

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

Diplomová práce

2022

Ludmila Nejmanová

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

Historický ústav

Didaktické pomůcky v hodinách dějepisu na 2. stupni základních škol

Diplomová práce

Autor: Ludmila Nejmanová

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – biologie – Učitelství pro 2. stupeň
ZŠ – dějepis

Forma studia: prezenční

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

Hradec Králové, 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucí diplomové práce paní Mgr. Ireny Kapustové, Ph.D.) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Podpis autorky modrou barvou

Anotace

NEJMANOVÁ, LUDMILA. *Didaktické pomůcky v hodinách dějepisu na 2. stupni základních škol*. Hradec Králové: Filosofická fakulta, Univerzita Hradec Králové, 2021.

Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá rolí didaktických pomůcek ve výuce dějepisu na 2. stupni základních škol. Hlavním cílem diplomové práce je porovnat využití didaktických pomůcek v hodinách dějepisu na 2. stupni základních škol a vytvořit portfolio vzorových materiálů pro učitele dějepisu. Práce je strukturovaná do tří částí, a to teoretické, praktické a výzkumné. Teoretická část se věnuje pojmu didaktická pomůcka a stává se východiskem pro praktickou a výzkumnou část této práce. Praktická část se pak zabývá tvorbou textových a zobrazovacích pomůcek. Významný prostor zaujímá výzkumná část, v které je komparována výuka dějepisu se zařazením práce s didaktickými pomůckami na 2. stupni městské základní školy, vesnické základní školy a víceletém gymnáziu.

Klíčová slova

didaktické pomůcky, 2. stupeň základní školy, vyučovací hodina, dějepis

Annotation

NEJMANOVÁ, LUDMILA. *Teaching Aids for History Lessons at Upper-grade Primary Schools*. Hradec Králové: Philosophical Faculty, University of Hradec Králové, 2021. Master Thesis.

The thesis deals with the role of didactic aids in the teaching of history at the second level of primary schools. The main aim of the thesis is to compare the use of didactic aids in history lessons at the second level of primary schools and to create a portfolio of sample materials for history teachers. The thesis is structured in three parts, namely theoretical, practical, and research. The theoretical part deals with the concept of didactic aids and becomes the starting point for the practical and research part of this thesis. The practical part deals with the creation of textual and display aids. Significant space is occupied by the research part, in which the teaching of history is compared with the inclusion of work with didactic aids at the second level of an urban primary school, a rural primary school, and a multi-year grammar school.

Keywords

Teaching Aids, Upper-grade Primary Schools, lesson, History Lessons

Obsah

Úvod	1
1 Didaktické prostředky a didaktické pomůcky	3
1.1 Funkce didaktických pomůcek ve výchovně vzdělávacím procesu dějepisné výuky a zásady jejich výběru	9
2 Cíle dějepisné výuky	11
3 Obsah dějepisného vyučování	18
4 Organizační formy v dějepisné výuce	22
5 Vyučovací metody uplatňované v dějepisném vyučování	26
5.1 Vybrané vyučovací metody	30
6 Didaktické zásady a tvorba didaktických pomůcek	34
7 Příklady didaktických pomůcek a zásady jejich aplikace	38
8 Vybrané metody pedagogického výzkumu	45
9 Výzkumná část	52
10 Praktická část	71
Závěr	104

Seznam použitých zkratek, značek a jiného označení

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cca	cirka
DP	didaktické pomůcky
DZ	didaktické zásady
mj.	mimo jiné
n. l.	našeho letopočtu
např.	například
NP	názorné pomůcky
NVP	názorné vyučovací pomůcky
NVPB	názorné vyučovací pomůcky bezprostřední
NVPZ	názorné vyučovací pomůcky zprostředkované
pol.	polovina
př. n. l.	před naším letopočtem
r.	rok
resp.	respektive
RVP	Rámcově vzdělávací program
stol.	století
ŠVP	školní vzdělávací program
tj.	to jest
TVP	textové vyučovací pomůcky
TVPB	textové vyučovací pomůcky bezprostřední

TVPZ textové vyučovací pomůcky zprostředkované

tzv. takzvaně

Úvod

Vyučovací hodiny dějepisu jsou v současnosti velmi rozmanité. Do vzdělávacího procesu jsou zařazovány didaktické hry, práce s textem nebo projektová výuka. Již neplatí typická představa, ve které si člověk pod pojmem „hodina dějepisu“ představí třídu plnou žáků, kteří sedí v lavicích a znuděně poslouchají vyučujícího. Didaktické prostředky, z nich především pak didaktické pomůcky, pomáhají pedagogům zatraktivňovat výuku a jsou jedním z hlavních nástrojů učitele, protože celkově činí vyučovací hodiny zajímavější a žákům pomáhají lépe pochopit probíranou problematiku. Pokud didaktické pomůcky pedagog správně a vhodně využije, značně snižuje riziko nudného a neatraktivního vyučování, které v žácích druhého stupně vzdělávání způsobuje ochabnutí zájmu o vyučovací předměty.¹ Didaktické pomůcky jsou neocenitelnou oporou pedagoga, jehož profese není vždy jednoduchá. Cílem diplomové práce je proto odpovědět na výzkumnou otázku: „Jaká jsou oblíbená a neoblíbená témata pedagogů a žáků v rámci dějepisné výuky?“ a na základě její odpovědi vytvořit portfolio kvalitních didaktických pomůcek, které učitelům pomohou zatraktivnit nepopulární témata v dějepisném vyučování a zmapovat oblíbená a neoblíbená témata dějepisné výuky.

Diplomová práce je členěna na část teoretickou, výzkumnou a praktickou. Teoretická část představuje odborné východisko pro výzkumnou i praktickou část a uvádí informace o pojmu didaktická pomůcka a o její pozici v rámci dějepisného vyučování. Výzkumná část předkládá data získaná dvěma typy dotazníků, přičemž každý typ byl předložen jiné skupině respondentů.

Respondenti první skupiny byli učitelé dějepisu, kteří zodpovídali otázky pojednávající o aplikaci didaktických pomůcek během svých vyučovacích hodin a oblíbených a neoblíbených dějepisných tématech. Na základně vyhodnocení těchto dat byly následně provedeny s dvěma respondenty individuální polostandardizované rozhovory, jejichž výsledky byly zpracovány kvalitativním způsobem. Respondenti druhé skupiny byli žáci, kteří v dotazníku uváděli svá oblíbená a neoblíbená témata v rámci dějepisné výuky a pomůcky, které jim pomáhají pochopit probíranou problematiku. Data získaná od žáků byla zpracována kvantitativním způsobem a na jejich základech byly

¹ Karel VANĚČEK, *Učební pomůcky*, Praha 1964, s. 3.

vytvořeny vhodné vzorové didaktické pomůcky, které mohou pedagogům pomoci zatraktivnit výuku a žákům zábavnější formou zpřístupnit dějepisnou látku.

Zkoumanou problematikou výuky dějepisu se zabývá mnoho autorů, z nichž jsou stěžejní pro diplomovou práci např. Julius Albery a publikace Didaktika dejepisu, dále pak Jiří Dostál a monografie Učební pomůcky a zásada názornosti nebo Stanislav Julínek a spis Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu. Oblastí obecného zatraktivňování výuky se zabývají mj. Paul Ginnis v publikaci Efektivní výukové nástroje pro učitele a Dagmar Seiglová v monografii Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století. Z německého prostředí lze uvést např. H. J. Pandela a publikaci Geschichtsdidaktik nebo Florianu Stohatzeho a Marcuse Ventzkeho s monografií Bildung digital gestalten, které neexistují v českém překladu.

1 Didaktické prostředky a didaktické pomůcky

Vzdělávací prostředky, někdy též vyučovací prostředky, jsou veškeré nástroje, které učitel používá k uskutečnění vyučovacích metod během výuky.² Zahrnují knihy, pracovní listy nebo filmový materiál³, dále pak historické prameny⁴, učitelem připravené vlastní pomůcky, modely⁵ nebo organizační formy výuky.⁶ Vyučovací prostředky autoři odborných publikací třídí podle variabilních způsobů a hledisek. Vždy ale nejvíce záleží na autorovi dané monografie, ve které je třídění uvedeno a na roku jejího vydání.

V publikaci *Nárys didaktiky* (1991) Josef Maňák rozděluje didaktické prostředky do dvou kategorií. První skupina zahrnuje nemateriální didaktické prostředky, kam náleží např. metody, organizační formy, znalosti atd. Druhá skupina představuje materiální didaktické prostředky, kam jsou řazeny konkrétní předměty a jevy mající materiální povahu, mj. i didaktické pomůcky.⁷

Michovský v publikaci *Didaktika dějepisu* (1988) bere v potaz dvě hlediska v rámci třídění vzdělávacích prostředků. Prvním aspektem je povaha lidského poznávání a myšlení, druhým je didaktika. S ohledem na lidské poznávání a myšlení můžeme vzdělávací prostředky třídít do tří skupin, které představují vyučovací prostředky slovní (mluvené), písemné a názorné. Z didaktického hlediska se mezi vzdělávací prostředky řadí i historické prameny, jako „*přímé pozůstatky minulosti*“⁸, které jsou děleny na základě jejich formálních znaků na prameny tradované ústně, hmotné prameny, obrazové prameny a prameny písemné.⁹

Podobně jako pojem vzdělávací prostředek, tak i pojem didaktická pomůcka je možné definovat různě podle období textů jednotlivých oborových didaktik.¹⁰ Kamil Janiš a Irena Loudová v publikaci *Obecná didaktika (vybraná témata)* z roku 2016 učební pomůcky definují jako: „... *přirozené (reálné) objekty nebo předměty (modely)*“

² Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 176–178.

³ Marek INDERKA, *Didaktické pomůcky z pohledu druhů učení*, in: *Názorné vyučování a škola*, ed. M. Šustová, Praha 2013, zvláště s. 166.

⁴ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 178.

⁵ František JANEK – Matej PAPIK, *Názorné pomůcky v zeměpisu a dějepise*, Bratislava 1964, s. 186–241.

⁶ Kamil JANIŠ – Irena LOUDOVÁ, *Obecná didaktika (vybraná témata)*, Ústí nad Orlicí 2016, s. 87.

