

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra společenských věd

Diplomová práce

Bc. Kristýna Julíčková

**Využití didaktických her v kurikulu dějepisu na 2. stupni ZŠ se zaměřením
na moderní dějiny**

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Krákora, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Pavla Krákory, Ph.D. Literaturu a ostatní prameny, ze kterých jsem čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci dne.....

.....

Bc. Kristýna Julíčková

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Pavlu Krákorovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za zájem, dobré rady, ochotu a čas, který mi věnoval. Dále bych ráda poděkovala své rodině za trpělivost a podporu, kterou mě po celou dobu studia a psaní této práce zahrnovali.

Obsah

Úvod.....	5
Teoretická část.....	6
1 Didaktika dějepisu jako vědní disciplína.....	6
1.1 Historie a vymezení pojmu didaktika dějepisu.....	6
1.2 Školní dějepis, jeho význam a funkce.....	8
2 Současný stav vzdělávání v dějepise.....	11
2.1 Cíle dějepisné výuky.....	12
2.2 Dějepisné kurikulum, kurikulární dokumenty.....	14
2.3 Klíčové kompetence.....	16
2.4 Hlavní strategické trendy.....	18
2.5 Vyučovací formy v dějepisném vyučování.....	21
2.6 Didaktická hra jako metoda dějepisného vyučování.....	23
3 Specifika výuky dějin 20. století.....	28
Praktická část.....	31
4 Sběrka didaktických her.....	32
4.1 Hlavalam – Kryptogram.....	32
4.2 Rozhodovací hra – Práce s kartičkami.....	36
4.3 Křížovka s tajenkou.....	40
4.4 Hraní rolí.....	42
4.5 Stolní hra.....	50
5 Dotazníkové šetření.....	57
5.1 Vyhodnocení výsledků.....	57
Závěr.....	62
Seznam použité literatury a zdrojů.....	63
Anotace.....	66

Úvod

Ukázat žákům, že dějepis nejsou jen data a jména, by mělo být prvořadým úkolem učitele dějepisu ve škole 21. století. Dějiny jsou všude kolem nás. Minulost se používá jako nástroj k legitimizaci názorů o současném světě, k vyvážení paralel a pocitů identifikace. Znalost historie je nezbytná k tomu, abychom tyto paralely pochopili a nenechali se manipulovat „jejich zkratkovitým a hysterickým nadužíváním.“ Vyučovací předmět dějepis má žákovi pomoci se v našem soudobém, někdy až chaotickém, světě orientovat. Musí to však být dějepis analytický, kritický a vychovávající k demokratickým a univerzálním hodnotám.¹

Moderní dějiny datujeme od vypuknutí Velké francouzské revoluce v roce 1789 do začátku 21. století. Dějiny 20. století, jež jsou předmětem této práce, se na základních školách vyučují převážně v posledním devátém ročníku. Jejich výuka má svá specifika a problémy, kterými se zabývají mnozí odborníci, pedagogové i laická veřejnost. Častým problémem je samotný způsob předávání dějepisného učiva tradičními výukovými metodami, v jejichž popředí stojí výklad učitele. Výuka nejen moderních dějin si vyžaduje používání takových výukových metod, které žáky aktivizují a vyvolají v nich zájem o učivo, jenž v nejlepších případech přesáhne rámec školní výuky.

Cílem této práce je představit možnosti využití didaktických her v kurikulu dějepisu na druhém stupni základní školy se zaměřením právě na moderní dějiny. V kontextu moderních dějin práce konkrétně sleduje období let 1939–1945 na území současné České republiky a ve světě. Teoretická část práce se zabývá vymezením a objasněním základních pojmů didaktiky dějepisu, současným stavem dějepisného vzdělávání a specifiky výuky dějin 20. století. Praktická část práce obsahuje sbírku didaktických her k dějepisným učivům „Protektorát Čechy a Morava“ a „Druhá světová válka“ a výzkumnou část, která zjišťuje, do jaké míry a jakým způsobem využívají učitelé dějepisu v okrese Kroměříž didaktické hry při výuce moderních dějin.

¹ PINKAS, Jaroslav a Karina HOŘENÍ. Dějepis je mnohem víc než data. *PressReader* [online]. 2016 [cit. 2022-04-22]. Dostupné z: <https://www.pressreader.com/czech-republic/lidove-noviny/20160319/281913067228608>

Teoretická část

Tato část práce zahrnuje vymezení a objasnění základních pojmů didaktiky dějepisu. První kapitola se zabývá historií a vymezením pojmu didaktika dějepisu a školním dějepisem, jeho významem a funkcí. Druhá kapitola pojednává o současném stavu vzdělávání v dějepise, specificky o cílech dějepisné výuky, dějepisném kurikulu a kurikulárních dokumentech, klíčových kompetencích, hlavních strategických trendech ve výuce dějepisu, vyučovacích formách v dějepisném vyučování a didaktické hře jako metodě dějepisného vyučování. Třetí kapitola diskutuje specifika výuky dějin 20. století.

1 Didaktika dějepisu jako vědní disciplína

Pojem *didaktika* vznikl v kontinentální Evropě, a tudíž má své kořeny i v českém prostředí. V některých mezinárodních pedagogických slovnících však tento výraz vůbec nenajdeme, jelikož anglosaská tradice vychází z pozitivismu a rozvíjela více disciplíny jako technologie vzdělávání nebo pedagogické inženýrství.²

Didaktiku dějepisu řadíme k didaktikám konkrétních vyučovacích předmětů, v tomto případě školnímu dějepisu. Jako samostatný školní předmět byl dějepis v 70. letech minulého století vystaven snahám o vytvoření integrativní disciplíny, což v praxi znamená, že dějepisná výuka probíhá společně s výukou jiného vyučovacímho předmětu nejčastěji s výchovou k občanství. Během 80. let proběhl návrat k formování dějepisu jako samostatného předmětu se záměrem posilovat interdisciplinární vazby. Argumentem pro zachování předmětového modelu je jednak omezený prostor občanské výchovy pro vysvětlení historických kořenů sociálních jevů, jednak rozdílný hlavní princip dějepisu (historismus) a základů společenských věd (prezentismus). Rozdíl nalezneme i v charakteru jednotlivých předmětů, kdy dějepis má systémový a naukový charakter, občanská výchova převážně charakter výchovný.³

1.1 Historie a vymezení pojmu didaktika dějepisu

Význam slova didaktika pochází z řeckého slova „didaskein“, které v překladu znamená učit se, vyučovat. S předchůdkyní didaktiky se poprvé setkáváme ve starověku v podobě

² LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis, s. 10.

³ Tamtéž, s. 26–27.

antické sofistiky. Za autora prvního didaktického díla pak bývá označován Marcus Fabius Quintilianus a jeho dílo *Institutio oratoria* (česky *O výchově řečnické*), v němž se například zabývá vztahem učitele a žáka a metodami učení a vyučování.⁴

Samotný pojem se poprvé objevil na počátku 17. století ve spojení s luteránským návrhem reformy výuky.⁵ Vyčlenění didaktiky z pedagogických disciplín bývá připisováno Janu Amosi Komenskému (dílo *Didactica Magna*, 1657). V Komenského pojetí zahrnovala didaktika kromě teorie vyučování také teorii výchovy a školské praxe, čímž představovala nejen způsob, jak učit, ale zároveň také přístup, který měl usnadnit pochopení uspořádání světa a jeho podstaty. Od 18. století už autoři rozlišují mezi pedagogikou jako teorií výchovy a didaktikou jako teorií vyučování.⁶

Postupně byly vymezeny dvě základní oblasti zájmu didaktiky, a to teorie vzdělávání (vzdělávací cíle a obsahy, tj. co učit) a teorie vzdělávacích procesů (teorie vyučování, tj. jak učit). V důsledku rozvoje vědy a vzniku industriální společnosti se vytvořila potřeba specializovaného vzdělání, a proto se od poloviny 19. století začaly vedle pojmu obecná didaktika používat termíny speciální didaktika a metodika. Od třicátých let 20. století se používá pojem předmětová (oborová) didaktika.⁷ Východiskem oborové didaktiky dějepisu jsou teoretické zásady didaktiky obecné, především struktura výuky. První, tedy přípravnou fází tvoří plánování výuky, tvorba výukového programu, výběr prostředků, pomůcek atp. Druhá fáze je spojena se samotnou výukou a třetí kontrolně-evaluační fáze s hodnocením výkonu.⁸

Didaktiku dějepisu tradičně definujeme jako teorii výuky dějepisu, avšak současná didaktika dějepisu svým polem působnosti oblast školní výuky podstatně převyšuje. Z tohoto důvodu moderní didaktiku dějepisu vymezujeme spíše jako *teorii sociální a osobní historické kultury*. V prvním širším pojetí zahrnuje teorii a metodiku výuky dějepisu. Druhé užší pojetí staví metodiku dějepisného vyučování odděleně. Didaktika dějepisu má tři úkoly, a sice reflexivní, normativní a empirický výzkum. Reflexivní úkol odpovídá na otázku, co může být

⁴ KOPEČEK, Pavel, KRÁKORA, Pavel, CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenskovedních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 28.

⁵ LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis, s. 10.

⁶ KOPEČEK, Pavel, KRÁKORA, Pavel, CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenskovedních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 28.

⁷ Tamtéž, s. 28.

⁸ PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 30.

vyučováno. Co musí být vyučováno z hlediska kultivace historického vědomí je úkol normativní.⁹

Didaktika dějepisu je poměrně mladý a specifický vědní obor, který stojí na pomezí historie, pedagogiky a s ní souvisejících disciplín. Obsahově navazuje na didaktiku obecnou, z níž se vydělila. Řadíme ji k mezním disciplínám, přičemž konkrétně využívá historických (dějiny didaktiky dějepisu, dějiny dějepisného vyučování, dějiny mentalit) a pedagogicko-psychologických (empirický výzkum, sledování výchovně vzdělávací činnosti učitelů, problematika učení, otázky vyučovacích forem, metod apod.) metodologických postupů. Didaktika dějepisu má úzkou vazbu na jiné vědní disciplíny, hlavně na společenskovědní obory. Jedná se například o filozofii, sociologii, psychologii a logiku.¹⁰

V českém prostředí datujeme počátky didaktiky dějepisu do 19. století. Dílo Gustava Adolfa Lindnera (1828–1887), prvního profesora pedagogiky na české pražské Karlo-Ferdinandově univerzitě, se stalo východiskem pro první práce v tomto oboru. Lindner zastával názor, že při výběru vyučovacích metod se má vycházet nejen z obecných didaktických hledisek, ale také ze specifík jednotlivých vyučovacích předmětů. Významným milníkem byl rok 1869, kdy se po zařazení dějepisu coby vyučovacího předmětu do učebních plánů obecných a měšťanských škol začala didaktika dějepisu prosazovat jako samostatný obor. Za autora první publikace z didaktiky dějepisu je považován Jan Lepář a jeho dílo *O metodách dějepisného vyučování* z roku 1879.¹¹

1.2 Školní dějepis, jeho význam a funkce

Jeden z pilířů společenskovědního vzdělání představuje *školní dějepis*, jenž jako jediný předmět systematicky seznamuje téměř všechny členy společnosti s historickou realitou. Nenahraditelnou, a tedy klíčovou úlohu přitom plní hodnotová dimenze dějepisného vzdělávání.¹²

⁹ LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Průručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis, s. 10.

¹⁰ Tamtéž, s. 10–11.

¹¹ KOPEČEK, Pavel, KRÁKORA, Pavel, CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenskovědních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 29.

¹² LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Průručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis, s. 13.

Z. Beneš, přední představitel moderního pojetí didaktiky dějepisu a teorie školního dějepisu chápe školní dějepis dvěma způsoby. Za první považuje dějepis za školní předmět, respektive obor vzdělávání, který je určen hodinovou dotací a *Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice* (pozbývá platnost schválením *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*). K formování dějepisu dochází prostřednictvím kurikula a jeho vazeb k ostatním předmětům. Za druhé pak dějepis pojímá jako specifickou, institucionálně zakotvenou sociální komunikaci historických informací a jako součást historické kultury.¹³

F. Parkan, pedagog na Karlově univerzitě na katedře dějin a didaktiky dějepisu a autor desítek učebnic definuje dějepis ve vztahu ke kurikulárním dokumentům, a to jako předmět, který je vzdělávacím „oborem ve vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* a jeho role je dána *rámčovým vzdělávacím programem, z něhož vycházejí konkrétní školní vzdělávací programy*.“¹⁴

Dějepis má jako každý předmět složku informativní a formativní. Význam dějepisu ve výchovně vzdělávacím procesu zesiluje i fakt, že se nejedná o předmět integrující pouze ve společenskovědním rámci, ale v celém systému všeobecného vzdělání. Tato skutečnost je patrná při pozorování konkrétních mezipředmětových a mezioborových vztahů, kdy dochází k propojení dějepisu s vybranými předměty v oblasti obsahové, hodnotové a metodologické.¹⁵

Pro vytváření, předávání a zachování výše zmíněného *historického vědomí*, které umožňuje orientaci ve světě, jenž nás obklopuje, má dějepis nenahraditelnou roli. Toto historické vědomí je tvořeno několika základními kategoriemi, jmenovitě vědomím časovým, vědomím prostorově geografickým, vědomím reálnosti, vědomím historicity, vědomím identity, vědomím politickým, vědomím ekonomicko-sociálním a vědomím morálním.¹⁶

V kurikulu základních i středních škol má dějepis množství funkcí. Historické vědomí zprostředkovává osobnostní a sociální začlenění jedince do společnosti. Dějepis rozvíjí porozumění světu jako sociální skutečnosti, která se vyvíjí v prostoru a čase. Podílí se na výchově demokratických a aktivních občanů, vzdělává žáky k porozumění jiným lidem, odlišným kulturám a civilizacím, integruje znalosti a dovednosti z vyučovacích předmětů

¹³ LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis, s. 12–13.

¹⁴ PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 36.

¹⁵ Tamtéž, s. 36–37.

¹⁶ KOPEČEK, Pavel, KRÁKORA, Pavel, CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenskovědních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 31.

humanitních a přírodovědných, učí žáky chápat obecně akceptované lidské hodnoty a spoluvytvářet jejich hodnotový systém. Dějepis žáky také učí uznávat a chránit živou i neživou přírodu a kulturní a historické památky. K jiným neméně významným funkcím patří rozvíjení logického a abstraktního myšlení žáků, posilování dovedností získávat a kriticky hodnotit informace z různých zdrojů, rozvíjení komunikačních dovedností a kultivace vyjadřovacích schopností a formování kritických postojů k historické realitě. Poslední funkcí dějepisu je vytváření systémově vybraného souboru základních faktografických znalostí, bez jejichž existence není možné aplikovat dílčí dovednosti a zaujímat postoje.¹⁷

¹⁷ KOPEČEK, Pavel, KRÁKORA, Pavel, CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenských oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 31–32.

2 Současný stav vzdělávání v dějepise

V českých zemích prošlo dějepisné vyučování spolu se vzděláváním učitelů dějepisu od období středověku, kdy datujeme jeho počátky, až do současnosti dlouhým vývojem, jehož výzkumem se zabývala a stále zabývá řada historiků, pedagogů a dalších odborníků. Výsledky jejich práce jsou zachyceny v nespočtu odborných publikacích.¹⁸ Tato kapitola tudíž věnuje podrobnější pozornost vývoji dějepisného vzdělávání pouze ve sledovaném historickém období.

V letech 1939–1945 bylo české školství jedním z ústředních cílů represivní politiky v nacisty okupovaném Protektorátu Čechy a Morava s konečným cílem germanizace českého národa.¹⁹ Vedle likvidace vysokého školství zasáhly represe nejvíce všeobecně zaměřené střední školy. Docházelo k uzavírání gymnázií, u zbylých se stanovoval počet tříd a žáků a také procento žáků, kteří mohli úspěšně složit maturitní zkoušku. Střední odborné školy měly být zdrojem levné pracovní síly.²⁰ Redukce se nevyhnula ani českému základnímu školství, které v té době tvořily obecné (první stupeň) a měšťanské (druhý stupeň) školy. Měšťanské školy nahradily školy výběrové nově označované jako hlavní školy. Pouze omezený počet českých dětí tak mohl dosáhnout vyššího vzdělání. Ostatní absolvovali pouze obecnou školu.²¹ Německý jazyk se stal hlavním předmětem, přičemž učitelé museli z němčiny povinně skládat zkoušku před německým inspektorem. Co se týče obsahové náplně školního dějepisu, Palackého koncepce českých dějin se stala v nových poměrech absolutně nevhodnou. Odkaz T. G. Masaryka a Edvarda Beneše, významných osobností československého předválečného demokratického systému měl být zapomenut.²² „Došlo k podstatnému omezení výuky světových dějin, české dějiny byly vykládány se zřetelem ke spolupráci českého prostředí s německým a důrazem na historicky danou českou podřízenost Německu. Dějepisné učebnice, atlasy i další didaktické prostředky (historické obrazy, filmy) se ocitaly na seznamech prohibit a byly vyřazovány.“²³

¹⁸ KOPEČEK, Pavel, KRÁKORA, Pavel, CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenskovědních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 21.

¹⁹ Tamtéž, s. 24.

²⁰ Tamtéž, s. 22.

²¹ Tamtéž, s. 24.

²² Tamtéž, s. 24.

²³ LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis, s. 22.

Soudobý vzdělávací systém obsahově i organizačně očištěný od nacistické ideologie a následující čtyři desítky let trvající komunistické ideologie přešel k demokratické výchově a vzdělávání. Navzdory nezpochybnitelné morálnosti čelí vzdělávání v demokratické společnosti řadě nedostatků, které je potřeba postupně eliminovat. Hlavní akcent se klade na odstranění příliš velké roztržitosti vědomostí a na posílení souvislostí mezi jednotlivými předměty. Hledají se stěžejní průřezová témata, kupříkladu totalitarismus a holocaust, která mohou být v příbuzných předmětech rozpracována z různých aspektů. V případě dějepisu se zvláště nabízí vazba s výchovou k občanství, zeměpisem, českým jazykem a literaturou či s cizími jazyky.²⁴ Vedle toho nastává postupný odklon odborné veřejnosti od „bezvědomostního vyučování“ charakterizovaného minimalizací faktografie a důrazem na samostatné vyhledávání informací směrem k vyučování faktografickému. 90. léta minulého století byla ve znamení kritiky nadměrné faktografie ze strany široké veřejnosti. Důraz začal být postupně kladen na metody a prostředky výuky.²⁵ Dalším důležitým rysem současného systému vzdělávání je důraz na životní zkušenost žáka, kterou známe již od Komenského. Jeho zásadu postupu od blízkého a konkrétního ke vzdálenému a abstraktnímu aplikoval i na dějepis, kde mají být žákům první přibližovány sociální dějiny a historie každodennosti, výklad historických procesů a politických jevů až následně poté.²⁶

2.1 Cíle dějepisné výuky

Cílem se obecně rozumí finální záměr. Dosažení cíle předpokládá uskutečnění promyšleného systému odpovídajících dílčích aktivit. Do oblasti didaktiky dějepisu spadá problematika výchovně vzdělávacích cílů dnes označovaných jako klíčové kompetence.²⁷

Výchovně vzdělávací cíl obsahuje tři složky, a sice informativní, kdy jsou žáci systematicky seznamováni s historickým vývojem lidstva, dále formativní, která zdůrazňuje etické stránky historického odkazu, a složku metodologickou, jež zahrnuje postupné objasňování metod práce historika, což vede k poměrně samostatnému osvojování historických

²⁴ KOPEČEK, Pavel, KRÁKORA, Pavel, CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenskovědních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 26.

