oni ji bezprostředně prožijí. Děti jsou postaveny před několik výzev: poznatkových (kdo tam byl, jaká byla jejich funkce a vztahy), osobnostních (co vymyslím, co znám, jakou roli přijmu), sociální (jak se domluvíme a jak to zvládneme), tvorba samotná (jak to uděláme, co zobrazíme). Je nepochybné, že takováto aktivita hodinu zpestří, ale nelze opominout její edukační a motivační potenciál.⁸⁵

Dalším úskalím může být hraní v roli. Pokud žáci na tuto metodu nejsou zvyklí, pravděpodobně se nesetká snaha učitele s úspěchem. Dětem velmi pomůže vžít se do nové situace aktivita učitele, potom je pro děti inspirací, spoluhráčem a ukáže tak své nadšení a zainteresovanost. Učitel zpočátku vyzkouší hru, v níž budou účastníci ve třídě, předejde tak studu některých žáků před ostatními, jelikož se v tu chvíli v hledišti neobjeví žádný oficiální divák. Nejen v samotné hře, ale také při hodnocení, by se měly děti cítit v bezpečí. Učitel vede konstruktivní hodnocení podpurnými otázkami, v nichž se hodnotí sdělení a významy, nikoli žáci v roli. Učitel musí vzít v potaz osobnost každého žáka. Někteří žáci jsou extroverti, mají přirozenou potřebu se předvést, ale naopak někteří jsou introverti a vadí jim pozornost třídy. Hraní v roli pro každého žáka tedy musí učitel pečlivě uvážit a dát

⁸² MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. s. 16-17.

⁸³ Tamtéž, s. 18-19.

⁸⁴ ČAPEK, Vratislav. *Jak učit dějepisu moderně: materiály a informace o vyučování dějepisu ve světě*. Praha: Akademie Jana Amose Komenského, 1992. s. 22-23.

⁸⁵ MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. s. 18-19.

možnost roli odmítnout. ⁸⁶ Žák je hlavní postavou, pro kterou je celá aktivita připravena. Právě on se stává tím, kdo metodu ožíví, ať svou přítomností, či svým chováním. Metoda je mu ku pomoci k otevření motivace a procesů učení. Na rozvoji žáka a jeho připravenosti závisí i úspěšnost použité metody. ⁸⁷

Poslední hlavní překážkou je osobnost učitele jako takového. Před námi stojí námitka: „*Tento způsob práce nelze na školách provádět, protože nejsou pedagogové, kteří by takový způsob práce zvládli*“. Tato námitka mohla být ještě v nedávné době pravdivá, ale s pokrokem a inovativními snahami ve výuce se mění i vybavenost učitele. Mění se pojetí vzdělávání, ale i úloha učitele. Ten již není pouhým předavatelem informací, ale stává se organizátorem učebních činností dětí, podněcovatelem a respektovaným partnerem. Při využití dramatických metod se učitel stává také spoluhráčem v roli. Učitel tak musí obsáhnout rovinu herní i pedagogickou. Musí přesně vědět, kdy se jedná o edukační proces a kdy pouze o zpestření hodiny. Učitel sám plánuje dramatickou hru a promýšlí edukační vliv na žáky. ⁸⁸ Jeho povinností je promyslet, jak vhodně přizpůsobit učivo, metodu, úroveň a možnosti žáků a tím tak naplnit stanovený cíl. Tento cíl si sám zvolí nebo je mu dán kurikulárními dokumenty. Nese na svých bedrech veškerou zodpovědnost, kontroluje aktivitu a vyvozuje závěry pro další pokračování. Sám si poznamenává metody, které byly prospěšné, a vytváří si jejich inventář. Jeho soubor metod je závazný i pro něj samotného, jelikož během aktivit se sám musí postavit do určité role, ať vypravěče či samotného člena. Vždy musí mít připraveny přesné a jasné instrukce a pomocné otázky. Jeho další možností práce je svěřit vedení aktivity žákovi, který je ochoten a svou připraveností splňuje podmínky pro řízení aktivity. ⁸⁹

Hlavní a stěžejní vlastností učitele je improvizace. Měl by umět číst hru a aktivitu žáků a podle vývoje zasáhnout. Pedagog volí tuto metodu s vědomím cílů, kterých chce během aktivity dosáhnout. Dále si pak musí uvědomovat náročnost situace a své zkušenosti. Živé obrazy jsou nejvhodnější a nejjednodušší technikou, kterou mohou učitel i žáci začít.

⁸⁶ MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. s. 27-28.

⁸⁷ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1997. s. 40.

⁸⁸ MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. s. 31-31.

⁸⁹ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1997. s. 41.

Role všech účastníků mohou být nenáročné, ale za to velmi účinné. Celé pojetí metody závisí na kreativitě pedagoga a na jeho přístupu k tvořivému klimatu v prostoru tradiční školy.⁹⁰

Metody dramatické výchovy mohou být velkým přínosem pro výuku různých školních předmětů. V hodinách, v nichž jsou vědomě využity prvky dramatické výchovy pro edukační proces, jsou tyto metody vytvořeny pro dosažení stanovených cílů jiných oblastí a oborů kurikula. Je pouze na učiteli, zda se stane jejich součástí a hodinu tak obzvláštní, nebo bude žáky pouze motivovat a podporovat je v jejich práci.⁹¹ Učitel primárně naplňuje zvolené metody a organizuje aktivizující metody určené k žákovi učení zvenčí i zevnitř. Pomocí metod dramatické výchovy řídí žákovo učení a organizuje je. Dále se snaží pomocí metody naplnit zvolený cíl výuky. Cíl nemusí být v mnohých případech patrný na první pohled. Učitel stanoví vzdělávací cíle vztahující se k tématu, ale také cíle výchovné. Cíl je tedy metodě nadřazen, ale bez metody by nebyl naplněn. Na počátku přípravy aktivity si učitel musí stanovit cíl a až posléze metodu.⁹²

Naplnění stanovených cílů musí být kontrolováno, ať za pomoci aktivního opakování, nebo různých druhů testování. V neposlední řadě právě učitel, který řídí hodinu, nesmí opominout průběžné či finální opakování. Pokud žáci dosáhnou úspěchu, musí je učitel spravedlivě ohodnotit. Aby žáci vše správně pochopili a zapamatovali si, je nutné právě zmíněné opakování, ale také zainteresovanost a motivace. Pokud učitel vytvoří hodinu zajímavou a aktivní, žáci mají větší šanci si učivo zapamatovat. Zařazením průběžného opakování, kdy učitel hodinu zastaví, má jistotu, že si žáci důležité informace upevní. Pokud opakování nezačlení, aktivita k upevnění vědomostí pozbývá smyslu. Žáci při opakování hledají v paměti fakta, která již jednou slyšeli nebo se je již naučili. Právě proto je doporučeno opakování vyhradit požadovaný čas i pro kontrolu, zda byly naplněny stanovené výchovně-vzdělávací cíle.⁹³

7.3 Dramatická výchova ve službách dějepisu

Metody dramatické výchovy by nemohly být využity v hodinách dějepisu bez vzdělávacího obsahu. Jako základní nástroj vědy o minulosti je stanoven historický fakt. Prostřednictvím historických faktů minulost žákům zpřítomňujeme, imaginujeme

⁹⁰ MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008, s. 28-30.

⁹¹ Tamtéž, s. 31-31.

⁹² VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1997, s. 41.

⁹³ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004, s. 205-207.

a rekonstruuje. Podstatné je zpřístupnění historie pro širší okolí. Velmi důležité je rozšíření historického vědomí, kde jsou fakta svázána v jeden celek prostřednictvím kulturních kontextů dané doby. Moderní výuka pracuje jednak s historickými fakty a jednak s historickým vědomím. V rámci modernizace výuky dějepisu je nezbytně nutné pracovat s širokým spektrem materiálů a pramenů. V současné době je častěji obrácena pozornost na orální historii. S novým návrhem přístupu k dějepisnému vyučování přišel Robert Stradling, jehož metodický návrh se orientuje na dějiny dvacátého století. Do výuky dějepisu by měla být zakomponována citlivá a kontroverzní témata, která bývají mnohdy upozadována. Moderní učitel má možnost aktivně pracovat s materiály a využívat simulace a hraní rolí. Do výuky je vhodné zařadit také návštěvy např. paměťových institucí. Edukační proces je naplněn činnostmi spojenou s prožitkem.⁹⁴

- Zařazením prvků dramatické výchovy dějepis stává srozumitelnější a zajímavější. Tento způsob učení je postaven na výše charakterizované metodě dramatizace, jejíž podstatou je vstup do role a jednání ve fiktivních výukových situacích. Stěžejní pro zakomponování prvků dramatické výchovy do dějepisného vyučování je pět základních principů: princip zkušenosti – to co uděláme, se nám uchová v paměti mnohem lépe než to, co jen vidíme a slyšíme;
- princip prožívání – prožitek je osobní zkušenost, u každého jedince je prožitek zcela individuální;
- princip hry – hra je přirozená a nutná lidská činnost, která je pro lidstvo nejpřirozenějším způsobem učení, důležité je přijetí role a pravidel;
- princip tvořivosti – jedná se o psychickou schopnost, která bývá srovnávána s inteligencí. Může být utlumena autoritativním výchovným přístupem;
- princip partnerství – komunikace a spolupráce, které jsou nezbytné a stojí na schopnosti empatie a tolerance.⁹⁵

Jedinečným principem je hra v roli, kde se nachází jádro mechanismu učení při využití dramatické výchovy. Skrze hru v roli vstupujeme do jiné postavy a prezentujeme tak její prožitky a činy. Hra v roli je podpořena zkoumáním a experimentací v rámci svobodného tvůrčího procesu, kde je pro učitele otevřen nový pohled na situaci a kreativita.

⁹⁴ RODOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova ve službách dějepisu: vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. s. 8-9.

⁹⁵ Tamtéž, s. 9 - 10

Vrcholem celé metody dramatické výchovy ve službách dějepisu je improvizace, kde je učiteli umožněno jednat bez přípravy a opory. Dramatická výchova je pojata jako učení zkušeností. Techniky dramatické výchovy přinášejí do této oblasti možnosti, které žákům pomohou výukové téma poznávat a současně prožívat, chápat jej a porozumět mu. ⁹⁶

Výuka ve škole je rozšířena o tzv. strukturované tematické celky. Obsahem je učební látka, ve které je integrováno více předmětů a zahrnuta témata historická, literární, politická, etická aj. Východiskem k tématu jsou různé dokumenty a prameny (např. písemné, obrazové či orální). Mohou být také autentické či vytvořené učitelem. ⁹⁷

⁹⁶ RODOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova ve službách dějepisu: vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. s. 10

⁹⁷ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. s. 122 - 156

8 Tvořivé drama v zahraničí

8.1 Francie

České školní prostředí je obohaceno dramatickou výchovou, která nalézala inspiraci v zahraničí. Mezi největší průkopníky v této oblasti patří Francie, Spojené státy americké a Německo. Příklady dobré praxe je vhodné zakomponovat do české edukační praxe, jak nepřímo v nosných myšlenkách a principech, tak přímo v aplikaci konkrétních postupů do našeho prostředí.

Drama má ve Francii velmi dlouhou historii, která sahá až do 17. století. Přes školské a výchovné divadlo, které bylo využíváno v době největšího rozmachu univerzit, se divadelní aktivity postupem času zformovaly do vzdělávacího procesu. Během 19. století procházelo přemýšlení o výchově renesancí. Po první světové válce se zformovalo hnutí *Nové výchovy* (*Éducation Nouvelle*), které upřednostňovalo divadelní aktivity a stavělo výuku na principu činnosti, při níž dítě svobodně přemýšlí a je ve středu zájmu. Na světlo světa také přichází metoda improvizace. Díky hnutí *Nová výchova* se do popředí dostává cvičení fantazie dětí a jejich představivosti. Postupem času jsou tyto myšlenky a principy divadla a hry zařazovány do vzdělávacích plánů. Poté, co se nová metoda setkala ve Francii s nadšeným přijetím, pronikla do většiny tehdejších států světa. Dramatická hra je jako metoda označena až v roce 1930 autorkou Polymniou A. Lascarisovou. Právě ona zdůrazňuje to, že se v dramatické hře dítě mění v živoucí bytost díky své imaginaci. Dítěti je zprostředkován svět imaginární a reálný zároveň. Dítě je současně autorem, divákem i interpretem. Symbolicky přináší fiktivní svět do reality, vytváří divadlo bez kulís a je součástí obrazu. Tím získává prožitek z narůstání životnosti a moci postavy, do níž se převtěluje. Jeho postava je najednou zdvojená. Hraje samo za sebe, ale někoho jiného, tedy fiktivní bytost.

Dalšími nejznámější průkopníky dramatické hry ve vzdělání byli Marie Dieneschová a Miguel Demuynck. Tito autoři nevycházejí ze zdrojů *Nové výchovy*, ale opírají se o jiné specifické aktivity. Marie Dieneschová byla první profesorkou dramatického umění, jejíž originalita pedagogického přístupu se opírala o její vzdělání herečky a divadelní praxi. Promýšlela divadelní pedagogiku a psychologii. S hnutím *Nová výchova* postupně promýšlela koncepci dramatických aktivit ve výchově a vzdělávání. V šedesátých letech vystoupila se svým pojetím dramatické hry jako kulturní a výchovné aktivity. Miguel Demuynck je označován za průkopníka, nebo také za „otce dramatické hry“.

Jeho myšlenkou bylo: „*Divadlo nejen pro někoho, ale dramatické aktivity pro všechny.*“ Jeho snahou bylo, aby každý objevoval divadlo prakticky prostřednictvím dramatické hry. Prosazoval koncepci *Nové výchovy* a podporoval lektory, kteří rozvíjeli dramatickou hru a šířili ji dál. Díky tomu se postupně objevovaly nové složky dramatické hry – dramatinované příběhy.⁹⁸

8.2 USA

Rozdílný vývoj dramatické výchovy, zvláště pak tvořivého dramatu, byl a je ve Spojených státech amerických. V současnosti je tvořivé drama považováno za předmět a je zařazeno do učebních osnov většiny škol.

Tvořivé drama v USA má své kořeny v 20. letech 20. století. V těchto letech vznikly příznivé podmínky pro rozvoj tvořivého dramatu. Zde se zformovalo hnutí *Progressive Education* (progresivní výuka), které se zaměřovalo na to, jak vychovávat a vzdělávat děti ve 20. století. Klíčem k učení se stala zkušenost namísto memorování. Tvořivé drama přináší zkušenosti, které nelze naleznout jinde. Významnou průkopnicí byla Winifred Wardová, která odmítala memorování her, ale podporovala experiment a systematický přístup k dramatickým aktivitám, což později nazvala tvořivou dramatikou. Jako oficiální obor byla však ustálena až v roce 1930. V 30. letech zažila tvořivá dramatika obrovským boomem. Byl formulován program i postupy, které neměly do 60. let konkurenci. V 50. letech zažilo tvořivé drama největší vzestup. Vznikaly nové učebnice i obory na univerzitách, které nabízely studium dětského dramatu. Drama bylo zařazeno do výchovy a vzdělávání jako důležitá součást. V 60. letech vstupuje na scénu anglický autor Brian Way se svou knihou *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Po desetiletích vzestupu i úpadku se tvořivé drama dostalo koncem století opět do centra výzkumu.