⁷ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 52.

⁸ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 177.

⁹ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 177.

¹⁰ Jiří DOSTÁL, *Učební pomůcky a zásada názornosti*, Olomouc 2008, s. 17.

napodobující skutečnost, které při vyučování a učení přispívají k vytvoření žádoucích představ, vědomostí a dovedností.“¹¹

Jednodušší definici uvádí ve spisu *Nárys didaktiky* z roku 1991 Josef Maňák, jenž didaktické pomůcky definuje jako: „... *materiální předměty, které se bezprostředně používají ve výchovně vzdělávacím procesu k hlubšímu osvojení vědomostí a dovedností.*“¹²

Jan Průcha a kol. ve svém *Pedagogickém slovníku* vysvětlují pojem učební pomůcka jako: „*Tradiční označení pro objekty, předměty zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuku, např. přírodniny, obrazy, schémata, symboly, modely.*“¹³

V publikaci *Didaktika dějepisu II* z roku 1986 Václav Michovský uvádí, že didaktické pomůcky a dějepisné vyučování „... *jsou didaktickou modifikací historických pramenů, umožňující žákům jednak zprostředkovaný styk s objektem poznávání, se zaniklou historickou skutečností, jednak jsou podkladem pro cílevědomé pěstování a rozvoj schopností žáků získávat z nich historické informace.*“¹⁴

Michovský dále uvádí, že z didaktického hlediska mají učební pomůcky další funkce, a to sice, že: „... *mají pomáhat žákům pronikat za jevovou stránku věcí a dění, mají sledovat poznatky v jejich vnitřní struktuře a mají usnadnit žákům pochopení historického faktu spolu s jeho nepostradatelnými atributy, s jeho lokalizací prostorovou a lokalizací časovou.*“¹⁵

Na základně uvedených definic lze tvrdit, že didaktické pomůcky jsou řazeny ke skupině materiálních vzdělávacích prostředků. Definice ale není tak jednoduchá a jasná, jak vyplývá z předcházejícího textu. Obecně mohou být definovány jako soubor veškerých prostředků sloužících k ulehčení učení a procesu vyučování.¹⁶

¹¹ Kamil JANIŠ – Irena LOUDOVÁ, *Obecná didaktika (vybraná témata)*, Ústí nad Orlicí 2016, s. 87–88.

¹² Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991.

¹³ Jan PRŮCHA – Eliška WALTEROVÁ – Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*, Praha 2009, s. 322.

¹⁴ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 178.

¹⁵ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 178.

¹⁶ Mária MIHÁLECHOVÁ – Martina KOČÍ, *Didaktické pomůcky v článkoch časopisu Dom a škola (1885–1897)*, in: *Názorné vyučování a škola*, ed. M. Šustová, Praha 2013, zvláště s. 37.

Třídění didaktických pomůcek je podobně variabilní jako třídění vzdělávacích prostředků. Obdobně záleží na autorovi dané monografie a datu jejího vydání. Obecně lze k třídění didaktických pomůcek přistupovat na základě různých aspektů, které např. uvádí ve své publikaci *Didaktické pomůcky a zásada názornosti*¹⁷ Jiří Dostál. Na základě různých možností přístupů uvádí tato závěrečná práce stručný přehled dělení didaktických pomůcek z hlediska jednotlivých autorů.

Josef Maňák ve své publikaci *Nárys didaktiky* třídí didaktické pomůcky podle dvou hledisek. Prvním aspektem je vývoj a druhým je vztah pomůcek ke zprostředkované situaci. Z hlediska vztahu pomůcek ke zprostředkované situaci Maňák rozlišuje čtyři kategorie. První skupinu představují reálné předměty a jevy, druhou kategorii věrných zobrazení, třetí skupina zahrnuje pozměněná zobrazení skutečnosti a čtvrtá kategorii znakového zobrazení skutečnosti. Dle hlediska vývoje autor rozlišuje celkem čtyři generace didaktických pomůcek. Konkrétně generaci „předstrojových“ pomůcek, generaci pomůcek spojených s vynálezem knihtisku, generaci pomůcek, které zefektivňují lidské smysly a generaci pomůcek umožňujících komunikaci člověka se strojem.¹⁸

Otto Obst v publikaci *Školní didaktika*, řadí učební pomůcky do skupiny materiálních didaktických prostředků a následně je člení do pěti skupin, které dále dělí. První skupinou učebních pomůcek představují podle Obsta originální předměty a reálné skutečnosti. Uvnitř zmíněného uskupení se nacházejí jednotlivé podskupiny, které tvoří přírodniny, výrobky a děje (ve smyslu přírodních věd, tedy děje biologické apod.). Druhou skupinou učebních pomůcek jsou zobrazení a znázornění předmětů i skutečností, kam autor zařazuje modely¹⁹, zobrazení (ať už se jedná o mapy, fotografie nebo znázornění, které poskytuje výpočetní didaktická technologie) a zvukové záznamy. Třetí skupinou, kterou autor uvádí, jsou textové pomůcky, zahrnující učebnice, pracovní materiály a literaturu. Čtvrtou skupinou jsou dle Obsta pořady a programy prezentované didaktickou technikou, jež obsahuje pořady a programy pro didaktickou technologii.

¹⁷ Jiří DOSTÁL, *Učební pomůcky a zásada názornosti*, Olomouc 2008, s. 17.

¹⁸ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 52.

¹⁹ mohou být například statické apod.

Poslední skupinou jsou speciální pomůcky, kam jsou řazeny pomůcky pro tělesnou výchovu nebo experimentální soustavy žáků.²⁰

Částečně odlišný pohled na dělení didaktických pomůcek uvádí ve své publikaci *Didaktika dejepisu* Július Alberty, který nepoužívá výraz didaktická pomůcka, ale aplikuje termíny vyučovací a učební pomůcka, jež uvádí paralelně. Alberty tím naznačuje, že každá pomůcka má dvojí charakter, tedy charakter vyučující a učební. Závisí pouze na tom, kdo a v jaké situaci ji používá. V okamžiku, kdy danou pomůcku, např. mapu použije učitel k vysvětlení daného jevu, uplatňuje tak její „vyučovací charakter“. Zatímco, když stejnou didaktickou pomůcku, výše zmiňovanou mapu, použije žák k procvičení apod., uplatňuje se tak její „učební charakter“.²¹ Alberty vyučovací (učební) pomůcky rozděluje na vyučovací/ učební pomůcky názorné a textové, kde názorné vyučovací (učební) pomůcky následně dělí na bezprostřední (dále jen NVPB) a zprostředkované (dále jen NVPZ). Každá z těchto skupin se dále rozděluje na trojrozměrné, dvojrozměrné a zvukové pomůcky.²²

Do skupiny NVPB trojrozměrných patří např. kostry, nástroje, zbraně šperky oděvy atd., jež se nemusejí vždy nalézat ve školách, proto je možné za nimi s žáky vyjet v rámci exkurze.²³ V celku NVPB dvojrozměrných jsou oproti tomu zařazena výtvarná umělecká díla, tj. obrazy, mozaiky apod.²⁴ V poslední skupině, NVPB zvukových, se nacházejí týdeníky, filmy s dějepisnou tematikou, magnetofonové pásky apod.²⁵ Do části NVPZ trojrozměrných je zařazena podskupina reálných pomůcek (např. modely) a reálně symbolických pomůcek (např. plastické mapy). V rámci NVPZ dvojrozměrných je opět část reálných pomůcek (např. reprodukce obrazů, fotografií, náčrty na tabuli apod.) a část symbolických pomůcek (např. dějepisný atlas, různé druhy map, situační nákresy apod.).²⁶

Jako druhou základní skupinu vyučovacích pomůcek Július Alberty uvádí pomůcky textové, které dále dělí na textové vyučovací (učební) pomůcky bezprostřední (dále jen

²⁰ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 338.

²¹ Július ALBERTY, *Didaktika dejepisu*, Banská Bystrica 1992, s. 87.

²² Július ALBERTY, *Didaktika dejepisu*, Banská Bystrica 1992, s. 87.

²³ Július ALBERTY, *Didaktika dejepisu*, Banská Bystrica 1992, s. 88.

²⁴ Július ALBERTY, *Didaktika dejepisu*, Banská Bystrica 1992, s. 89–91.

²⁵ Július ALBERTY, *Didaktika dejepisu*, Banská Bystrica 1992, s. 91.

²⁶ Július ALBERTY, *Didaktika dejepisu*, Banská Bystrica 1992, s. 92–93.

TVPB)²⁷ a textové vyučovací (učební) pomůcky zprostředkované (dále jen TVPZ).²⁸ V uskupení TVPB jsou uváděny texty úřední provenience (např. listiny vydané králem, zákony apod.) a texty vyprávěcí povahy (např. kroniky, letopisy atd.).²⁹ Ve skupině TVPZ jsou pak zařazené editorsky zpracované prameny, statistiky, historické pověsti atd.).³⁰

Na rozdíl od Albertyho podává Václav Michovský v publikaci *Didaktika dějepisu II* vcelku jednoduché dělení didaktických pomůcek. Michovský didaktické pomůcky třídí na pomůcky názorné (které se dále dělí na reálné a symbolické pomůcky) a pomůcky textové (které z didaktického hlediska dále třídí na explikativní, lineární a dokumentární pomůcky).³¹ Termín NP zastřešuje předměty hmotného charakteru. Zahrnují celou řadu³² oblastí, jako například nástroje, dopravní prostředky, oblečení, zbraně apod. Názorné pomůcky symbolické jsou založeny na znázornění dané problematiky pomocí symbolů. Potřebná je proto znalost jednotlivých znaků, které se žáci musí nejdříve naučit. Do výše uvedené skupiny jsou řazeny historické mapy, kartogramy, diagramy, grafy a časové osy.³³

Poslední skupina zahrnuje dějepisné textové pomůcky. Jedná se o velmi široký pojem, který na základní úrovni představují hlavně učebnice, obsahující text výkladu, jež pedagog vykládá žákům. Dějepisné textové pomůcky lze z didaktického hlediska dělit na textové pomůcky explikativní (pomůcky, které předkládají penzum poznatků a zároveň vysvětlují), lineární (do této skupiny se řadí pomůcky z řad krásné literatury, historických čítanek apod.) a dokumentární (úryvky z archivních dokumentů).³⁴

V posledních několika letech se do popředí dostaly tzv. moderní didaktické pomůcky³⁵ a digitální platformy, které byly používány v době distanční výuky během pandemie covidu-19. V uvedené skupině (tzv. moderních didaktických pomůcek) jsou

²⁷ Július ALBERTY, *Didaktika dejepisu*, Banská Bystrica 1992, s. 95.