²⁵ LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis, s. 28.

²⁶ Tamtéž, s. 29.

²⁷ Tamtéž, s. 33.

poznatků žákem.²⁸ V metodologické složce se zvláště klade důraz na schopnost žáka samostatně pracovat s fakty, texty, mapami a dalšími druhy učebních materiálů a pomůcek.²⁹

Výchovně vzdělávací cíle předmětu postupují od cílů nejobecnějších (rámcových) po cíle dílčí, konkrétní (etapové). Učební osnovy neboli kurikulum obsahují rámcové cíle dějepisného vzdělávání, etapové cíle mají v kompetenci samotní učitelé.³⁰

Výuka dějepisu by měla v koncepci cílových struktur respektovat některé obecnější principy, a to „*oddělení výkladu historie od propagandy a mýtů; úctu ke kriticky zjištěnému faktu a toleranci k pluralitě jeho interpretací; vědomí, že odpovědi na historické otázky nejsou nikdy konečné, že podléhají diskuzi odborné veřejnosti a neustále se vyvíjí; požadavek přestování schopností a dovedností žáků přiměřeně věku pracovat se zdroji historického poznání (s historickými prameny)*“.³¹

Dosažení cílových záměrů je podmíněno propojením prvků didaktického působení a složek výchovných. Mezi nejvýznamnější výchovné složky k naplnění cílů v předmětu dějepis řadíme výchovu rozumovou, která se zaměřuje hlavně na rozvoj historického myšlení, schopnost orientace v čase a prostoru a poznání metod historické práce. Dále pak výchovu etickou, jež napomáhá utvářet hodnotový systém zakládající se na identifikaci s humanismem, demokracií, tolerancí, spravedlností a dalšími významnými hodnotami. Výchova estetická vede k rozvíjení žákova estetického vztahu k umění včetně jeho ochrany, výchova ekologická zase k ochraně a tvorbě životního prostředí v souladu s udržitelným rozvojem prostřednictvím poznání způsobu života lidí v průběhu dějin. Poslední, právní výchova směřuje k vytváření právního vědomí založeného na chápání spoluodpovědnosti za společenský vývoj a také k dodržování zákonů, lidských práv a svobod.³²

Záměry výuky dějepisu ovlivňuje *pojetí dějin*. Sociálně ekonomické pojetí dějin je pojetím materialistickým. Do popředí staví sociálně ekonomickou oblast a vývoj velkých společenství usilujících o sociální spravedlnost. Pojetí liberálně demokratické se zaměřuje na dějiny civilizací a na dějiny politické, zdůrazňuje občanské svobody a lidská práva.

²⁸ LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis, s. 33.

²⁹ PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 39.

³⁰ LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis, s. 33.

³¹ Tamtéž, s. 34.

³² PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 39–40.

Náboženské pojetí staví na přední místo duchovní sféru člověka. Dává přednost víře před vědou a církevnímu dogmatu.³³

Pro pedagogovo usnadnění odpovědí na otázky, co učit, jak dosáhnout cíle, jak hodnotit a zdali existuje koherence mezi cíli, instrukcemi a hodnocením významně pomáhá *taxonomie výchovně vzdělávacích cílů*. Americký psycholog Benjamin S. Bloom publikoval v roce 1956 doposud nejznámější taxonomii výukových cílů. Vymezil tři domény, a to kognitivní, kde jsou cíle uspořádány do šesti intelektuálních stupňů podle obtížnosti (znalosti a pochopení, aplikace a analýza, syntéza a evaluace), afektivní transformující cíle do žádoucích postojů žáka a psychomotorickou doménu.³⁴

2.2 Dějepisné kurikulum, kurikulární dokumenty

Předmětem zvýšeného zájmu pedagogů i jiných odborníků je již delší dobu problematika kurikula.³⁵ *Kurikulum* definujeme jako souhrn znalostí, které si má osvojit člen dané společnosti. Je součástí kultury společnosti, zrcadlí úroveň jejího rozvoje i potřeby života. Termín kurikulum vhodně doplňuje, spojuje a včleňuje termíny učební plán a učební osnovy do obecnější roviny. Tento obecnější pohled chápe kurikulum jako „*obsah vzdělání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerou zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením.*“³⁶

Do skupiny kurikulárních dokumentů řadíme teoretické pedagogické dokumenty, konkrétně učební plán, učební osnovy, učebnice, didaktické texty pro žáky, metodické příručky pro učitele, standardy vzdělávání, požadavky na zkoušky apod. Dokumenty praktické jinak označované pedagogická dokumentace zahrnují vnitřní řád školy, třídní knihu, katalogové a žakovské listy a žakovské knížky. Plánování kurikula prostřednictvím nového dokumentu – vzdělávacího programu se prosadilo v České republice v 90. letech 20. století.³⁷

³³ LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis, s. 34.

³⁴ Tamtéž, s. 34.

³⁵ MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. 127 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 12., s. 7.

³⁶ Tamtéž, s. 13–14.

³⁷ LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis, s. 38.

Nové tisíciletí přineslo novou koncepci rozvoje českého školství. Rámec této koncepce vytvořil již zmiňovaný dokument *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* také nazývaný „Bílá kniha“. Program zamýšlí přiblížit náš systém vzdělávání evropskému standardu a vytvořit „učící se společnost“. V návaznosti na změnu v obsahu vzdělávání probíhá i změna v jeho organizaci, která se například týká posilování pedagogické autonomie, podpory celoživotního vzdělávání, preference aktivačních a motivačních výukových metod, hodnocení a sebehodnocení. Tato kurikulární reforma stojí za zrodem tříúrovňového vzdělávacího programu. První úroveň tvoří *národní program vzdělávání* (NPV), jenž zahrnuje zásady vzdělávací politiky státu a nejobecnější cíle a požadavky na vzdělávání. Druhá úroveň je tvořena *rámcovými vzdělávacími programy* (RVP). Ty vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy, stupně a obory a také pravidla jejich evaluace. Podle *školních vzdělávacích programů* (ŠVP) spadajících do třetí úrovně se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách, které si ŠVP vytvářejí samy podle zásad stanovených v RVP.³⁸

Vzdělávací obor *Dějepis* přináší podle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV) základní poznatky o konání člověka v minulosti, přičemž jeho „*hlavním posláním je kultivace historického vědomí jedince a uchování kontinuity historické paměti, především ve smyslu předávání historické zkušenosti.*“³⁹ Obzvláště důležité je poznávání dějů, skutků a jevů, které významným způsobem ovlivnily vývoj společnosti a promítají se do naší současnosti. Zvláštní důraz se klade na dějiny 19. a 20. století, kde nalezneme kořeny téměř všech současných společenských jevů, a uplatňuje se zřetel k základním hodnotám evropské civilizace. Žáci jsou vedeni k poznání historie ve smyslu neuzavřené minulosti a nedefinitivních závěrů. Zdůrazňuje se kladení otázek o minulosti, pomocí nichž se současnost ptá po svém charakteru a své možné budoucnosti.⁴⁰

RVP ZV neklade akcent na přesné vymezení základního učiva, nýbrž na *očekávané výstupy* z dějepisného vyučování, které směřují k utváření historického vědomí a níže diskutovaných klíčových kompetencí. Učivo se tak stává nástrojem k dosažení cílů, které jsou obsažené v očekávaných výstupech. Ty společně s učivem najdeme u každého z celkových osmi tematických celků. Pro účely této práce je stěžejní tematický celek *Moderní doba*.⁴¹ Očekávaným výstupem učiva „*druhá světová válka, holokaust; situace v našich*

³⁸ KOPEČEK, Pavel, KRÁKORA, Pavel, CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenskovědních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 34.

³⁹ Tamtéž, s. 35.

⁴⁰ Tamtéž, s. 35.

⁴¹ Tamtéž, s. 35.

zemích, domácí a zahraniční odboj; politické, mocenské a ekonomické důsledky války“ je, že žák po jeho zvládnutí dokáže „charakterizovat jednotlivé totalitní systémy, příčiny jejich nastolení v širších ekonomických a politických souvislostech a důsledky jejich existence pro svět; rozpoznat destruktivní sílu totalitarismu a vypjatého nacionalismu“ a „na příkladech vyložit antisemitismus, rasismus a jejich nepřijatelnost z hlediska lidských práv.“⁴²

2.3 Klíčové kompetence

Jedním ze základních rysů rámcových vzdělávacích programů je důraz na *klíčové kompetence*, tedy na to, co by měl žák po absolvování jednotlivých školních předmětů umět, ne pouze znát.⁴³ Mít kompetenci znamená, že žák, respektive člověk disponuje složitým komplexem vědomostí, dovedností a postojů, který propojuje vše tak výhodně, že díky tomu člověk oplývá schopností úspěšně zvládat situace a úkoly, do kterých se dostává při studiu, v práci či v osobním životě. Specifická kompetence pak umožňuje schopnost přiměřené orientace v určité přirozené situaci a provádění vhodných činností a zaujímání přínosných postojů v této situaci.⁴⁴

V etapě základního vzdělávání vymezujeme šest klíčových kompetencí, a to kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou a kompetenci pracovní.⁴⁵

V dějepisném vyučování reprezentuje kompetenci k učení kupříkladu schopnost žáka *„rozpoznat základní zdroje dějepisných informací, rozlišovat účel archivu, muzea a galerie a hodnotu ústně sdělených informací.“* Žák umí *„vyhledávat dějepisné informace ve verbálním a ikonickém materiálu a třídit je podle zvolených kritérií, číst verbální a ikonický text s porozuměním, rozpoznat stanovisko autora textu, operovat základními termíny historické terminologie, rozlišovat příčiny, následky a důsledky historických události.“* Ovládá také

⁴² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, 2016. 164 s. [cit. 2022-04-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

⁴³ KOPEČEK, Pavel, KRÁKORA, Pavel, CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenskovedních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky.* 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 34.

⁴⁴ BĚLECKÝ, Zdeněk et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání.* V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 7.

⁴⁵ KOPEČEK, Pavel, KRÁKORA, Pavel, CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenskovedních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky.* 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 34.

„základní techniky historické práce“ a „formuluje jednoduché hodnotící soudy podložené historickými argumenty.“⁴⁶

Prostřednictvím kompetence k řešení problémů žák „rozpozná problém v historické situaci vnímaný lidmi v tehdejší době, rozpozná příčinu problému, který může být značně časově vzdálen od situace, v níž se problém objevil, vyhledává z různých zdrojů informace k řešení problému a třídí je podle vztahu k danému problému.“ Žák umí „využívat historických paralel a aplikovat dějinné zkušenosti lidstva.“⁴⁷

Kompetence komunikativní rozvíjí žákovu schopnost „vyjadřovat své dějepisné znalosti, myšlenky a názory na historické skutečnosti, ústně i písemně je logicky formuluje, naslouchat druhým a kultivovaně reagovat na sdělení, vhodnými argumenty vyjádřit svůj názor, nebo vyvrátit názor, s nímž nesouhlasí.“ Zásadou této kompetence žák „reaguje na běžné nebo domluvené symboly neverbální komunikace, komunikuje o pracovním problému, je schopen formulovat a sdělit své pracovní návrhy a požadavky, využívá dostupné informační a komunikační prostředky a technologie.“⁴⁸

Mít kompetenci sociální a personální znamená, že se žák „účastní práce v týmu, přijímá různé role a plní dílčí úkoly tak, aby výsledek práce týmu byl co nejkvalitnější, rozhoduje o využití individuální či týmové práce s ohledem na povahu úkolu a podmínky jeho plnění. Spolu s ostatními stanovuje a přijímá pravidla práce v týmu, respektuje pravidla slušného jednání, koriguje svoje jednání s ohledem na druhé. V mezilidských vztazích předvídá důsledky jednání na základě historických paralel.“⁴⁹

Pomocí kompetence občanské žák „na základě historických poznatků rozlišuje pojmy svoboda – útlak, rovnoprávnost – nerovnoprávnost (rasová, náboženská, národnostní, sociální, genderová, politická, ekonomická), právo – povinnost, svobodné jednání – odpovědnost. V jednoduché formě demonstruje historickou určenost společenských jevů a jejich proměnlivost v souvislosti s proměnlivostí širších společenských podmínek.“ Nadto „respektuje naše národní tradice a reálně hodnotí náš kulturní přínos evropské a světové civilizaci. Hodnocení

⁴⁶ HUDECOVÁ, Dagmar. *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. 1. vyd. Úvaly: Albra, 2007, s. 70.

⁴⁷ Tamtéž, s. 70.

⁴⁸ Tamtéž, 70–71.

⁴⁹ Tamtéž, s. 71.

argumentačně dokládá historickými poznatky. Projevuje pochopení vlastním občanský aktivním chováním a zápornými postoji ke společensky nežádoucím jevům.“⁵⁰

Kompetence pracovní pak představuje schopnost žáka „*samostatně zajišťovat materiál k dějepisnému vyučování i prostředky k jeho zpracování a samostatně organizovat svou práci. Při plnění pracovních úkolů žák reálně a odpovědně posuzuje vlastní možnosti i možnosti jiných. V dějepisném vyučování uplatňuje pracovní postupy, metody a návyky vytvořené v jiných vyučovacích předmětech, analogicky uplatňuje pracovní postupy, metody a návyky vytvořené v dějepisném vyučování v ostatních předmětech i mimo vyučování.*“⁵¹

2.4 Hlavní strategické trendy

S klíčovými kompetencemi úzce souvisí *výchovné a vzdělávací strategie*. Ve slovníčku RVP ZV jsou definovány jako „*promyšleně volené a řazené postupy, kterými chce škola cíleně směřovat k naplňování klíčových kompetencí*“. V zásadách pro vypracování školního vzdělávacího programu se dále uvádí, že „*ŠVP vede k naplňování cílů základního vzdělávání stanovením výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni školy a ... na úrovni předmětu.*“⁵²

Výchovnou a vzdělávací strategii předmětu můžeme chápat jako souhrn všech metod a forem práce, které směřují k utváření a rozvoji klíčových kompetencí. Strategii nelze oddělovat od charakteru předmětu, přičemž každý předmět vyžaduje značně jiný strategický přístup. V případě dějepisu se strategie vyučování odvíjí v první řadě od pojetí, postavení a funkce dějepisného vyučování ve společnosti. Dále od cílů dějepisného vyučování a hlavních zásad vymezení obsahu předmětu. V neposlední řadě také od zásady obsahové struktury a časového rozvržení jednotlivých tematických celků.⁵³

K hlavním strategickým trendům v současné výuce dějepisu patří objevné učení, vyučování zaměřené na komunikaci, činné (autentické) učení, vyučování zaměřené na vědu a multiperspektivní přístup.⁵⁴

Klíčovým předpokladem *objevného učení*, jinak označovaného jako učení řešením problémů, učení badatelské či učení induktivní, genetické, znovuobjevné, je vzbuzení

⁵⁰ HUDECOVÁ, Dagmar. *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. 1. vyd. Úvaly: Albra, 2007, s. 71.

⁵¹ Tamtéž, s. 71–72.

⁵² Tamtéž, s. 7.

⁵³ Tamtéž, s. 8–9.

⁵⁴ Tamtéž, s. 13–19.

zvědavosti a zájmu žáka, jež se stávají vnitřními motivačními faktory jeho další činnosti. Objev má v tomto případě didaktickou povahu. Nedochozí k objevení něčeho zcela nového, ale nového pro žáka. Z povahy školního dějepisu se objevování zaměřuje jednak na specifická historická fakta a vazby mezi nimi, jednak na materiál k jejich získávání. Princip učení objevem je uplatňován při heuristice, výkladu pojmů či problémovém vyučování, během kterého učitel prezentuje problémové situace v historii jako skutečné problémy, nikoliv jako situace již vyřešené. Uvědomění si jednotlivých fází řešení problému, totiž rozpoznání problému a jeho následná formulace, analýza neboli hledání řešení, formulace a následující ověřování hypotéz, zdůvodnění vybraného řešení, nazýváme metakognitivní znalostí žáka. Kromě těchto fází dějepis ještě specificky obsahuje fázi konfrontace dobového řešení s důsledky a zhodnocení řešení z pohledu současnosti.⁵⁵

Strategie známá jako *vyučování zaměřené na komunikaci* chápe vyučovací proces jako proces komunikační, jež se řídí základními pravidly. Tato pravidla tvoří zaměřenost komunikace na cíl, postupnost jednotlivých kroků, výměna rolí mezi podavatelem (tj. učitelem) a příjemcem (tj. žákem), oprava na základě zpětné vazby, správné používání verbální a neverbální komunikace, záměrné využívání komunikačních médií a uvědomění si bariér komunikace. Tradiční výuka dějepisu je charakteristická jednosměrnou verbální komunikací, kdy je učitel v roli podavatele a žák v roli příjemce. Žák se v takové komunikaci jen těžko orientuje a nechápe její cíl ve vztahu k učivu. Přítomná doba nutně vyžaduje výměnu rolí, která znamená nahrazení jednosměrné komunikace komunikačním řetězcem mezi učitelem a žákem. Žák musí mít prostor pro vlastní vyjádření, což se v současné škole děje stále velmi omezeně. Výklad učitele, zajímavé vyprávění, důkladné vysvětlení či popis nemohou být výlučnými metodami prezentace dějepisného učiva, ani nemohou být zařazovány bez vysvětlení jejich účelu žákům. V dějepisném vyučování však vždy budou mít své místo jako metody konkrétních dílčích operací. Realizace požadavku vzájemné komunikace, kdy na sebe učitel s žákem reagují, je ve výuce možná s větší mírou využití písemné komunikace, rozšířením prostoru pro učitelem monitorovanou komunikaci žáků ve dvojicích a skupinách, zařazením metod rozhovoru a diskuze, účelným využitím komunikačních médií jako skutečných zdrojů informací.⁵⁶

⁵⁵ HUDECOVÁ, Dagmar. *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. 1. vyd. Úvaly: Albra, 2007, s. 13–14.

⁵⁶ Tamtéž, s. 14–15.