Všichni autoři ve svých pracích specifikovali určité metody a přístup k tvořivému dramatu. I přes rozdílnost metod jsou tyto metody v něčem shodné, a to právě v tom, že mají společné charakteristické rysy. Každá metoda počítá s řídicí osobou, účastníkem a dramatickou improvizací. Každé drama obsahuje i specifické části: představu, ztvárnění a reflexi. Dále se v metodách zrcadlí osobitý styl výuky, zkušenosti a vědomosti.

⁹⁸ PAGE, Christiane. Divadelní aktivity ve francouzské škole včera a dnes: několik dílčích poznatků z komplikované historie. *Tvořivá dramatika*. Přeložil Jaroslav PROVAZNÍK. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatinu: Artama, 2015, 26(2), 1-11. s. 1-8.

Mezi hlavní postavy a průkopníky tvořivého dramatu patří již zmínění: Winifred Wardová, Brian Way, dále pak Dorothy Heathcoteová, Viola Spolinová a Geraldine Siksová. Každý z těchto autorů zanechal ve vývoji a v metodách tvořivého dramatu nezapomenutelný odkaz. Noví učitelé mohou čerpat nejrůznější inspiraci od těchto autorů, jejichž jedinečný přístup s sebou nese originalitu. Na tvořivé drama tak mohou pohlížet jako na nepřekonatelnou klíčovou zkušenost, která je především nápomocna k rozvoji osobnosti.⁹⁹

8.3 Německo

Inspirativních metod v německy mluvícím prostředí nalezneme velké množství. Vzhledem k dramatické výchově a dramatizaci dějin lze získat inspiraci v několika publikacích, člancích či esejích. Za zmínku stojí esej *Rollen spielen im Geschichtsunterricht*, která přímo souvisí s tématem této práce. Jedná se o hraní rolí v hodinách dějepisu. Každá metoda, jak je v eseji uvedeno, má své pro i proti. Mnoho učitelů spatřuje v této metodické variantě hraní rolí především pozitiva. Hraní rolí může být akčně orientovaným ideálem, který může přispět k historickému porozumění. Žák může lépe pochopit jednání historických osobností tím, že si zahráje jejich roli. To, co si zahrál, téměř zažil, se mu lépe upevní v paměti a umožní mu hlubší vhled do myšlení a citění historických osobností. V opozici stojí učitelé, pro které může být tato metoda nepředvídatelná a náročná na přípravu.

Je podstatné podotknout, že minulost nám není přístupná. Je možné se k ní přiblížit, ale pouze tím, že budeme vnímat či interpretovat pozůstatky a tradice minulosti za pomoci historických pramenů. Nikdy neporozumíme myšlenkám a pocitům historických osobností, jelikož neexistují adekvátní zdroje a ani žáci nedokáží jednat jako osoby v minulosti. Tato nepřenositelnost historie je jedním z největších argumentů proti tomuto způsobu výuky. Avšak tento argument nevyvrací možnost používat hraní rolí v hodinách dějepisu. Tato hra přináší především motivační efekt. Díky tomu lze zahájit procesy učení, které apelují na smyslnost a tělesnost. Žáci vstoupí do role tělesně, ale nikdy nemohou prožít to, co cítily osoby dříve. Je jim umožněno nahlédnout do situace, v níž se jejich předkové ocitli. Toto hraní tedy nepodporuje emoce, ale jen fakta. Žáci se ocitají v situaci, kdy pracují s historickými fakty a svou představitostí. Ve scénkách nepoužívají skutečné rekvizity,

⁹⁹ Dějiny tvořivého dramatu (pohled z USA). *Tvořivá dramatika*. Přeložila Helena ZYMONOVÁ. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii: Artama, 1996, 7(3), s. 1-14.

ale předměty, které za ně považují. V reflexi této hry se žáků nemůžeme ptát na jejich prožitek a emoce, které cítili. Je nutné se zaměřit na historická fakta, souvislosti aj. I otázky vztahující se k reflexi se musí zaobírat probranou tematikou.

V současné době je zahájen výzkum, který se empiricky a systematicky zabývá simulacemi a hrami hraní v roli v hodinách dějepisu. Tyto studie pravděpodobně přinesou vhled do praxe těchto her ve škole. Důležité je jednak položit si otázku, čeho můžeme za pomoci těchto her dosáhnout, a jednak musíme dbát na to, aby byly složitost a požadavky přizpůsobeny věku a typu školy. S tím souvisí také důležitost reflexivity. Klíčové je žákům připomenout, že do hry vstupují se svým současným já, a ne historickým já. Poté se mohou tyto dva prvky vzájemně propojit.

Pokud se podíváme na metodiku hraní rolí v dějepisu, je zřejmé, že prostředí je připraveno, proces jasně moderovaný a je přesně vyjasněno, co se v herní situaci konkrétně vyžaduje.

Jako inspirace mohou posloužit speciálně vytvořené karty situací a rolí. Je třeba zdůraznit, že některé situace mohou být vyhocené a žáci musí mít na paměti slušné chování. Nutné je také zmínit opatrnost při práci s tematikou s citlivým obsahem nebo kontroverzními tématy. Velký význam má také přizpůsobení hry dané třídě, jelikož každá hra není stejně vhodná pro každou třídu.

To nejdůležitější o hrách na hraní rolí ve zkratce je například:

- hry na hrdiny podporují vnímání různých historických perspektiv;
- hravé aktivity a scénky mohou iniciovat procesy učení prostřednictvím ztělesnění;
- anachronismy musí být přijaty jako strukturální fakt;
- je nutné se vyhnout situacím pachatel – oběť a tematice diskriminace;
- cílem nemá být znovu prožít minulé pocity a myšlenky;
- do plánování aktivity musí být zohledněna didaktická analýza, učební skupina, věk nebo typ školy;
- důkladná musí být také příprava na lekci (obsah, fakta, práce se zdroji), aby se hra nestala pouze fraškou;
- práci usnadní příprava karet s tématy;
- na začátku musí být přesně sdělena pravidla hry a hraní rolí.¹⁰⁰

¹⁰⁰ *Rollen spielen im Geschichtsunterricht* [online]. Copyright © [cit. 15.06.2023]. Dostupné z: <https://www.friedrich-verlag.de/geschichte/methodik-didaktik/rollen-spielen-im-geschichtsunterricht-13653>

Praktická část

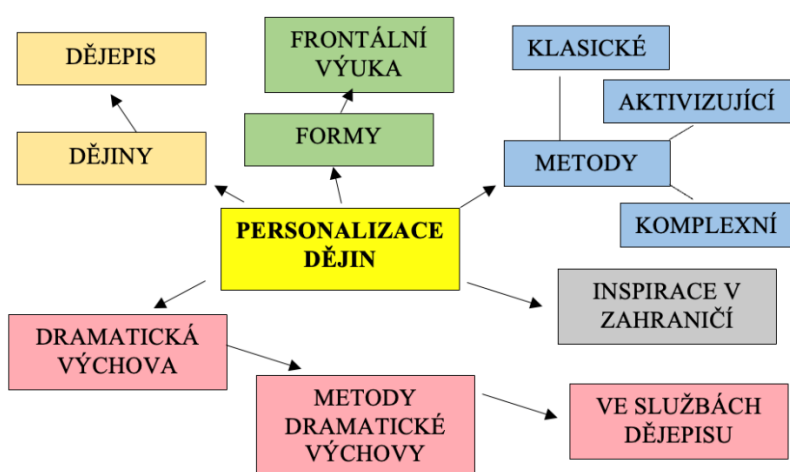
9 Personalizace dějin v teorii

V teoretické části byla věnována velká pozornost teorii různých forem a metod výuky, včetně dramatické výchovy. Hlavním cílem praktické části je prezentovat čtyři modely vyučovacích hodin, které byly realizovány v různých ročnících na 2. stupni základní školy.

Na prvním místě je nutné vysvětlit, co vlastně pojem personalizace nebo také personalizovaný znamená. Personalizovaný lze charakterizovat jako zosobněný, zlidštěný, s lidskými rysy a vlastnostmi.¹⁰¹ To znamená, že dějiny se za pomoci personalizace zlidšťují, a nejen osobnosti získávají lidské rysy v určitou dobu, na určitém místě.

Metoda, která je založena právě na zosobnění dějin, nalezla svou inspiraci v mnohých formách a metodách výuky včetně dramatické výchovy a tvořivého dramatu.

Zaměříme-li se na faktory, ze kterých tato metoda čerpá, je na místě představit graf faktorů a vztahů mezi komponenty personalizace dějin.



Obrázek 3 - graf faktorů a vztahů mezi komponenty personalizace dějin¹⁰²

Pro dějepis je spojením soustavy historických fakt a jevů, historických pojmů a vztahů vytvořen program výuky a obsah učiva, které jsou ukotveny ve zmiňovaném RVP a v ŠVP. Obsah učiva je žákům zprostředkován za pomoci metodiky a za stanovení

¹⁰¹ "personalizovaný" - význam cudzieho slova - Slovník.sk. Slovník.sk - Prekladové slovníky [online]. Copyright © 2021 [cit. 03.11.2021]. Dostupné z: <https://slovník.aktuality.sk/slovník-cudzich-slov/?q=personalizovaný>

¹⁰² graf – vlastní tvorba autorky

výchovně-vzdělávacích cílů. Cíle výuky jsou dosaženy prostřednictvím dílčích aktivit dosaženy. Jedná se o tyto cíle: vzdělávací, výchovné a dovednostní.¹⁰³ V rámci této metody jsou vybrány pouze určité prvky z forem a metod výuky.

Výchozí formou výuky pro tuto metodu je jednoznačně frontální výuka. Forma výuky je uspořádání vyučovacího procesu, vytvoření prostředí a způsob organizace žáků a učitele během vyučování. Jedná se o nejrozšířenější formu výuky. V případě realizované hodiny se jedná o frontální výuku s drobnou obměnou. Stejně jako v tradiční hodině je pozice vyučujícího před třídou, ze které vykládá učivo.¹⁰⁴ Při personalizaci dějin také vyučující látku vykládá, ale v prostoru před lavicemi shromáždí určitý počet žáků, kteří mu jsou s výkladem nápomocní. Pro tuto metodu je vhodné použít kombinovanou neboli smíšenou vyučovací hodinu, kde je při výkladu nového učiva, opakování a shrnutí použita personalizace dějin.¹⁰⁵

Personalizace dějin je metoda inspirována více vyučovacími metodami, kde propojením určitých prvků různých metod vznikla metoda zcela nová. Personalizace dějin není tedy klasickou výukovou metodou. Propojuje prvky klasických, aktivizujících a komplexních metod a dramatické výchovy.

Jako stěžejní pro tvorbu nové metody byla detailní znalost pestré škály různých metod. Každý učitel má svůj specifický styl výuky a oblíbené metody. Pro zefektivnění práce je vhodné metody práce pozorovat, jaký účinek mají nejen pro výuku požadované látky, ale také kvůli přístupu žáků k výuce. V mnohých případech dojde k tomu, že si po čase učitel vybírá pouze ty metody, které se mu osvědčily, a jeho snaha inovovat výuku je nulová. Pokud se tak stane, upadá i zájem a motivace žáků k výuce. Ani tuto novou metodu nelze používat každou hodinu a pro výklad každé látky. Vyučující by měl střídat různé metody, jednak pro oživení efektivity práce a jednak kvůli ostatním pestrým možnostem práce v hodině. Žáci by měli umět pracovat v různých aktivitách a rozvíjet všechny kompetence. Tato metoda je pro žáky velmi zajímavá a zpestřující, ale není vhodné používat pouze ji. V některých případech je možné, že se setká i s neúspěchem a nepochopením. Velmi záleží na osobnosti učitele, zda vycítí, že tato metoda není pro danou hodinu vhodná.

¹⁰³ JULÍNEK, Stanislav. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 57

¹⁰⁴ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. s. 293-306.

¹⁰⁵ JULÍNEK, Stanislav. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1995. s. 99

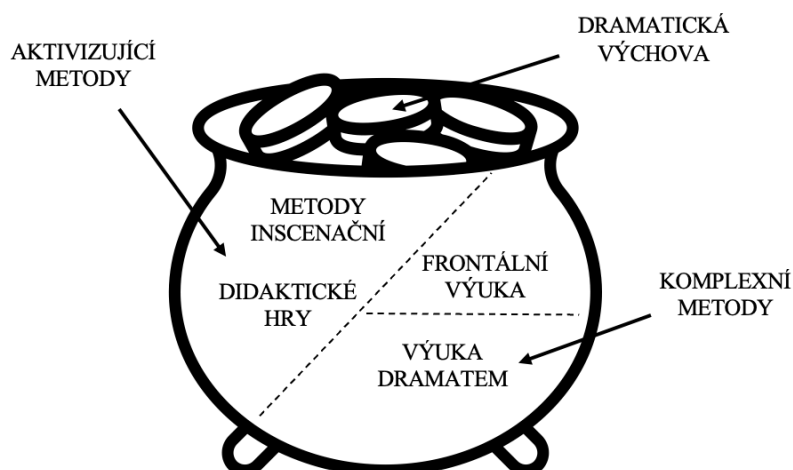
Vyučující by měl být empatický a flexibilní především. Měl by mít připraveny další alternativy pro danou hodinu.¹⁰⁶

Myšlenka vzniku vyučovací metody přišla z názvu díla od zakladatele moderní pedagogiky Jana Amose Komenského. Inspirace pochází z názvu latinské divadelní hry *Schola ludus*, tedy Školu hrou. Metoda personalizace dějin byla zpočátku stavěna na principu „škola hrou“, v němž hledala své místo procvičováním a opakováním probrané vyučovací látky. Postupem času, praxí a hledáním dalších možností se i tato metoda začala vyvíjet.