²⁸ Július ALBERTY, *Didaktika dejepisu*, Banská Bystrica 1992, s. 98.

²⁹ Július ALBERTY, *Didaktika dejepisu*, Banská Bystrica 1992, s. 95.

³⁰ Július ALBERTY, *Didaktika dejepisu*, Banská Bystrica 1992, s. 98–102.

³¹ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 178.

³² Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 179–180.

³³ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 197.

³⁴ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 199.

³⁵ Tento pojem používá Josef Maňák.

uváděny hlavně multimédia, internet³⁶ a mj. video³⁷, komiks, autentický plakát, nebo oral history.³⁸

Vztah mezi didaktickým prostředkem a didaktickou pomůckou je pevně daný. Obecně lze tvrdit, že didaktické (vzdělávací) prostředky jsou nadřazeny didaktickým pomůckám, neboť je obsahují. Srozumitelně tento vztah vyjádřil profesor Július Alberyty ve své publikaci *Didaktika dejepisu* (1992), kde doslova píše:

„Každá vyučovacia pomôcka je vyuč. prostriedkom; nie každý vyučovací prostriedok je vyuč. pomôckou (napr. učiteľovo slovo); ...“³⁹

³⁶ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s.7.

³⁷ Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, Praha 1999, s. 236.

³⁸ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s.73.

³⁹ Július ALBERTY, *Didaktika dejepisu*, 1992, s. 87.

1.1 Funkce didaktických pomůcek ve výchovně vzdělávacím procesu dějepisné výuky a zásady jejich výběru

Didaktické pomůcky ve výchovně vzdělávacím procesu plní celou řadu funkcí, které jsou podstatné pro splnění cílů dějepisné, ale i obecné výuky. Lze tvrdit, že didaktické pomůcky mají důležitou roli ve výchovně vzdělávacím procesu⁴⁰, protože pokud jsou vhodně zvoleny a použity, umožňují efektivnější dosažení edukačních cílů.⁴¹ Tím ulehčují práci nejen pedagogovi, ale také žákovi.⁴²

Z hlediska obecné didaktiky (dle Josefa Maňáka) se vymezují čtyři funkce didaktických pomůcek, konkrétně je to funkce gnozeologická, intelektuální, výchovná a funkce komunikativnosti a sociability. V rámci gnozeologické funkce žák realizuje jednotu konkrétního a abstraktního pojetí dané problematiky. Intelektuální funkce rozvíjí žákovu pozornost, vnímání a myšlení. Výchovná funkce ovlivňuje celkový vývoj osobnosti žáka. Funkce komunikativnosti a sociability pomáhá rozvinout komunikační schopnosti a usnadňuje pochopení vykládané problematiky, navíc umožňuje navozování vztahů ve skupině.⁴³ Konkrétní funkce didaktických pomůcek předkládají Jindřich Dluhoš s Karlem Vaníčkem. Uvedení autoři uvádí např. aktivizaci žáků a jejich motivaci, zvyšování pozornosti, rozvíjení představitosti i myšlení. Zmiňují také podporu zapamatování, upevňování a procvičování učiva, systematizaci poznatků apod.⁴⁴

Z pohledu oborové didaktiky mají dějepisné didaktické pomůcky jednu zvláštnost, a to že spolu s dějepisným vyučováním představují didaktickou modifikaci historických pramenů.⁴⁵ Je to proto, že školní dějepisné vyučování nemůže pracovat s bezprostřední historickou zkušeností žáků.⁴⁶ Tudíž je důležité neopomínat historické prameny, jakožto přímá svědectví o minulosti.⁴⁷ Z výše uvedeného tvrzení vyplývá hlavní funkce dějepisných didaktických pomůcek, a to tedy umožnění nepřímého kontaktu s předmětem historického poznávání.⁴⁸ Dějepisné didaktické pomůcky musí být názorné, neboť

⁴⁰ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, 1991, s. 58.

⁴¹ Jiří DOSTÁL, *Učební pomůcky a zásada názornosti*, Olomouc 2008, s. 7.

⁴² Karel VANĚČEK, *Učební pomůcky*, Praha 1964, s. 3.

⁴³ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 58.

⁴⁴ Jindřich DLUHOŠ – Karel VANÍČEK, *Kapitoly z metodiky využití pomůcek a didaktické techniky ve výuce*, Ostrava 1976, s. 8.

⁴⁵ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 178.

⁴⁶ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 71.

⁴⁷ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 177.

⁴⁸ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 178.

napomáhají k utváření historických představ⁴⁹ a slouží také jako zdroje nových poznatků.⁵⁰ Mimo jiné umožňují žákům lépe proniknout do dané problematiky a ulehčují pochopení historického faktu.⁵¹

Aby didaktické pomůcky plnily výše uvedené funkce, měly by být vždy správně zvoleny. Podle Josefa Maňáka se volba didaktické pomůcky odvíjí od náročnosti, s níž se s pomůckou manipuluje. Podstatný je také dostatečný obsah názorného materiálu, který je metodicky zpracován, a eventuální možnost výroby vlastního obsahu. Učitel by měl při své volbě také zohledňovat cíl dané vyučovací hodiny a její obsah, případně charakter probíraného jevu. Je třeba zohlednit také úroveň schopností a dovedností jednotlivých žáků. Pedagog by měl ve svém výběru zvážit veškeré podmínky, které vyžaduje použití dané didaktické pomůcky, a zohlednit způsob jejího ovládnutí.⁵²

Podobná kritéria výběru didaktických pomůcek uvádí také Jarmila Skalková. Podle autorky je podstatný sledovaný cíl konkrétní vyučovací hodiny a přiměřenost volené pomůcky k věku žáků, jejich vědomostem i zkušenostem. Opomenuty by neměly být ani podmínky reálného využití ve výuce a zkušenosti i dovednosti pedagoga.⁵³

⁴⁹ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s.71.

⁵⁰ Július ALBERTY, *Didaktika dejepisu*, 1992, s. 95.

⁵¹ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 178.

⁵² Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, 1991, s. 53.

⁵³ Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika*, Praha 1999, s. 233.

2 Cíle dějepisné výuky

Didaktické pomůcky mají ve výuce důležitou roli, neboť pedagogům napomáhají (při správném zvolení a aplikaci) k efektivnímu dosažení cílů výchovně vzdělávacího procesu⁵⁴, tj. konečný záměr, kterého je dosaženo s pomocí pečlivě promyšlených aktivit rozvrstvených ve výuce.⁵⁵ Jedná se o zásadní kategorii didaktiky, jež má opět různá pojetí a taxonomie.⁵⁶

V rámci obecné didaktiky Zdeněk Kalhous charakterizuje výukový cíl jako: „...*představu o kvalitativních i kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, které má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky.*“⁵⁷ Touto definicí výstižně obsáhl celý pojem, od něhož se odráží členění těchto cílů na kognitivní, afektivní a psychomotorické.⁵⁸

Cíle dějepisné výuky se odlišují od cílů obecně výukových. Je to proto, že oborové didaktiky (v tomto případě didaktika dějepisu) se věnují charakteristickým cílům vyplývajícím ze specifik konkrétního vyučovacího předmětu. V kontextu dějepisné výuky se jedná o tzv. výchovně vzdělávací cíle, které obsahují celkem tři složky.⁵⁹

První složkou výchovně vzdělávacích cílů je složka informativní neboli vzdělávací či poznatková.⁶⁰ Cílem výuky dějepisu v rámci této složky je žáky soustavně obeznámat s dějinami vývoje lidské společnosti. Vybrané informace a způsob výkladu by pak měly korespondovat s věkem žáků.⁶¹ Formativní složka, též výchovná či hodnotová⁶², využívá morálního odkazu historie k rozvoji hodnotové a mravní stránky žákovy osobnosti.⁶³ Metodologická složka, lépe řečeno schopnostně dovednostní⁶⁴, vede žáka k rozvoji jeho schopnosti a dovedností.⁶⁵

⁵⁴ Jiří DOSTÁL, *Učební pomůcky a zásada názornosti*, Olomouc 2008, s. 7.

⁵⁵ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 57.

⁵⁶ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 273.

⁵⁷ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 274.

⁵⁸ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 274.

⁵⁹ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 57.

⁶⁰ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s.33.

⁶¹ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 57.

⁶² Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s.33.

⁶³ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 57.

⁶⁴ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s.33.

⁶⁵ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 57.

Výchovně vzdělávací cíle jsou na základě teorie cílových struktur členěny na cíle rámcové a etapové.⁶⁶ Rámcové cíle jsou obecné⁶⁷ a v oblastech jednotlivých složek výchovně vzdělávacích cílů odpovídají konečným záměrům. V okruhu informativní složky se rámcový cíl shoduje s cílem vzdělávacím. V oblasti formativní složky odpovídá výchovnému cíli a v rámci metodologické složky se shoduje se schopnostně dovednostním cílem. Rámcové cíle tak vytvářejí podklad pro upřesnění záměrů jednotlivých cílů v různých úrovních vzdělávání. Nejedná se zde pouze o jednotlivé stupně vzdělávání, ale i o jednotlivé vyučovací hodiny a ročníky.⁶⁸ Etapové cíle jsou v rukách pedagogů⁶⁹ a mohou být hodinové, celoroční, tematické apod.⁷⁰

Zásadní je, aby každý pedagog dobře promyslel veškeré aktivity, které povedou ke splnění stanovených cílů. Celkové plánování vyučovací hodiny je velmi náročné, proto si většina pedagogů své nápady a záměry zaznamenává písemnou formou.⁷¹ Pokud tak činí jedná se o písemnou přípravu, která má své náležitosti, jako např. formulaci konkrétních cílů, časový harmonogram, přehled plánovaných metod apod.⁷²

Formulace a vymezení cílů jsou velmi důležité, neboť pedagogovi umožňují lepší zhodnocení odučené vyučovací hodiny. Zdeněk Kalhous uvádí, že pokud učitel pracuje s touto didaktickou kategorií, tak si v 81 % uvědomuje splnění, nebo nesplnění cílů, které si zvolil. V opačném případě si z 80 % otázku naplnění, či nenaplnění cílů neuvědomuje.⁷³ Při formulování výukových cílů pedagog vychází z obsahových dokumentu, jež se váží k výuce. Mezi tyto dokumenty se řadí např. učební plán, učební osnovy nebo tematický plán.⁷⁴ V současnosti je stěžejní tzv. školské kurikulum, kterým se obecně rozumí plánovaný obsah školního vzdělávání, jenž obsahuje cíle, metody, prostředky, postoje, hodnoty apod.⁷⁵ Ze školského kurikula vycházející kurikulární dokumenty, které zastřešují Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Výše

⁶⁶ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 57.