Na vlastní zkušenosti žáků se zakládá strategie *činné (autentické) učení*, které se od objeveného učení liší tím, že žáci získávají nové poznatky na základě vlastní zkušenosti a prožitku. Nutným předpokladem je vytvoření situace, ve které žák ke zkušenosti či prožitku dojde. Získaný prožitek má kladný dopad na zapamatování učiva a významně formuje osobnost žáka. V dějepisném vzdělávání není možné uvést žáky do reálné situace, proto je nutné překonat časovou vzdálenost historické skutečnosti. Žák musí být dobře seznámen se situací, v níž její aktéři byli, pokud má být navozena empatie podmiňující prožitek. Úspěšné představení historické události takovým způsobem, aby ji žák mohl „prožít“, vede k rozvoji historického myšlení i osobnosti žáka. Mezi metody činného vyučování řadíme různé varianty hraní rolí a činnosti spojené s prací na školních projektech.⁵⁷

Strategie označovaná termínem *vyučování zaměřené na vědu* usiluje o co nejbližší přiblížení vyučovacího předmětu vědecké disciplíně. V případě školního dějepisu se jedná o historii, ačkoliv dějepis není a nemůže být otiskem historické vědy. Předmětem zájmu historie jsou dějiny lidstva, odhalení minulosti a její vysvětlení. Výuka dějepisu směřuje svým předmětem zájmu k vytváření již několikrát zmiňovaného historického vědomí a formování osobnosti žáka prostřednictvím tohoto vědomí. Vědecká orientace předmětu zdůrazňuje potřebu vést žáky k pochopení hlavních záměrů oboru a jeho smyslu, osvojení si elementární terminologie, faktografie, periodizace a periodizačních mezníků, k porozumění historickým procesům, zásadám a metodám historické práce, tj. heuristice, historické kritice a interpretaci. Ve vyučovacím procesu žáci provádějí analýzu historické skutečnosti, čímž simulují práci historika. Metoda věnuje zvláštní pozornost práci s prameny, přičemž skutečný historický pramen se často liší od didaktického pramene grafickou i jazykovou nesrozumitelností pro žáka, na což je nutné brát ve výuce zřetel.⁵⁸

Multiperspektiva reprezentuje postup, při němž bereme v úvahu i jiný názor, než je ten náš.⁵⁹ *Multiperspektivní přístup* se poprvé objevil v 70. let minulého století, propaguje se od jeho posledního desetiletí. V českém prostředí se jedná o přístup zcela nový. Vyžaduje posuzování jevu či procesu z hlediska perspektiv a stanovisek různých posuzovatelů, kteří žili v různých dobách. Multiperspektiva usiluje o narušení představy o dějinách jako o něčem, co je již jednou pro vždy dané, skončené, zhodnocené, mrtvé, a zároveň upozorňuje

⁵⁷ HUDECOVÁ, Dagmar. *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. 1. vyd. Úvaly: Albra, 2007, s. 16–17.

⁵⁸ Tamtéž, s. 17–18.

⁵⁹ LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis, s. 28.

na společenskou podmíněnost jednání lidí i na souvislost hodnocení tohoto chování s měnící se situací ve společnosti. Prostřednictvím multiperspektivního přístupu se žáci učí chápat nutnost kritického přístupu k historickým pramenům, včetně výsledků jejich hodnocení v historické literatuře, rozumět problému subjektivity výroků o realitě společnosti, argumentovat a samostatně hodnotit. Žáci jsou seznamováni s pluralitou a kontroverzností názorů, cvičí se v rozpoznávání odlišných názorů na stejné události a v rozlišování názoru autora od toho, co se stalo ve skutečnosti. Učitel by měl ve snaze o objektivní představení historického jevu či procesu zaujímat odosobněné stanovisko. Měl by přinášet argumenty, dávat najevo své mínění, avšak zároveň uvádět i alternativní možnosti hodnocení. Žáci mohou, ale nemusí mít stejný názor jako učitel. Nekompromisní postoje zastává učitel pouze v případech, kdy je to v souladu s obecnými společenskými cíli nebo podloženo zákonem.⁶⁰

2.5 Vyučovací formy v dějepisném vyučování

Za základní metodu didaktiky dějepisu považujeme *didaktickou analýzu učiva*, jejíž podstatou je promyšlení historické látky směřující k přizpůsobení její obsahové struktury. Využívají ji nejen pracovní týmy podílející se na zpracování výše diskutovaných pedagogických dokumentů, ale i konkrétní učitelé. Tato analýza má pět hlavních fází. První dvě se zaměřují na rozbor celého tematického celku učitelem, tedy stanovení cílů a úkolů tematického celku a ujasnění struktury učiva. Další tři se týkají jednotlivých vyučovacích hodin, a to volby vyučovacích metod a vyučovacích prostředků, vytvoření motivační vazby a výběru kontrolních otázek.⁶¹

Vyučovací formu definujeme jako „organizační uspořádání vnějších podmínek, za kterých se prostřednictvím adekvátních vyučovacích metod a vyučovacích prostředků realizují cíle výuky.“⁶² Vyučovací formy vymezujeme časoprostorově, přičemž základní časovou jednotku tvoří vyučovací hodina. Formy významně předurčují možnosti pro aplikaci konkrétních vyučovacích metod a prostředků.⁶³

⁶⁰ HUDECOVÁ, Dagmar. *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. 1. vyd. Úvaly: Albra, 2007, s. 19.

⁶¹ KOPEČEK, Pavel, KRÁKORA, Pavel, CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenskovědních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 39.

⁶² LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis, s. 57.

⁶³ Tamtéž, s. 57.

Podle typu didaktické interakce rozlišujeme tři základní vyučovací formy. Při individuálním vyučování, které je historicky nejstarší formou, žáci pracují individuálně, vzájemně nespolupracují, každý žák má učivo stanoveno zvlášť. Při skupinovém vyučování žáci aktivně pracují ve skupině, což má výrazný sociální aspekt. Třidu lze rozdělit do skupin podle kritérií, například podle druhu činnosti a její obtížnosti, podle zájmu žáků, pracovního tempa, dovednosti spolupracovat, podle kamarádství, zasedacího pořádku nebo zcela náhodně. K vhodným činnostem pro skupinovou práci řadíme diskuzní skupiny, soupeření skupin, jednotlivé úkoly, kdy všechny skupiny vykonávají stejný úkol nebo jim mohou být přiděleny jiné úkoly, popřípadě si úkoly zvolí sami, a střídavé zadávání, při kterém jednotlivé skupiny provádí stejné úkoly, ale v jiném pořadí. Hromadné vyučování probíhá nejčastěji ve třídě ve skupině žáků stejné věkové a mentální úrovně. Učitel při něm řídí činnost všech žáků najednou.⁶⁴

Vyučovací formy ve třídě uplatňujeme probíhá-li vyučovací hodina ve třídě nebo specializované učebně. Rozlišujeme tři typy vyučovacích hodin. V rámci hodin smíšených neboli kombinovaných probíhají vyučovací formy, jež odpovídají jednotlivým fázím vyučovací hodiny. Vyučovací hodina se tak skládá z fáze úvodní věnující se organizaci, opakování a zkoušení, motivaci, dále z fáze základní, kdy probíhá prezentace nového učiva a zobecňování, a fáze závěrečné, která je věnovaná fixaci, provedení zápisu, zadání domácího úkolu a ukončení. V dějepise však dodržování výše probírané jednotvárné struktury vyučovací hodiny přináší úskalí v podobě rutinní výuky, ztráty motivace žáků a nudy. Druhým typem hodiny jsou formy odvozené z hodiny smíšeného typu. Formy nazýváme podle převládající aktivity, jelikož v hodině většinou probíhá více než jedna činnost. Rozeznáváme hodinu opakovací, klasifikační a testovací hodinu, hodinu věnovanou prezentaci nového učiva a procvičovací hodinu. Třetí typ hodiny tvoří seminární výuka vyznačující se vysokým stupněm aktivizace a samostatné práce žáka.⁶⁵

Existují i *mimotřídní vyučovací formy*, do kterých spadá domácí úkol, exkurzní vyučování, které probíhá v mimoškolních institucích jako je muzeum či archiv. Dále kulturně osvětový vzdělávací program, tedy návštěva filmového či divadelního představení s historickou tematikou, a odborná exkurze, jež umožňuje přímé pozorování předmětů a jevů historické

⁶⁴ LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis, s. 58–59.

⁶⁵ Tamtéž, s. 59–60.

reality.⁶⁶

2.6 Didaktická hra jako metoda dějepisného vyučování

Výukovou metodu nejčastěji vymezujeme jako „*uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení výchovně vzdělávacích cílů.*“⁶⁷ Metoda bývá někdy důležitější než učivo jí předávané, jelikož ve škole, která nesleduje pouze osvojování vědomostí, dochází také k rozvoji schopností, dovedností, myšlenkových operací, k vytváření postojů, přesvědčení a sociálních kompetencí.⁶⁸ Výběr výukové metody je ovlivněn cílem a úkoly výuky, obsahem a metodami daného oboru, zákonitostmi výukového procesu, zvláštnostmi třídy či skupiny, vnějšími podmínkami a kritérii vyplývajícími ze vztahu učitele a žáka.⁶⁹

Klasifikaci výukových metod podle různých kritérií se již zabývalo mnoho pedagogických odborníků. Známa je například klasifikace L. Mojžíška, který rozdělil metody z hlediska fází výukového procesu na metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační. I. J. Lerner používá při klasifikaci výukových metod kritérium stupně aktivity žáka. Jeho rozdělení zahrnuje pět druhů výukových metod, konkrétně metody informačně receptivní, metody reproduktivní, metody problémového výkladu, heuristické metody a metody výzkumné.⁷⁰

Kombinovaný přístup ke klasifikaci výukových metod kladoucí důraz na styl vyučování a učení žáka použili J. Maňák a V. Švec. Celkem rozlišují tři skupiny metod. První skupina obsahuje klasické metody, pod něž specificky spadají metody slovní monologické, dialogické a práce s textem, dále metody názorně demonstrační a demonstrace obrazů statických i dynamických a jako poslední metody praktické. Druhá skupina zahrnuje aktivizující metody. Řadíme do nich metody diskuzní, heuristické metody, metody řešení problémů, metody situační, metody inscenační a didaktické hry. Do poslední třetí skupiny komplexních metod patří široká škála metod, a sice frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, brainstorming, kritické

⁶⁶ LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis, s. 60.

⁶⁷ DOMINOVÁ, Daniela. *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 7.

⁶⁸ Tamtéž, s. 7.

⁶⁹ Tamtéž, s. 10.

⁷⁰ Tamtéž, s. 8.

myšlení, projektová výuka, výuka dramatem, učení v životních situacích, otevřené učení, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, superlearning a sugestopedie, hypnopedie.⁷¹

Kapitola se dále podrobněji věnuje didaktickým hrám, které podle Maňáka a Švece řadíme do skupiny aktivizujících metod. Obecně lze *hru* chápat jako „*soubor realizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou vázány danými a smluvenými pravidly a jejichž primárním cílem není ani materiální zájem ani užitek.*“⁷²

Didaktická hra spadá do speciální kategorie her, využívá se při ní silné motivace účastníků. Definujeme ji jako „*seberealizaci žáků, řízenou určitými pravidly a sledující výchovně vzdělávací cíle.*“⁷³ Během didaktické hry dochází k intenzivnímu zapojení žáků do výuky a k takové míře soustředění žáka, jakého není možné dosáhnout použitím jiných metod.⁷⁴ Didaktické hry se obvykle zakládají na řešení problémových situací, a tudíž záměrně evokují produktivní aktivity a rozvíjejí myšlení. Hrou vyvolaný zvýšený zájem a motivace žáků mohou vést k vytvoření kladného vztahu k předmětu i k samotnému učiteli. Od didaktických her odlišujeme *soutěže*, jejichž účelem není činnost sama o sobě, ale dosažení umístění. Pořadí účastníků se stanovuje podle předvedených činností nebo výsledků činností.⁷⁵

Pedagožka H. Východská zdůrazňuje stěžejní význam hry v životě dětí nejen v předškolním věku, kdy je základní potřebou a hlavní činností dítěte, ale také v následujících letech života dítěte, kdy se stává jedním z nejdůležitějších elementů rozvoje intelektu. Na jedné straně máme hry, které jsou zdrojem zábavy a rozptýlení, na druhé straně pak didaktické hry pomáhající poznávat skutečnost buď zafixováním věcí již poznanych, nebo zprostředkováním věcí nových a neznámých. Takové hry plní přirozenou, hodnotnou a dítěti prospěšnou funkci. Z didaktického hlediska hry ve velké šíři „*hledají nové formy uplatnění dětské fantazie, učí samostatnosti, vytvářejí nový nebo vlastní pohled na známá fakta, odkrývají netušenou souvislost mezi pojmy a událostmi, upozorňují na jejich dějovou podobnost nebo rozdílnost atd.*“⁷⁶

⁷¹ DOMINOVÁ, Daniela. *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 9.

⁷² Tamtéž, s. 13.

⁷³ Tamtéž, s. 13.

⁷⁴ LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis, s. 69.

⁷⁵ DOMINOVÁ, Daniela. *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 13.

⁷⁶ VÝCHODSKÁ, Helena. *Didaktické hry ve vyučování dějepisu*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2003, s. 6.

Z apelu současné metodiky – aktivizace žáků vyvozujeme tři hlavní funkce didaktických her. Základní funkcí je funkce motivační, kdy se hra stává skutečným nástrojem a prostředkem vzdělávání, aby napomáhala k formování nových poznatků, charakterových vlastností, vůle i všestrannému intelektu dětí. Dále funkce sociální zasahující oblast mezilidských vztahů. Hry vytvářejí atmosféru zdravé soutěživosti, nutí žáka spolupracovat s ostatními, mobilizovat všechny jeho znalosti, přemýšlet, odhadovat, kombinovat i se aktivně projevovat. Funkce nauková necílí k odhalení žakových dílčích neznalostí, ale k zprostředkování nebo doplnění chybějících informací soupeřem či učitelem.⁷⁷

V oblasti odborné naplňují didaktické hry všechny požadované cíle, k nimž patří nahlédnutí na známou látku z jiného hlediska, objevení souvislostí mezi zdánlivě nesouvisejícími událostmi, podněcování a rozjívání všeobecného kulturního rozhledu dětí, seznámení žáků s historickými prameny a literaturou, opakování školního učiva probraného podle učebních osnov, doplňování podrobností méně obsáhlých kapitol školního dějepisu, otevírání úseků dějin, o nichž se ve škole vůbec nemluví, soustředění se na informace zaměřené tematicky a rozvíjení mnohostranných mezipředmětových vztahů. V oblasti metodické zahrnují didaktické hry všechny činnosti učitele vedoucí k praktickému vedení hodiny, a sice prezentaci, zopakování, procvičení nebo zafixování a ohodnocení dějepisných fakt.⁷⁸

Zařadit didaktickou hru do vyučování je však pro učitele dosti náročné na přípravu a pečlivé promyšlení obsahové i organizační náplně. Doporučuje se založit si „kartotéku didaktických her“, které mohou být roztříděny například podle hlediska produkce, konstrukce, přetváření, kombinace, rozhodování a podobně. Metodická příprava didaktické hry spočívá ve vytyčení cílů hry, v diagnóze připravenosti žáků, ujasnění pravidel hry a vymezení úlohy vedoucího hry, stanovení způsobu hodnocení, zajištění vhodného místa včetně přípravy materiálu a pomůcek, určení časového limitu hry, promyšlení případných variant.⁷⁹ Ověření hry by mělo být podmínkou jejího trvalého zařazení do výuky. Učitel při ověřování sleduje hlavně přiměřenost časového limitu hry, pak také dotazy a připomínky žáků k pravidlům, průběhu či hodnocení hry, typické herní situace a v neposlední řadě reakce žáků při hře.⁸⁰

⁷⁷ VÝCHODSKÁ, Helena. *Didaktické hry ve vyučování dějepisu*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2003, s. 7.

⁷⁸ Tamtéž, s. 8.

⁷⁹ LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis, s. 69.

⁸⁰ DOMINOVÁ, Daniela. *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 14.

Didaktické hry třídíme podle hlediska doby trvání na krátkodobé a dlouhodobé, podle místa, kde se odehrávají na hry ve třídě nebo mimo ni, podle druhu převládajících činností na hry založené na osvojování vědomostí či intelektových nebo pohybových dovedností. Dále hry klasifikujeme podle toho, co se hodnotí, ať už kvalita, kvantita nebo čas výkonu, podle toho, kdo je hodnotí, což může být učitel nebo žákovská porota, a podle toho, kdo je připravuje, tedy učitel, žák, popřípadě jiné osoby.⁸¹

K univerzálně použitelným didaktickým hrám pro výuku dějepisu patří rozhodovací hry, kvízy, soutěže, problémové úlohy atd. Kromě těchto her se v dějepisném vyučování často uplatňuje hraní rolí, jehož předpokladem je identifikace žáka s danou rolí, a simulační hry charakterizované jako propracované hraní rolí. Rozlišují se tři stupně inscenace, a to strukturovaná inscenace, při jejíž realizaci znají účastníci popis výchozí situace a aktéři charakteristiku své role, nestrukturovaná inscenace, kdy účastníci i aktéři znají jen popis výchozí situace, a mnohostranná inscenace, kdy je každý účastník aktivním aktérem.⁸² Pedagožka D. Dominová uvádí dvě hlavní skupiny didaktických her vhodných pro výuku dějepisu. První skupinu tvoří výše zmíněné rozhodovací hry, druhou skupinu pak stolní hry. Didaktické hry spadající do obou skupin může učitel využít pro potřeby opakování a procvičování učiva v dějepis.⁸³

Podle odborných a metodických záměrů uvádí H. Východská tři typy didaktických her běžně užívaných ve školní praxi. Jedná se o křížovky s tajenkou, doplňovačky a kvízy a hlavolamy (kryptogramy). Hry dále rozděluje podle jejich obsahu na didaktické hry s historickými pojmy (např. *Hlavolam, Co sem nepatří?, Historická abeceda*), hry se jmény významných osobností (např. *Říkali mu..., Byl Angličan?, Bylo, nebylo..., Jmenoval se..., Kdo byl první a kdo poslední...?, Mohli se setkat?, Co mají společného?*), hry s významnými historickými místy (např. *Kdo mohl žít v ..., Kudy prochází dějiny..., Chci postavit...*), hry s historickými daty hry (např. *Historie v datech, Číselný řetěz, „Významné datum“*) a hry s obecnými historickými příklady (např. *Nedoručené depeše, Kdy, kde, kdo, co?, Větr v nakladatelství, Napsali, namalovali, složili, Cestou kolem světa*).⁸⁴

⁸¹ DOMINOVÁ, Daniela. *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 14.

⁸² LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis, s. 69.

⁸³ DOMINOVÁ, Daniela. *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 14. –16.

⁸⁴ VÝCHODSKÁ, Helena. *Didaktické hry ve vyučování dějepisu*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2003, s. 8–33.

Při zařazování her do výuky musíme brát zřetel na konkrétní pedagogický cíl, jinak se hra stane samoúčelnou. Vedle navození kladného vztahu k učivu, nebo procvičování učiva v daném předmětu rozvíjí hry řadu kognitivních schopností, jmenovitě analyticko–syntetické, induktivně–deduktivní a divergentní myšlení. Směřují k rozvoji tvořivosti u žáků a podporují rozvoj sociálně interaktivních dovedností, to znamená prožívání úspěchu, a naopak přijímání neúspěchu, hodnocení a sebehodnocení. Tyto cíle jsou rovněž důležité a jejich význam by neměl být podceňován.⁸⁵

Co se týče věkové kategorie žáků, vhodná modifikace a promyšlené použití didaktických her vyvolávají u starších žáků (14–15 let a více) stejně velký ohlas a zájem jako u žáků mladších, konkrétně jako vstupní motivace k tématu, zdroj nových informací, shrnutí po delším výkladu i jako způsob kontroly a klasifikace znalostí. Starší žáci mají zájem především o hry s větším množstvím variací a více možnostmi správných řešení, dále o hry s využitím znalostí z jiných vědních disciplín, umožňující sestavování poznatků do uspořádaného systému a založené na výběru z velkého množství nabízených možností, rozdělování a přiřazování či na práci s teoretickými pojmy a citáty.⁸⁶

⁸⁵ DOMINOVÁ, Daniela. *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 14.