Její základ je spatřován v klasické metodě, tedy v metodě slovní – vyprávění. Vyprávění patří k nejstarší metodě vůbec. Vychází z předpokladu, že člověk má potřebu vyprávět a druhý naslouchat. Právě vyprávění bylo v dávné minulosti jediným prostředkem pro předávání nových poznatků. Každé dítě rádo poslouchá vyprávění pohádek a dobrodružných příběhů, a ve škole tomu není jinak. Pokud učitel vypráví ve třídě, kde je shromážděn menší počet žáků, prožívají společně tento příběh intimněji. Vyprávění bývá především jednostranné. Pokud se toto vyprávění stane zajímavým, udrží učitel koncentrovanou pozornost během celého vyprávění. Výklad by měl být poutavý, dynamický a dramatický. Tyto faktory působí na představitost a fantazii žáků, kteří příběh silněji prožívají, a tím více informací si z něj odnesou. Jsou nuceni si tvořit příběh ve své mysli, čímž je rozvíjena také jejich kreativita. Pro žáky může být naslouchání velmi těžké, proto je nutné, aby byla do příběhu zařazena názornost (postavy, o kterých vyučující mluví), napínavé prvky (zařadit napínavé prvky příběhu), živá situace (učitel by se měl mezi postavami pohybovat) a přirozené vystupování (učitel by text neměl číst). Podstatná je práce s hlasem a s řečí těla (gesta, mimika, intonace, tempo).¹⁰⁷ Přínosem je zapojení postav žáků do vyprávění. Jejich úkolem je být živými rekvizitami, jako zosobnění postav, jako oživená historie. Vyprávění tak pozvolna přechází k hraní rolí a dramatizaci příběhu.

¹⁰⁶ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 181-183.

¹⁰⁷ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 54-57.



108

Obrázek 4 – graf faktorů personalizace dějin

Vyprávění je rozšířeno o další prvky vyučovacích metod. Na prvním místě je to jedna z aktivizujících metod, a to metoda inscenační. Aktivizující metody mají tu výhodu, že se více přibližují žákům. Řadí se k inovativním výukovým metodám, které aktivují činnost žáka v hodině. Díky těmto metodám je rozvíjena myšlenková samostatnost, tvořivost a fantazie. Žák je více zapojen do dění v hodině, a tím je pro něj výuka zajímavější a zábavnější. K prožitku se váže také lepší zapamatování informace. Základem inscenačních metod je tedy vstup do role. Samotný účastník se tak stává aktivní součástí výuky.¹⁰⁹ Personalizace dějin staví právě na roli jako takové. Je tu ale jeden velký rozdíl. Personalizace dějin se inspirovala v inscenační metodě, kde žák sice vstupuje do role roli se historickou postavou stává, ale je vlastně součástí živého obrazu. Žáci před sebou sice vidí „herce“, který však nevstupuje aktivně do děje. Učitel jej využívá jako oživenou historickou postavu.

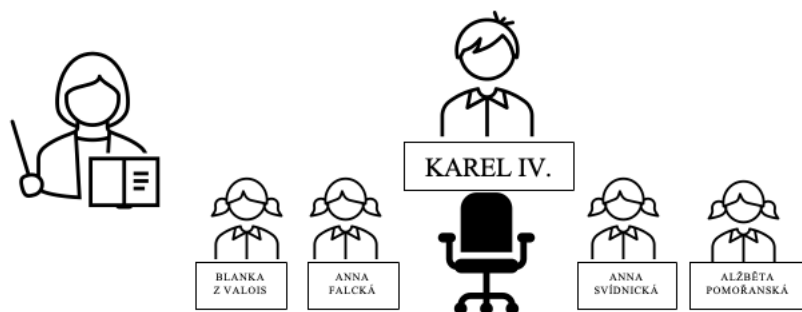
¹⁰⁸ graf - vlastní dílo autorky

¹⁰⁹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 105-107.

Příklad:

Učitel: „Dnes k nám na návštěvu z hlubokého středověku přišel sám císař Karel IV.“

Žák: Posadí se na pomyslný trůn (učitelova židle) a učitel mu vloží do rukou papír s jeho jménem.



110

Učitel vypráví o jeho postavě, vztazích a činech. Během příběhu může do hry přidávat další postavy, které žáky vytrhnou ze stereotypního vyprávění, během hry se dynamicky mění děj. Žáci, kteří se stali historickými postavami, si z výuky odnesou nejen vědomosti, ale také prožitek z vlastní účasti. Tímto způsobem nabyté vědomosti se stávají trvalejší a živější. V neposlední řadě je u žáků podpořena motivace a vytvořen pozitivní vztah k předmětu.

Každý druh inscenační metody má svá jistá pravidla. V rámci personalizace dějin dochází k propojení dvou druhů inscenační metody, strukturované a nestrukturované inscenace. Promyšlenou stavbu děje a promyšlený scénář strukturované inscenace zkombinujeme s krátkou přípravou a rychlou realizací nestrukturované inscenace.¹¹¹ Spojením těchto dvou inscenací vznikne i krátká rychlá scénka, která má ale pevně daný scénář a jasný děj.

Všichni žáci jsou aktivně zapojeni do výuky. Vybraní žáci představující historické postavy, ale i zbytek třídy v pozici diváků, prožívají hlouběji osudy a vztahy. Žáci vnímají počátky hraní jako zábavu a odlehčení výuky, postupem času si však uvědomí přínosy této metody. Nakonec se vygraduje vysoká edukační hodnota této aktivity. Na začátku je vhodné uskutečnit jednoduchou hru o malém počtu osob. Pokud žáci tuto metodu přijmou, je možné postupem času rozšířit v určitých tématech počet žáků i na celou třídu. Stejně je nalezení vhodného protagonisty, který ztvární na hlavní roli. Je důležité znát individuální osobnosti

¹¹⁰ graf - dílo autorky

¹¹¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 123-125.

a postavení dětí ve třídě, jinak může mít tato metoda opačný účinek na osobnost žáka, než původně zamýšlíme. Zakomponování této metody do výuky se může zdát z počátku složité a těžké.

Inscenační metody mají velmi blízko k didaktickým hrám. Tato metoda získává v současnosti na popularitě a začíná mít ve výuce své místo. Hra je pro žáky zábava, ale pokud má jasně definovaný cíl, který je splněn, stává se pro výuku významným prvkem. Hra využitá v edukačním procesu pomáhá rozvíjet všechny kompetence. Velkou úlohu zde hraje motivace a zájem žáků. Personalizace dějin využívá jednu skupinu didaktických her, a to simulační hry, tedy hraní rolí. Stěžejní pro didaktickou hru je metodická příprava, která vytváří její rámec. Josef Maňák a Vlastimil Švec vytvořili metodickou přípravu, která může být velmi dobře použita pro personalizaci dějin. Přiložená tabulka je podkladem pro přípravu samotné aktivity. V prvním sloupci jsou uvedeny hlavní body přípravy. Druhý sloupec slouží k samotným poznámkám učitele.

Metodická příprava k začlenění didaktických her do výuky ¹¹²

Tabulka 1 - Metodická příprava k začlenění didaktických her do výuky

<i>a) vytyčení cílů hry (kognitivních, sociálních, emocionálních, ujasnění důvodu pro volbu konkrétní hry);</i>	
<i>b) diagnóza připravenosti žáků (potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, přiměřená náročnost hry);</i>	
<i>c) ujasnění pravidel hry (jejich znalost žáky, jejich upevnění, eventuálně jejich obměna);</i>	
<i>d) vymezení úlohy vedoucího hry (řízení, hodnocení, svěření této funkce žákům je možné, ať získají zkušenosti);</i>	
<i>e) stanovení způsobu hodnocení (diskuze, otázky subjektivity);</i>	
<i>f) zajištění vhodného místa (uspořádání místnosti, úprava terénu);</i>	
<i>g) příprava pomůcek, materiálů, rekvizit (možnost improvizace, vlastní výroba);</i>	

¹¹² MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 129

h) <i>určení časového limitu hry (rozvrh průběhu hry, časové možnosti účastníků);</i>	
i) <i>promyšlení případných variant (možné modifikace, iniciativa žáků, rušivé zásahy).</i>	

Další složkou jsou komplexní výukové metody. Pro personalizaci dějin je velmi podstatná frontální výuka, která byla již charakterizována v kapitole 2 - Vyučovací metody, a výuka dramatem. Výuka dramatem je velmi podobná inscenační metodě, ale oproti ní utváří komplexnější výchovně-vzdělávací situace. Využívá základní principy a postupy jako u divadla. Drama není ve výuce uplatněno stejně jako v divadle, ale je přeměněno na tvořivé drama. Jeho hlavní předností je improvizace a představitost. Drama přináší možnost pracovat s fiktivní situací. Jeho základem je hraní rolí jako u inscenace s rozšířením o hodnocení a diskuzi. Drama je s výchovně-vzdělávacím procesem spojeno některými stejnými komponenty: ohniskem (výchovné, dramatické), napětím či symbolizací. Učitel se účastní hry jako aktér, tedy v roli vypravěče.¹¹³ Díky dramatické hře jsou žákům předávány na jedné straně vědomosti a informace, které jsou měřitelné, a na straně druhé zkušenosti, které se projeví až postupem času. Právě zkušenosti jsou pro žáky hybným momentem.

Učitel musí mít neustále na paměti, že nejde pouze o výklad a hru samotnou, ale především o žáka a jeho osobnost. Tím je tato metoda tak specifická. Učitel nemusí absolvovat speciální kurzy, úplně mu postačí skutečný, silný a empatický zájem o děti. Učitel si tak snáze uvědomí, kde a kdy hru použít. Velkou výhodou je, pokud je vyučující flexibilní a umí využít improvizaci. Tyto dvě vlastnosti jsou klíčem k úspěchu. Základem pro hru je fiktivní svět a hra v roli. V metodě je využita aktivní spolupráce žáků s učitelem. Aktivní spolupráce je spojena se zážitkem či prožitkem, který si v sobě nesou dál. Metody dramatické výchovy vtáhnou do procesu celou žákovu osobnost, právě on může prožívat a tvořit.¹¹⁴ Dramatická výchova se zabývá lidským světem v současnosti, minulosti, budoucnosti i reálným a fiktivním světem. Vztahy z jiných dob a světů jsou pro dramatickou hru stěžejní.¹¹⁵ Je nutné podotknout, že pokud nejsou žáci na tuto metodu zvyklí, nesetká se snaha učitele s úspěchem. Dětem velmi pomůže vžít se do nové situace, právě pokud je učitel aktivní, je pro děti inspirací, spoluhráčem a ukáže tak své nadšení a zainteresovanost.¹¹⁶

¹¹³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 172–173.

¹¹⁴ MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. s. 12-15

¹¹⁵ Tamtéž, s. 18-19

¹¹⁶ Tamtéž, s. 27-28.

9.1 Návrh modelu výukové jednotky

A. Předpoklady

Vyučující je v roli vypravěče, jenž vede a koriguje scénku. Žáci jsou pouze ztělesněním osobnosti, události, státu, skupiny, věci apod. Do scény sami nezasahují. V případě divadelní scénky mluví dle divadelního textu, při využití jiných metod nikoli.

B. Příprava

Učitel vybírá dle svého uvážení žáky pro hru. Zohledňuje charakter postavy i povahu žáka, ale také nejrůznější aspekty, které je třeba zohlednit

C. Vnější aspekty

Atmosféra ve třídě: žáci mohou být unavení z předchozích hodin či naopak velmi aktivní. Učitel musí vhodně reagovat na tuto atmosféru, např. nezařazovat personalizaci dějin po velkém testu či využít přebytečnou energii žáků po tělocviku. Pro větší míru flexibility je vhodné mít připraveno několik alternativ výuky a využít rychlou změnu hodiny.

Zájem žáků: práce učitele s tím, jaké období, událost či období žáky zajímá, může být pojata dvěma způsoby. Učitel může rozvinout dosavadní znalosti žáků tématem, o které přirozeně projevíli zájem, nebo naopak zpřítomnit a převést do reality téma, které je obtížněji srozumitelné a získat pozornost žáků, a tím zkvalitnit proces učení.

Reálné rysy: do výběru může učitel zakomponovat některé skutečné vlastnosti třídy, např. pracovat s výškou žáků nebo s rozdělením na chlapce a dívky. Počet vybraných žáků je ,závislý jednak na konkrétním pojetí scény, jednak na zobrazovaném historickém výjevu.

D. Vnitřní aspekty

Personalizace osobnosti: pro proces učení je žádoucí, aby informace o historické postavě, znázorněná dítětem, byla snadno rozpoznatelná a výrazná. Žák má při hře dobře viditelnou jmenovku postavy, kterou znázorňuje. Učitel zasazuje historickou osobnost do kontextu dle své přípravy. Personalizace dějin zajišťuje propojení historických souvislostí či mezipředmětových vztahů. Jmenovka je užitečným nástrojem nejen pro učení, ale také pro aktuální orientaci všech účastníků ve znázorňované scéně.

Využití rekvizit a kostýmů: je velmi vhodné doplnit osobnost či situaci rekvizitou nebo kostýmem. Zvláště u mladších žáků využití kostýmu přidává nejen na zábavnosti, ale také pomůže vžít se to představované situace a tím zvýšit edukativní efekt. Dobrovolníci si na smluvený, dostatečně předem oznámený, termín mohou přinést „dobový kostým“ či rekvizitu. Mnohé rekvizity je možné využít pomocí transformace z obvyklého vybavení třídy. Je užitečné mít v pozici vyučujícího předem promyšlené a vybrané objekty, které by mohly být použity. Takovou rekvizitou může být např. královský trůn – židle učitele, analogicky lze ve třídě najít královskou korunu, popravčí meč, pěstní klín, rám obrazu, model lodi apod. Je možné využít také rekvizity, které si žáci sami vyrobili.

Kontinuita: některé rekvizity je možné využívat opakovaně v průběhu celého školního roku či jiného období. Takové předměty musí být předem navrženy pro opakované užívání, především musí být univerzální, aby bylo možné je použít při více situacích. Může to být např. vlajka určitého státu, kterou bude mít konkrétní žák vloženou v sešitě. V případě, že se bude téma vyučovací hodiny týkat tohoto státu, může dojít k personalizaci státu daným žákem. To se může dít opakovaně. Personalizace různých států určenými žáky může přinášet v každé vyučovací hodině nové interakce.

E. Pravidla metody

Výběr látky a četnost: vyučující musí dobře zvolit, jakou látku a jakou konkrétní situaci zvolí pro personifikaci dějin. Tuto metodu nelze provést pro jakékoli téma a také ji nelze zařazovat do výuky příliš často.

Zpracování informací: scénka by neměla trvat příliš dlouho, neboť učitel během ní sdělí velké množství informací. Je podstatné podpořit hlubší zpracování informací. Na konci scénky zvolí vyučující jednoho či více žáků, kteří částečně přebírají jeho roli. Zopakují nové znalosti. Je zásadní, aby opakování provedli sami žáci. Učitel může pouze pomoci, opravit či doplnit. Je velmi nápomocné k lepšímu a pevnějšímu zapamatování učiva, když žáci slyší probranou látku ještě jednou z úst jejich spolužáka.

Zpětná vazba: pomocí opakování z předchozího bodu učitel přijme zpětnou vazbu. Podle toho, které části opakování byly problematické, může vyhodnotit, které znalosti si žáci osvojili, které informace je třeba doplnit a jak pozměnit metodu personalizace pro příští užití.