⁶⁷ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s.33.

⁶⁸ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 57.

⁶⁹ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s.34.

⁷⁰ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 57.

⁷¹ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 357.

⁷² Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 358.

⁷³ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 289.

⁷⁴ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007, s. 38.

⁷⁵ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s.37.

zmíněný program obsahuje tři úrovně vzdělávacího programu, a to sice státní vzdělávací program, rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program.⁷⁶

Státní vzdělávací program, známý pod zkratkou SVP, obsahuje obecné cíle, zásady vzdělávání a legislativní rámec.⁷⁷ Je důležité si uvědomit, že cíle výuky naší republiky (a nejen té) jsou odvozeny od hodnotových požadavků společnosti ve které žijeme.⁷⁸ Pod záštitou SVP je rámcový vzdělávací program (RVP). RVP zahrnuje očekávané výstupy a určuje vzdělávací nabídku (učivo) pro jednotlivé stupně vzdělávání a obory. Pro rámcově vzdělávací program je důležité vzájemné provázání cílů s kompetencemi a dále pak s obsahem vzdělávání. Klade také velký důraz na klíčové kompetence. RVP je členěn na jednotlivé vzdělávací oblasti, které zahrnují vyučovací předměty.⁷⁹ Dějepis jakožto vyučovací předmět je zařazen do oblasti Člověk a společnost, v níž se nachází také občanská výchova.⁸⁰ Z rámcově vzdělávacího programu vychází školní vzdělávací program (ŠVP). V podstatě se jedná o RVP, který je upraven podle požadavků, možností, podmínek a zaměření konkrétní školy.⁸¹

Pedagog tedy při formulaci a vymezení cílů dějepisného vyučování nejčastěji pracuje se školním vzdělávacím programem, respektive s rámcově vzdělávacím programem. I když jsou výše uvedené dokumenty neocenitelným pomocníkem pro pedagogy, mohou učitelé využít také taxonomie výukových cílů, kterými se zabývá obecná didaktika. Lze je tak využít v jakémkoliv předmětu. Jednou z nejvyužívanějších taxonomií⁸² je Taxonomie cílů v kognitivní oblasti, kterou v roce 1956 publikoval americký psycholog⁸³ Benjamin S. Bloom spolu s kolektivem dalších autorů.⁸⁴

Bloom taxonomii založil na psychologických a pedagogických nárocích, jež jsou kladeny na kognitivní činnost žáků v rámci výuky, která je záměrně řízena. Taxonomie netřídí učivo ani neudává fáze vyučovacího procesu, ale soustředí se na kognitivní činnost

⁷⁶ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisů*, Ostrava 2008, s.39.

⁷⁷ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisů*, Ostrava 2008, s.39.

⁷⁸ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 11.

⁷⁹ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisů*, Ostrava 2008, s.39.

⁸⁰ Stanislav JULÍNEK a kol., *Základy oborové didaktiky dějepisů*, Brno 2004, s. 262.

⁸¹ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisů*, Ostrava 2008, s.39.

⁸² Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 279.

⁸³ Jan PRŮCHA – Eliška WALTEROVÁ – Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*, Praha 2009, s. 30.

⁸⁴ Brett BERTUCIO, *The Cartesian Heritage of Bloom's Taxonomy*, s. 479, dostupné online z <https://philpapers.org/rec/BERTCH-4>, [citováno k 7. 2. 2022].

žáků.⁸⁵ Smysl nespátřuje v slepé reprodukci nabytých znalostí, ale v hodnotách, kreativité, aplikaci získaných znalostí v určitých situacích apod.⁸⁶ Tím smysluplně propojuje činnost žáků s daným učivem.⁸⁷ V Bloomově taxonomii cílů jsou vyčleněny tři domény – kognitivní, afektivní a psychomotorická, kde kognitivní doména je dále dělena podle náročnosti do šesti úrovní (tj. znalosti, pochopení, aplikace, analýza, syntéza a evaluace).⁸⁸

Prvním stupněm taxonomie je znalost nebo také zapamatování, které je úzce spojeno s pamětí.⁸⁹ V rámci uvedeného stupně se od žáka očekává reprodukce získaných znalostí nebo dovedností⁹⁰ bez přímého užití nebo reflexe.⁹¹ V souvislosti s jednotlivými stupni taxonomie se uvádějí tzv. aktivní slovesa, která vyjadřují chtěnou aktivitu žáků, pomáhají pedagogovi ustanovit cílové aktivity a dokazují zvládnutí dané úrovně žákem. Pro první úroveň se z aktivních sloves uvádí např. sloveso vybrat, popsat, napsat, doplnit, určit, opakovat atd.⁹² Druhou úrovní je porozumění, které od žáka vyžaduje doklad pochopení nabytých znalostí nebo dovedností často formou jejich použití. Z aktivních sloves se uvádí např. sloveso interpretovat, vysvětlit, odhadnout, jinak vyjádřit, uvést příklad apod.⁹³ Třetím stupněm je aplikace, jež od žáka vyžaduje použití získaných znalostí nebo dovedností v základních jednoduchých úlohách.⁹⁴ Typická aktivní slovesa odpovídající této úrovni jsou: diskutovat, aplikovat, řešit, plánovat, vyzkoušet, prokázat apod.⁹⁵ Čtvrtou úrovní je analýza. V rámci této úrovně žák rozkládá celek na dílčí části takovým způsobem, aby byly patrné jednotlivé vazby a vztahy mezi nimi, které následně řádně objasní.⁹⁶ Z aktivních sloves lze uvést např. provést rozbor, analyzovat, rozlišit, specifikovat apod.⁹⁷ Pátým stupněm je syntéza, během níž žák skládá dílčí části celku do jedné komplexní části,⁹⁸ čímž dochází k vypořádání se žáka s daným problémem. Žák

⁸⁵ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 279.

⁸⁶ Michal ČERNÝ, *Pedagogicko – psychologické otázky online vzdělávání*, Brno 2018, s. 13.

⁸⁷ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 279.

⁸⁸ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 34.

⁸⁹ Michal ČERNÝ, *Pedagogicko – psychologické otázky online vzdělávání*, Brno 2018, s. 14.

⁹⁰ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 280.

⁹¹ Michal ČERNÝ, *Pedagogicko – psychologické otázky online vzdělávání*, Brno 2018, s. 14.

⁹² Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 280.

⁹³ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 280.

⁹⁴ Michal ČERNÝ, *Pedagogicko – psychologické otázky online vzdělávání*, Brno 2018, s. 15.

⁹⁵ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 280.

⁹⁶ Michal ČERNÝ, *Pedagogicko – psychologické otázky online vzdělávání*, Brno 2018, s. 15.

⁹⁷ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 281.

⁹⁸ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 281.

musí volit adekvátní způsob eliminace problému, což vyžaduje schopnost tvořit nové hypotézy, kreativně myslet nebo mít vlastní nápady.⁹⁹ Aktivní slovesa, která jsou příznačná pro pátý stupeň, jsou např. syntetizovat, klasifikovat, skládat, kategorizovat, organizovat apod.¹⁰⁰ Poslední úroveň je hodnocení, v němž žák posuzuje dokumenty, metody myšleny atd. z pohledu nějaké normy podle adekvátnosti, efektivnosti apod. Dochází tak k provázání posledního stupně kognitivních cílů s cíli afektivními za prostřednictvím systému hodnot. Z typických aktivních sloves se uvádí např. sloveso obhájit, posoudit, zdůvodnit, argumentovat apod.¹⁰¹

Jednotlivé stupně taxonomie na sebe navazují. Obecně platí, že čím vyšší úroveň, tím náročnější myšlenkové operace jsou potřebné k zrealizování odpovídajícího cíle. Vyrůstající obtížnost myšlenkových operací nemusí nevyhnutelně znamenat, že vyšší stupně jsou důležitější nežli ty nižší.¹⁰² Uvedenou myšlenku do jisté míry reflektuje i odborná literatura, ve které pořadí těchto kategorií není ve všech publikacích stálé. Závěrečná práce uvádí jednotlivé stupně Bloomovy taxonomie tak, jak je předkládá Zdeněk Kalhous v publikaci *Školní didaktika* (2009). Někteří autoři (jako např. Michal Černý v publikaci *Pedagogicko – psychologické otázky online vzdělávání z roku 2018*) uvádí úroveň hodnot již před úrovní syntézy, kterou pak zmiňují na posledním místě.

Bloomova taxonomie nebyla vytvořena podle představy statické klasifikace kognitivních cílů. Vždy byla předpokládána její obměna a další vývoj na základě diskusí osob s pedagogickým vzděláním. Z tohoto důvodu byly v minulosti prováděny tzv. revize Bloomovy taxonomie, z nichž může být uvedena např. revize D. R. Krathwohla z roku 2001.¹⁰³

Taxonomie kognitivních cílů, kterou Bloom se svým týmem publikoval před více než šedesáti lety, může pedagogovi napomoci nejen s formulací poznávacích cílů, ale také se sestavením otázek, které mají být žákovi pokládány ať už v průběhu vyučovací hodiny,

⁹⁹ Michal ČERNÝ, *Pedagogicko – psychologické otázky online vzdělávání*, Brno 2018, s. 15.