⁸⁶ VÝCHODSKÁ, Helena. *Didaktické hry ve vyučování dějepisu*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2003, s. 9.

3 Specifika výuky dějin 20. století

„Krátké“ 20. století ohraničené první světovou válkou v letech 1914–1918 a pádem komunistických režimů včetně rozpadu Sovětského svazu mezi léty 1989–1991 lze označit za „věk extrémů“. Nepředstavitelný rozvoj vědy a techniky, značné zesílení sociálních jistot a velké kulturní proměny vystřídá neočekávané období potlačování lidských práv, snížení práhu bolesti ohledně zacházení s lidskou bytostí a etnický, nábožensky či rasově motivované diskriminace. Ve 20. století zažila spousta zemí válku, okupaci či nedemokratické formy vlády. Česká společnost zakusila dva nejsilnější totalitní režimy, nacismus a komunismus, což ji ve značné míře ovlivňuje dodnes.⁸⁷

Události 20. století sehrály klíčovou roli v utváření světa 21. století. Dějiny 20. století tudíž přesahují do našeho soudobého i každodenního života. Ve výchovně vzdělávacím procesu se přínos dějin 20. století spatřuje ve vztahu k přítomnosti, což může žákovi pomoci k lepší orientaci v současném světě, v neuzavřenosti jevů, což může přispívat k podněcování představ žáka či odhadu vývoje, a v otevřenosti interpretací, což žáka vede ke kritičnosti a k pěstování vlastního postoje. Soudobé dějiny přímo vybízejí k zaměření pozornosti ke globálním problémům současného světa včetně jejich historické geneze.⁸⁸

Hlavním cílem výuky dějin 20. století je pěstování již několikrát diskutovaného historického vědomí. Výběr učiva představuje velký úkol pro didaktiku dějepisu. Kritickou otázkou v tomto případě není, co bychom měli do dějepisného kurikula zahrnout, ale naopak co bychom měli vynechat.⁸⁹

Při výuce dějin 20. století se často setkáváme s citlivými a kontroverzními otázkami. Mezi takové otázky, které působí na lidské emoce, se bere v úvahu holocaust, pogromy, porušování lidských práv, porušování úmluv, kolonialismus, občanské války, náboženské perzekuce a sektářské konflikty, válečné zločiny, kolaborace s okupanty a mnohé další. V této souvislosti je třeba si uvědomit, že ne všechny otázky považujeme zároveň za citlivé i kontroverzní. V dějinách se vyskytují výhradně citlivé události, které nejsou kontroverzní. Tuto emotivnost způsobuje fakt, že se dotýkají tragické, bolestné či ponižující doby v minulosti národa, státu, etnické nebo náboženské skupiny. Společensky rozvratné a národy rozdělující

⁸⁷ KUBŮ, Eliška. Specifika výuky dějin 20. století na 2. stupni základní školy. Č. Bud., 2013. diplomová práce (Mgr.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Pedagogická fakulta, s. 18–19.

⁸⁸ Tamtéž, s. 17.

⁸⁹ Tamtéž, 17–19.

kontroverzní otázky jsou taktéž často citlivé, mají záporný dopad a vyvolávají předsudky. Nutnost jejich výuky je však nezpochybnitelná. Bez nich by nebylo možné naplnit cíl dějepisného vyučování, protože pomáhají žákům pochopit dění současného světa a uvědomit si primární povahu historie interpretačně otevřené události.⁹⁰

Pro výuku citlivých a kontroverzních témat se doporučují čtyři hlavní strategie. Při použití strategie odstupů dochází ke snížení kontroverzního charakteru dané situace přechodem na zkoumání analogií či paralel nebo ke zpětnému vystopování historie otázky, jež je předmětem diskuze. Kompenzační strategie se využívá hlavně v situacích, kdy jsou žáci ovlivněni pevně vžitými postoji z rodinného prostředí i vlivem společnosti. Žák se při této strategii učí argumentovat, přičemž učitel má žáka vést ke zjištění, že každou interpretaci musí podepřít argumenty, aby se neuvolnil prostor pro manipulaci. Strategie vcítění se zakládá na empatii, která usnadňuje pochopení dobového problému a zabraňuje jednostrannému hodnocení. Při aplikaci této strategie využíváme hraní rolí, simulaci a studium pramenů. Průzkumná strategie stojí na samostatném sběru informací žáky, provedení kritiky pramene a utváření si vlastního názoru.⁹¹

Výuka dějin 20. století se v praxi setkává s řadou problémů. Značným problémem je nedostatek času na jejich vyučování zapříčiněný velkým množstvím chronologicky uspořádaného učiva. Dějiny, respektive období 20. století nemá mnoho učitelů rádo, což může pramenit z jejich vlastní zkušenosti s touto dobou. Existující osobní zkušenost učitele zvyšuje riziko nežádoucího přenesení učitelova názoru na žáky. Další úskalí tohoto období představuje nesnadné rozeznání hranice mezi minulostí a současností. Prožívané považujeme za současné a jen málo si uvědomujeme, že včerejší den patří k neopakovatelné minulosti. Hodnocení a následná interpretace událostí 20. století taktéž přináší problém. To vše dohromady způsobuje pedagogům obavy z výuky dějin 20. století. Kromě toho někteří pedagogové dosud nenabývali přesvědčení o důležitosti výuky soudobých dějin kvůli hluboce zakořeněné představě, že nejsou skutečnými dějinami. Didaktický problém výuky moderních dějin se spatřuje v existenci velkého a neuspořádaného množství informací, které musí pedagog vybrat, vytřídit a uspořádat k následnému hodnocení. Navíc i přes množství informačních zdrojů zůstává mnoho důležitých

⁹⁰ KUBŮ, Eliška. Specifika výuky dějin 20. století na 2. stupni základní školy. Č. Bud., 2013. diplomová práce (Mgr.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Pedagogická fakulta, s. 20–21.

⁹¹ Tamtéž, s. 21–22.

informací a poznatků pro učitele nedostupných. Negativním dopadem tohoto obrovského množství informací je, že se v nich učitel může jednoduše „utopit“.⁹²

⁹² KUBŮ, Eliška. Specifika výuky dějin 20. století na 2. stupni základní školy. Č. Bud., 2013. diplomová práce (Mgr.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Pedagogická fakulta, s. 42–47.

Praktická část

První polovina praktické části práce obsahuje sbírku didaktických her k učivům „Protektorát Čechy a Morava“ a „Druhá světová válka“, druhá polovina poskytuje informace o provedeném výzkumném šetření zaměřeném na míru a způsob využití didaktických her učiteli dějepisu na druhém stupni základních škol. Jednotlivé navržené didaktické hry ve čtvrté kapitole vychází z již existujících didaktických her používaných v dějepisném vyučování. Vybrané hry jsou zpracovány na základě tematického zaměření dvou zvolených učiv. Pátá kapitola představuje provedené dotazníkové šetření a vyhodnocení výsledků uskutečněného šetření.

Specifika a problémy výuky dějin 20. století byly blíže diskutovány ve třetí kapitole. O druhé světové válce, které o několik měsíců předcházelo zřízení Protektorátu Čechy a Morava, netřeba dlouze hovořit. Období let 1939–1945 vstoupilo do dějin jako jedna z nejtemnějších kapitol v historii lidstva. Podle výsledků výzkumu *Sociologického ústavu AV ČR* z roku 2015 tři čtvrtina dotázaných (76 %) považuje za potřebné připomínat druhou světovou válku. „*Potřeba udržovat či posilovat historické vědomí ve vztahu k největšímu válečnému konfliktu v dějinách tak zůstává i (přes) sedmdesát let od jeho ukončení velmi silná.*“⁹³

Stále jsou mezi námi pamětníci, kteří mají na válku vlastní vzpomínky. Individuálním svědectvím o nacistickém útlaku věnuje v České republice pozornost obecně prospěšná společnost *Post Bellum*, k jejímuž poslání patří „*dokumentace vzpomínek pamětníků důležitých historických fenoménů, rozšiřování povědomí veřejnosti o těchto příbězích, svědectvích a hodnotách předešlých generací, dále zkoumání a analýza historických fenoménů a událostí.*“⁹⁴ Společnost koordinuje mezinárodní projekt *Paměť národa*, jednu z nejrozsáhlejších evropských sbírek orální historie, jejíž obsah je veřejnosti přístupný formou internetové databáze.⁹⁵ Jedním z garantů projektu je *Ústav pro studium totalitních režimů*, který se nezanedbatelnou měrou podílí na výzkumné, vzdělávací a popularizační činnosti. Tato činnost vychází z přesvědčení, že „*reflexe české zkušenosti s diktaturami 20. století má hluboký*

⁹³ ČERVENKA, Jan. *Druhá světová válka a protifašistický odboj očima veřejnosti – duben 2015* [online]. Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologický ústav AV ČR, 2015 [cit. 2022-05-22]. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/tiskove-zpravy/ostatni/ostatni-ruzne/1886-druha-svetova-valka-a-protifasisticky-odboj-ocima-verejnosti-duben-2015>

⁹⁴ *Výroční zpráva 2020: www.postbellum.cz* [online]. 2021 [cit. 2022-05-22]. Dostupné z: <https://www.postbellum.cz/o-nas/vyrocní-zpravy/>

⁹⁵ Tamtéž.

*smysl i více než 30 let po pádu vládního monopolu KSČ. ... Znalosti, které odborníci (ústavu) nabízejí veřejnosti, jsou podstatné pro orientaci české společnosti v současném dění na Ukrajině, v Bělorusku nebo Rusku. Nejružnější rizika omezování svobody a demokracie ovšem nezmizela ani ze střední Evropy, ani z Česka.*⁹⁶

S ohledem na uvedené by se mělo učivo protektorátu, respektive druhé světové války dostat v dějepisné výuce takové pozornosti, jakou si jeho vážnost a důležitost vyžaduje. Výsledek války určil poválečné ideologické i hospodářské uspořádání světa. V důsledku situace po konfliktu vznikla nutnost nových nadnárodních přístupů k řešení vynořujících se nadnárodních, později označených globální, problémů, což postupně vedlo k vytvoření globálního světa v podobě, v jaké ho známe dnes. Aby se v něm žák co nejlépe orientoval a dokázal se úspěšně socializovat, musí znát kořeny současného vývoje, které nalézáme právě v období druhé světové války. V samotné výuce je pak předpokladem co nejefektivnějšího zapamatování si a pochopení učiva žákem využití aktivizujících výukových metod. A jak nejpřirozeněji zprostředkovat žákům učivo než formou hry, jíž dáváme ve vyučovacím procesu přívlastek didaktická.

4 Sbíрка didaktických her

Sbíрка se skládá z 5 vybraných druhů didaktických her. U každého druhu jsou představeny 2 varianty hry, jedna k učivu „Protektorát Čechy a Morava“, druhá pak k učivu „Druhá světová válka“. První hrou je hlavolam, respektive kryptogram, druhou rozhodovací hra postavená na práci s kartičkami, třetí křížovka s tajenkou, čtvrtou hraní rolí a pátou stolní hra. Důležitou součástí představení jednotlivých her tvoří uvedení tématu hodiny a fáze vyučovací hodiny, kdy hru může učitel využít, a také klíčových kompetencí, které žák hrou rozvíjí.

4.1 Hlavolam – Kryptogram

První zvolená hra se zakládá na rozluštění šifry, a tudíž má svou samotnou podstatou blízko k období let 1939–1945, kdy se ke skrytí obsahu komunikace před protivníkem hojně využívaly šifrovací stroje typu *Enigma* a *Hagelin*. Šifrování využívala i československá exilová

⁹⁶ *Výroční zpráva 2021: Ústav pro studium totalitních režimů a Archiv bezpečnostních složek* [online]. 2022 [cit. 2022-05-22]. Dostupné z: https://www.ustrcr.cz/wp-content/uploads/2022/04/VZ_2021.pdf

vláda v Londýně za účelem komunikace s domácím odbojem v protektorátu. *Kryptogram* jednoduše definujeme jako krátký zašifrovaný text. Kryptogramy založené na principu přeházení pořadí písmen otevřeného textu pak nazýváme *transpoziční šifry*.⁹⁷

Nejpříhodnější fází vyučovací hodiny, kdy se dá hra využít, je fáze motivace k novému učivu nebo dějepisnému tématu. Primárním záměrem zadání jednoduchého hlavolamu je představení nového pojmu, jenž musí být důležitou součástí celé látky, a zároveň vzbuzení zájmu žáků o nové téma. Hlavní úkol aktivity přitom spočívá v samotném procesu luštění, nikoliv ve vysvětlování vyluštěného. S vyluštěným pojmem (jménem, názvem apod.) se pak dá pracovat různými způsoby. Vyluštěné se nabízí jako východisko pro následný výklad učitele, žákům jako základ pro vyhledání vysvětlení v encyklopedii či pomocí jiných odborných zdrojů, popřípadě ho může učitel použít k navýšení dramatičnosti historického vyprávění tak, že analýzu nového výrazu ponechá až do dalších fází vyučovací hodiny.⁹⁸

Z velkého množství existujících písemných šifer jsou prezentovány dvě varianty, jejichž dešifrování odpovídá myšlenkovým operacím žáka devátého ročníku, a které patří k časově úspornějším. Konkrétně se jedná o šifru se záměnou písmen tzv. převrácenou abecedu a šifru s morseovkou.

Kryptogramy jsou navrženy pro úvodní hodiny zvolených učiv. Zakládají se na samostatné práci žáka, jehož úkolem je ve stanoveném časovém limitu (přibližně 5 minut) rozluštit šifru obsahující název tématu hodiny. Jak bude názorně demonstrováno, pro větší atraktivnost můžeme šifru vzít a udělat z ní součást tematicky vhodného obrazového materiálu, se kterým se pak dá v hodině dále pracovat. Před zahájením hry je žádoucí vysvětlit žákům v krátkosti pojem kryptogram a ukázat jim názorné příklady. Pak již učitel žákům prozradí cíl aktivity, předmět šifry a určí časový limit práce. Následuje rozdání kopií zašifrovaného textu a klíče k rozluštění každému žákovi.

⁹⁷ Úvod do klasických a moderních metod šifrování [online]. 2012 [cit. 2022-04-27]. Dostupné z: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww2.karlin.mff.cuni.cz%2F~tuma%2Fciphers12%2Fsfiry1_12.ppt&wdOrigin=BROWSELINK

⁹⁸ VÝCHODSKÁ, Helena. *Didaktické hry ve vyučování dějepisu*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2003, s. 11.

4.1.1 Ukázka 1

Předmět: Dějepis

Třída: 9. ročník ZŠ

Téma hodiny: Vznik Protektorátu Čechy a Morava

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů

Hodnoty a pojmy: Protektorát Čechy a Morava, okupace, nacismus

Metody: didaktická hra (kryptogram) / samostatná práce, práce s pramenným materiálem

Pomůcky: kopie se šifrou a klíčem

Fáze vyučovací hodiny: motivační



Obr. 1. Šifra převrácenou abecedou, pojem „Protektorát Čechy a Morava“ bez diakritiky (tvorba autorky)



Obr. 2. Šifra převrácenou abecedou jako součást pramenného materiálu, v tomto případě žáci luští „Protektorátu Čechy a Morava“ bez diakritiky (tvorba autorky, původní obrázek: <https://www.fronta.cz/dokument/hitleruv-vynos-o-zrizeni-protectoratu-cechy-a-morava>)

A	B	C	D	E	F	G	H	Ch	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Z	Y	X	W	V	U	T	S	R	Q	P	O	N	M	L	K	J	I	Ch	H	G	F	E	D	C	B	A

Obr. 3. Klíč k šifře převrácenou abecedou (https://www.tokamaradi.cz/doc/knizky/sifry_knizka.pdf)

Poznámka: S pramenným materiálem (Obr. 2) lze po vyluštění šifry dále pracovat. Ve dvojici či menší skupině žáci vyhledávají v pramenu informace týkající se např. názvu novin, místa a data vydání, ročníku a čísla, ceny. Stěžejní je přitom datum vydání novin, od kterého může učitel po skončení práce žáků směřovat hodinu dále.

4.1.2 Ukázka 2

Předmět: Dějepis

Třída: 9. ročník ZŠ

Téma hodiny: Vypuknutí druhé světové války

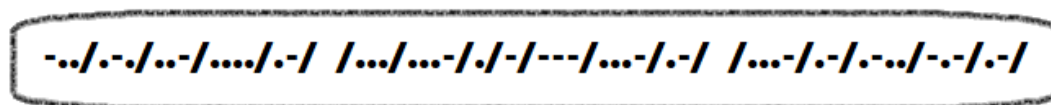
Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů

Hodnoty a pojmy: druhá světová válka, 1. září 1939, vojenská invaze do Polska

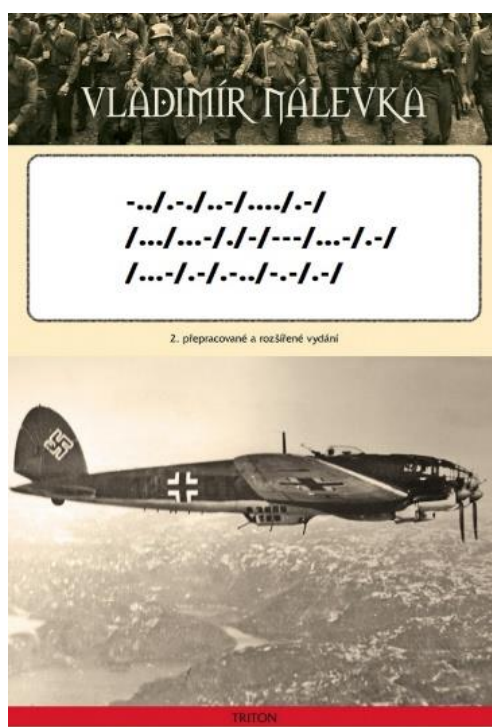
Metody: didaktická hra (kryptogram) / práce s obrazovým materiálem

Pomůcky: kopie se šifrou a klíčem

Fáze vyučovací hodiny: motivační



Obr. 4. Šifra s morseovkou, pojem „Druhá světová válka“ bez diakritiky
(tvorba autorky)



Obr. 5. Šifra s morseovkou jako součást obálky knihy, pojem „Druhá světová válka“ bez diakritiky
(tvorba autorky, původní obrázek: <https://www.obalkyknih.cz/view?isbn=9788073876692>)

A	· —	akát	N	— ·	nástup
B	— · · ·	blýskavice	O	— — —	ó náš pán
C	— · — ·	cilovníci	P	· — — ·	papírníci
D	— · ·	dálava	Q	— — · —	kvílí orkán
E	·	erb	R	· — ·	rarášek
F	· · — ·	Filipíny	S	· · ·	sobota
G	— — ·	Grónská zem	T	—	tón
H	· · · ·	hrachovina	U	· · —	učený
Ch	— — — —	Chléb nám dává	V	· · · —	vyvolený
I	· ·	ibis	W	· — —	Waltrův vůz
J	· — — —	jasmin bílý	X	— · · —	Xénie má
K	— · —	krákorá	Y	— · — —	ý se ztrácí
L	· — · ·	lupíneček	Z	— — · ·	známá žena
M	— —	mává			

Obr. 6. Klíč k šifře s morseovkou
(http://sifry.sourceforge.net/morse_code.html)

Poznámka: V případě vyžití varianty šifry zakomponované do obrázku jako titul knihy (Obr. 5) je příhodné žákům knihu po rozluštění šifry ve stručnosti představit. *Druhá světová válka* od Vladimíra Nálevky má populárně naučný ráz a svým obsahem i zpracováním je vhodná pro žáky devátých ročníků základní školy. Hrou tedy můžeme žáky motivovat nejen k novému učivu, ale i k četbě literatury k tématu.