Pokračování personifikace: existuje určitá míra pravděpodobnosti, že s žáky postava zůstane spjata i po skončení vyučovací hodiny. Toto ukotvení vědomostí je pozorovatelné například o přestávce, kdy se žáci připravují na test či zkoušení. Možnost propojení hrané postavy s konkrétním žákem přispívá následně k upevnění znalostí v celé třídě, např. žáci opakují, kdo byl jakou postavou a co udělal, kdy se událost stala, kdo se jí účastnil apod. Výsledek užití metody je možné vidět v praxi např. při psaní testu, v situaci, kdy učitel prochází třídou, žák si nemůže vzpomenout a učitel žákovi poradí, kdo hrál danou osobnost. Žák si snadno vybaví propojení se spolužákem a osobností, kterou zařadí do kontextu testové otázky.

Upevňování znalostí po delší době: velmi vhodné je také personalizaci dějin použít jako souhrnné opakování za začátku či na konci roku. V tomto případě lze zapojit celou třídu ve větší scéně. Žáci tak společnými silami opakují, co podstatného si mají z vyučování odnést a uchovat v paměti.



Obrázek 5 - využití kostýmů (foto autorka)



Obrázek 6 - využití kostýmů 6. ročník (foto autorka)



Obrázek 7 - využití kostýmů 100 let republiky (foto autorka)



Obrázek 8 - využití kostýmů a rekvizit 5.ročník (foto autorka)

10 Personalizace dějin a její metodika v praxi

Metodika personalizace dějin předkládá čtyři modelové lekce, které byly vytvořeny na základě předchozích bodů a které autorka realizovala při své pedagogické praxi. Metodika by měla sloužit dalším učitelům dějepisu jako zdroj inspirace pro inovaci a modernizaci metod a forem výuky dějepisu v praxi.

Každá realizovaná hodina přináší navržené univerzální body, doporučení a inspiraci. Před samotnou realizací byla zpracována didaktická analýza učiva dle Školního vzdělávacího programu *Škola jazyků a informačních technologií* Základní školy Bohumila Hrabala, Praha 8, Zenklova 52.¹¹⁷, analýza učebnic a doplňující literatury. Veškeré materiály k navrženým výukovým jednotkám vychází z metodiky a jsou s ní v souladu. Dalším krokem bylo vyhodnocení stěžejních informací, které jsou využitelné pro praktickou realizaci. Realizace každé hodiny byla posouzena dle návrhu modelu výukové jednotky, která analyzovala všechny navrhované body:

A. Předpoklady

B. Příprava

C. Vnější aspekty

- Atmosféra ve třídě
- Zájem žáků
- Reálné rysy

D. Vnitřní aspekty

- Personalizace osobnosti
- Využití rekvizit a kostýmů
- Kontinuita

E. Pravidla metody

- Výběr látky a četnost
- Zpracování informací
- Zpětná vazba
- Pokračování personifikace
- Upevňování znalostí po delší době

¹¹⁷ ŠVP [online]. Copyright © [cit. 15.06.2023]. Dostupné z: <https://www.zs-bhrabala.cz/o-skole/svp>

10.1 Pravěk

Téma hodiny: Vývoj člověka

Časový rozsah: 45 minut

Věková skupina: 6. třída

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost

Výstup v RVP: Orientuje se v základních vývojových stupních fylogeneze člověka. Charakterizuje život pravěkých sběračů a lovců, jejich materiální a duchovní kulturu.

Výstup v ŠVP: Charakterizuje dějinné období pravěk, vymezí vývojová stadia člověka, popíše způsob získávání obživy a vývoj soužití pravěkých lidí, seznámí se s uměním pravěkých lidí, formuluje vlastní názor na rovnost mezi lidmi.

Obsah učiva:

Počátky lidské společnosti:

- člověk a lidská společnost v pravěku

- doba kamenná
- vývojové typy člověka
- způsob života pravěkých lidí;

Průřezová témata:

Multikulturní výchova:

- kulturní diference
- etnický původ;

Mezipředmětové vztahy

Český jazyk – literární výchova – doplňková četba (Štorch E., Baumann H. ...)

Přírodopis – vývoj druhů

Matematika – číselná osa

Výtvarná výchova – umění pravěku;

Očekávané výstupy: Žák třídí hlavní informace o jednotlivých vývojových druzích člověka.

Vzdělávací cíl: Žák vyjmenuje vývojové etapy člověka a charakterizuje vývojové změny.

Výchovný cíl: Žák vysvětlí kulturní diferenci a etnický původ.

Schopnostně – dovednostní cíl: Žák doplní tabulku vývoj člověka.

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní, kompetence digitální.

Metoda: personalizace dějin

Pomůcky: vlastní metodika pedagoga, rekvizity: pěstní klín, malba ohně, malba rozdělování ohně, tabulka vývoje člověka.

Vývoj člověka – slovní a ikonografický text

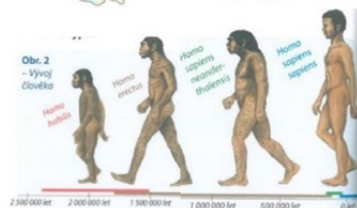
VÝVOJ ČLOVĚKA – TEXT			
1	ČLOVĚK ZRUČNÝ (homo habilis): asi 2,5 mil. - 1,5 mil. př.n.l. - Potrava: sběr plodů, částí rostlin a ptačích vajec, lovil menší zvířata (např. králíky). - Žil v MALÝCH TLUPÁCH . Tlupy při hledání potravy přecházely z místa na místo – neměly stálé sídliště. - Dočasný úkryt jim poskytovaly převisy skal a husté větve stromů . - Dorozumíval se pomocí posunků a hrdelních zvuků . - Dokázal vyrobit první nástroje („zručný“) – kamenné sekáče . - Pozůstatky člověka zručného byly nalezeny v Africe .	2	ČLOVĚK VZPŘÍMENÝ (homo erectus): asi 1,5 mil. - 300 000 př. n. l. - Vyvinutější mozek, vyšší vzrůst a výrazně napřímené tělo. - Potrava: rostliny a plody, lovil velká zvířata . K lovu používal dřevěný oštěp . Novým nástrojem a byl pěstní klín . - Uměl používat oheň, rozdělávat jej ale nedokázal (při požárech způsobených bleskem – udržoval). - Žil ve VĚTŠÍCH TLUPÁCH pod skalními převisy a v jeskyních . - Členové tlupy si mezi sebou rozdělovali povinnosti: muži lovíli a vyráběli nástroje a ženy pečovaly o děti, o oheň a měly na starost sběr plodů a přípravu jídla. - Členové tlupy se dorozumívali pomocí posunků a zvuků . - Z Afriky se člověk vzpřímený rozšířil i do Asie a Evropy . - ČR – Beroun, Bečov, Přezletice u Prahy a Stránské skály u Brna .
4	ČLOVĚK SOUČASNÉHO TYPU (homo sapiens sapiens): asi od 40000 př. n. l. - Vývoj v Africe, rozšíření po celém světě . Postupně se přizpůsoboval odlišným přírodním podmínkám jednotlivých částí světa. V důsledku toho se začaly postupně rozlišovat různé lidské rasy . - potrava: lov velkých zvířat (např. mamutů, jeskynních medvědů, sobů). Nová zbraň – luk se šípy . Uchování masa: sušení, uzení do zásoby. - jednoduchá obydlí z kostí a kůlů zahloubená do země a pokrytá kůžemi . Stálejší tábořiště. - výroba kamenných nástrojů: čepelovou technika (nože, hroty) . - rody: rod byl tvořen velkou skupinou pokrevně příbuzných lidí . Příslušníci rodu se dorozumívali vyvinutější řečí. První ochočené zvíře: vlk (pes) . - Pohřbívali mrtvé do hrobu – úcta. Kult ženy – matky. - První umělecké výtvořky – sošky (zvířata, ženy – Venuše) – Dolní Věstonice ; malby v jeskyních (Niaux, Lascaux – Francie; Altamira – Španělsko).	3	ČLOVĚK rozumný (homo sapiens): asi 300000–40000 př. n. l. - Potrava: lovil mamuty nebo srstnaté nosorožce + sběr . - Zvířata mu poskytovala i kožešiny na jednoduchý oděv . - Člověk rozumný vyráběl dokonaleji opracované nástroje, například masivní škrabadla, drásadla, nože . K dřevěným oštěpům připevňoval kamenné a kostěné hroty . - Lidé v této době už pravděpodobně dovedli rozdělávat oheň . Stále žili v početnějších tlupách v jeskyních nebo v jednoduchých přístřešcích . - Dorozumívali se jednoduchou řečí . - Pozůstatky člověka rozumného se našly v Africe, Asii i v Evropě . - ČR – Dolní Věstonice, Pavlov .

Obrázek 9 - vývoj člověka (slovní a ikonografický text – 1. část)

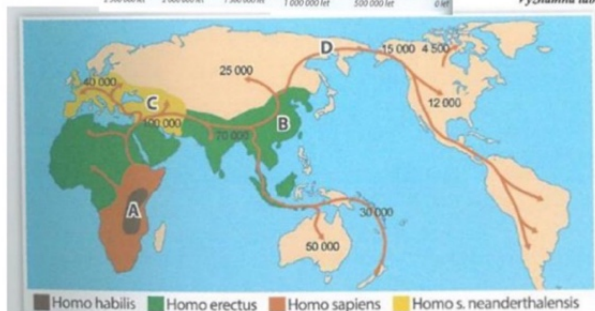
VÝVOJ ČLOVĚKA – TEXT



ČASOVÁ OSA



Významná naleziště člověka současného typu



Přehled:

ČLOVĚK ZRUČNÝ (HOMO HABILIS)

ČLOVĚK VZPŘÍMENÝ (HOMO ERECTUS)

ČLOVĚK ROZUMNÝ (HOMO SAPIENS)

ČLOVĚK NEANDRTÁLSKÝ (HOMO SAPIENS NEANDERTHALENSIS)

ČLOVĚK SOUČASNÉHO TYPU (HOMO SAPIENS SAPIENS)

Obrázek 10 - vývoj člověka (slovní a ikonografický text – 2. část)

¹¹⁸ BEDNAŘÍKOVÁ, Jarmila, Lubor KYSUČAN, Marie FEJFUŠOVÁ a Jana ZRNÍKOVÁ. *Dějepis*. Čtvrté vydání. Brno: Nová škola, 2019. Duhová řada. s.10 – 17

GRÜNHUTOVÁ, Petra, Michaela JINDRÁČKOVÁ, Petr MÁCHA, Vladimíra HORKÁ a Veronika KRÁLOVÁ. *Hravý dějepis 6: pravěk a starověk: pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia* : v souladu s RVP. Praha: Taktik, [2015-2016]. s. 12 – 13

VÁLKOVÁ, Veronika. *Dějepis 6 pro základní školy: pravěk a starověk*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2006. s. 22 – 26

Harmonogram vyučovací hodiny

Tabulka 2 - harmonogram vyučovací hodiny (pravěk)

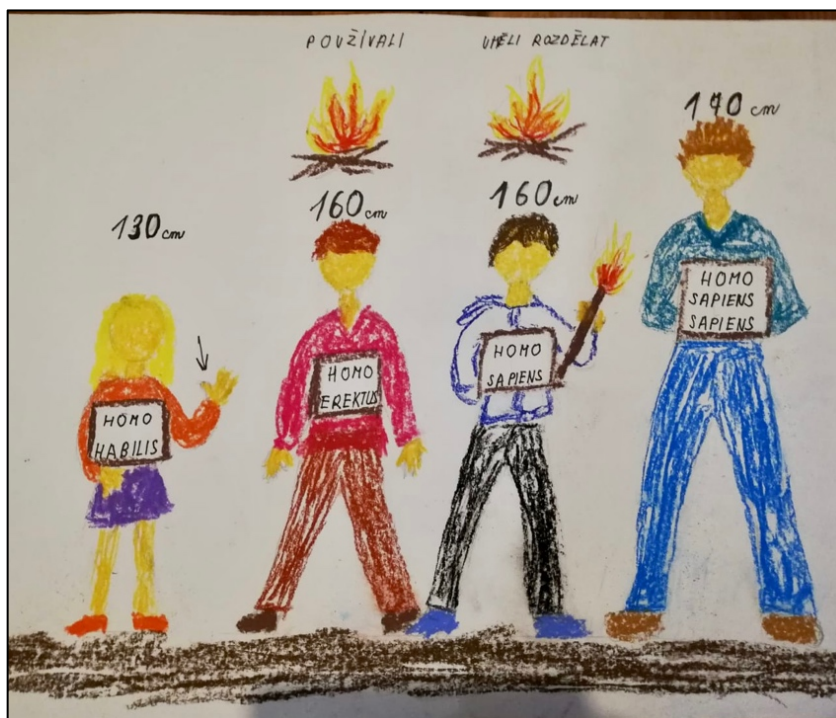
Časová Orientace	Průběh vyučovací hodiny	Poznámky
2 minuty	Organizační záležitosti	
2 minuty	Motivační fáze: úvod do tématu Video: https://www.youtube.com/watch?v=V4N44bU_xw4 ¹¹⁹	Učitel promítne video; žáci pozorují vývojové změny člověka, charakterizují hl. změny ve vzhledu;
5 minut	Výběr žáků, seznámení s metodou a průběhem aktivity	Učitel vysvětlí hl. princip personalizace dějin, výběr žáků;
15 minut	Expozice: Personalizace dějin – vývoj člověka	Učitel vede výklad pomocí postav;
10 minut	Fixace: Opakování	Žáci ústně opakují prostřednictvím postav to, co si zapamatovali z výkladu učitele;
8 minut	Aplikace: Doplnění tabulky vývoj člověka, kontrola	Během opakování žáci doplňují tabulku, která slouží jako zápis stěžejních informací z hodiny;
3 minuty	Evaluační hodiny	Kontrolní otázky, porozumění.

¹¹⁹ Evoluce [online]. Copyright © [cit. 15.06.2023]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=V4N44bU_xw4

Popis průběhu vyučovací hodiny

Na začátku hodiny vyučující vybere určitý počet žáků, nejčastěji čtyři. Pokud zahrne do výkladu i postavu Australopitěka, vybírá pět žáků.

V této situaci je velmi vhodné pracovat s rozdílnou výškou žáků. Žáci se postaví před celou třídu dle velikosti a do rukou jim je rozdán list s jejich latinským názvem z jedné a s českým názvem z druhé strany. Dále jim jsou rozdány rekvizity dle možností vyučujícího.



Obrázek 10- vývoj člověka (návrh autorka)





Pokud nejsou k dispozici, stačí opět list s vytištěným obrázkem.