¹⁰⁰ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 281.

¹⁰¹ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 281.

¹⁰² Michal ČERNÝ, *Pedagogicko – psychologické otázky online vzdělávání*, Brno 2018, s. 13.

¹⁰³ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 35.

nebo na jejím konci. S jejich pomocí může učitel kontrolovat splnění, či nesplnění cílů, které si zvolil v procesu plánování vyučovací hodiny.¹⁰⁴

Ke splnění finálních záměrů¹⁰⁵ v dějepisném vyučování dochází prostřednictvím součinnosti heterogenních prvků didaktického působení, při němž se aplikují jednotlivé složky výchovy.¹⁰⁶ Podstatná je rozumová výchova (kde dějepis přispívá k jejímu rozvoji tvorbou historického myšlení), dále pak výchova etická, estetická, právní, jazyková, polytechnická, ekologická a sportovně branná.¹⁰⁷

K naplnění cíle dějepisné výuky dochází prostřednictvím plnění jejích hlavních úkolů.¹⁰⁸ Prvním úkolem dějepisu je objasňovat historické jevy a časoprostorové zařazení. Druhým úkolem je historické jevy zobecnovat tak, aby je žáci dokázali snadno pochopit a dále sami využívat. Za předpokladu splnění dvou výše uvedených cílů dějepisné výuky dochází k naplnění informativní složky dějepisného vyučování. Třetím úkolem je pomoci žákům pochopit zákonitosti historického vývoje prostřednictvím vysvětlení časově-historických vztahů¹⁰⁹ a souvislostí mezi příčinou a následkem. Splněním výše zmíněného třetího úkolu dochází k naplnění formativní složky. Poslední úlohou dějepisu je žáky seznámit s metodologickými postupy a utvořit základ pro osvojování si znalostí o historickém vývoji lidstva. Splnění pátého úkolu dějepisné výuky zprostředkovává naplnění metodologické složky.¹¹⁰

¹⁰⁴ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 35.

¹⁰⁵ Tento pojem používá Stanislav Julínek ve svých publikacích.

¹⁰⁶ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 58.

¹⁰⁷ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 58.

¹⁰⁸ Stanislav JULÍNEK a kol., *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno 2004, s. 93.

¹⁰⁹ Tento pojem používá Stanislav Julínek ve svých publikacích.

¹¹⁰ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 62.

Dosažení cílů dějepisné výuky je velmi důležité pro rozvoj osobnosti žáka.¹¹¹ Dějepis má žáky připravovat na zapojení se do demokratické společnosti a posílit jejich smysl pro národní identitu.¹¹² Je důležité nevyhýbat se citlivým tématům v dějepisném vyučování a vše řádně žákům vysvětlit. To je velmi důležité pro jejich pochopení světa, ve kterém žijí.¹¹³

¹¹¹ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 58.

¹¹² Robert STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, s. 19, dostupné online z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>, [citováno k 9. 2. 2022].

¹¹³ Robert STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, s. 67, dostupné online z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>, [citováno k 9. 2. 2022].

3 Obsah dějepisného vyučování

V obecné rovině se obsahem školního vyučování jakéhokoliv předmětu rozumí tzv. učivo.¹¹⁴ Jedná se o variabilní pojem, který ve svém širokém významu znamená veškeré znalosti, postoje, hodnoty a dovednosti, které žák získá v rámci vyučování.¹¹⁵ Z hlediska obecné didaktiky obsahuje učivo složku vědomostní, dovednostní a hodnotovou.¹¹⁶

První složkou učiva jsou vědomosti, jež představují výsledek poznávacích procesů učení. Jedná se v podstatě o systém pojmů, teorií a faktů, který by měl žák v ideálním případě získat během procesu vzdělávání. Pokud si žák osvojí potřebné znalosti, stane se způsobilým k vykonávání určitých aktivit. V praxi to znamená, že dokáže vědomosti uplatnit v praktické činnosti, čímž naplňuje dovednostní složku učiva.¹¹⁷ Třetí složkou jsou hodnoty, které obecně vyjadřují postoje k nějaké skutečnosti a odráží její význam pro konkrétního žáka. Proto jsou hodnoty považovány za základ soustavy mravního vědomí.¹¹⁸ Všechny výše uvedené složky učiva se vyskytují i v dějepisném vyučování, mají ovšem určitá specifika, jež ve třech celcích vymežil Stanislav Julínek.¹¹⁹

Jako první vymezený celek lze uvést obsahovou specifikaci dějepisného učiva. Obsah dějepisu je jedinečný a pro žáka velmi náročně uchopitelný. V historii není možné přímé historické pozorování, a proto má veškeré poznání zprostředkovaný charakter. Vyučovací látka je pro žáka velmi vzdálená, protože postupuje od nejstarších dějin k těm nejnovějším. Žák se proto musí orientovat ve velkém množství informací, které by měl správně dokázat utřídit, propojit a vysvětlit jejich kauzalitu.¹²⁰

Druhým celkem jsou specifika schopností a dovedností. Dějepis v žákovi podporuje rozvoj komunikačních dovedností, podílí se na zlepšování jeho písemného projevu a rozvíjí jeho schopnost překlada grafických a ikonických informací do úrovně

¹¹⁴ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 126.

¹¹⁵ Jan PRŮCHA – Eliška WALTEROVÁ – Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*, Praha 2009, s. 328.

¹¹⁶ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 126.

¹¹⁷ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007, s. 34.

¹¹⁸ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 130.

¹¹⁹ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 74.

¹²⁰ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 42.

historických představ. Od žáka se mj. vyžaduje orientace v časoprostoru, která předpokládá práci s mapou, časovou osou, kartogramem apod.¹²¹

Posledním vymezeným celkem jsou specifika formování hodnotové orientace. Pro dějepis je zcela žádoucí, aby docílil zvnitřnění obecné soustavy lidských hodnot, do které jsou zařazena např. lidská práva, demokracie, svoboda apod. Problémem je, že se výsledky tohoto procesu formování hodnot u žáka projeví až s delším časovým odstupem. Odraz výše uvedeného utváření má svůj vliv také na úroveň a formu historického myšlení a společenské kultury.¹²²

Z uvedených specifík vyplývá složitost dějepisného učiva. V rámci dějpisu je proto určitá potřeba jisté redukce, ke které se nabízí prostor v oblasti dějepisného obsahu. Dějepisným obsahem primárně rozumíme soustavu historických poznatků, která je utvořena programem dějepisné výuky.¹²³ Každá informace dějepisné povahy je získávána z poznatků historické vědy a dále je upravována z hlediska pedagogicko-psychologických kritérií pro potřeby výuky. Výběr historických informací závisí na mnoha faktorech, jako je např. stupeň vzdělávání, typ školy nebo celková orientace společnosti.¹²⁴

Výběr dějepisného obsahu je velmi problematický. Historická věda obsahuje nepřehledné množství poznatků, které překračují mozkovou kapacitu žáka, a proto není v jeho silách si vše osvojit. Uvedený problém se pokouší vyřešit oborová didaktika výběrem učiva, které bude podávat složitý vědecký obsah srozumitelnou pedagogicky zpracovanou formou a zároveň bude odpovídat požadavkům didaktické praxe. Z tohoto pohledu lze aplikovat několik teorií ohledně výběru obsahu dějepisného učiva.¹²⁵

První možnost výběru dějepisného obsahu nabízí exemplární teorie, která uvádí že pokud není možné obsáhnout veškeré znalosti, je třeba se zaměřit na nosná paradigma neboli vzorová témata. Tento koncept neoperuje s chronologickým ani soustavným

¹²¹ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisů*, Ostrava 2008, s. 42.

¹²² Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisů*, Ostrava 2008, s. 42.

¹²³ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisů*, Brno 1995, s. 63.

¹²⁴ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisů*, Brno 1995, s. 64.

¹²⁵ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisů*, Brno 1995, s. 64.

výkladem a předpokládá absenci některých historických poznatků, tzv. „bílých míst“.¹²⁶ Podobný směr udává také liberální teorie, jež obdobně nepředpokládá podání soustavného a chronologického výkladu. Místo reprodukce neúnosných informací klade důraz na zájem a aktivitu žáků, kterou pedagog směřuje k závažnějším celkům.¹²⁷

Další možností výběru dějepisného obsahu je teorie základního učiva, jež vychází ze složitější koncepce, která předpokládá odkrývání nosných témat vývoje společnosti a tím objasňuje naši současnost. Důležité je rozeznávání pojmů základní (kmenové) a podpůrné (rozšiřující) učivo. Základní učivo je v rámci této teorie definováno jako soubor informací, jež utvářejí nestranný obraz minulosti, který je nezbytný pro pochopení vývoje lidské společnosti a zároveň přiměřený věku žáků.¹²⁸ Podpůrné učivo pak prohlubuje vybraná témata.¹²⁹ Podobné tendence jako teorie základního učiva má systémově strukturální teorie usilující o co největší přiblížení obsahu učiva a systému historické vědy. Vychází z předpokladu, že pochopení struktury usnadní žákovi orientaci v systému historických poznatků a jednotlivé informace pak pro něj budou lépe uchopitelné a zapamatovatelné.¹³⁰

Důležitým faktorem pro výběr obsahu dějepisné výuky je náročnost jednotlivých historických poznatků. V případě, že je nastavena nepřiměřená úroveň celkové náročnosti, může dojít k neúspěchu celého vyučování. Pokud je náročnost poznatků nízká, žáci mohou mít pocit nedocení jejich potenciálu, a proto mohou ztratit zájem o dějepisnou výuku. V opačné případě, když je náročnost poznatků příliš vysoká, může dojít k přecenění schopností žáků, což často vede k apatii a bezradnosti.¹³¹

Nastavení optimální úrovně náročnosti obsahu jednotlivých předmětů v českém školství upravují tzv. standardy. Standardy představují dokumenty, které vymezují národní kurikulum a představují základ pro vzdělávací programy. Z hlediska základních škol je podstatný Standard základního vzdělávání, který formuluje základní učivo a vzdělávací cíle. Dále se používá jako směrnice pro hodnocení cílů a obsahu vzdělávání,

¹²⁶ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 43.

¹²⁷ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 64.

¹²⁸ Tamtéž, s. 65.