4.2 Rozhodovací hra – Práce s kartičkami

D. Dominová uvádí, že rozhodovací hry jsou často postaveny na práci s kartičkami, se kterými žáci pracují ve skupinách tvořenými nejlépe dvěma až třemi žáky. Úkolem jednotlivých skupin je přidělenou sadu kartiček roztrždit, klasifikovat, či přiřadit k sobě. Obsahem kartiček mohou být jména osobností, názvy uměleckých památek, pojmy, data, dějiště událostí, správná a nesprávná tvrzení ale i mnohé další varianty. Takovéto hry mohou být použity jako forma opakování a ověřování znalostí žáků, popřípadě se dají hrát jako soutěžení skupin.

Příkladem rozhodovací hry založené na opakování faktografie je hra *Osobnosti*, kdy má každý žák na zádech připevněnou kartičku (např. spínacím špendlíkem) se jménem osobnosti, kterou musí pomocí kladení otázek uhodnout. Dále hra *Najdi někoho, kdo ví...* zakládající se na kladení otázek týkajících se probírané látky. Na začátku dostane každý žák kartičku

s otázkou, kterou postupně položí stanovenému počtu spolužáků. Zapisuje si počet správných i nesprávných odpovědí. Hra *Kufr* spočívá ve skupinovém objasňování termínu jednomu dobrovolníkovi, který se ho snaží uhodnout. Termín musí být dobrovolníkovi objasněn bez použití slov se stejným základem. V dějepise můžeme dále využít i hry zdánlivě nesouvisející s probíranou látkou za účelem navození určité atmosféry či motivace žáků k naslouchání výkladu nového učiva. Takovouto hrou je například *Gordický uzel* související s osobností Alexandra Makedonského. Žáci jsou při této hře rozděleni do dvou skupin, každá ze skupin vyšle jednoho dobrovolníka za dveře. Obě skupiny vytvoří kruh, zavřou oči a dají ruce před sebe. Po pokynu učitele musejí žáci chytit do každé své ruky jednu spolužákovu, čímž dojde k vzájemnému propletení. Dobrovolníci mají za úkol uzel rukou své skupiny rozplést bez toho, aniž by se žáci pustili.⁹⁹

Obě navržené rozhodovací hry k učivům „Protektorát Čechy a Morava“ a „Druhá světová válka“ jsou určeny k upevnění a zopakování osvojeného učiva na konci tematického celku. Zakládají se na práci ve dvojici se sadou kartiček. Sada k učivu protektorátu obsahuje 5 kartiček s obrazovými fotografiemi významných osobností období a celkem 25 kartiček s různými informacemi vázícími se k oněm osobnostem, přičemž ke každé jednotlivé osobnosti náleží postejně 5 informací. Úkolem žáků ve dvojici je v časovém limitu (přibližně 10–15 minut) tyto kartičky s informacemi správně přiřadit. Podobným způsobem pracují žáci i s kartičkami k druhému učivu. Tentokrát sada kartiček zahrnuje 8 kartiček s obrazovými fotografiemi znázorňujícími významné události druhé světové války a 8 kartiček se stručným slovním popisem těchto událostí. Žáci tak opětovně na základě práce ve dvojici přiřazují k jednotlivým událostem, které poté musejí ještě seřadit tak, jak šly chronologicky za sebou, jejich popis. Časové hledisko druhé varianty rozhodovací hry odpovídá té první.

4.2.1 Ukázka 1

Předmět: Dějepis

Třída: 9. ročník ZŠ

Téma hodiny: Opakování tematického celku Protektorát Čechy a Morava

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní

Hodnoty a pojmy: Protektorát Čechy a Morava, významné osobnosti období Protektorátu

⁹⁹ DOMINOVÁ, Daniela. *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 14–16.

Metody: didaktická hra (rozhodovací hra) / práce ve dvojici, práce s kartičkami

Pomůcky: sada kartiček

Fáze vyučovací hodiny: fixační

				
Karl Hermann Frank	Emil Hácha	Reinhard Heydrich	Josef Mašín	Karel Čurda
Nenávidím Čechy a taky Židy. V dětství mi čeští spratci vybili oko, od té doby nosím skleněné. Však jsem jim to ještě spočítal.	V roce 1895 jsem promoval na Karlově univerzitě, studoval jsem tam práva.	Byl jsem sportovně založený člověk, vzhledl jsem se především v šermu. Při turnajích, které jsme pořádali, mě málokdo dokázal porazit.	Od 3. ledna 1916 jsem se u Československých legií bil za vznik ČSR. Byl jsem v bitvě u Zborova, u Bachmače i na transsibiřské magistrále	Jsem zrádce a nejsem na to pyšný. Vše, co se tenkrát semlelo, jsem udělal pod tlakem okolností. Prostě jsem jim podlehl.
Od začátku války jsem pro většinu Čechů znám pod přezdívkou „Krvavý pes“.	Před druhou světovou válkou jsem mimo jiné působil také v Haagu u soudního dvoru.	Do roku 1941 jsem byl rezervním letcem Luftwaffe – létání rozhodně patří mezi mé koničky. Po pádu mého letadla za nepřátelskou linii, mi bylo létání zakázáno samotným Führerem.	Za první republiky jsem se stal důstojníkem Československé armády.	Přes Polsko a Francii jsem se v roce 1940 dostal do Anglie. Zde mě zařadili ke speciální automobilové rotě, poté jsem se sám přihlásil jako dobrovolník pro speciální operace.
Čekal jsem, že když ten budíčkničemu von Neurath zmizne na odpočinek, zasadí se Himmler o to, abych jej na jeho postu vystřídal. Měl jsem ale smůlu a protektorem jsem se nikdy nestal.	30. listopadu 1938 jsem se stal 3. československým prezidentem.	Ve svých rukou kumulují dostatečně množství různých úřadů a funkcí. Narodit se o pár století dřív, nejspíš by mne obvinili z mnohoobročnictví. Jen tak namátkou: jsem šéfem RSHA, SD ... jsem Obergruppenführer SS a tak dále a tak dále.	Za okupace jsem se dopustil zprvu samostatných sabotáží. Pak jsem se zapojil do Obrany národa. Společně s kamarády – Josefem Balabánem a Vaškem Morávkem jsme utvořili zpravodajskou skupinu a zaslali důležité informace do Londýna.	Za Anglie jsem se zpátky do Čech dostal výsadkem spolu s Kolaříkem a Opálkou – naše skupina nesla název OUT DISTANCE.
Abych se pochlubil – Lidice a Ležáky proběhly, jak se tak říká, pod mou taktovkou.	Od 15. března 1939 do 9. května 1945 jsem zastával funkci Státního prezidenta protektorátu Čechy a Morava.	V lednu 1942 jsem předsedal konferenci ve Wannsee. Usnuli jsme se zde konečně, jak do důsledků vyřešit tu nepříjemnou židovskou otázku.	Gestapo mě zatklo 13. května 1941, právě když jsme vysílali zprávu exilu do Londýna. K výsledku mě gestapo vodívalo ve svěrací kazajce. Několikrát jsem se pokusil o vzpouru, Morávek se snažil pomoci mi uprchnout, ale marně. 30. června 1942 jsem byl popraven.	Sám jsem se proto vydal na gestapo a řekl jim vše, co jsem tenkrát věděl o Gabčíkovi s Kubišem.
Mou smrt oběšením na Pankrácké věznici sledovalo osobně 5000 diváků...Bůhví kolik jich bylo přilepených doma k rádiu.	Dokud tu byl Alois Eliáš, dokázal jsem těm okupantským bestii a hynám vzdorovat. Odmítl jsem Hitlerovi složit slib věrnosti a von Neurathovi jsem zaslal nečetné protesty proti zatýkání vlastenců, proti germanizaci a tak dále.	Ti čeští nevděčníci na mne spáchali atentát. Nezemřel jsem hned – málem jsem to přežil – v nemocnici jsem se držel přes týden, než jsem vydechl naposled. Zemřel jsem na otravu krve.	63 let po mé smrti mě povýšili do hodnosti generálmajora.	Ke konci války jsem začal dost pít. Alkohol mi pomáhal vytěsnit svědomí. Němci mě však díky této neřesti přestali zaměstnávat. 15. května 1945 jsem se sám udal na četnické stanici. Za své činy jsem byl dva roky nato oběšen.

Obr. 7. Rozhodovací hra 1 – Práce s kartičkami

(tvorba autorky, zdroj informací na kartičkách: <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/hadej-kdo-jsem-osobnosti-obdobi-protektoratu/>)

4.2.2 Ukázka 2

Předmět: Dějepis

Třída: 9. ročník ZŠ

Téma hodiny: Opakování tematického celku druhá světová válka


Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní

Hodnoty a pojmy: Protektorát Čechy a Morava, významné události druhé světové války

Metody: didaktická hra (rozhodovací hra) / práce ve dvojici, práce s kartičkami

Pomůcky: sada kartiček

Fáze vyučovací hodiny: fixační

	Vítězný pochod nacistů v Paříži		Bitva o Berlín
	Bitva o Británii		Shoení atomových bomb na Hirošimu a Nagasaki
	Italské jednotky v Africe		
	Útok na Pearl Harbor		
	Bitva u Stalingradu		
	Vylodění v Normandii		

**Obr. 8. Rozhodovací hra 2 – Práce s kartičkami
(tvorba autorky)**

Poznámka: Před prvním použitím sady kartiček pro obě varianty hry vytiskneme v potřebném počtu, rozstříháme a pro větší trvanlivost můžeme zalaminovat.

4.3 Křížovka s tajenkou

Křížovky s tajenkou jsou známé nejen ve vyučovacím procesu. Luštění křížovek bývá často využíváno laickou veřejností jako oblíbená kratochvíle. Tvorba či řešení didaktické křížovky s odbornou tematikou vede k uplatnění prvků hravosti ve vyučování. Žáci si prostřednictvím křížovky opakují pojmy a učí se je popisovat jinými slovy.¹⁰⁰

Křížovky navržené k oběma učivům staví na samostatném řešení (přibližně 10 minut) jednotlivými žáky. Mohou být využity k prověření žákových znalostí po probrání celého celku. V současné době je možné na internetu vygenerovat křížovky podle vlastních zadaných parametrů, tudíž jejich příprava není příliš časově náročná, pohybuje se v rozmezí minut až hodiny.

4.3.1 Ukázka 1

Předmět: Dějepis

Třída: 9. ročník ZŠ

Téma hodiny: Opakování tematického celku Protektorát Čechy a Morava

Klíčové kompetence: kompetence k učení

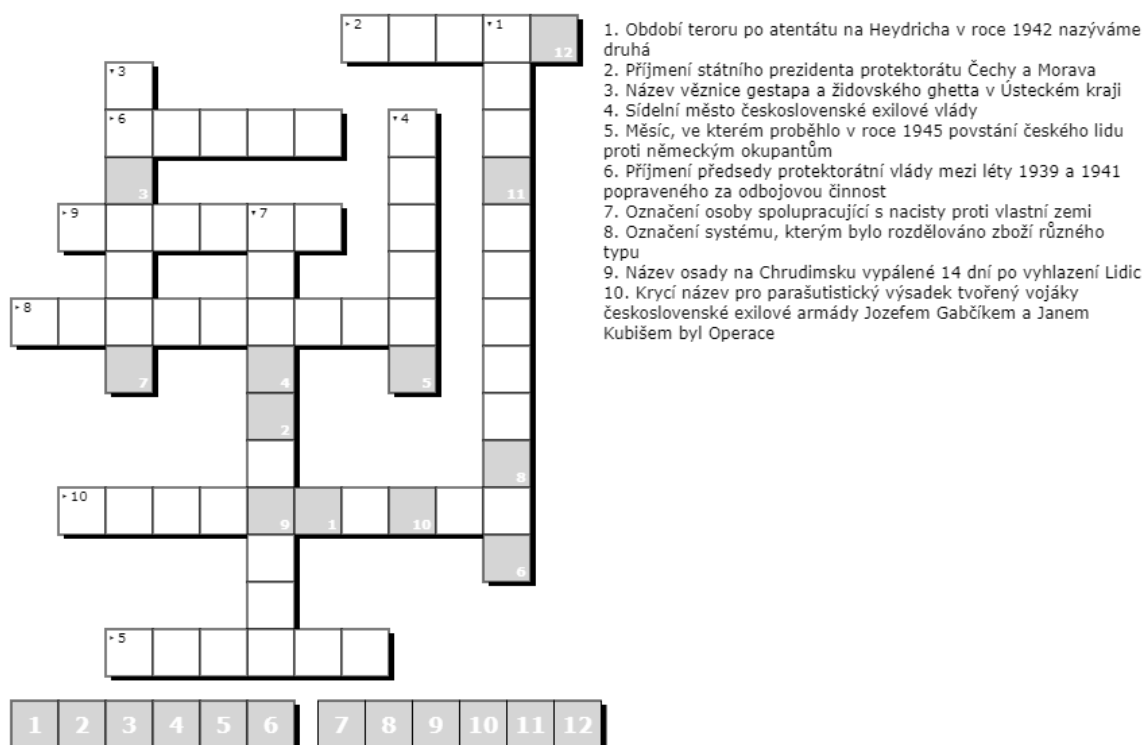
Hodnoty a pojmy: Protektorát Čechy a Morava

Metody: didaktická hra (křížovka s tajenkou) / samostatná práce

Pomůcky: kopie pracovních listů s křížovkou

Fáze vyučovací hodiny: diagnostická

¹⁰⁰ NOVÁKOVÁ, Jiřina. *Aktivizující metody výuky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 52.



Obr. 9. Křížovka s tajenkou 1, tajenka: OBRANA NÁRODA
 (tvorba autorky, pomocí internetového generátoru na <https://www.xwords-generator.de/en>)

4.3.2 Ukázka 2

Předmět: Dějepis

Třída: 9. ročník ZŠ

Téma hodiny: Opakování tematického celku druhá světová válka

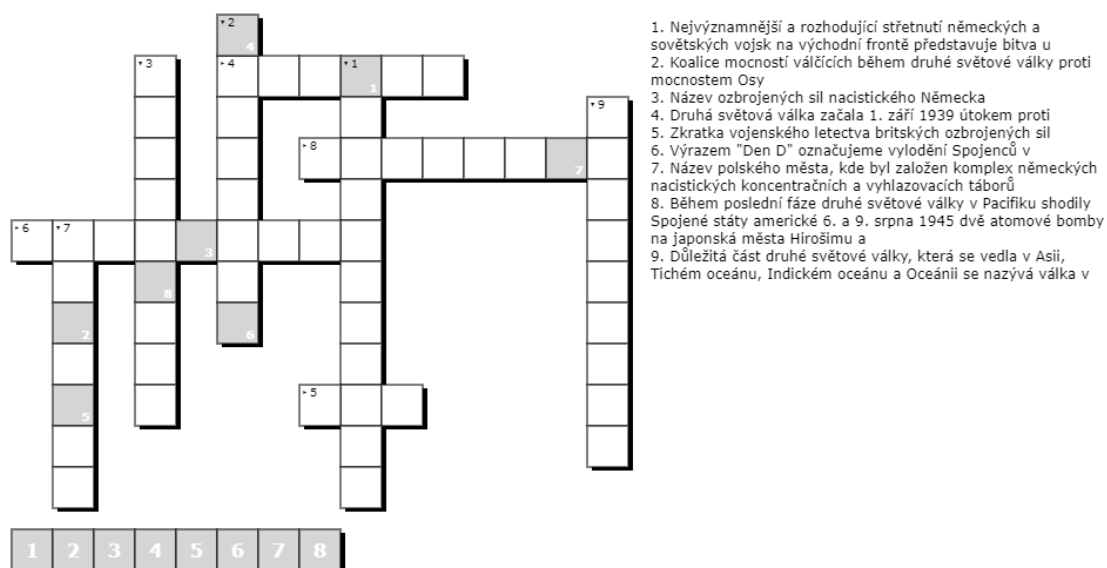
Klíčové kompetence: kompetence k učení

Hodnoty a pojmy: druhá světová válka

Metody: didaktická hra (křížovka s tajenkou) / samostatná práce

Pomůcky: kopie pracovních listů s křížovkou

Fáze vyučovací hodiny: diagnostická



Obr. 10. Křížovka s tajenkou 2, tajenka: SVASTIKA

(tvorba autorky, pomocí internetového generátoru na <https://www.xwords-generator.de/en>)

Poznámka: Po vyřešení křížovky žáky může učitel s tajenkovými pojmy obou křížovek dále pracovat, např. se tázat žáků po významu pojmu a jeho souvislostech s již probraným učivem.

4.4 Hraní rolí

Obecně je didaktika dějepisu k využití této metody v dějepisném vyučování relativně skoupá. Z českých didaktiků se hraní rolí nejvíce věnuje již citovaná D. Hudecová, která o nich uvažuje v souvislosti s činným (autentickým) učením, kdy se žáci učí na základě svého autentického prožitku a zkušenosti. Ve své příručce poukazuje na množství metod hraní rolí včetně řady jejich obměn, jmenovitě „*monolog představující se historické osoby, dialog soupeřů a příslušníků různých sociálních skupin, divadelní ztvárnění příslušníků sociálních skupin, divadelní ztvárnění historické situace, pódiovou a panelovou diskusi expertů, interview s historickou osobností, talk show.*“¹⁰¹ Hraní rolí řadí D. Dominová do zvláštní kategorie didaktických her. Hra v roli nabízí žákovi možnost převzít a vyzkoušet si sociální roli, kterou bude ve svém životě stěžejně někdy zastávat. Žák tak díky hře zjistí, co konkrétní role obsahuje, na základě čehož pochopí jednání těchto lidí. Dominová jako příklad uvádí situaci, kdy učitel

¹⁰¹ VACHKOVÁ, Iva. *Hra v roli ve vyučování dějepisu. Empirická analýza vybraných aspektů*. 2016. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českých dějin, s. 38–39.

postaví skupiny žáků do role židovských obyvatel, kteří musí čelit protižidovským opatřením z let 1939–1942.¹⁰²

Pro zvládnutí přidělené role si žák musí osvojit množství kognitivních činností. K takovým činnostem patří rozbor textu, výběr a uspořádání informací, porovnávání a hledání obdobné situace, argumentace, hodnocení a vyjadřování vlastních postojů, stanovisek a názorů. Úskalím využití této metody je její náročnost z hlediska přípravy pro učitele i žáka. Učitel ručí za vhodnost zvolené situace, určuje, kdy a jaké informace budou žákům poskytnuty, rozhoduje o rozdělení žáků do skupin a obsazení rolí, o způsobu a rozsahu jeho zasahování v průběhu hry. Po skončení hry by měla následovat reflexe, při které se účelně shrnou poznatky¹⁰³ a žáci zhodnotí své pocity, které získali jako diváci, nebo účastníci činnosti. Dále by měla proběhnout diskuze.¹⁰⁴

Zvolenou hru v roli kučivu protektorátu, respektive tématu hodiny „Život v Protektorátu“ je možné využít jako metodu prezentace nového učiva. Počet vyučovacích hodin vymezených v tematických a časových plánech učivu se liší podle jednotlivých základních škol, vždy se však pohybuje nad více než jednu hodinu. Vedle politického vývoje by tak měl být centrem pozornosti i každodenní život v tomto historickém období. A jak můžeme žákovi co nejefektivněji zprostředkovat poznatky o každodenním životě v nacisty okupovaném Protektorátu než na základě jeho autentické zkušenosti se školní realitou té doby. Žáky přitom postavíme do role školáků či učitelů za Protektorátu.