Vyučující postupně každého žáka/pravěkého člověka představí „jménem“ a vypráví u jeho osoby pro něj charakteristické vlastnosti, změny ve vývoji, dovednosti apod. Během výkladu je také vhodné pracovat s latinskými a českými termíny.

Po ukončení samotného vyprávění si vyučující vybere žáka nebo žáky, kteří vstoupí do jeho role. Žák vede výklad jako opakování za pomoci spolužáků, kteří ztvárňují své role. Žák rekapituluje hlavní body, klíčová slova či samotné shrnutí pro zápis do sešitu. Tyto body je vhodné, aby zapisoval jiný žák na tabuli či do sešitu nebo do textového souboru. Opakování je velmi důležité pro podporu samotného zapamatování. Po opakování vyučující rozdá tabulku vývoj člověka, do které žáci doplní požadované informace. K tabulce by se měl učitel vrátit na začátku příští hodiny a společně s žáky ji zkontrolovat. Žáci tím získají studijní oporu a shrnutí základních informací v přehledné tabulce.

V závěru hodiny proběhne reflexe, kde učitel jednoduchými otázkami zjistí efektivitu práce v hodině. Proběhne kontrola stanovených cílů, zda byly splněny.

Příkladové otázky: Vyjmenujte vývojové etapy člověka českými názvy. Vyjmenujte vývojové etapy člověka latinskými termíny. Charakterizujte základní vývojové změny. Vyjmenujte u každé vývojové etapy člověka nástroje, které používali, a zda uměl použít nebo rozdělat oheň.

				
Český název				
Latinský název				
Časové vymezení				
Místo (kontinent)				
Nástroje, které si vyráběl nebo kterými lovil				
Co lovil nebo čím se živil				
Úkryty a obydlí				
Tlupy				
Řeč				
Využívání ohně				

120

Obrázek 11 - tabulka vývoj člověka

¹²⁰ ZRNÍKOVÁ, Jana. *Dějepis: pravěk, starověk: pracovní sešit vytvořený v souladu s RVP ZV*. 2. vyd. Brno: Nová škola, 2014. Duhová řada. s. 8

10.2 Středověk

Téma hodiny: Velká Morava

Časový rozsah: 45 minut

Věková skupina: 7. třída

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost

Výstup v RVP: Porovná základní rysy západoevropské, byzantsko-slovanské a islámské kulturní oblasti.

Výstup v ŠVP: Osvojí si periodizaci středověku. Seznámí se s uspořádáním středověké společnosti, formováním národních států.

Obsah učiva: Křesťanství a středověká Evropa:

- utváření států ve východoevropském a západoevropském kulturním okruhu a jejich specifický vývoj;

Mezipředmětové vztahy, průřezová témata:

Český jazyk – literární výchova – středověká literatura;

Očekávané výstupy: Žák třídí hlavní informace o Velké Moravě. objasní vznik Velkomoravské říše – prvního státu na našem území, zhodnotí její politický a kulturní význam i vztahy s franskou a byzantskou říší, dále příčiny zániku Velké Moravy.

Vzdělávací cíl: Žák charakterizuje hlavní informace o Velké Moravě.

Výchovný cíl: Žák vysvětlí důležitost Velké Moravy a její kultury pro další historický vývoj.

Schopnostně – dovednostní cíl: Žák vytvoří myšlenkovou mapu s informacemi o Velké Moravě.

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní, kompetence digitální.

Metoda: personalizace dějin

Pomůcky: vlastní metodika pedagoga, listy s termíny vztahující se k Velké Moravě, papír pro tvorbu myšlenkové mapy.

Velká Morava – slovní a ikonografický text

VELKÁ MORAVA – zápis VELKÁ MORAVA (833 – 906)



První písemná zmínka pochází z roku 833 (franská kronika), ostatní informace z hmotných pramenů. Jedná se o skutečně první státní útvar na našem území. **Centrum Velké Moravy bylo v úrodných nížinách v okolí řek Moravy, Dyje a Dunaje.** Leželo na dvou obchodních stezkách – jantarová stezka (od Baltu ke Středozemnímu moři – obchod s jantarem) a řeka Dunaj. V této oblasti nálezy archeologů – **zbytky hradišť** (opevněné sídliště) – sídlo kmenových knížat = velmožů, jejich družiny a zbytky obyvatel (zemědělci, řemeslníci).

Jednotný stát vzniká na počátku 9. století. V té době existovala 2 knížectví - **moravské (kníže Mojmir)** a **nitranské (kníže Pribina)**. Roku 830 vyhnal Mojmir Pribinu z Nitry a založil první centralizovaný stát. Rod, který zde vládl – **Mojmírovi**.

Mojmir (830 - 846) Západním sousedem byla Franská říše, s tou udržoval Mojmir dobré vztahy. **Přijal v Pasově křest** a podřídil se franské svrchovanosti.

Kníže Mojmir totiž uznával svrchovanost východofranckého krále **Ludvíka**

Němce (syn Ludvíka Pobožného, Verdunská smlouva) a odváděl mu **každoroční poplatek** (takzvaný **tribut**) – poplatek za mír.

Rastislav (846 - 870), synovec Mojmir, dosazen díky Ludvíku Němci. Snažil se vymanit z vlivu **východofrancké říše**. **Odmítl platit tribut.** Probíhali boje s Východofranckou říší. Uhájil samostatnost říše, ale byl tu problém s církví. Velká Morava **spadala pod biskupství ve Franské říši a křesťanství šířili franští misionáři.** Poslal k papeži žádost, aby vyslal poselstvo z Říma a založil na Velké Moravě biskupství. Jenže papež potřeboval podporu franského krále a tak Rastislavovi nevyhověl.

Rastislav proto hledal jiného, mocného spojence – v **byzantské říši**. Požádal císaře **Michala III.** o vyslání křesťanské mise. Byzantský císař viděl možnost, jak rozšířit byzantský vliv ve střední Evropě – poslal dva věrozvěsty.

Roku **863** přišli ze Soluně bratři **Konstantin a Metoděj**. Přinesli s sebou východní křesťanskou liturgii v **slovanském jazyce – staroslověnštině (byli to Řekové)**, nové písmo - **hlaholici** (z řeckého a orientálního), do slovanského jazyka **přeložili část Bible**. Tento jazyk byl srozumitelný a obyvatelé rozuměli bohoslužbě (**dříve v latině**). Zvýšil se tak rozvoj vzdělanosti, žáci Konstantina a Metoděje se naučili číst a psát a vyučovali tak i dál.

Oba bratři museli nejdříve požádat římského papeže o schválení staroslověnštiny jako bohoslužebného jazyka. Konstantin v Římě onemocněl, vstoupil do řádu jako **Cyryl** a zde zemřel - pohřben v Římě. Metoděj se stal prvním **arcibiskupem nové diecéze moravskopanonské**. Metoděj byl při cestě na Moravu zajat a vězněn ve Franské říši. Díky papeži byl propuštěn a vrátil se na Velkou Moravu. Po jeho smrti 885 papež slovanskou bohoslužbu zakázal.

5. 7. státní svátek - Den slovanských věrozvěstů Cyrila a Metoděje

Svatopluk (870 - 894) svrhl svého strýce Rastislava, vydal ho Frankům, kteří jej nechali uvěznit a oslepit. Uvězněn však byl i Svatoopluk. Po vypuknutí povstání Moravanů proti Frankům byl poslán s franským vojskem na Moravu. Přeběhl však ke „svým“ a Franky porazil. Uzavřel mír s východofranckou říší. Stal se mocným vládcem - **největší územní zisk**, podmanil si Čechy (kníže Bořivoj), Slezsko, Lužici a Panonii. Jeho sídlem byl **Veligrad**, „nevýslovná Rastislavova pevnost“, dodnes neznámé hradiště zřejmě na jižní Moravě (**Sady nebo Staré Město nebo Mikulčice**). Metoděj vykonával svou funkci arcibiskupa až do své smrti, pak Rastislav nechal kněží slovanské liturgie vyhnat a přiklonil se opět k latinskému ritu. Slovanští kněží odešli do Čech, Bulharska nebo na Kyjevskou Rus. Podle pověsti měl 3 syny - pověst o 3 prutech, které nikdo nezlomí, pokud zůstanou jednotní. **Na jeho dvoře přijal křest přemyslovský kníže Bořivoj s manželkou Ludmilou.**



velkomoravský kostel
(rekonstrukce)

Mojmir II. (894 - 904) - oslabení státu, odtrhl se Češi, Slezané i Lužice. Vnitřní rozbroje a **vpád kočovných Maďarů** ukončily rozklad říše. Po roce **906-7** nemáme o Velké Moravě písemných zpráv. Centrum budování státu se přesunulo do Čech.

Obrázek 12 - Velká Morava (slovní a ikonografický text – 1. část)

VELKÁ MORAVA – zápis

Důležitá data:

830 – vyhnání Pribiny

863 – příchod Konstantina a Metoděje

5. 7. státní svátek - Den slovanských věrozvěstů Cyrila a Metoděje

906/7 – rozpad Velké Moravy

Moravská kultura vykazovala silný vliv Byzance. Ležela na výhodné křižovatce obchodních cest (Moravou už dávno vedla tzv. jantarová stezka). Neznáme lokaci jejího hlavního města. Mezi velká hradiště patřily **Mikulčice** (s knížecím palácem, 12 kostely, paláci), **Staré Město u Uherského Hradiště** (kostely, přes 100 řemeslných dílen, obchodní centrum), další naleziště jsou v Sadech, **Modrá** (kostel).



†	𐌛	𐌆	𐌚	𐌔	𐌚	𐌛	𐌆
a	b	v	g	d	ε	ž	dz
𐌆	𐌆	𐌆	𐌚	𐌚	𐌚	𐌛	𐌆
z	i	i	g	k	l	m	n
𐌆	𐌆	𐌆	𐌚	𐌚	𐌛	𐌛	𐌆
o	p	r	s	t	u	f	x (kh)
𐌆	𐌆	𐌆	𐌚	𐌚	𐌛	𐌛	𐌆
o	ts	č	š	št	w/ə	i	y
𐌆	𐌆	𐌆	𐌚	𐌚	𐌛	𐌛	𐌆
æ/e	yu	ě	yě	ǫ	yš	f	i/v

Obrázek 13 - Velká Morava (slovní a ikonografický text – 2. část)

121

¹²¹ PRÁTOVÁ, Karla, Ondřej ZABLOUDIL PECHNÍK a Libor VYKOUPIIL. *Dějepis 7: středověk, počátek novověku: pro 7. ročník základní školy a sekundy víceletého gymnázia*. Druhé upravené vydání. Brno: Nová škola – Duha, [2020-2023]. s. 24–28

VÁLKOVÁ, Veronika a František PARKAN. *Dějepis 7: pro základní školy*. 2. vydání. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2015. s. 51–54

MÁCHA, Petr. *Hravý dějepis 7: středověk a raný novověk: pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia: v souladu s RVP*. 2. vydání. Praha: Taktik, 2017-. 38–41

MANDELOVÁ, Helena. *Pravěk, starověk: [učební pomůcka dějepisu pro 2. stupeň základní školy a víceletá gymnázia]*. Ilustroval Dagmar JEŽKOVÁ. Praha: Kartografie, 1995. Dějepisné atlasy pro základní školy a víceletá gymnázia. S. 21

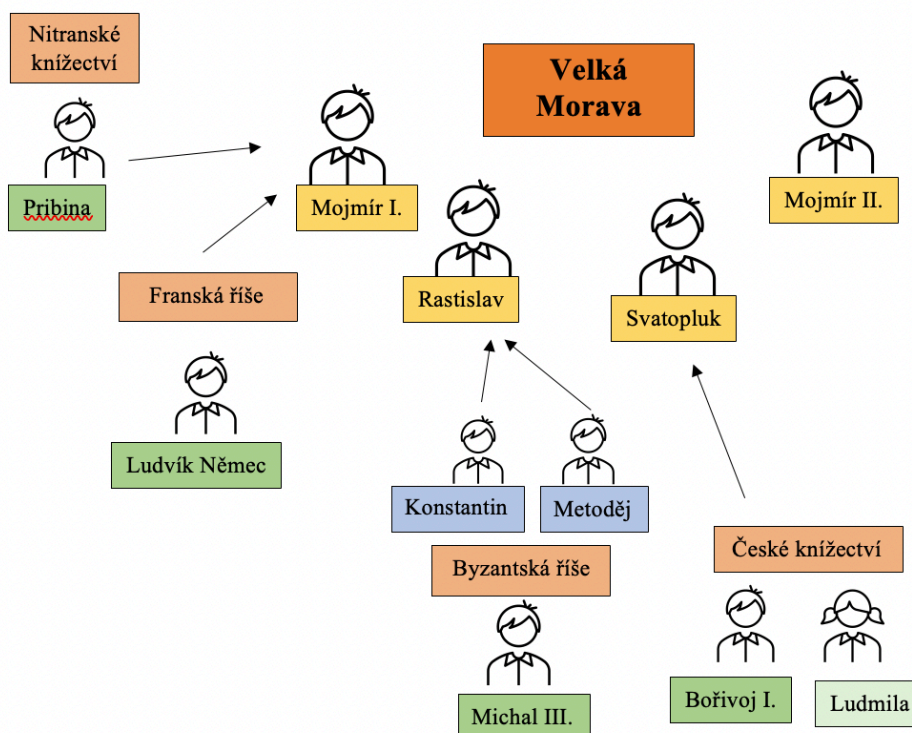
Harmonogram vyučovací hodiny

Tabulka 3 - harmonogram vyučovací hodiny (středověk)

Časová orientace	Průběh	Poznámky
2 minuty	Organizační záležitosti	
5 minut	Opakování – Franská říše	Žáci společně opakují znalosti o Franské říši a jejím vývoji.
3 minuty	Výběr žáků, seznámení s metodou a průběhem aktivity	Učitel vysvětlí hl. princip personalizace dějin, výběr žáků;
20 minut	Expozice: Personalizace dějin – Velká Morava	Učitel vede výklad pomocí postav;
12 minut	Fixace: Opakování	Žáci ústně opakují prostřednictvím postav to, co si zapamatovali z výkladu učitele;
	Aplikace: Tvorba myšlenkové mapy	během opakování žáci vytváří myšlenkovou mapu, která slouží jako zápis stěžejních informací z hodiny
3 minuty	Evaluace hodiny	Kontrolní otázky, opakování u mapy, porozumění

Popis průběhu vyučovací hodiny

Na začátku hodiny vyučující vybral určitý počet žáků. Před tabulí posadil čtyři žáky jako zástupce panovníků Velké Moravy. Na tabuli je napsáno jméno říše, kterou zastupují. Následně bylo vybráno sedm dalších žáků, kteří vystupují jako doplňující osobnosti. Žákům byly rozdány listy s jejich jmény na jedné straně a státním útvarem, který zastupují na straně druhé.