¹²⁹ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 43.

¹³⁰ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 66.

¹³¹ Stanislav JULÍNEK a kol., *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno 2004, s. 112.

tvorbu učebních osnov, učebnic apod.¹³² Standardy a další pedagogické dokumenty vytvářejí možnou cestu pro výběr dějepisného obsahu. Zmíněnou selekci provádí učitel dějepisu, který musí při výběru učiva akceptovat všechny výše uvedené faktory a správnost vědeckých poznatků. V nepřehledném množství historických faktů musí pedagog vybírat taková, která jsou podstatná pro budoucnost žáků a mají pro ně význam. Vybrané historické poznatky musí být srozumitelné, dobře pochopitelné a mít přehlednou strukturu.¹³³

¹³² Jan PRŮCHA – Eliška WALTEROVÁ – Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*, Praha 2009, s. 283.

¹³³ Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu k predpokladom výučby*, Bratislava 2019, s. 65.

4 Organizační formy v dějepisné výuce

Vyučovací formy, též organizační formy výchovně vzdělávacího procesu¹³⁴, lze chápat jako způsob uspořádání vnějších podmínek výchovně vzdělávacího procesu, skrze které dochází k naplnění výukových cílů za pomoci dobře zvolených vyučovacích prostředků a metod.¹³⁵ Jednotlivé organizační formy výuky lze dělit podle několika hledisek.¹³⁶

Prvním kritériem, podle něhož lze třídit vyučovací formy výchovně vzdělávacího procesu, je čas (délka trvání).¹³⁷ V této kategorii se nachází jednotka školního roku, pololetí, čtvrtletí, vyučovacího týdne, dne a hodiny.¹³⁸ Poslední jednotka z uvedených (vyučovací hodina) je základní výukovou jednotkou, která představuje časové trvání mající nějakou strukturu.¹³⁹ V podstatě se jedná o uzavřený celek, pro nějž je důležitá návaznost na předcházející a následující vyučovací hodiny.¹⁴⁰ Vyučovací hodina spolu s třídou jakožto prostorovým vymezením vytváří tradiční pojetí časově prostorového rámce, který je brán za základní komponent vnějších podmínek výchovně vzdělávacího procesu. Vztah mezi vyučovací hodinou a třídou (skupina přibližně stejně starých a nadaných žáků) je považován za základ tzv. třídně hodinového systému.¹⁴¹

Druhým kritériem pro třídění výukových forem je prostor, kam náleží výukové formy aplikovatelné ve třídě, dále pak mimotřídní formy a mimoškolní formy.¹⁴² V rámci vyučovacích forem, které lze aplikovat ve třídě, rozlišujeme několik typů vyučovacích hodin, jejichž struktura vychází z dílčích fází výchovně vzdělávacího procesu, jež odpovídají příslušným činnostem, které převažují v daném typu vyučovací hodiny.¹⁴³ S ohledem na jednotlivé dílčí didaktické aktivity lze uvést např. hodinu výkladovou, procvičovací, klasifikační, opakovací apod. Všechny tyto typy vyučovacích hodin

¹³⁴ Stanislav JULÍNEK, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno 2004, s. 150.

¹³⁵ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 97.

¹³⁶ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 57.

¹³⁷ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 48.

¹³⁸ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 58.

¹³⁹ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 48.

¹⁴⁰ Július ALBERTY, *Didaktika dejepisu*, 1992, s. 115.

¹⁴¹ Stanislav JULÍNEK, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno 2004, s. 150.

¹⁴² Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 58.

¹⁴³ Stanislav JULÍNEK, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno 2004, s. 150.

zastřešuje program kombinované (smíšené) vyučovací hodiny, která se skládá ze tří částí, jimž odpovídají jednotlivé fáze hodiny.¹⁴⁴

Úvodní část kombinované vyučovací hodiny obsahuje fázi organizační, která zahrnuje např. pozdrav, denní agendu, seznámení se s plánem vyučovací hodiny apod. Po organizaci následuje fáze opakování a zkoušení, kam se řadí např. kontrola domácího úkolu, potencionální samostatná práce, klasifikační zkoušení apod. Vše uzavírá motivace, která usiluje o získání pozornosti a zájmu žáků. Základní část smíšené vyučovací hodiny zahrnuje dvě fáze. První fází je prezentace, v jejímž rámci dochází např. ke sdělování nových poznatků, k uplatňování možné samostatné práce žáků nebo k vysvětlování případných nejasností apod. Druhou fází je zobecňování, kdy dochází k systematizaci a shrnutí nového učiva. Závěrečná část kombinované vyučovací hodiny obsahuje fázi fixační, která představuje upevnění nového učiva. Následuje etapa případného zápisu a zadání domácího úkolu. Celá závěrečná část je následně ukončena hodnocením vyučovací hodiny a závěrečným pozdravem.¹⁴⁵ Kombinovaná vyučovací hodina je nejvyužívanějším typem vyučovací hodiny. Jejím problémem je silný sklon ke „stereotypizaci“¹⁴⁶, který může vést např. ke ztrátě zájmu žáků apod.¹⁴⁷

Druhou skupinou forem, jež se vymezují podle kritéria prostoru, jsou vyučovací formy mimotřídní. K této kategorii náleží domácí úkoly, exkurzní vyučování, kulturně osvětové vzdělávací programy a odborné exkurze. Poslední kategorií výukových forem členěných podle prostoru jsou mimoškolní formy výuka, kam patří např. spolupráce s muzei, galeriemi apod., ve kterých žáci studují hmotné a písemné památky.¹⁴⁸

Třetím kritériem, podle něhož je možné třídit organizační formy výuky, je specifikace didaktické interakce. Do této kategorie je začleněno individuální vyučování, hromadné vyučování a skupinové vyučování.¹⁴⁹ Individuální vyučování je forma výuky, která v obecné rovině představuje vyučování jednoho žáka jedním učitelem.¹⁵⁰ Učivo je

¹⁴⁴ Stanislav JULÍNEK, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno 2004, s. 150.

¹⁴⁵ Stanislav JULÍNEK, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno 2004, s. 151.

¹⁴⁶ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 48.

¹⁴⁷ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 60.

¹⁴⁸ Stanislav JULÍNEK, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno 2004, s. 152.

¹⁴⁹ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 57.

¹⁵⁰ Jan PRŮCHA – Eliška WALTEROVÁ – Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*, Praha 2009, s. 102.

každému žákovi zvláště stanoveno na základě jeho specifických podmínek, schopností a dovedností (např. styl učení atd.).¹⁵¹ Jedná se o nejstarší formu výuky, jež byla uplatňována již během středověku. V současné době se individuální vyučování uplatňuje při studiu sportu, umění, v rámci distanční výuky apod.¹⁵² Opakem individuální formy výuky je hromadné vyučování. Tato forma se nejčastěji uplatňuje v rámci třídy. Učitel řídí činnost všech žáků najednou, čímž vykazuje vysokou míru produktivity.¹⁵³ Z tohoto důvodu hromadná výuka neposkytuje prostor pro individuální potřeby žáků a jejich specifické odlišnosti (např. zájem, mentální úroveň apod.), což bývá předmětem její kritiky.¹⁵⁴ Existuje zde proto potřeba obohacovat hromadnou výuku o další organizační formy (např. skupinová nebo samostatná práce), které přispívají k její individualizaci.¹⁵⁵

V kontextu výukových forem odborná literatura také uvádí tzv. individualizovanou výuku (kterou někteří autoři, jako např. Kamil Janiš uvádí spolu s individuální výukou).¹⁵⁶ Jedná se o formu vyučování, jež se realizuje především v oblasti reformní pedagogiky¹⁵⁷ od počátku minulého století. Individualizovaná výuka umožňuje zachování třídní jednotky jakožto heterogenní sociální jednotky tím, že diferencuje vyučování způsobem, který respektuje individuální potřeby jednotlivých žáků. Uvedená diferenciací se týká hlavně použitých metod a celkového obsahu.¹⁵⁸ Potřebné individualizace ve výuce lze dosáhnout také začleněním skupinového vyučování. Princip uvedené formy spočívá v organizovaném rozdělení žáků do různě velkých skupin, čímž dochází k vnitřní diferenciaci.¹⁵⁹ Každá skupina následně vypracovává řešení daného úkolu, který jí byl zadán učitelem.¹⁶⁰ V rámci této organizační formy jsou žáci vedeni ke kolektivní spolupráci a individuální odpovědnosti.¹⁶¹ Kritéria pro rozdělení žáků do jednotlivých skupin mohou být různá. Žáci se mohou rozčlenit např. podle prospěchu,

¹⁵¹ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007, s. 56.

¹⁵² Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 58.

¹⁵³ Tamtéž, s. 59.

¹⁵⁴ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007, s. 56.

¹⁵⁵ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 59.

¹⁵⁶ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007, s. 56.

¹⁵⁷ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 59.

¹⁵⁸ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007, s. 56.

¹⁵⁹ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 49.

¹⁶⁰ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007, s. 49.

¹⁶¹ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 49.

zasedacího pořádku, zájmu, pohlaví apod.¹⁶² Rozdělení do skupin může být také náhodné, nebo formální (např. umístění žáků do skupin určuje los).¹⁶³

Výše uvedené organizační formy výuky představují pouze základní přehled forem, jež se využívají v rámci dějepisné výuky, jak uvádějí Denisa Labichová s Blaženou Gracovou.¹⁶⁴ V praxi může pedagog uplatnit celou řadu dalších forem jako např. kooperativní výuku, párovou výuku, týmovou výuku apod.¹⁶⁵

¹⁶² Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 49.

¹⁶³ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007, s. 50.

¹⁶⁴ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 59.