Jako úvod k aktivitě se nabízí přečtení povídky *Vyšší princip* (1946) ze sbírky *Němá barikáda* od Jana Drdy, jejíž děj se odehrává v prostředí gymnázia v době okupace, nebo promítnutí části či částí hraného filmu *Vyšší princip* (1960) od režiséra Jiřího Krejčíka, který film natočil podle stejnojmenné povídky. Povídka i film věrně zachycují pochmurnou atmosféru v Protektorátu v době útoku na Heydricha, čímž poskytneme žákům potřebné informace o daném problému. Po tomto úvodu žáci utvoří skupiny po 4 až 5 členech v závislosti na celkovém počtu žáků ve třídě. Učitel rozdá každému žákovi ve skupině kopii textu s úryvkem obsahujícím vzpomínky učitelů na výuku v období nacistické okupace. Celkově má k dispozici 5 různých úryvků, pro každou skupinu jiný. Jednomu členovi skupiny

¹⁰² DOMINOVÁ, Daniela. *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 22.

¹⁰³ VACHKOVÁ, Iva. *Hra v roli ve vyučování dějepisu. Empirická analýza vybraných aspektů*. 2016. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českých dějin, s. 40.

¹⁰⁴ DOMINOVÁ, Daniela. *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 22.

přidělí roli vypravěče, který bude vyprávět a komentovat příběh, v průběhu hry uvádět nové postavy. Zbylí členové skupiny si rozdělí role podle obsahu přiděleného textu. Úkolem jednotlivých skupin je na základě přečtení a společného rozboru textu secvičit (přibližně 15 minut) a následně zahrát scénu (každá skupina přibližně 3 minuty) vyobrazující, jak probíhala školní výuka pod hákovým křížem. Předvádí vždy 1 skupina, ostatní žáci ji pozorují. Po prezentaci všech scén žáci shrnou nově nabyté poznatky a zhodnotí své pocity, které hraním role a pozorováním ostatních skupin získali. Na úplný závěr proběhne diskuze, při které žáci mohou vyjádřit své vlastní myšlenky a pohled na danou problematiku. Dále mohou také klást otázky týkající se tématu, na které doposud nebylo odpovězeno, nebo se ptát po objasnění nejasností vztahujících se k právě zprostředkovanému učivu.

Hraní v roli k učivu druhá světová válka má také potenciální využití při zprostředkování nových poznatků. Tentokrát je tématem hodiny „Holocaust“, jedno z nejcitlivějších témat dějin 20. století vůbec. Žáci přitom budou pracovat téměř stejným způsobem jako u první varianty hry, to znamená ve skupinách po 5 až 6 členech. Úvodem k aktivitě může být promítnutí dokumentárního videa shrnujícího danou problematiku. K tomuto účelu se nabízí využít internet, kde se nachází spousta názorných a jednoduchých videí s výukovým materiálem, například na *youtube.com* či *edu.ceskatelevize.cz*. Po rozdělení kopií textů jednotlivým skupinám je úkolem všech členů přečtení a analýza právě přiděleného textu, rozdělení rolí, secvičení scény podle obsahu textu, a nakonec zahrání scény před ostatními skupinami. Text každé skupiny zahrnuje informace o jedné z perzekuovaných skupin osob nacistickým represivním systémem, jmenovitě o Židech, Romech, osobách se zdravotním postižením a Slovanech. Finální scéna je žáky prezentována jako dialog, respektive rozhovor příslušníků této sociální skupiny. Předmětem rozhovoru jsou důvody a důsledky jejich perzekuce. Záměrem hry v roli k učivu je, aby žáci na základě vlastní autentické zkušenosti získali poznatky o nacistické perzekuci vybraných skupin obyvatel. Na secvičení scény a následné zahrání mají žáci určen časový limit přibližně 20 minut, podobně jako u předchozí varianty. Závěr aktivity opětovně patří shrnutí poznatků, zhodnocení pocitů žáků a diskuzi.

4.4.1 Ukázka 1

Předmět: Dějepis

Třída: 9. ročník ZŠ

Téma hodiny: Každodenní život v Protektorátu

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální

Hodnoty a pojmy: protektorátní školství, germanizace

Metody: didaktická hra (hraní rolí) / práce s textem

Pomůcky: povídka nebo filmová ukázka, kopie textů s úryvky ze vzpomínkové knihy Antonína Andrlíka *Sbohem a šáteček: Vzpomínka z protektorátních dob na gymnáziu v Holešově* a z příspěvku *Výuka dějepisu za protektorátu* Anděly Chocholové ve sborníku ke 100. výročí založení prvního dívčího gymnázia

Fáze vyučovací hodiny: expoziční

Anděla Chocholová: Výuka dějepisu za protektorátu. In.: První české dívčí gymnázium.1890–1990. Sborník ke 100. výročí založení. Praha 1990, s. 109–113:

Válečná doba přinesla i zabavení naší krásné budovy (školy) Němci pro vojsko, museli jsme se přestěhovat do Vodičkovy ulice, do bývalé Vyšší dívčí, tam jsme se střídali ve směnách při vyučování. Sbírký jsme odvezli do Městského muzea na Poříčí. Jen to nejpotřebnější bylo umístěno po koutech, ve sborovně a ve sklepních místnostech.

Ani plátno na promítání jsme neměli, děvčata nosila z domova prostěradla a připínala je hřebíčky na stěnu. Po jednom přechodném vyklizení budovy v Lazarské jsme se šli podívat, jak to vlastně v naší škole vypadá. Byl tam jen školník. V jedné třídě jsme objevili na tabuli napsáno krásným kaligrafickým písmem: Die Gedanken sind frei (Myšlenky jsou zdarma). Kolegové to fotografovali. Měla jsem tu fotografii také, ale musela jsem ji zničit, když kolegyně, která se mnou bydlela, byla zatčena. Škola pak byla proměněna v nemocnici pro německé vojáky. Tak jsme zůstali až do roku 1945 v budově Vyšší dívčí. Tam jsme museli držet i noční hlídky – jeden profesor a dvě žáčky.

Obr. 11. Úryvek č. 1

(CHOCHOLOVÁ, Anděla. *Výuka dějepisu za protektorátu*. In.: První české dívčí gymnázium.1890–1990. Sborník ke 100. výročí založení. Praha 1990, s. 109–113)

Anděla Chocholová: Výuka dějepisu za protektorátu. In.: První české dívčí gymnázium.1890–1990. Sborník ke 100. výročí založení. Praha 1990, s. 109–113.

Na okupaci doplatila nejvíc výuka dějepisu. Zpočátku se z osnov jen vyškrtávalo, co tam Němci mít nechtěli. Ale potom v nových osnovách v roce 1942 vůbec vyučování dějepisu zakázali. Zeměpis ne, ale probírala se jen Velkoněmecká říše. Místo hodin dějepisu bylo zavedeno Vertiefung der deutschen Sprache (Prohlubování německého jazyka). Museli jsme i do třídních knih zapisovat všechno německy. Při Vertiefung jsme měli číst nějaké německé články nebo něco z učebnice. Nevím, jak to kdo dělal. Já jsem měla v třídnicí napsáno Vertiefung a na tabuli jsme napsala – to jsme se vždy kryla – nějaký zajímavý článek z německého časopisu a pár slovíček. Děvčata pak vždycky říkala, paní profesorko, povídejte nám něco z českých dějin. A já se zeptala, co chcete slyšet a pak jsem si s nimi klidně povídala. Ale vždycky jsem upozorňovala, prosím vás, když někdo zaklepe a vejde do třídy cizí člověk, tak si pamatujte, že je to inspektor a my musíme pokračovat v tom, co máme na tabuli. Tak jednou inspektor zaklepal, vešel do třídy, pozdravil nacistickým pozdravem, což já jsem nikdy neopětovala. Podíval se na tabuli, tam viděl Vertiefung, byl tam článek o starých Germánech. A jestli může dát třídě otázku. „Also, was gehört die Zukunft?“ (Tedy, komu patří budoucnost?) Třída zmlkla, nikdo se neopovážil odpovědět. Pak se na mne jedna žáčka podívala, já na ni mrkla, ona se přihlásila a řekla: „Den Germanen“ (Němcům). A bylo to, byl velice spokojen, rozloučil se a odešel. Jen zavřel dveře, vypukl veliký smích, až jsem děvčata musela krotit, no prostě to dobře dopadlo.

Obr. 12. Úryvek č. 2

(CHOCHOLOVÁ, Anděla. *Výuka dějepisu za protektorátu*. In.: První české dívčí gymnázium.1890–1990. Sborník ke 100. výročí založení. Praha 1990, s. 109–113)

Anděla Chocholová: *Výuka dějepisu za protektorátu*. In.: První české dívčí gymnázium.1890–1990. Sborník ke 100. výročí založení. Praha 1990, s. 109–113:

Když poslal ředitel oběžníkem po škole, že se výuka dějepisu zastavuje úplně, dokud nebudou nové německé učebnice, byly jsme z toho smutné. Každá třída, kde jsem vyučovala, mi pak přinesla velikou kyticí. Proč se nemohl učit dějepis dál? Museli jsme se přeškolovat, a to nejen na kurzech o prázdninách a o Vánocích, ale i v Německu. bylo to v Rankenheimu u Berlína. Tam jsme byli 14 dní v roce 1943. Měli jsme německého velitel, německé profesory, s námi tam byl jeden inspektor jako vedoucí. Byli jsme tam sami historici, měli jsme dopoledne i odpoledne přednášky, večer konverzaci. S Němci jsme museli trávit všechen čas, dokonce i při večeři, to si nás posadili vedle sebe. Seděla jsme vedle nějakého profesora z Vratislavi. Ptal se mě, jestli máme také strach z Rusů. Řekla jsem, že ne, proč také? Přiznal, že oni strach mají.

Pak se dějepis opět vrátil do školy, ale podle německých učebnic. Dlouho jsme si je schovávala, protože to bylo místy jako anekdoty. Např. ten plavčík, který při objevení Ameriky jako první zavolal. Země, byl Němec a jmenoval se Diderick Pinning. Nebo čeští králové – Přemyslovci – měli 80 % německé krve. Něco bylo opravdu k smíchu.

Obr. 13. Úryvek č. 3

(CHOCHOLOVÁ, Anděla. *Výuka dějepisu za protektorátu*. In.: První české dívčí gymnázium.1890–1990. Sborník ke 100. výročí založení. Praha 1990, s. 109–113)

ANDRLÍK, Antonín a NEUMANN, Miroslav. *Sbohem a šáteček: vzpomínka z protektorátních dob na gymnáziu v Holešově*. Holešov: Město Holešov, 2007. 72 s.: Knihovnička Holešovska; sv. 8.

Šly dny i týdny a (dva) mladí němčináři se pomalu vpravovali do nových poměrů. Nebylo snadné učit v přeplněných třídách, zejména němčině, jazyku okupantů. Oba noví češtináři, Doležel i Andrlík, učili ve svých třídách i češtině. Oba cítili, jak je vyučování češtiny stále více omezováno. Už v září 1939 bylo nařizováno revidovat žákovskou i učitelskou knihovnu a vyřadit odtamtud všechny knihy, které nějak směřují proti „novému duchu“ ve školství. Těchto revizí bylo později ještě několik. Učebnice literatury, které by nějak mohly pomáhat vytvářet „nesprávný“ světový názor nebo posilovat národní charakter, byly proškrtávány nebo vůbec zakázány. Nakonec bylo vyučování české literatury úplně zrušeno. Napříště se mělo vyučování v češtině omezit jen na sloh. Zato bylo úředně stále více zdůrazňováno centrální postavení němčiny jakožto nejdůležitějšího učebního předmětu. Výnosy týkající se vyučování němčiny se sypaly stále jako z rohu hojnosti a jejich germanizační tendence byla stále zřejmější.

Přesto se však duch našich středních škol nezměnil. Tak to bylo i na našem gymnáziu. Mezi profesory ani mezi žáky nebylo udavačů ani přísluhovačů. V češtině se v hodinách slohu cvičily ústní promluvy na témata blízká mládeži 16–18 leté, houfně se recitovaly verše českých básníků, které dovedly podepřít české hlavy. Odvážně se ozývaly i verše ze sbírky Františka Halase „Torzo naděje“, která byla básnickým ohlasem mnichovské zrady.

Obr. 14. Úryvek č. 4

(ANDRLÍK, Antonín a NEUMANN, Miroslav. *Sbohem a šáteček: vzpomínka z protektorátních dob na gymnáziu v Holešově*. Holešov: Město Holešov, 2007. 72 s.: Knihovnička Holešovska; sv. 8.)

ANDRLÍK, Antonín a NEUMANN, Miroslav. *Sbohem a šáteček: vzpomínka z protektorátních dob na gymnáziu v Holešově*. Holešov: Město Holešov, 2007. 72 s.: Knihovnička Holešovska; sv. 8.

Po atentátu na Heydricha začal v celém Protektorátu bezuzdný teror. Na nárožních plaketách, denním tisku i v rozhlasu byly každodenně uveřejňovány stále nové seznamy těch českých lidí, kteří byli popraveni za „schvalování atentátu na R. Heydricha“. A pak dne 18. června večer přinesl rozhlas zprávu, že z téhož důvodu byl popraven i ředitel naší školy Ladislav Jaroš, který byl od dubna už podruhé ve vězení gestapa. To byla zpráva, která byla krutou zkouškou nervů i srdcí nás všech. Vždyť nikdo nevěděl, zdali další v řadě nebude on, zdali jej dnes či zítra neodvezou gestapáci také k likvidaci.

Na začátku nového školního roku (1942/1943) zavedli nacisté novinku při přijímání žáků do prvních tříd. Smělo být přijato nejvýše 40 žáků. Jejich rasový výběr prováděl „německý poradce“, jmenovaný shora, a předmětem zkoušky byla nejen čeština a matematika, nýbrž i němčina. V 5.–8. třídě byly zavedeny dvě další hodiny německé konverzace. Tři žáci ze septimy byli pracovním úřadem posláni jako „výpomocní dělníci“ do „Reichu“ na práci. V květnu a červnu byl gestapem vězněn člen sboru RNDr. Rudolf Plajner. Ve školním roce 1943–1944 museli tři členové sboru odejít ze školy do výroby, ale naštěstí byli nasazeni jen v průmyslových závodech města.

Obr. 15. Úryvek č. 5

(ANDRLÍK, Antonín a NEUMANN, Miroslav. *Sbohem a šáteček: vzpomínka z protektorátních dob na gymnáziu v Holešově*. Holešov: Město Holešov, 2007. 72 s.: Knihovnička Holešovska; sv. 8.)

Poznámka: Jednotlivé úryvky obsahují vždy alespoň jeden rys protektorátního školství:

Úryvek č. 1: zabavování českých škol Němci

Úryvek č. 2: vyškrtávání učebních osnov, kontroly inspektorem

Úryvek č. 3: nové učebnice, přeškolení učitelů

Úryvek č. 4: revize školních knihoven, němčina jako nejdůležitější vyučovací předmět

Úryvek č. 5: omezení počtu přijímaných českých žáků do škol, nucené pracovní nasazení žáků

4.5.2 Ukázka 2

Předmět: Dějepis

Třída: 9. ročník ZŠ

Téma hodiny: Holocaust

Klíčové kompetence: kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální

Hodnoty a pojmy: holocaust, druhá světová válka, konečné řešení židovské otázky, koncentrační tábory, vyhlazovací tábory, perzekuce, genocida

Metody: didaktická hra (hraní rolí) / práce s textem

Pomůcky: dokumentární video, kopie textů popisující perzekuované skupiny obyvatel

Fáze vyučovací hodiny: expoziční

Židé

Hlavním hlasatelem protižidovské nenávisti a antisemitské propagandy byl zakladatel nacistické strany, od 30. ledna 1933 i říšský kancléř Adolf Hitler (1889–1945). Nacionální socialismus (nacismus) byl směsicí extrémního nacionalismu, radikálního populismu a rasismu, a to zejména biologického rasismu vyzdvihujícího čistotu árijské germánské rasy.

Své hlavní myšlenky formuloval Hitler v základním díle nacismu Mein Kampf (1924), ve kterém označil za hlavní viny porážky Německa v 1. světové válce a poválečné krize Židy. Mluvil o Židech jako o zkažené rase, která se snaží zničit čistou árijskou rasu a chopit se nadvlády nad světem. Tvrdil, že Německo se opět může stát velkým státem jen za předpokladu, že bude eliminováno židovské nebezpečí.

Podle historiků analyzujících postup vypořádání se s Židy nacisté použili protižidovské typy minulosti na cestě ke konečné likvidaci Židů a postupovali podle těchto bodů: definice Židů (norimberské zákony z roku 1935), vyvlastnění (postupné zbavení všech práv a svobod), koncentrace (zřizování ghett, koncentračních táborů; přímá přehraha k likvidaci), zbavení se Židů: jednak otevřeným terorem, který vedl k ožebračování a emigraci, jednak fyzickou likvidací.

Po vpádu do Sovětského svazu v červnu 1941 začali nacisté hledat účinnější metody koncentrace a hlavně zabíjení Židů. Od podzimu 1941 začali na okupovaném polském území postupně budovat první koncentrační tábory s plynovými komorami a krematorii. První čtyři byly Chelmn, Belžec, Sobibor a Treblinka. Nacisté přešli k budování skutečných továren na smrt, na jejichž moderním technickém vybavení se podíleli přední němečtí vědci. Nejvyšší dokonalosti v této technice bylo dosaženo v koncentračním táboře Osvětim, německy Auschwitz, v němž zahynulo přibližně 1,1 milionu evropských Židů.

Konečnému řešení židovské otázky padlo za obětí 6 milionů evropských Židů. Největší ztráty utrpělo Polsko (asi 2 700 000 Židů) a SSSR (2 100 000 Židů). Z židovského obyvatelstva v Československu bylo vyhlazeno asi 270 000 osob, tj. zhruba 90 % veškerého židovského předválečného obyvatelstva v Československu.