122

Obrázek 14- graf vztahů Velká Morava

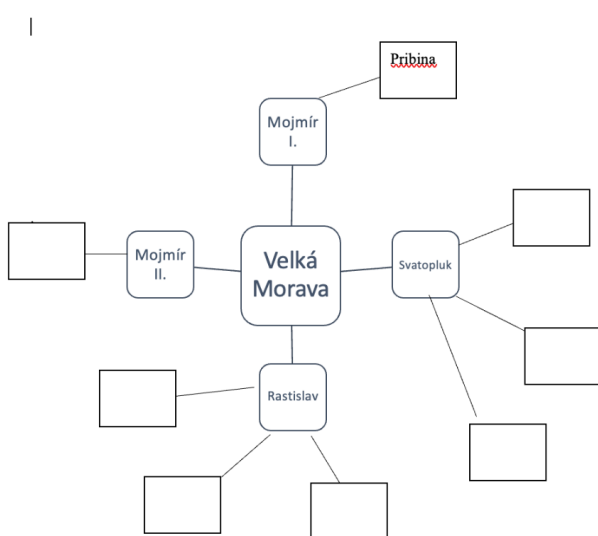
Vyučující postupně každého žáka/historickou osobnost představí „jménem“ a vypráví u jeho osoby pro něj charakteristické informace. Během výkladu je pracováno i s názvem říše. Žáci se tak dozví potřebné termíny, fakta, pojmy, důležitá data, vztahy aj.

Po ukončení samotného vyprávění si vyučující vybere žáka nebo žáky, kteří vstoupí do jeho role. Žák vede výklad jako opakování za pomoci spolužáků, kteří ztvární své role.

Žák rekapituluje hlavní body, klíčová slova či samotné shrnutí. Opakování žákem je velmi důležité pro podporu samotného zapamatování.

¹²² graf - dílo autorky

Před opakováním vyučující rozdá papíry, na kterých žáci ve dvojici vytvoří myšlenkovou mapu z informací, které se dozvěděli během hodiny.



Po celou dobu ve třídě visí mapa Velkomoravské říše. U ní proběhne závěrečné shrnutí základních informací a vztahů, které se žáci dozvěděli během výkladu. Žáci tím získají studijní oporu a shrnutí základních informací v přehledu.¹²³

Obrázek 15 - návrh myšlenkové mapy



124

Obrázek 16 - mapa Velké Moravy

V závěru hodiny proběhne reflexe, kde učitel jednoduchými otázkami zjistí efektivitu práce v hodině. Proběhne kontrola stanovených cílů, zda byly splněny.

Příkladové otázky: Charakterizuj důležitost Velké Moravy. Vyjmenuj panovníky a důležité osobnosti Velké Moravy, čím byly tyto osoby důležité? Charakterizuj kulturu Velké Moravy. Jaký kulturní přesah se nám dochoval do dnešní doby?

¹²³ graf - dílo autorky

¹²⁴ MANDELOVÁ, Helena. *Pravěk, starověk*: [učební pomůcka dějepisu pro 2. stupeň základní školy a víceletá gymnázia]. Ilustroval Dagmar JEŽKOVÁ. Praha: Kartografie, 1995. Dějepisné atlasy pro základní školy a víceletá gymnázia s. 21

10.3 Novověk

Téma hodiny: Nástup Habsburků na český trůn

Časový rozsah: 45 minut

Věková skupina: 8. třída

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost

Výstup v RVP: Objasní postavení českého státu v podmínkách Evropy rozdělené do řady mocenských a náboženských center a jeho postavení uvnitř habsburské monarchie.

Vymezí význam husitské tradice pro český politický a kulturní život.

Výstup v ŠVP: Vysvětlí příčiny počátků absolutních monarchií v Evropě. Porovná evropský vývoj s poměry u nás. Postihne změny, které u nás nastaly po nástupu Habsburků.

Obsah učiva: Objevy a dobývání. Počátky nové doby:

- český stát a velmoci v 15. – 18.stol.
- počátky absolutismu v Evropě – příklady jednotlivých států, nástup Habsburků na český trůn ve světle především náboženských poměrů;

Očekávané výstupy: žák:

- uvědomí si souvislost mezi Polskem a vládou Jagellonců v našich zemích;
- vysvětlí, jak se stavy podílely na vládě za Jagellonců;
- popíše spory mezi šlechtou a městy za vlády Jagellonců a jejich příčiny;
- uvede nejznámější stavby pozdní (vladislavské) gotiky;
- dokáže objasnit vznik habsburské monarchie;
- vysvětlí postavení českého státu v habsburské monarchii i mezi evropskými státy;
- uvědomí si příčiny sporu Habsburků s českými stavy (snaha Habsburků o neomezenou vládu a náboženské vyznání);
- popíše, jak spor vyvrcholil (defenestrací a stavovským povstáním r. 1618);

Vzdělávací cíl: Žák charakterizuje vládu Jagellonců na našem území. Žák vysvětlí podíl a spory stavů ve vládě. Žák objasní vznik habsburské monarchie. Žák objasní příčiny a vrchol sporu Habsburků s českými stavy.

Výchovný cíl: Žák vysvětlí postavení a význam českého státu v habsburské monarchii.



Schopnostně – dovednostní cíl: Žák vytvoří přehled vztahů Jagellonců a Habsburků na českém trůně.

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní, kompetence digitální.

Metoda: personalizace dějin

Pomůcky: vlastní metodika pedagoga, listy s termíny vztahující se k vládě Jagellonců a Habsburků, papíry.

Jagellonci – slovní a ikonografický text

<p>JAGELLONCI</p> <p>Jiří z Poděbrad nabídl trůn český polskému královskému rodu Jagellonců. V roce 1471 nečekaně zemřel.</p> <p>VLADISLAV JAGELLONSKÝ (vládl 1471-1516)</p>  <p>Zvolen českým králem. Katolíci zemí Koruny české podporovali Matyáše Korvína – válka – dohoda o rozdělení moci. Vladislav: Čechy; Matyáš Korvín: Morava, Slezsko a Lužice. 1490 – smrt Matyáše Korvína – sjednoceny všechny země Koruny české, a zisk uherské koruny.</p> <p>Náboženské problémy: katolík – Král dvojího lidu (kališníky toleroval). 1483 propukla druhá pražská defenestrace. V roce 1485 uzavřen kutnohorský náboženský mír, který zrovnoprávňoval obě náboženství. Jihlavská (basilejská) kompaktáta uznána jako zákon – období vzájemné náboženské snášenlivosti.</p> <p>Vladislavské zřízení zemské – šlechta se pokoušela posílit svou moc. Na zemském sněmu se jí podařilo prosadit nový zákoník, který král Vladislav vydal v r. 1500 (města neměla práva hlasovat – spor).</p> <p>STAVY – skupiny lidí, které se spolu s panovníkem podílejí na vládě. Stavby byly tři: šlechta, měšťanstvo a duchovenstvo. Scházeli se na zemském sněmu. Tři velmi důležitá práva: Hlasovat o vybírání daní, volit panovníka, svolávat zemskou hotovost.</p> <p>1515 – 1. Vídeňský kongres - dohodnuty sňatky Vladislavových dětí Ludvíka a Anny s vnučaty císaře Maxmiliána I. Marie Habsburská se později provdala za Ludvíka a Anna za císařova vnuka Ferdinanda I.</p> <p>LUDVÍK JAGELLONSKÝ (vládl 1516-1526)</p> <p>Ludvík Jagellonský v deseti letech - „král Dítě“. Za jeho vlády vyvrcholil spor mezi městy šlechtou. Roku 1517 uzavřely znesvářené strany tzv. Svatováclavskou smlouvu. Ta měštům vrátila právo hlasovat na sněmu. Šlechtě bylo povoleno podnikání, které bylo dosud jen výsadou měst. Král Ludvík pobýval hlavně v Uhrách – bránil své země proti Turkům. Zemřel bezdětný roku 1526 po prohrané bitvě s Turky (Sulejman I. Nádherný) u Moháče (v dnešním Maďarsku).</p> <p>Řešení: Ferdinand Habsburský – v Uhrách a ve vedlejších zemích Koruny české (Morava, Slezsko, Lužice) uznali Ferdinandovy nároky a přijali ho jako krále dědičného. Ale Češi si prosadili, že budou krále volit. Ferdinand slíbil, že bude dodržovat kompaktáta a respektovat stavovská privilegia (aby byl zvolen). Proto byl nakonec v roce 1526 zvolen a Habsburkové pak v českých zemích vládli až do roku 1918. Po Jagelloncích usedli na český trůn na 392 let Habsburkové.</p>	 <p>Jagellonci Vladislav Jagellonský (1471–1516) – Kutnohorský mír (náboženská rovnoprávnost) Vladislavské zřízení zemské (zemský zákoník) Ludvík Jagellonský (1516–1526) – Svatováclavská smlouva</p>
--	---

Obrázek 17 - Jagellonci (slovní a ikonografický text – 1. část

JAGELLONCI



KULTURA JAGELLONSKÉ DOBY

Za vlády Jagellonců u nás vzniklo mnoho stavebních a uměleckých památek ve slohu zvaném **pozdní** nebo **jagellonská gotika**. Král Vladislav začal s přestavbou **Pražského hradu**, poničeného během husitských válek.

Architekti: Benedikt Rejt (psáno také Ried). Jeho dílem je např. **Vladislavský sál** Pražského hradu, dodnes využívaný při významných slavnostních událostech, dále např. chrám **sv. Barbory v Kutné Hoře**.

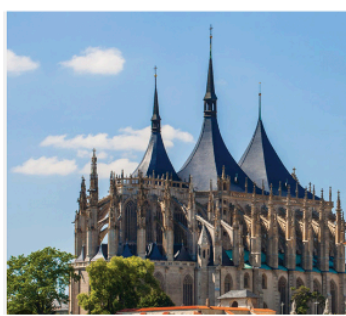


Obrázek 1 - Vladislavský sál na Pražském hradě (Praha)

Matěj Rejsek – stavitel Pražské brány. (Pražská se jí říká proto, že v ní býval sklad střelného prachu).



Obrázek 3 - Pražská brána (Praha)



Obrázek 2 - Chrám sv. Barbory (Kutná Hora)

Malíři: Mistr Litoměřického oltáře.

Jeho jméno neznáme, proto je nazýván podle svého nejslavnějšího díla.



Důležitá data:

- 1471 – smrt Jiřího z Poděbrad
- 1483 – druhá pražská defenestrace
- 1485 – kutnohorský mír
- 1490 – smrt Matyáše Korvína
- 1500 – Vladislavské zřízení zemské
- 1515 – 1. vídeňský kongres
- 1517 – Svatováclavská smlouva
- 1526 – bitva u Moháče

Obrázek 18 - Jagellonci (slovní a ikonografický text – 2. část) 125

¹²⁵ PRÁTOVÁ, Karla, Ondřej ZABLOUDIL PECHNÍK a Libor VYKOUPIIL. *Dějepis 7: středověk, počátek novověku: pro 7. ročník základní školy a sekundy víceletého gymnázia*. Druhé upravené vydání. Brno: Nová škola - Duha, [2020-2023]. s. 85 - 86

VÁLKOVÁ, Veronika a František PARKAN. *Dějepis 7: pro základní školy*. 2. vydání. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2015. s. 111 - 114

Nástup Habsburků na český trůn – slovní a ikonografický text

NÁSTUP HABSBRŮ NA ČESKÝ TRŮN



Po smrti Ludvíka Jagellonského nastoupil v roce 1526 na český trůn jeho švagr **Ferdinand Habsburský**. Vedlejších zemích Koruny české (Morava, Slezsko) byl Ferdinand za krále přijat, ale v Čechách byl zvolen (musel potvrdit zachovávat všechna privilegia stavů).

FERDINAND I. (vládl 1526-1564)

Ferdinand I. - velice schopný a vzdělaný vladař. Král česky, arcivévoda rakouský a král uherský – základ habsburské monarchie. Přijetí uherské koruny však pro Ferdinanda znamenalo bránit Uhry před Turky. V Čechách narážel na tři zásadní problémy: náboženství, způsob vlády a skutečnost, že panuje v personální unii.

Náboženství: Ferdinand I. byl katolík, ale většina Čechů patřila k nekatolíkům. Ferdinand sice při volbě slíbil, že bude dodržovat kompaktní, ale místo toho začal s rekatolizací. V roce 1556 Ferdinand přivedl do Prahy jezuité. Jezuité byli mnišským řádem, který se věnoval misijní činnosti, tedy šíření katolické víry. Jezuité byli novým církevním řádem, založeným španělským řeholníkem **Ignácem z Loyoly**. Jejich úkolem bylo získávání nových katolických věřících a šíření vzdělanosti. Převážná část obyvatelstva přesto setrvala u nekatolické víry. Čeští nekatolíci však nebyli jednotní. Vznikla **Jednota bratrská** a pronikání luterství (povoleno augsburským mírem z roku 1555 – přestup nekatolíkům).

Způsob vlády: České země – stavovská monarchie, Ferdinand chtěl absolutistickou vládu. To vedlo k **prvnímu stavovskému povstání**, které se Ferdinandovi podařilo potlačit a moc stavů (zvláště měšťanstva) poté omezit.

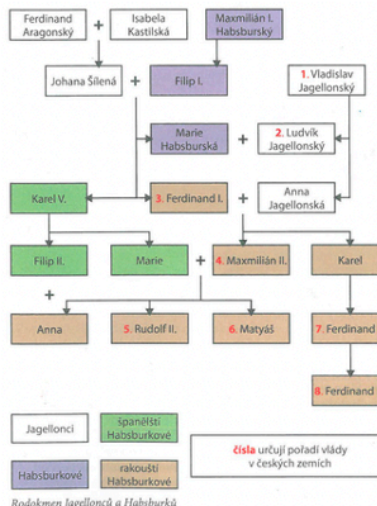
Personální unie: Ferdinand jako panovník několika států musel řídit všechny dohromady, ale stavy jednotlivých zemí se chtěly starat jen o své záležitosti. Aby mohl Ferdinand tak obrovské soustátí vůbec řídit, musel nutně začít s centralizací: ve Vídni zřídil nové ústřední úřady, které měly na starost správu země a jimž byly podřízeny úřady jednotlivých zemí habsburského soustátí. Tyto ústřední úřady podléhaly přímo panovníkovi (oslabení moci stavů). Ferdinand se snažil nadřazovat je úřadům zemským. Usiloval tak o vybudování silného státu, v němž by vše řídil jen panovník.