¹⁶⁵ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007, s. 50

5 Vyučovací metody uplatňované v dějepisném vyučování

Z hlediska obecné didaktiky se vyučovací metodou rozumí systém součinnosti jednotlivých uvědomělých aktivit, které vykonávají žáci a učitel v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Všechny uvedené cílevědomé aktivity vedou ke splnění výchovně vzdělávacích cílů, které si pedagog vytyčil v rámci své přípravy na výuku.¹⁶⁶

Učitel vybírá výukové metody na základě několika faktorů. Pro jeho volbu je podstatný didaktický charakter učiva a předem zvolené výchovně vzdělávací cíle. Následně jsou důležité didaktické zásady, zvolené vyučovací prostředky a organizační formy.¹⁶⁷ V souvislosti s volbou výukových metod nesmí být opomenuta osobnost učitele, která se odráží v jeho volbě. Vliv na výběr jednotlivých metod má např. postoj pedagoga k jeho zaměstnání, dále pak jeho předcházející zkušenosti, pracovní zázemí apod.¹⁶⁸

Každá výuková metoda, kterou si učitel vybere, musí splňovat několik kritérií, aby byla dostatečně didakticky účinná.¹⁶⁹ Zásadní je, aby předávala nezkreslené informace a dovednosti, čímž je respektován systém vědy a poznání. Musí být formativně účinná, výchovná a racionálně i emotivně působivá. Adekvátnost výukové metody musí odpovídat potřebám žáka i učitele. Podstatná je její použitelnost v praxi i reálném životě a celková přirozenost během aplikace v průběhu výuky. Každá výuková metoda musí být také didakticky ekonomická a hygienická.¹⁷⁰

V rámci didaktiky existuje velké množství výukových metod, ze kterých může vyučující vybírat pro svou výuku. Pro lepší orientaci jsou jednotlivé metody tříděny do systémů na základě různých kritérií. Z roviny obecné didaktiky lze jmenovat např. komplexní klasifikaci základních skupin výukových metod, již uvádí Josef Maňák ve své publikaci. Autor v rámci taxonomie vyčleňuje pět aspektů, podle kterých dále člení jednotlivé metody a postupy.¹⁷¹

¹⁶⁶ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 33.

¹⁶⁷ Július ALBERTY, *Didaktika dejepisu*, Banská Bystrica 1992, s. 106.

¹⁶⁸ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisů*, Ostrava 2008, s. 66.

¹⁶⁹ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 308.

¹⁷⁰ Lubomír MOJŽÍŠEK, *Vyučovací metody*, Praha 1988, s. 22.

¹⁷¹ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 34.

Prvním hlediskem, podle kterého dochází k třídění výukových metod, je didaktický aspekt, jenž rozčleňuje metody na základě typu poznatků a pramene poznání. Z didaktického hlediska jsou rozlišovány metody slovní, názorně demonstrační a praktické metody. Do skupiny slovních metod jsou řazeny monologické (např. přednáška nebo vysvětlování) a dialogické metody (např. dramatizace, rozhovor, diskuse apod.). K výše uvedené skupině jsou řazeny také metody písemných prací a práce s knihou nebo učebnicí. Celek názorně demonstračních metod zahrnuje poznávání předmětů a jevů, prezentování (např. pokusů, modelů, předmětů apod.), demonstraci statických obrazů a statickou i dynamickou projekci. Poslední skupinou, jež je vyčleněna na základě didaktického aspektu, je soubor praktických metod. Do uvedeného uskupení výukových metod je řazen nácvik pohybových a pracovních dovedností, dále žákovské laborování, pracovní činnosti a grafické i výtvarné činnosti.¹⁷²

Druhým hlediskem pro třídění výukových metod je psychologický aspekt, který při diferenciaci zohledňuje aktivitu a samostatnost žáků. K tomuto celku náleží samostatná práce žáků a metody sdělovací, badatelské i výzkumné.¹⁷³

Třetí aspekt diferencuje varianty výukových metod z hlediska jednotlivých fází výuky (jedná se tzv. procesuální aspekt). Do tohoto celku jsou řazeny metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační.¹⁷⁴

Čtvrté hledisko (tzv. organizační aspekt) rozlišuje variace výukových metod s vyučovacími formami, nebo pomůckami.¹⁷⁵

Poslední (logický) aspekt se soustředí na strukturu výukových metod na základě myšlenkových operací. Z hlediska této diferenciaci jsou rozlišovány postupy srovnávací, induktivní, deduktivní a analyticko-syntetické).¹⁷⁶

V pozdější publikaci *Výukové metody* (2003), Josef Maňák a Vlastimil Švec používají kombinovaný přístup k třídění výukových metod. Rozlišují celkem tři hlavní skupiny.¹⁷⁷ Prvním celkem jsou klasické výukové metody, které zahrnují metody slovní

¹⁷² Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 34.

¹⁷³ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 34.

¹⁷⁴ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 34.

¹⁷⁵ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 34.

¹⁷⁶ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 34.

¹⁷⁷ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 48.

(např. vysvětlování nebo práci s textem), názorně demonstrační (např. instruktáž) a dovednostně-praktické (např. napodobování). Druhou skupinou jsou aktivizující metody, jež obsahují metody diskuzní, heuristické, situační, inscenační a didaktické hry. Ve třetí skupině komplexních výukových metod autoři uvádějí např. frontální výuku, brainstorming, kritické myšlení, výuku dramatem atd.¹⁷⁸

Z hlediska oborové didaktiky Stanislav Julínek spolu s dalšími autory zohledňují procesuální aspekt při diferenciaci výukových metod.¹⁷⁹ Autoři uvádějí metody motivační, expoziční, demonstrační, fixační a aplikační, diagnostické a klasifikační.¹⁸⁰

Motivační metody korespondují s první fází vyučovací hodiny. Hlavním cílem použití těchto metod je získání zájmu žáků o danou problematiku nebo celkový předmět. Motivační metody se diferencují na úvodní motivační metody (např. motivační demonstrace) a průběžné motivační metody (např. využití regionálních prvků).¹⁸¹

Metody expoziční napomáhají žákům k získávání nových poznatků. Do této skupiny náleží metody přímého přenosu poznatků pomocí slovní komunikace, metody zprostředkovaného přenosu poznatků pomocí názorů a metody zprostředkovaného přenosu poznatků pomocí praktických činností žáků.¹⁸²

K celku metod přímého přenosu poznatků pomocí slovní komunikace náleží metody monologické (např. různé typy výkladu) a dialogické (např. diskuse). Do skupiny metod zprostředkovaného přenosu poznatků pomocí názoru náleží hlavně metoda pozorování, demonstrační a metody slovní (např. vysvětlování). Specifickou formou metody, která náleží k tomuto cecku, je metoda exkurzní demonstrace. Poslední uskupení, metody zprostředkovaného přenosu poznatků pomocí praktických činností žáka, zahrnují samostatnou práci, jež může mít charakter aplikace, reprodukce, rekonstrukce nebo elementární tvůrčí práce. Z konkrétních metod, které náleží do této skupiny, lze uvést práci s textem, obrazem, chronologií, časovou přímkou atd.¹⁸³

¹⁷⁸ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 49.

¹⁷⁹ Stanislav JULÍNEK, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno 2004, s. 163.

¹⁸⁰ Stanislav JULÍNEK, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno 2004, s. 164–177.

¹⁸¹ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 109.

¹⁸² Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 109.

¹⁸³ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 109.

Metody fixační a aplikační jsou stěžejní pro upevnění nově získaných informací skrze jejich použití v jednotlivých typech opakování a procvičování. V uvedeném celku jsou zařazeny metody písemného a ústního opakování, problémové výuky a samostatné práce. V kontextu fixačních a aplikačních metod se rozlišuje opakování průběžné a shrnující. Průběžné opakování má fixační funkci a zajišťuje kontinuitu jednotlivých vyučovacích hodin. Shrnující opakování má generalizační a systemizační funkci. Často proto bývá do výuky zařazováno po probrání většího a uzavřeného celku.¹⁸⁴

Diagnostické a klasifikační metody prověřují a zhodnocují výsledky, kterých bylo dosaženo v průběhu vyučovací hodiny. Umožňují pedagogovi kontrolu správnosti jeho postupu a žákovi umožňují kontrolu požadované úrovně jeho znalostí skrze klasifikaci a obecnou zpětnou vazbu. Z hlediska výše zmíněných metod rozlišujeme metody ústního opakování (např. zkoušení ve skupinách), písemného opakování (např. didaktický test) a metody praktického ověřování (např. praktická činnost žáků, který má v dějepisném předmětu minoritní zastoupení).¹⁸⁵

Jednotlivé systémy vyučovacích metod umožňují učiteli vnímat jednotlivé metody ve vzájemném kontextu. Všechny vyučovací metody mají své určité funkce, jejichž plnění jim zajišťuje místo ve výuce. Nelze proto vybírat vhodné a nevhodné vyučovací metody. Nežádoucí je i upřednostňování určitých metod ze strany učitele. Uvedené tvrzení se zakládá na vzájemné kombinovatelnosti vyučovacích metod a jejich vzájemném prolínání.¹⁸⁶

¹⁸⁴ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 109.

¹⁸⁵ Stanislav JULÍNEK, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995, s. 109.

¹⁸⁶ Stanislav JULÍNEK, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno 2004, s. 164.

5.1 Vybrané vyučovací metody

Jak uvádí předcházející text, vyučovacích metod existuje velké množství a jejich výběr záleží na celé řadě faktorů. Pro účely závěrečné práce bylo zvoleno pět vyučovacích metod, které korespondují s praktickou částí předkládané diplomové práce. Vybrané výukové metody jsou blíže popsány v následujícím textu.

Práce s textem je výuková metoda, kterou se běžně rozumí zpracování informací obsažených v textu. Žáci v jejím rámci mohou pracovat např. s odbornou literaturou, historickými prameny nebo také s beletrií a poezií.¹⁸⁷ Možná je také práce s dobovým vtipem nebo anekdotou.¹⁸⁸ Podstatou této metody je porozumění textu, které je založeno na schopnostech žáka rozeznat stěžejní pojmy i poznatky a následně vyjádřit vtahy mezi nimi.¹⁸⁹ Jedná se tedy o metodu, jež vykazuje vysokou učební aktivitu žáka.¹⁹⁰ Skutečnost, že žák porozuměl textu, pozná učitel podle jeho okamžitých dovedností. Žák je např. schopen převyprávět text vlastními slovy, dokáže formulovat otázky k danému textu nebo hodnotí text vlastními komentáři.¹⁹¹

Na práci s textem do určité míry navazuje metoda kritického myšlení¹⁹², která umožňuje žákům proniknout do hloubkového učení. Napomáhá žákovi s odhalováním souvislostí a vede ho k porozumění učivu a utváření vlastních závěrů. Žák jednotlivé poznatky konstruuje na základě dříve osvojených poznatků, nedochází tedy k přenosu hotových vědomostí z učitele na žáka.¹⁹³ Vyučovací metoda kritického myšlení u žáků podporuje např. sebevědomí nebo schopnost naslouchat.¹⁹⁴

Pro kritické myšlení je stěžejní tzv. třífázový model učení, jenž zahrnuje např. myšlenkové procesy nebo metodické aspekty.¹⁹⁵ První fází uvedeného systému je evokační fáze, která vyvolává u žáků zájem o danou problematiku. Učitel v jejím rámci zjišťuje, co žáci o daném tématu vědí. Žáci následně formulují konkrétní otázky, jež se týkají dané problematiky. V druhé fázi dochází k vyhledávání nových informací. Žák si

¹⁸⁷ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 64.