Obr. 16. Text č. 1

(<https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b04zide/15.pdf>, upraveno)

Romové

Nacistická rasová ideologie označila kromě Židů i mnohé další skupiny osob, které podle ní neměly právo na život. Mezi ně patřili především Romové. Židům a "cikánům" připisovali nacisté v rámci svého rasisticky zkrleslého pohledu na svět různé role. Obě skupiny označovali jako "cizorodé" rasy. Nacisté v rámci svého rasisticky zkrleslého pohledu na svět diskriminovali Romy jako "méně rozvinuté osoby", které nejsou prý schopny postarat se samy o sebe. Dalším ze společných znaků šoa a genocidy "cikánů" je skutečnost, že nacisté postupovali s využitím starých, dalo by se říci, tradičních předsudků a stereotypů. Antisemitismus i anticiganismus byly totiž nejen součástí nacistické rasové ideologie, ale pro většinu lidí i nedílnou součástí všeobecného pohledu na svět.

Finálním "řešením" bylo stejně jako v případě Židů masové vyvražďování v plynových komorách, nebo otrokářské práce v koncentračních táborech, která ve většině případů končila smrtí.

Na rozdíl od politiky nacistů vůči Židům se pronásledování Romů v jednotlivých okupovaných zemích více lišilo. Zjednodušeně je možno říct, že čím více na východě, tím byla situace pro dotčené horší. V Nizozemsku a Belgii úřady omezovaly jejich možnosti obživy a lidi, kteří žili v maríngotkách, podrobily přísné kontrole. Ve Francii byli nuceně internováni v táborech. Na území Sovětského svazu byli pronásledováni a vražděni bez rozdílu, v podstatě bez pravidel, divoce. Kdo byl označen v německé „Řiši“ jako "rasový cikán" nebo "míšenec", byl deportován do vyhlazovacího koncentračního tábora Osvětim-Březinka, nebo nuceně sterilizován.

Na území Protektorátu se uskutečnila genocida Romů v prostředí nucené táborové koncentrace v protektorátních cikánských táborech v Letech u Písku a Hodoníně u Kunštátu. V době jejich existence od léta 1942 do léta 1943 zde bylo uvězněno zhruba 2 700 mužů, žen a dětí, z nichž téměř 540 kvůli katastrofálním životním podmínkám zemřelo. Dalších 4 500 protektorátních "cikánů a cikánských míšenců" bylo od března 1943 v několika hromadných transportech odvezeno do "cikánského tábora" v osvětimském vyhlazovacím koncentračním táboře, kde většina z nich zahynula. Tyto oběti patří k více než 5 000 Romů a dalších osob označených za "cikány" z území dnešní České republiky, kteří byli zavražděni v rámci nacistického pronásledování "cikánů".

Obr. 17. Text č. 2

<https://www.holocaust.cz/dejiny/pronasledovani-a-genocida-romu/#remark-1>, upraveno)

Lidé se zdravotním postižením

Nacistické představy o nutnosti rasové hygieny a očisty nebyly realizovány pouze pronásledováním jiných národnostních skupin. V německé lékařské vědě a praxi již delší dobu sílily teze o možnosti rozhodování o tom, či život je z hlediska rasového škodlivý a či nikoli. Od nástupu nacistů k moci bylo cílem vytvoření homogenního „panského národa“, který bude duševně i tělesně nadřazen dalším národům. Toho mělo být dosaženo na jedné straně podporou rozmnožování údajně rasové elity, na straně druhé eliminací „rasově odlišných“, slabých a nemocných.

Toto propojení lékařství a rasové politiky totalitního režimu, kdy politici přistupovali ke společnosti jako k organismu na operačním stole a lékaři posuzovali pacienty podle jiných než lékařských kritérií, patří k nejvíce odstrašujícím rysům nacistického Německa. V nacistickém Německu byla rozšířena praxe nucené sterilizace duševně nemocných a dalších „méněcenných“, stejně jako praxe jejich izolace od zbytku společnosti.

Pojem „eutanázie“ označuje systematické vraždění duševně nemocných a jinak postižených pacientů v německých ústavech. Eutanázie probíhala v utajení, dokonce i bez opory v nacistickém právu. Program eutanázie byl přísně tajný a byl označován jako T4 (podle berlínské adresy své centrály: Tiergartenstraße 4). Celkem existovalo v Německu šest středisek, v nichž byli pacienti vražděni v plynových komorách vydávaných za sprchy. Do září 1941 bylo takto usmrceno zhruba 70–90 tisíc lidí, které speciálně vybraní lékaři označili jako „lebensunwerte“ – tedy nehodné života. Z psychicky nemocných byli systematicky vražděni Židé a údajní nevléčitelní zločinci, dále pak většinou slabomyslní, epileptici a schizofrenici.

Informace o vraždění v takovém rozsahu nebylo možné utajit. Příbuzní obětí často nevěřili vymyšleným důvodům smrti, které jim byly sdělovány. Po protestech veřejnosti, a především ze strany církve Hitler v září 1941 akci T4 oficiálně zastavil. Specialisté na vraždění plynem byli nyní z velké části nasazeni na východě, kde se m. j. podíleli na masovém zabíjení Židů. Proces eutanázie tak byl významným krokem na cestě ke „konečnému řešení židovské otázky“. I přes oficiální ukončení akce T4 pokračovalo vraždění psychicky a tělesně postižených i nadále.

Obr. 18. Text č. 3

<https://www.holocaust.cz/dejiny/holocaust/historicky-kontext/eutanazie-1939---1941/>, upraveno)

Slované

Generalplan Ost (GPO) byl nacistický plán genocidy obyvatelstva teritorií okupovaných Německem ve východní Evropě během 2. světové války a po jejím ukončení a kolonizace těchto území německým obyvatelstvem. Akce byla připravena v roce 1941 a schválena o rok později. Plán měl být splněn po uskutečnění záměru okupace východní Evropy.

Generalplan Ost vycházel jednak z nacistických plánů o osídlení Evropy germánskou rasou, jednak z rasových předpokladů, podle nichž byli Slované nižší rasou – podlidi, něm. Untermensch. Plán předpokládal, že dojde k vysídlení na východ až za Ural či částečnému vyhlazení asi 50 milionů obyvatel východní Evropy – Rusů, Poláků, Bělorusů, Ukrajinců, Židů i příslušníků pobaltských národů. Tímto způsobem byla připravena jako jedna z prvních realizace germanizace polského území. V časovém horizontu 10 let mělo dojít k úplnému zničení polského národa formou vyhlazení nebo vystěhování za Ural. Stejný osud čekal i další slovanské národy, přičemž v případě vystěhování byla u jednotlivých národů stanovena rozdílná procenta: 80-85% Poláci, 50-75% Češi, 50-60% Rusové v evropské části Sovětského svazu, 25% Ukrajinci a Bělorusové. U Slovanů, kteří podle německých plánů směli zůstat v "německém životním prostoru", bylo počítáno s tím, že budou sloužit jako otroci v německých továrnách či na zemědělských velkostatkách německých majitelů, přičemž nebudou moci mít děti a dojde tak k jejich přirozenému vymizení. U části tzv. "rasově vhodných" Slovanů mělo dojít k jejich poněmčení.

V Protektorátu Čechy a Morava byly rozpracovány dílčí plány na germanizaci českého prostoru, které jsou známy pod názvem "Konečné řešení české otázky". Tato koncepce postupného ovládnutí Čech a Moravy Němci zapadala do věčného i časového plánu Generalplánu Ost a jejím cílem byla likvidace českého národa na jeho historickém území.

4.5 Stolní hra

Stolní hra je jednou z forem, kterou může hra ve školním prostředí nabývat. O vhodnosti stolních her ve výuce svědčí i fakt, že ve hře využívané dovednosti a vyhodnocované situace se přímo kryjí s dříve zmiňovanou Bloomovou taxonomií kognitivních cílů. Stolní hra v jakékoliv podobě vykresluje tematickou atmosféru a přenáší hráče do svého světa do takové míry, aby se na vyhrazenou dobu stala jeho realitou. Na živost herního světa mají přitom vliv ostatní hráči, mezi nimiž probíhá kompetitivní či kooperativní interakce.¹⁰⁵

Hraní stolní hry je vhodné pro žáky s různými styly učení, jelikož se při ní zapojují verbální, logické, komunikační, ale i mnohé další schopnosti jednotlivce. Vedle zaktivizování je účelem hry dovést žáka k jasnějšímu pochopení učiva. Kromě toho hra umožňuje odpočinek od jednotvárného školního života, zpříjemnění a zefektivnění procesu učení. Zábava při hře přitom usnadňuje přenos informací a schopnost zapamatovat si.¹⁰⁶ Existuje několik typů stolních her. Prvním typem jsou vědomostní hry, které se s ohledem na dostupnost používají ve výuce nejnáze. Druhým *eurohry*, jež patří spolu s dalším typem her nazývaných *ameritrash* k deskovým hrám. Čtvrtou skupinu tvoří *wargames* neboli česky válečné hry. Poslední typ pak *RPG* hry jinak označované hry o hraní rolí, hry na hrdiny.¹⁰⁷

Podle D. Dominové mají stolní hry s historickým námětem potenciál pro vzbuzení zájmu o látku. Nutnost většího množství her v souvislosti s tím, že stolní hry běžně nejsou součástí vybavení školy, a jejich časová náročnost zůstávají důvodem jejich omezeného používání ve výuce. Naskytá se však možnost výroby jednoduché verze stolní hry samotnými žáky zaměřené na rodné město, region. Základ hry by tvořil buď kreslený plánec, nebo mapa města či regionu s vyznačenou cestou, po níž budou hráči putovat pomocí kostky a figurek.¹⁰⁸

Stolní hra k učivu „Protektorát Čechy a Morava“ vychází ze známé a rozšířené hry *pexeso* a je využitelná k aplikaci žákem osvojeného učiva v praktické rovině. Zakládá

¹⁰⁵ POLÁCH, Zdeněk. Stolní hry ve výuce dějepisu. Olomouc, 2020. diplomová práce (Mgr.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta, s. 9–11.

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 10–11.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 21–43.

¹⁰⁸ DOMINOVÁ, Daniela. *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008, s. 16.

se na principu vyhledávání dvojice kartiček, specificky data a názvu ke shodné události, žáky rozdělenými do skupin po 2 až 3 hráčích. Úkolem hráčů v jednotlivých skupinách je si během hry zapamatovat umístění dvojice kartiček stejné události a postupně odhalit a získat co nejvíce párů. Navržená sada obsahuje celkem 36 kartiček, to znamená 18 událostí. Před zahájením hry se žáci posadí kolem stolu, všechny kartičky se otočí tak, aby byly data i názvy událostí zakryté, promíchají se a uspořádají do pravidelné matice. V našem případě zvolíme rastr 6x6. Poté již hráči zahájí samotnou hru. Postupně se střídají v tazích po směru hodinových ručiček. Pokud hráč otočí dvě libovolné kartičky patřící stejné události, vezme si je k sobě a pokračuje dalším tahem. V případě, že k sobě kartičky nepatří, ponechá je na stejném místě. Kontrola správnosti sestavení páru probíhá ověřením shodného kódu v půlkruhu obou kartiček. Hra probíhá, dokud nejsou z plochy odebrány všechny nalezené dvojice událostí. Vítězí ten hráč, který získá nejvyšší počet dvojic.¹⁰⁹

Druhá navržená stolní hra patří k deskovému typu her. Obdobně jako první se opírá o populární hru, tentokrát *hady a žebříky*. Opětovně ji tak můžeme využít k aplikaci učiva žákem. Hráči hrají hru ve dvojici. Je k ní potřeba navržená herní deska, dvě figurky a hrací kostka. Hráči ve dvojici se při hře střídají v hodů kostkou a posouvají se po desce o počet políček hozený kostkou. Pokud se dostanou na políčko se žebříkem, posouvají se po žebříku na horu, pokud na políčko s hlavou hada, musí se posunout zpět dolů. Hráč, který se dostane na políčko s dějepisným pojmem, musí pojem úspěšně vysvětlit, aby mohl ve hře pokračovat dál. Kontrola správnosti probíhá pomocí navržené sady kartiček. Každá kartička je přitom otočená zadní stranou, na které se nachází pořadové číslo vysvětlovaného pojmu. Správnost, či nesprávnost vysvětleného pojmu vždy kontroluje druhý hráč, aby ověření probíhalo spravedlivě. V případě správného vysvětlení si žák, který pojem vysvětlil, kartičku ponechá. V opačném případě si kartičku ponechá soupeř. Cílem hry tak není jako při její běžné variantě doputovat jako první do cíle, ale také získat nejvyšší počet kartiček s pojmy. Celkově hra obsahuje 23 kartiček s pojmy.

4.5.1 Ukázka 1

Předmět: Dějepis

Třída: 9. ročník ZŠ

¹⁰⁹ Timixi: *Dokumenty ke stažení* [online]. 2015-22 [cit. 2022-05-22]. Dostupné z: <https://www.timixi.com/cz/list-downloads>

Téma hodiny: Opakování tematického celku Protektorát Čechy a Morava

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů

Hodnoty a pojmy: Protektorát Čechy a Morava, významné události období Protektorátu

Metody: didaktická hra (stolní hra) / práce ve skupině

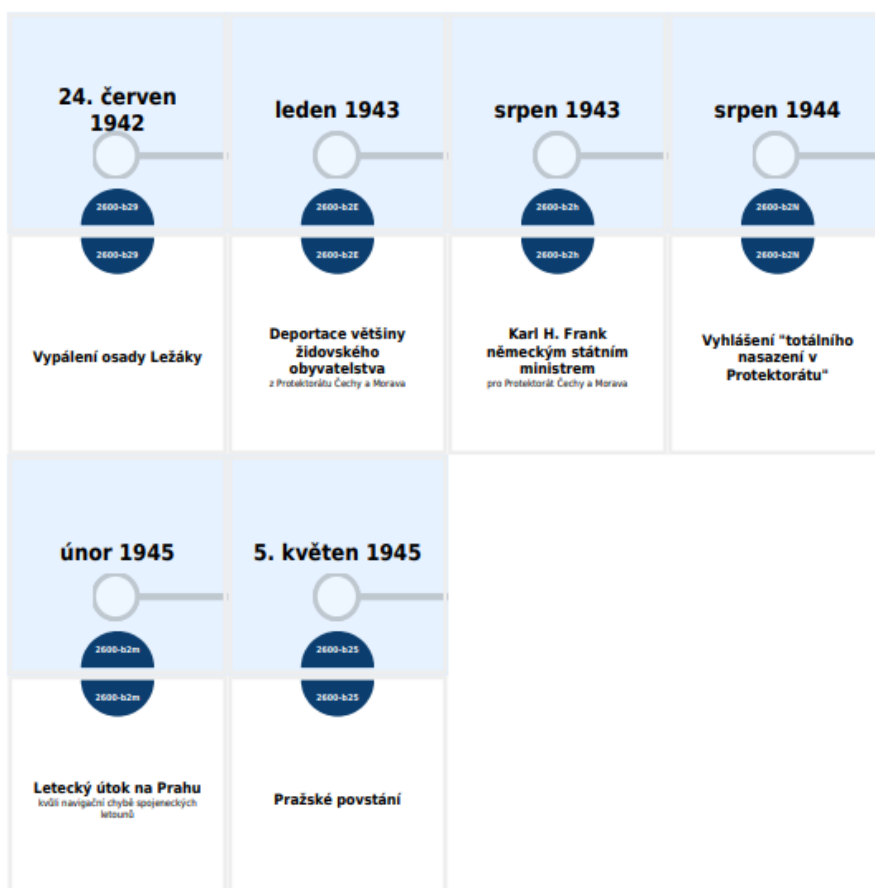
Pomůcky: sada jednostranných hracích kartiček

Fáze vyučovací hodiny: aplikační

14. březen 1939 2690-b2M 2690-b2M	15. březen 1939 2690-b2q 2690-b2q	18. březen 1939 2690-b2V 2690-b2V	28. říjen 1939 2690-b2J 2690-b2J
Slovenský sněm vyhlásil samostatnost	Počátek německé okupace Čech, Moravy a Slezska	Konstantin von Neurath říšským protektorem	České demonstrace proti okupaci
15. listopad 1939 2690-b2H 2690-b2H	17. listopad 1939 2690-b2A 2690-b2A	1. září 1941 2690-b2d 2690-b2d	27. září 1941 2690-b2i 2690-b2i
Pohřeb studenta Jana Opletala	Uzavření českých vysokých škol	Nařízení o označování Židů na veřejnosti <small>pevně připravenou žlutou židovskou hvězdou</small>	Reinhard Heydrich zastupujícím říšským protektorem
říjen 1941 2699-b2T 2699-b2T	27. květen 1942 2699-b2S 2699-b2S	10. červen 1942 2699-b2g 2699-b2g	19. červen 1942 2699-b2z 2699-b2z
Zatýkáni funkcionáři České obce sokolské	Atentát na Reinharda Heydricha	Vyhazení Lidic	Předseda protektorátní vlády Alois Eliáš popraven <small>za odbojovou činnost</small>

Obr. 20. Pexeso alias Timixeso, 1. část

(tvorba autorky, navrženo pomocí <https://www.timixi.com/cz/>)



Obr. 21. Pexeso alias Timixeso, 2. část

(tvorba autorky, navrženo pomocí <https://www.timixi.com/cz/>)

Poznámka: Hrací kartičky vytiskneme, zadní stranu podlepíme podkladovým listem a kartičky každou zvlášť rozstříháme. Pro větší trvanlivost můžeme zalaminovat.

4.5.2 Ukázka 2

Předmět: Dějepis

Třída: 9. ročník ZŠ

Téma hodiny: Opakování tematického celku druhá světová válka

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů

Hodnoty a pojmy: druhá světová válka,

Metody: didaktická hra (stolní hra) / práce ve skupině

Pomůcky: hrací deska, figurky, kostka

Fáze vyučovací hodiny: aplikace

HADI A ŽEBŘÍKY

Druhá světová válka – KDO? CO? KDE?

41. BLITZKRIEG	42.	43. OSVĚTIM	44. PROJEKT MANHATTAN	CÍL
40.	39.	38.	37.	36. HIMMLER
31.	32. GENOCIDA	33. HIROHITO	35. PARTYZÁN	
30.	29. VICHY	28.	27. OPERACE BARBAROSSA	26.
21.	22. LENINGRAD	23.	24. MUSSOLINI	25.
20. RUDÁ ARMÁDA	19. OKINAWA	18.	17. GHETTO	16. STALIN
11. DACHAU	12.	13.	14.	15.
10. KAPITULACE	9.	8. CHURCHILL	7. NACISMUS	6.
START	2. PEARL HARBOR	3. EISENHOWER	4. LUFTWAFFE	5. ROOSEVELT

Obr. 22. Hadi a žebříky – hrací deska

(tvorba autorky, navrženo pomocí <https://eflsummerschool.com/2018/06/26/snakes-and-ladders-generator/>)

PEARL HARBOR = Havaj (ostrov)	2.
MONTGOMERY = americký generál	3.
LUFTWAFFE = německé válečné letectvo	4.
ROOSEVELT = prezident USA	5.
NACISMUS = totalitní ideologie, forma fašismu	7.
CHURCHILL = premiér Spojeného království	8.
KAPITULACE = ukončení ozbrojeného konfliktu	10.
DACHAU = (první) nacistický koncentrační tábor	11.
STALIN = vůdce Sovětského svazu	16.
GHETTO = místo, kde žijí lidé stejného náboženského, národnostního či rasového původu, a to buď dobrovolně nebo nedobrovolně	17.