MAXMILIÁN II. (vládl 1564–1576)

Příznivější situace pro nekatolíky nastala v Čechách po nástupu Ferdinandova syna Maxmiliána II. Maxmilián byl katolík, ale vědělo se o něm, že je tajně nakloněn protestantskému náboženství. Nekatolíci toho chtěli využít a pokusili se prosadit náboženskou svobodu. Husité a jednota bratrská se dohodli na **náboženském kompromisu**, přijatelném pro obě církve – Česká konfese. Českou konfesi předložili čeští stavové Maxmiliánovi ke schválení na sněmu roku 1575. Schválení České konfese si kladli jako podmínku přijetí Maxmiliánova syna Rudolfa za českého krále. Maxmilián s konfesí sice **ÚSTNĚ souhlasil**, ale písemně svůj souhlas nikdy nepotvrdil. Ostatně hned následujícího roku zemřel.

Habsburkové

- Ferdinand I.** (1526–1564) – jezuité, oslabení moci stavů
- Maxmilián II.** (1564–1576) – Česká konfese
- Rudolf II.** (1572–1611) – Rudolfův majestát
- Matyáš** (1611–1619) – rekatolizace, třetí pražská defenestrace – stavovské povstání



Obrázek 19 - Nástup Habsburků na český trůn (slovní a ikonografický text – 1. část)

NÁSTUP HABSBRŮ NA ČESKÝ TRŮN



RUDOLF II. (vládl 1576-1611)

Jako jediný z habsburských panovníků přesunul **centrum habsburské říše z Vídně do Prahy**. **Rudolfův panovnícký dvůr dodal Praze a Čechám na významu**. Praha se tak stala **důležitým kulturním centrem**.

Rudolf II. byl velkým **mecenášem učenců a umělců**, vynakládal obrovské sumy za **nákupy uměleckých děl**, obrazů a nejrůznějších **kuriozit**. Za jeho vlády pobývali na hradě významní **astronomové Tycho de Brahe a Jan Kepler**. Své pokusy prováděli na císařském dvoře Rudolfem placení **alchymisté**.

Rudolf se nikdy neoženil a neměl dědice trůnu. Kromě toho trpěl duševní chorobou, která se s věkem zhoršovala a znemožňovala mu vládnout. Toho využíval jeho mladší bratr **Matyáš**, který se snažil získat vládu pro sebe. Matyášovi se podařilo získat na svou stranu **uherské, rakouské a moravské stavy** a v roce **1608** Rudolfa donutil, aby mu v těchto zemích postoupil vládu. Čeští stavové zůstali i za těchto okolností Rudolfovi věrní, za odměnu si však vynutili **povolení náboženské svobody**. Listina, kterou Rudolf roku **1609** vydal, se podle něj nazývá **Rudolfův majestát – PÍSEMNÉ povolení České konfese a zrovnoprávnění nekatolických vyznání s katolickým**. Podle něho nesměl být nikdo v zemích Koruny české, ani poddaný, nucen k jakémukoli vyznání. **Každý** si mohl zvolit **náboženství podle vlastního rozhodnutí**. Dva roky poté se pokusil českým stavům vojensky pomstít. **Na stranu stavů** se však postavil **Matyáš**, a **Rudolf** se musel **vzdát koruny**.

MATYÁŠ (vládl 1611-1619)

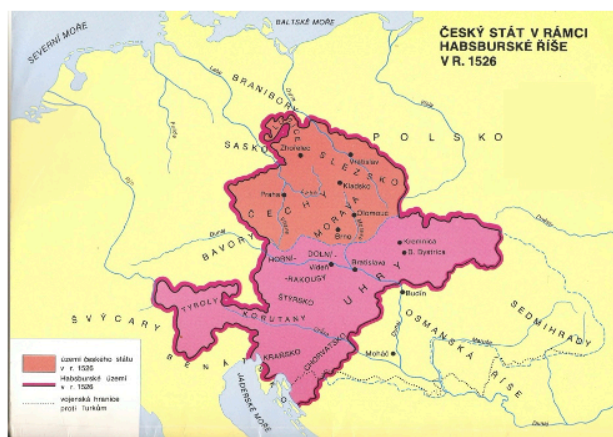
Po Rudolfově smrti jako český král uznán jeho **mladší bratr Matyáš**. V roce **1611** nastoupil na český trůn, to znamenalo počátek další vlny **rekatolizace**. Se svým dvorem **přesídlil zpět do Vídně**. **Na Pražský hrad** dosadil **královské úředníky** (místodržitele), kteří zemi spravovali.

Matyáš odmítal dodržovat Rudolfův majestát, což vedlo k náboženským nepokojům. Vyostřil se spor mezi katolickou a nekatolickou šlechtou. V roce 1618 byla českými stavy zaslána Matyášovi **stížnost** na soustavné **porušování Rudolfova majestátu**. Matyáš ji odmítl, zakázal svolávat zemské sněmy a také naplánovaný sjezd nekatolíků. I přes Matyášův zákaz se v květnu roku **1618** sešlo v Praze velké množství **nekatolické šlechty**, která vtrhla do kanceláře místodržitelů na Pražském hradě. Přítomné **místodržící Jaroslava Bořitu z Martinic a Viléma Slavatu** **svrhli** na protest proti postupu habsburské vlády **z oken do hradního příkopu**. Touto **třetí pražskou defenestrací** začalo **české stavovské povstání** proti vládě Habsburků, které přerostlo v třicetiletou válku.

Bezdětný Matyáš navrhl za svého nástupce svého bratrance **Ferdinanda**. Ten byl téhož roku díky katolické šlechtě **přijat zemským sněmem** jako příští český král **Ferdinand II**. Stavové si zvolili **vlastní vládu**. Zemským sněmem schválený habsburský následník českého trůnu **Ferdinand** však **vládnout nezačal**. Českým králem byl místo něho zvolen třiačicetiletý kníže **Fridrich Falcký**, který patřil **k nekatolické šlechtě**.

Obrázek 20 - Nástup Habsburků na český trůn (slovní a ikonografický text – 2. část)

NÁSTUP HABSURŮ NA ČESKÝ TRŮN



Důležitá data:
1526 – nástup Habsburků na český trůn
1556 – příchod jezuitů
1575 – Česká konfese
1608 – Matyáš podíl na vládě
1609 – Rudolfův majestát
1618 – třetí pražská defenestrace



Obrázek 2 - Vertumnus – Giuseppe Arcimboldo



Obrázek 1 - Letohrádek královny Anny



Obrázek 3 - třetí pražská defenestrace

Obrázek 21 - Nástup Habsburků na český trůn (slovní a ikonografický text – 3. část)

126

¹²⁶ PRÁTOVÁ, Karla, Ondřej ZABLOUDIL PECHNÍK a Libor VYKOUPIIL. *Dějepis 7: středověk, počátek novověku: pro 7. ročník základní školy a sekundy víceletého gymnázia*. Druhé upravené vydání. Brno: Nová škola - Duha, [2020-2023]. s. 98 - 101

VÁLKOVÁ, Veronika a František PARKAN. *Dějepis 7: pro základní školy*. 2. vydání. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2015. s. 135 – 139

HROCH, Miroslav. *Dějepis: středověk pro základní školy*. 5. vyd., 3. vyd. v Práci. Praha: Práce, 1996. Učebnice pro základní školy (Práce). Přebal knihy

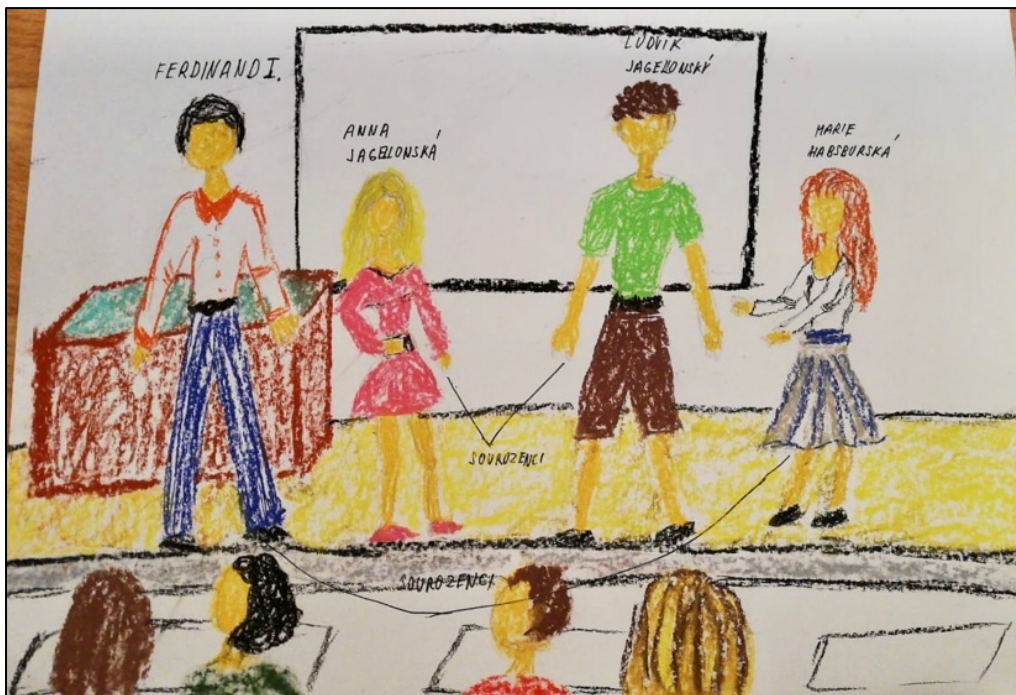
Harmonogram vyučovací hodiny

Tabulka 4 - harmonogram vyučovací hodiny (novověk)

Časová orientace	Průběh	Poznámky
2 minuty	Organizační záležitosti	
3 minuty	Opakování – Jiří z Poděbrad – opakovací otázky	Žáci společně pomocí otázek opakují znalosti o Jiřím z Poděbrad;
3 minuty	Výběr žáků, seznámení s metodou a průběhem aktivity	Učitel vysvětlí hl. princip personalizace dějin, výběr žáků;
25 minut	Expozice: Personalizace dějin – Jagellonci a nástup Habsburků na český trůn	Učitel vede výklad pomocí postav;
8 minut	Fixace: Opakování Aplikace: Tvorba přehledu vztahů mezi Jagellonci a Habsburky	Žáci ústně opakují prostřednictvím postav to, co si zapamatovali z výkladu učitele; Během opakování žáci tvoří přehledovou mapu vztahů;
4 minuty	Evaluaace hodiny	Kontrolní otázky, porozumění

Popis průběhu vyučovací hodiny

Na začátku hodiny vyučující vybral určitý počet žáků. Před tabulí posadil tři žáky (Vladislav Jagellonský, Jiří z Poděbrad, Matyáš Korvín). Žákům byly rozdány listy s jejich jmény na jedné straně a důležitými fakty na straně druhé.



Obrázek 22 - vztahy Jagellonců a Habsburků (návrh autorka)



Obrázek 23 - nástup Habsburků na český trůn (foto autorka)

Na tabuli visela mapa držav Vladislava Jagellonského. Učitel vykládá učivo za pomoci postav, žáci postupně odchází nebo přichází dle historického vývoje a vztahů. Vyučující postupně každého žáka/historickou osobnost představí „jménem“ a vypráví u jeho osoby pro něj charakteristické informace. Během výkladu je pracováno i s druhou stranou listu. Žáci se tak dozví potřebné termíny, fakta, pojmy, důležitá data, vztahy aj.

Po ukončení samotného vyprávění si vyučující vybere žáka nebo žáky, kteří vstoupí do jeho role. Žák vede výklad jako opakování za pomoci spolužáků, kteří ztvárnují své role.

Žák rekapituluje hlavní body, klíčová slova či samotné shrnutí. Opakování žákem je velmi důležité pro podporu samotného zapamatování.

Před opakováním vyučující rozdá papíry, na kterých žáci ve dvojici vytvoří myšlenkovou mapu vztahů mezi Jagellonci a Habsburky.

V závěru hodiny proběhne reflexe, kde učitel jednoduchými otázkami zjistí efektivitu práce v hodině. Proběhne kontrola stanovených cílů, zda byly splněny.

Příkladové otázky: Charakterizuj vládu Jagellonců na našem území. Vysvětli podíl a spory stavů ve vládě. Vysvětli vznik habsburské monarchie. Vyjmenuj panovníky rodu Jagellonců a prvních Habsburků na českém trůně. Vysvětli příčiny a vrchol sporu Habsburků s českými stavy. Vysvětli postavení a význam českého státu v habsburské monarchii.

10.4 Moderní doba

Téma: Příčiny, předpoklady a počátek první světové války

Časový rozsah: 45 minut

Věková skupina: 9. třída

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost

Výstup v RVP: Vysvětlí rozdílné tempo modernizace a prohloubení nerovnoměrnosti vývoje jednotlivých částí Evropy a světa včetně důsledků, ke kterým tato nerovnoměrnost vedla; Charakterizuje soupeření mezi velmocemi.

Výstup v ŠVP: Objasní příčiny a předpoklady, které vedly k rozpoutání 1. světové války. Ukáže na mapě hlavní fronty a významná bojiště.

Obsah učiva: Moderní doba:

- první světová válka a její politické, sociální a kulturní důsledky;

Průřezová témata

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech:

- Evropa a svět nás zajímá;

Mezipředmětové vztahy – Zeměpis – orientace na mapě;

Očekávané výstupy: žák

- uvědomí si příčiny a předpoklady vypuknutí první světové války;
- vysvětlí zapojení států do první světové války;
- charakterizuje stěžejní pojmy první světové války.
- uvede nejznámější osobnosti spojené s první světovou válkou.
-

Vzdělávací cíl: Žák charakterizuje příčiny a předpoklady vypuknutí první světové války. Žák vysvětlí způsob zapojení států do první světové války. Žák charakterizuje pojmy spojené s první světovou válkou. Žák uvede nejznámější osobnosti spojené s první světovou válkou.

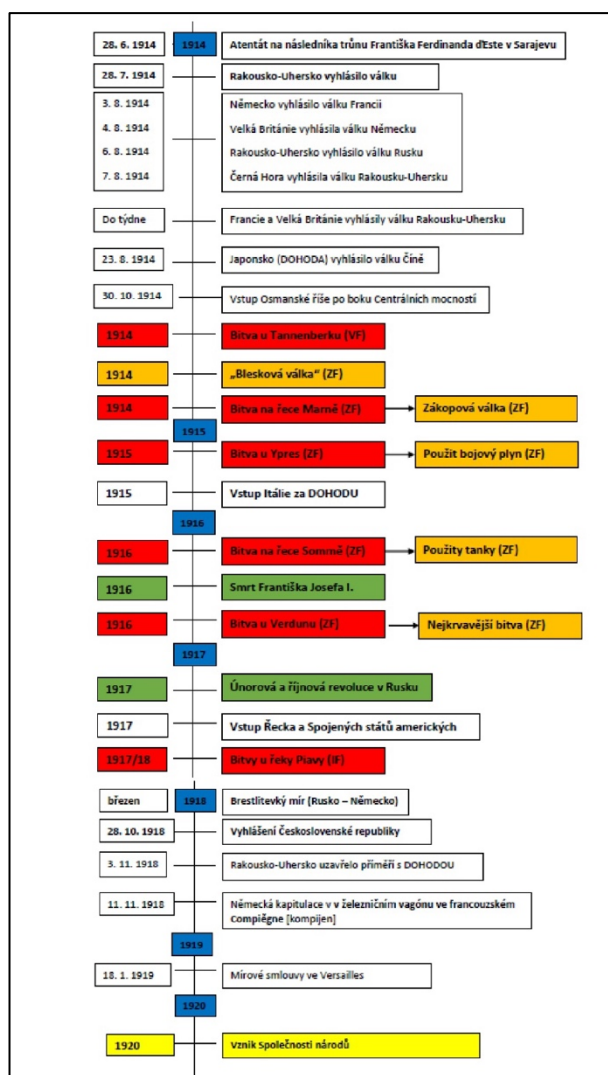
Výchovný cíl: Žák vysvětlí význam vzniku první světové války.

Schopnostně – dovednostní cíl: Žák vytvoří přehled vztahů států před a během první světové války.

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní, kompetence digitální.

Metoda: personalizace dějin

Pomůcky: vlastní metodika pedagoga, listy s termíny vztahující se k první světové válce.



Obrázek 25 - První světová válka (slovní a ikonografický text - 2. část)



Obrázek 26 - rozdělení sil v předválečné Evropě roku 1914

127

¹²⁷ ČAPKA, František a Libor VYKOUPIĽ. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*. Brno: Nová škola, 2009. Duhová řada. s. 100 – 102

VÁLKOVÁ, Veronika a František PARKAN. *Dějepis 8 pro základní školy: novověk*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2009. s. 129 – 133

FRONK, Václav a Ivana KALISTOVÁ. *Dějepis 8 pro základní školy a víceletá gymnázia: [modernizace společnosti]*. Plzeň: Fraus, 2011. s. 144

Harmonogram vyučovací hodiny

Tabulka 5 - harmonogram vyučovací hodiny (moderní doba)

Časová orientace	Průběh	Poznámky
2 minuty	Organizační záležitosti	
3 minuty	Opakování – Trojspolek a Trojdohoda	Žáci společně opakují znalosti o Trojspolku a Trojdohodě;
3 minuty	Výběr žáků, seznámení s metodou a průběhem aktivity	Učitel vysvětlí hl. princip personalizace dějin, výběr žáků;
25 minut	Expozice: Personalizace dějin – Příčiny a předpoklady vzniku první světové války. Vypuknutí první světové války.	Učitel vede výklad pomocí postav;
9 minut	Fixace: Opakování	Žáci ústně opakují prostřednictvím postav to, co si zapamatovali z výkladu učitele;
3 minuty	Evaluační hodiny	Kontrolní otázky, opakování u mapy, porozumění.

Závěr

Diplomová práce se zabývá metodami a formami výuky v současné výuce dějepisu. Akcentuje přitom metody dramatizace, především personalizace dějin. Teoretická část je věnována charakteristice, výběru a volbě vyučovacích forem a metod, které přímo souvisejí s personalizací dějin. Stěžejním bodem je zaměření na aktivizující výukové metody včetně inscenačních metod a didaktických her a komplexní výukové metody, zvláště pak na výuku dramatem. Zvláštní pozornost je věnována dramatické výchově v edukačním procesu se zřetelem na rozvoj osobnosti dramatickou hrou, na uplatnění metod dramatické výchovy ve vzdělání a dramatické výchově ve službách dějepisu. Základy teorie a inspiraci jsem vyhledala částečně v českém prostředí, především ve Francii, Spojených státech amerických a Německu.

České školství prochází modernizací včetně inovativních změn v metodách výuky, které se promítají a odrážejí v současné edukační praxi. Z uvedeného důvodu je praktická část věnována inovativní výukové metodě personalizaci dějin, která je zde detailně rozpracována a přímo se opírá o teoretickou část. Vytyčení stěžejních teoretických východisek nalezneme v kapitole Personalizace dějin v teorii včetně návrhu modelu výukové jednotky. Zvláštní pozornost je věnována personalizaci dějin a její metodice v praxi, kde jsou představeny čtyři vyučovací hodiny, které byly realizovány ve školním prostředí. Vyučovací jednotky jsou analyzovány a reflektovány; doplněny jsou i fotografiemi z realizace.

Hlavního cíle bylo dosaženo cestou tvorby výukových jednotek, metodik k nim a přímé realizace ve škole. Metoda, která je založena na zosobnění dějin, našla svou inspiraci v mnohých formách a metodách výuky především však dramatické výchovy a tvořivého dramatu. Výběr témat se opírá o obsah učiva ukotvený v *Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání*. Obsah učiva je žákům zprostředkován prostřednictvím metodiky a cestou stanovení a dosahování výchovně-vzdělávacích cílů. Personalizace dějin je metoda inspirovaná několika vyučovacími metodami. Propojením určitých prvků různých metod vznikla metoda zcela nová. Personalizace dějin není tedy klasickou výukovou metodou. Propojuje prvky klasických, aktivizujících a komplexních metod a dramatické výchovy.

Každá prezentovaná hodina byla rozpracována dle *Rámcového vzdělávacího programu*, včetně očekávaných výstupů, vzdělávacích, výchovných a schopnostně-dovednostních cílů a klíčových kompetencí. Do každé modelové lekce byl přidán slovní a ikonografický text, jako podpůrný materiál pro pedagoga. Dále harmonogram vyučovací hodiny s přesnými aktivitami vytvořenými dle časových údajů a poznámek aktivity učitele a žáků v hodině. Každá lekce byla doplněna popisem průběhu vyučovací hodiny a doplňující fotodokumentací či návrhy práce se žáky v rámci metody personalizace dějin.

Výuková metoda má potenciál uplatnění v přímé edukační praxi, jak bylo ověřeno v pilotním programu. Prakticko-výzkumná část může přinést inspiraci učitelům dějepisu, kteří hledají inovativní metody výuky. Jedná se o praktický návod pro ostatní vyučující, kteří chtějí svou výuku modernizovat a přiblížit dějepis žákům.

Během ověřování metody v praxi bylo zjištěno, že pro žáky je zajímavá a přínosná. Přístup žáků k dějepis se díky personalizaci dějin může zlepšit, jak se stalo při pilotáži modelových hodin. Z vlastní zkušenosti mohu konstatovat, že si žáci historické osobnosti pamatují i po několika letech. Metoda personalizace dějin byla pro žáky novinkou, která narušila stereotyp tradiční, většinou frontální, výuky a žáci tuto změnu uvítali. Žákům je umožněno prostřednictvím personalizace dějin zapojit svoji fantazii, vnímat souvislosti, nejen čistou faktografii. Důležitý je výsledek dějepisné edukace prostřednictvím popisované metody, kdy si žáci snáze a pevněji zapamatují požadovaná fakta, pojmy, souvislosti aj.

Výsledkem diplomové práce je teoretické zpracování metody personalizace dějin, její praktická realizace v edukační praxi a tvorba vzorových lekcí pro učitele, kteří mají zájem metodu otestovat a případně zařadit do vlastní výuky dějepisu.

Seznam použité literatury

BRATSKÁ, Mária. *Vieme riešiť záťažové situácie?*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992.

ČAPEK, Vratislav. *Jak učit dějepis moderně: materiály a informace o vyučování dějepisů ve světě*. Praha: Akademie Jana Amose Komenského, 1992. ISBN (brož.).

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2816-2.

JULÍNEK, Stanislav. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisů*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1225-0.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum (nakladatelství), 1998. ISBN 80-7184-756-9

LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisů*. Vyd. 1., dotisk. V Ostravě: Ostravská univerzita, 2009. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis. ISBN 978-80-7368-584-3.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 10. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2005. ISBN 80-901660-6-7.

MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*. 2.vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN (váz.).

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

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál (vydavatelství), 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-978-X.

RODOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova ve službách dějepisů: vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2014.

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.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN 80-901954-1-5.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., revidované a aktualizované vydání. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014. ISBN 978-80-903901-4-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

Periodika

Dějiny tvořivého dramatu (pohled z USA). *Tvořivá dramaturgii*. Přeložil Helena ZYMONOVÁ. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii: Artama, 1996, 7(3), 1-16. ISSN 1211-8001.

PAGE, Christiane. Divadelní aktivity ve francouzské škole včera a dnes: několik dílčích poznatků z komplikované historie. *Tvořivá dramaturgii*. Přeložil Jaroslav PROVAZNÍK. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii: Artama, 2015, 26(2), 1-11. ISSN 1211-8001.

Prameny

BEDNAŘÍKOVÁ, Jarmila, Lubor KYSUČAN, Marie FEJFUŠOVÁ a Jana ZRNÍKOVÁ. *Dějepis*. Čtvrté vydání. Brno: Nová škola, 2019. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-596-0.

ČAPKA, František a Libor VYKOUPIIL. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost*. Brno: Nová škola, 2009. Duhová řada. ISBN 80-7289-100_6.

FRONK, Václav a Ivana KALISTOVÁ. *Dějepis 8 pro základní školy a víceletá gymnázia: [modernizace společnosti]*. Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-561-4.

GRÜNHUTOVÁ, Petra, Michaela JINDRÁČKOVÁ, Petr MÁCHA, Vladimíra HORKÁ a Veronika KRÁLOVÁ. *Hravý dějepis 6: pravěk a starověk: pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. Praha: Taktik, [2015-2016]. ISBN 978-80-87881-75-0.

HROCH, Miroslav. *Dějepis: středověk pro základní školy*. 5. vyd., 3. vyd. v Práci. Praha: Práce, 1996. Učebnice pro základní školy (Práce). ISBN 80-208-0379-3.

MÁCHA, Petr. *Hravý dějepis 7: středověk a raný novověk : pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. 2. vydání. Praha: Taktik, 2017-. ISBN 978-80-7563-068-1.

MÁCHA, Petr. *Hravý dějepis 7: středověk a raný novověk: pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia: v souladu s RVP*. 2. vydání. Praha: Taktik, 2017-. ISBN 978-80-7563-068-1.

MANDELOVÁ, Helena. *Pravěk, starověk: [učební pomůcka dějepisu pro 2. stupeň základní školy a víceletá gymnázia]*. Ilustroval Dagmar JEŽKOVÁ. Praha: Kartografie, 1995. Dějepisné atlasy pro základní školy a víceletá gymnázia. ISBN 978-80-7011-340-0.

MANDELOVÁ, Helena. *Pravěk, starověk: [učební pomůcka dějepisu pro 2. stupeň základní školy a víceletá gymnázia]*. Ilustroval Dagmar JEŽKOVÁ. Praha: Kartografie, 1995. Dějepisné atlasy pro základní školy a víceletá gymnázia. ISBN 978-80-7011-340-0.

PRÁTOVÁ, Karla, Ondřej ZABLOUDIL PECHNÍK a Libor VYKOUPIIL. *Dějepis 7: středověk, počátek novověku: pro 7. ročník základní školy a sekundy víceletého gymnázia*. Druhé upravené vydání. Brno: Nová škola - Duha, [2020-2023]. ISBN 978-80-88285-27-4.

PRÁTOVÁ, Karla, Ondřej ZABLOUDIL PECHNÍK a Libor VYKOUPIIL. *Dějepis 7: středověk, počátek novověku: pro 7. ročník základní školy a sekundy víceletého gymnázia*. Druhé upravené vydání. Brno: Nová škola - Duha, [2020-2023]. ISBN 978-80-88285-27-4.

VÁLKOVÁ, Veronika a František PARKAN. *Dějepis 7: pro základní školy*. 2. vydání. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2015. ISBN 978-80-7235-547-1.

VÁLKOVÁ, Veronika a František PARKAN. *Dějepis 8 pro základní školy: novověk*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2009. ISBN 978-80-7235-404-7.

VÁLKOVÁ, Veronika. *Dějepis 6 pro základní školy: pravěk a starověk*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2006. ISBN 80-7235-337-3.

ZRNÍKOVÁ, Jana. *Dějepis: pravěk, starověk: pracovní sešit vytvořený v souladu s RVP ZV*. 2. vyd. Brno: Nová škola, 2014. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-608-0.

Seznam internetových zdrojů

MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [citováno k 15. 6. 2023]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

ŠVP [online]. Copyright © [cit. 15.06.2023]. Dostupné z: <https://www.zs-bhrabala.cz/o-skole/svp>

Metody výuky: Znáte je a víte, kdy, kterou použít? - Blog Orange Academy. Kurzy účetnictví a jazykové kurzy | Orange Academy [online]. Copyright © 1990 [cit. 03.11.2021]. Dostupné z: <https://orangeacademy.cz/clanky/metody-vyuky/>

"personalizovaný" - význam cudzieho slova - Slovník.sk. Slovník.sk - Prekladové slovníky [online]. Copyright © 2021 [cit. 03.11.2021]. Dostupné z: <https://slovník.aktuality.sk/slovník-cudzich-slov/?q=personalizovaný>

RVP pro základní vzdělávání, Národní pedagogický institut České republiky [online]. Copyright © [cit. 03.11.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Rollen spielen im Geschichtsunterricht [online]. Copyright © [cit. 15.06.2023]. Dostupné z: <https://www.friedrich-verlag.de/geschichte/methodik-didaktik/rollen-spielen-im-geschichtsunterricht-13653>

[online]. Copyright © [cit. 15.06.2023]. Dostupné z: https://www.freepik.com/premium-vector/big-mammoth-prehistoric-animal-from-ice-age-icon-concept-single-line-draw-design-illustration_20514599.htm

Jagellonci [online]. Copyright © [cit. 15.06.2023]. Dostupné z: <https://rodokmeny.cz/rodokmeny-historicky-ch-osobnosti/jagellonci/>
<https://www.payne.cz/3xS43787/VladislavskySal.htm>

[online]. Copyright © [cit. 15.06.2023]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Prašná_brána#/media/Soubor:Torre_de_la_Pólvara,_Praga,_República_Checa,_2022-07-02,_DD_07.jpg

Chrám svaté Barbory [online]. Copyright © [cit. 15.06.2023]. Dostupné z: <https://chramsvatebarbory.cz>

Vladislav Jagellonský [online]. Copyright © [cit. 15.06.2023]. Dostupné z: http://www.simonak.eu/index.php?stranka=pages/h_k/3_1.htm

Stát za vlády Jagellonců [online]. Copyright © [cit. 15.06.2023]. Dostupné z:
<http://historie.lusa.cz/uzemi-naseho-statu/stat-za-vlady-jagelloncu/>

[online]. Copyright © [cit. 15.06.2023]. Dostupné z:
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fc/Counts_of_Habsburg_Arms.svg

Evoluce [online]. Copyright © [cit. 15.06.2023]. Dostupné z:
https://www.youtube.com/watch?v=V4N44bU_xw4