Obr. 23. Hadi a žebříky – sada kartiček, 1. část
(tvorba autorky, navrženo pomocí <https://www.cram.com/>)

OKINAWA = Japonsko (ostrov)	19.
RUDÁ ARMÁDA = armáda Sovětského svazu	20.
LENINGRAD = Sovětský svaz	22.
MUSSOLINI = italský diktátor, zakladatel fašismu	24.
OPERACE BARBAROSSA = krycí název pro invazi vojsknacistického Německa do Sovětského svazu	27.
VICHY = Francie	29.
GENOCIDA = zločin vyvražďování a vyhlazování příslušníků národních, etnických, náboženských a rasových skupin	32.
HIROHITO = japonský císař	33.
PARTYZÁN = člen ozbrojených, nepřátelských skupin bojujících proti nepříteli, který napadl jeho zemi	35.
HIMMLER = vůdce SS, šéf gestapa	36.
BLITZKRIEG = výraz pro bleskovou válku	41.
OSVĚTIM = Polsko	43.
PROJEKT MANHATTAN = krycí název pro utajený americký vývoj atomové bomby	44.

Obr. 23. Hadi a žebříky – sada kartiček, 2. část
(tvorba autorky, navrženo pomocí <https://www.cram.com/>)

5 Dotazníkové šetření

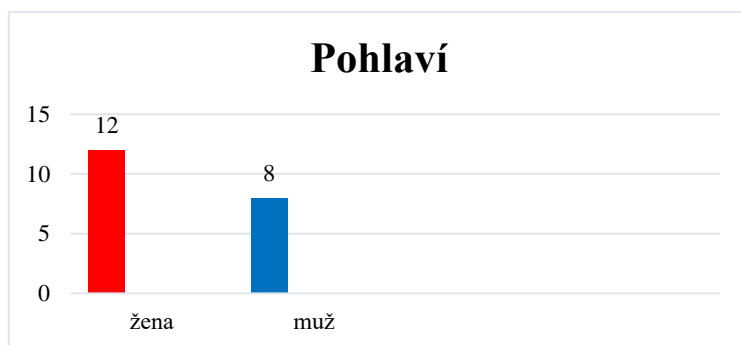
Poslední kapitola práce shrnuje výsledky provedeného výzkumného šetření. Šetření bylo provedeno pomocí dotazníkové metody, přičemž dotazník se skládal z 8 otázek zaměřených na využití didaktických učitelů dějepisu her ve školní realitě. Na dotazník odpovídalo celkem 20 učitelů dějepisu ze základních škol v okrese Kroměříž. V úvodu dotazníku uváděli učitelé své pohlaví a roky praxe. Hlavním úkolem dotazníku přitom bylo zjistit míru a způsob využití didaktických her při výuce moderních dějin jednotlivými učiteli.

První otázka v dotazníku se ptala, zdali a jak často učitelé didaktické hry při výuce používají. Na druhou otázku odpovídali pouze ti učitelé, kteří na první odpověděli negativně, tedy, že hry vůbec nevyužívají. Obsahem otázky je důvod nevyužívání didaktických her ve výuce. V případě kladné odpovědi na otázku číslo 1, učitelé dále odpovídali na otázky 3 až 8. Třetí otázka se ptá na druh nejčastěji využívaných didaktických her. Čtvrtá na to, zda učitelé používají jimi vytvořené, nebo již existující didaktické hry. Předmětem páté otázky je doba trvání přípravy jedné didaktické hry. V šesté pak nejčastější funkce využití her ve vyučovací hodině. Sedmá otázka se ptá na způsob práce žáků při hraní her. V poslední, osmé otázce učitelé odpovídali na typ klíčové kompetence, kterou u žáků nejčastěji hraním didaktických her rozvíjejí.

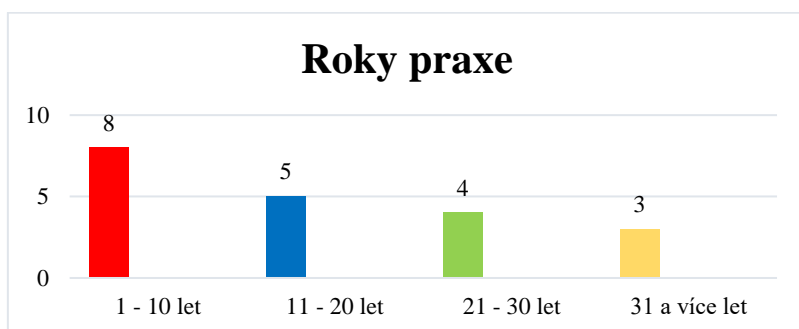
5.1 Vyhodnocení výsledků

Výsledky dotazníkového šetření mezi jednotlivými učiteli dějepisu jsou prezentovány prostřednictvím zpracování vyhodnocených dotazníků v celkem deseti grafech.

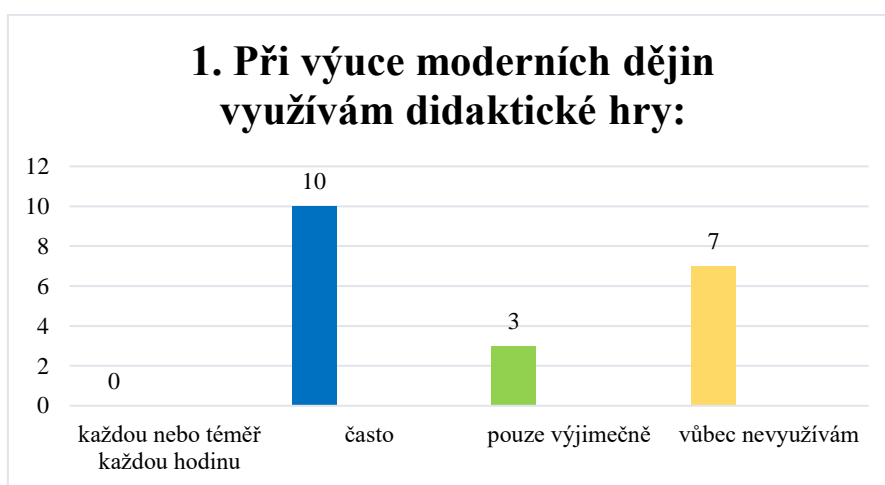
Graf č. 1



Graf č. 2



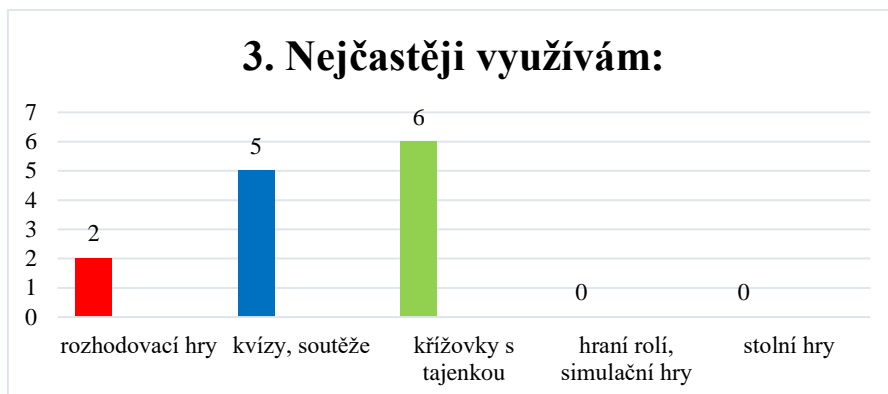
Graf č. 3



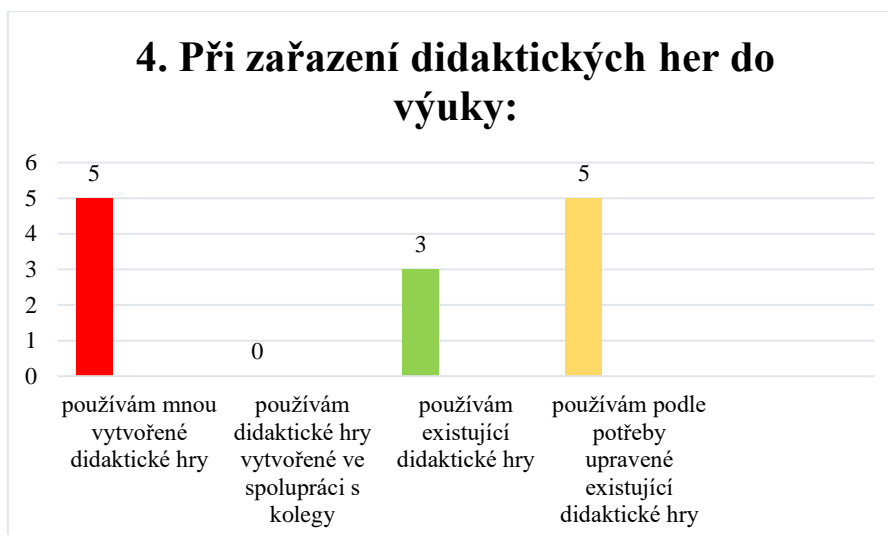
Graf č. 4



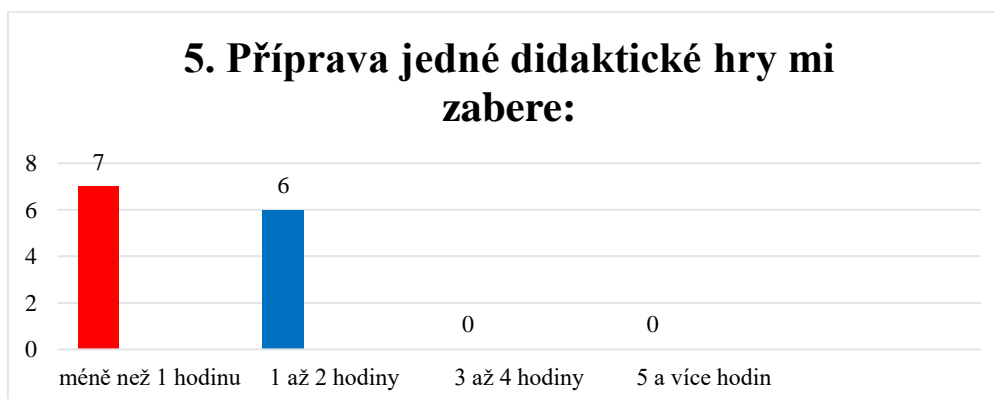
Graf č. 5



Graf č. 6



Graf č. 7



Graf č. 8



Graf č. 9



Graf č. 10



Z výše uvedených grafů vyplývá, že na dotazník odpovědělo celkem 20 učitelů, konkrétně 12 žen a 8 mužů. Roky praxe jednotlivých učitelů se pohybovaly následovně: 8 učitelů s 1–10 roky praxe, 5 učitelů s 11–20 roky praxe, 4 učitelé s 21–30 roky praxe a s 31 a více roky 3 učitelé. Při výuce moderních dějin využívá didaktické hry často 10 učitelů, výjimečně 3 učitelé. Z celkového počtu 20 učitelů jich 7 didaktické hry vůbec nevyužívá. Z toho 2 uvedli jako důvod časovou náročnost přípravy didaktických her, 2 preferují jiné výukové metody a 3 nemají s přípravou didaktických her zkušenosti.

Učitelé, kteří didaktické hry používají, nejčastěji pracují s křížovkami s tajenkou (6), dále s kvízy a soutěžemi (5) a rozhodovacími hrami (2). Hraní rolí, simulační hry, ani stolní hry nevyužívá žádný. Při zařazení her do výuky používá 5 učitelů vlastní vytvořené hry, 5 učitelů upravuje dle potřeby již existující didaktické hry a 3 využívají existující didaktické hry. Žádný z učitelů nevedl, že by hry vytvářel ve spolupráci s kolegy. Příprava jedné didaktické hry zabere učitelům povětšinou méně než 1 hodinu (7 učitelů), ostatním 1 až 2 hodiny (6 učitelů). Co se týče funkce didaktických her, 5 učitelů využívá hry jako vstupní motivaci k tématu a 5 jako způsob shrnutí po obsáhlejšímu tématu. 2 učitelé používají hry jako zdroj nových informací a 1 jako způsob kontroly a klasifikace znalostí. Podle odpovědí 7 učitelů pracují žáci při hraní didaktických her ve výuce nejčastěji ve skupině, podle 6 odpovědí samostatně. Nejvíce pak využívají učitelé didaktické hry k utváření a rozvoji klíčové kompetence k učení (5) a kompetence k řešení problémů (5), dále k rozvoji kompetence sociální (2) a komunikativní (1).

Závěr

Diplomová práce se zabývá využitím didaktických her v kurikulu dějepisu na druhém stupni základní školy se zaměřením na moderní dějiny. Didaktické hry řadíme do skupiny aktivizujících metod, na které klade současná metodika dějepisu hlavní důraz. Aplikace didaktických her na moderní dějiny, konkrétně na dějinné období Protektorátu Čechy a Morava a druhé světové války vychází ze specifík a problémů, které výuka dějin 20. století učitelům dějepisu často přináší.

První kapitola teoretické části práce zahrnuje informace k didaktice dějepisu, její historii a vymezení samotného pojmu, a dále poznatky o významu a funkci školního dějepisu. Druhá kapitola podává informace o současném stavu vzdělávání v dějepise. Pozornost je blíže věnována cílům dějepisné výuky, dějepisnému kurikulu a kurikulárním dokumentům, klíčovým kompetencím v dějepisném vyučování, hlavním strategickým trendům a vyučovacím formám v dějepisném vyučování. Stěžejní část kapitoly tvoří poznatky o didaktické hře v dějepisném vyučování. Třetí kapitola rozebírá specifika výuky dějin 20. století.

Praktická část práce obsahuje sbírku 10 navržených didaktických her. V jednotlivých podkapitolách je vždy prezentován 1 druh didaktické hry a následně navrženy 2 varianty této hry. První varianta nachází využití při probírání učiva „Protektorát Čechy a Morava“, druhá při učivu „Druhá světová válka“. Poslední kapitola shrnuje výsledky provedeného dotazníkového šetření mezi učiteli dějepisu, kteří byli dotazováni, do jaké míry a jakým způsobem využívají didaktické hry při výuce moderních dějin. Z 20 dotázaných učitelů v okrese Kroměříž jich ve výuce využívá didaktické hry 13, tedy více než polovina.

Seznam použité literatury a zdrojů

Literatura

- 1) BĚLECKÝ, Zdeněk et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6.
- 2) DOMINOVÁ, Daniela. *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. 74 s. ISBN 978-80-7368-540-9.
- 3) HUDECOVÁ, Dagmar. *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*. 1. vyd. Úvaly: Albra, 2007. 92 s. ISBN 978-80-7361-037-1.
- 4) KOPEČEK, Pavel, KRÁKORA, Pavel, CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenských věd a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 79 stran. Studijní opora. ISBN 978-80-244-4779-7.
- 5) KUBŮ, Eliška. *Specifika výuky dějin 20. století na 2. stupni základní školy*. Č. Bud., 2013. diplomová práce (Mgr.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Pedagogická fakulta
- 6) LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Vyd. 1. V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. 276 s. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis. ISBN 978-80-7368-584-3.
- 7) MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. 127 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 12. ISBN 978-80-7315-175-1.
- 8) NOVÁKOVÁ, Jiřina. *Aktivizující metody výuky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 59 s. ISBN 978-80-7290-649-9.
- 9) PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 59 s. ISBN 978-80-7290-644-4.
- 10) POLÁCH, Zdeněk. *Stolní hry ve výuce dějepisu*. Olomouc, 2020. diplomová práce (Mgr.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta.

11) VACHKOVÁ, Iva. *Hra v roli ve vyučování dějepisu. Empirická analýza vybraných aspektů*. 2016. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českých dějin.

12) VÝCHODSKÁ, Helena. *Didaktické hry ve vyučování dějepisu*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2003. 35 s. ISBN 80-7020-121-5.

Zdroje

1) ČERVENKA, Jan. *Druhá světová válka a protifašistický odboj očima veřejnosti – duben 2015* [online]. Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologický ústav AV ČR, 2015 [cit. 2022-05-22]. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ostatni/ostatni-ruzne/1886-druha-svetova-valka-a-protifasisticky-odboj-ocima-verejnosti-duben-2015>

2) PINKAS, Jaroslav a Karina HOŘENÍ. Dějepis je mnohem víc než data. *PressReader* [online]. 2016 [cit. 2022-04-22].

Dostupné z:

<https://www.pressreader.com/czech-republic/lidove-noviny/20160319/281913067228608>

3) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2016. 164 s. [cit. 2022-04-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

4) *Timixi: Dokumenty ke stažení* [online]. 2015-22 [cit. 2022-05-22]. Dostupné z: <https://www.timixi.com/cz/list-downloads>

5) *Úvod do klasických a moderních metod šifrování* [online]. 2012 [cit. 2022-04-27]. Dostupné z:

https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww2.karlin.mff.cuni.cz%2F~tuma%2Fciphers12%2Fsify1_12.ppt&wdOrigin=BROWSELINK

6) *Výroční zpráva 2020: www.postbellum.cz* [online]. 2021 [cit. 2022-05-22]. Dostupné z: <https://www.postbellum.cz/o-nas/vyrocní-zpravy/>

7) *Výroční zpráva 2021: Ústav pro studium totalitních režimů a Archiv bezpečnostních*

složek [online]. 2022 [cit. 2022-05-22]. Dostupné z: https://www.ustrcr.cz/wp-content/uploads/2022/04/VZ_2021.pdf

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Kristýna Julíčková
Katedra nebo ústav:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Krákora, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Využití didaktických her v kurikulu dějepisu na 2. stupni ZŠ se zaměřením na moderní dějiny
Název v angličtině:	The usage of didactic games in history curriculum at lower secondary school with an emphasis on modern history
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o využití didaktických her v kurikulu dějepisu na druhém stupni ZŠ se zaměřením na moderní dějiny. První část práce se teoreticky zabývá didaktikou dějepisu, současným stavem vzdělávání v dějepise a specifiky výuky dějin 20. století. Praktická část práce obsahuje sbírku navržených didaktických her a výsledky dotazníkového šetření mezi učiteli dějepisu.
Klíčová slova:	Dějepis, didaktické hry, 2. stupeň základní školy, moderní dějiny, Protektorát Čechy a Morava, druhá světová válka
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the usage of didactic games in history curriculum at lower secondary school with an emphasis on modern history. The first part discusses history didactics, current state of history education, and specifics of teaching twentieth-century history. Practical part contains a collection of proposed didactic games and results of a questionnaire survey among history teachers.
Klíčová slova v angličtině:	History, didactic games, lower secondary school, modern history, the Protectorate of Bohemia and Moravia, World War II
Rozsah práce:	66 s.
Jazyk práce:	český