¹⁸⁸ Josef MÄRC a kol., *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou?*, Ústí nad Labem 2010, s. 51.

¹⁸⁹ Josef MÄRC a kol., *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou?*, Ústí nad Labem 2010, s. 65.

¹⁹⁰ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 39.

¹⁹¹ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 65.

¹⁹² Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 162.

¹⁹³ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 159.

¹⁹⁴ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 162.

¹⁹⁵ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 160.

upřesňuje svá stanoviska a následně je konfrontuje se svými původními představami. Druhá fáze by měla udržovat zájem žáka a ponoukat ho k sledování vlastních myšlenkových pochodů. Poslední fází systému je reflexe, která prohlubuje učivo. V uvedené fázi žák třídí nově získané poznatky, a jejich znalost upevňuje skrze utváření vztahových systémů.¹⁹⁶

Práce s obrazem obecně znamená práci se znázorněním reality, které má uchovat vjem nebo představu. V souvislosti se školním prostředím se často uvádí tzv. didaktický, či školní obraz¹⁹⁷, jenž je používán k zprostředkování vizuálních sdělení jako pramen poznání.¹⁹⁸ Jedná se o práci s jednou z klasických didaktických pomůcek¹⁹⁹, kterou prosazoval již J. A. Komenský.²⁰⁰ Didaktický obraz může mít různé podoby např. ilustraci v učebnicích, nástěnné obrazy, projekce²⁰¹, karikatury²⁰² apod.

Žáci musí práci s obrazem nacvičovat, protože ne vždy dojde k dekódování všech informací z obrazu. Důležité proto je, aby učitel práci s obrazem doprovázel např. výkladem nebo komentářem. Pozornost žáků se pak udržuje skrze dílčí otázky a úkoly, které se vztahují k vnímání didaktického obrazu.²⁰³ Tato metoda je proto někdy spojována s metodou otázek a odpovědí.²⁰⁴ Učitel by měl také počítat s mnohoznačností znázorněné reality nebo představy, protože žák může obraz vnímat jinak, než pedagog zamýšlel. Uvedená skutečnost může být zdrojem celé řady nedorozumění, proto je důležitá přítomnost učitele, který případně vše žákům vysvětlí.²⁰⁵

Heuristické metody jsou takové, jež se zaměřují na řešení problémů. Základním principem „objevných“ metod je vysoká aktivita žáka, který sám zjišťuje nové poznatky. Role učitele je zde významně redukována. Pedagog pouze vede žáky k samostatnému objevování nových poznatků. Usměrnjuje jejich práci, řídí ji a také žákům pomáhá a

¹⁹⁶ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 161.

¹⁹⁷ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 82.

¹⁹⁸ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 83.

¹⁹⁹ Lubomír MOJŽÍŠEK, *Vyučovací metody*, Praha 1988, s. 131.

²⁰⁰ Josef MÄRC a kol., *Dějepisné výzvy mezioborovým vztahům*, Ústí nad Labem 2010, s. 185.

²⁰¹ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 83.

²⁰² Josef MÄRC a kol., *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou?*, Ústí nad Labem 2010, s. 61.

²⁰³ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 84.

²⁰⁴ Lubomír MOJŽÍŠEK, *Vyučovací metody*, Praha 1988, s. 284.

²⁰⁵ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s.84.

radí.²⁰⁶ Při použití heuristické výukové metody žák aktivně využívá induktivní a deduktivní myšlení.²⁰⁷

Proces řešení problémů v kontextu heuristické metody probíhá v několika fázích. Žák nejprve musí daný problém identifikovat a správně jej formulovat. Následně musí provést analýzu dané problémové situace, tzn. analyzovat výchozí fakta a rozebrat, případně modifikovat stanovené cíle. V další fázi žák musí utvořit hypotézy²⁰⁸, které následně verifikuje. Pokud dojde k potvrzení hypotézy, stává se z ní poznatek. V případě, že žák svou hypotézu vyvrátí, nejedná se o neúspěch, ale o příležitost vyzkoušet nové přístupy, které ještě nevyužil.²⁰⁹

Popularita heuristických výukových metod učitele svádí k jejich časté aplikaci. Jejich použití ale nemusí být vždy žádoucí. Aby žák v rámci svého objevování uspěl, musí už mít jisté vědomosti a dovednosti z předcházejícího vzdělávání. Navíc mu musí být také dobře znám stanovený cíl, který je přiměřený jeho schopnostem a dovednostem. Pokud učitel přecení síly žáka, nebo podcení časovou náročnost metody, žák nikdy nedospěje k očekávaným výsledkům.²¹⁰

Didaktická hra je jedna z metod, kterou ve svém díle prosazoval již J. A. Komenský. Hru lze obecně charakterizovat jako aktivitu, jež nemá žádný zvláštní účel a je člověkem svobodně zvolená. Její cíl a hodnota tkví v ní samotné.²¹¹ Uvedenou skutečností se také odlišuje od didaktické hry, která vždy sleduje nějaký pedagogický cíl, protože musí přispívat k rozvoji jednotlivých kompetencí žáků.²¹²

Příprava didaktické hry, jako vyučovací metody je velmi náročná pro činnost pedagoga. Učitel musí jako první stanovit cíl hry, následně zhodnotit adekvátnost vědomostí i dovedností žáků pro účely didaktické hry. Poté pedagog musí žáky seznámit s pravidly a vymežit úlohu vedoucího hry. Učitel také stanoví způsob hodnocení, zajistí

²⁰⁶ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 113.

²⁰⁷ Lubomír MOJŽÍŠEK, *Vyučovací metody*, Praha 1988, s. 154.

²⁰⁸ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 116.

²⁰⁹ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 117.

²¹⁰ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 114.

²¹¹ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 126.

²¹² Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 127.

vhodné místo pro konání, obstará materiál, didaktické pomůcky a rekvizity. Důležité je také dodržení časového limitu didaktické hry a promyšlení případných variant.²¹³

Učitel si může pro potřeby výuky vybírat z celé řady didaktických her. Jako příklady je možné uvést kvízy, soutěže, rozhodovací hry, hraní rolí apod. Obecně platí trend jednoduchých a krátkých didaktických her, které lze realizovat v dílčích fázích vyučování.²¹⁴

²¹³ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 129.

²¹⁴ Josef MAŇÁK – Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*, Brno 2003, s. 130.

6 Didaktické zásady a tvorba didaktických pomůcek

Aby učitel docílil adekvátní efektivity ve výuce (tzn. podnítl pozitivní změny ve znalostech, dovednostech a návycích žáků), musí dodržovat určitá pravidla, kterým se říká didaktické zásady. DZ vyplývají ze zákonitostí výchovně vzdělávacího procesu a zároveň se také vztahují ke všem stránkám výuky.²¹⁵ Souvisí např. s poznávací činností žáků, formami výuky, vyučovacími metodami nebo materiálními didaktickými prostředky apod. Jejich zákonitostem podléhá i výběr a tvorba didaktických pomůcek.²¹⁶ Didaktických zásad existuje velké množství a jejich vývoj není ukončený. Zásady často bývají koncipovány na základě různých filozofických koncepcí a do určité míry jsou ovlivněny také jednotlivými teoriemi poznání.

Systém třídění didaktických zásad není v odborné literatuře uváděn. Autoři jednotlivých publikací zmiňují pouze některé zásady, které bývají tradičně prezentovány v rámci obecné didaktiky. K běžně uváděným didaktickým zásadám jsou řazeny zásady vědeckosti, spojení teorie s praxí a komplexního rozvoje osobnosti žáka. Dále k nim náleží zásada individuálního přístupu k žákům, zásada uvědomělosti a aktivity, zásada soustavnosti a přiměřenosti, zásada posloupnosti a názornosti.²¹⁷

První z často uváděných „tradičních“ didaktických zásad je zásada vědeckosti, jejíž podstata tkví v předávání vědeckých poznatků z učitele na žáka pomocí vhodných výukových metod. Uvedená zásada klade určitý tlak na pedagoga, který se musí neustále vzdělávat, aby jím předávané informace odpovídaly aktuálnímu vědeckému poznání.²¹⁸

Zásada spojení teorie s praxí následně zaručuje, aby žákem získané vědecké poznatky byly co nejvíce využitelné v praxi nebo běžném životě.²¹⁹ Jedná se o podstatnou zásadu, protože její dodržení pedagogem žákům zajišťuje jasné chápání smyslu daného předmětu a jeho využitelnost v životě.²²⁰

Zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka učitelovi připomíná, že dané učivo by mělo rozvíjet osobnost žáka v kognitivní, afektivní a psychomotorické oblasti. Důležité

²¹⁵ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007, s. 41.

²¹⁶ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 268.

²¹⁷ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 269.

²¹⁸ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007, s. 42.

²¹⁹ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007, s. 43.

²²⁰ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 271.

je uvědomění, že pedagogova práce je vždy komplexní, protože žáky nejenom vzdělává, ale i vychovává.²²¹

Zásadní je také individuální přístup učitele ke každému žákovi, který ve výchovně vzdělávacím procesu zaručuje didaktická zásada individuálního přístupu. V praxi to znamená, že každý pedagog by měl vždy respektovat schopnosti a možnosti svých žáků²²² tak, aby každý z nich mohl zažít pocit radosti z úspěchu ve výuce. Dodržování zmíněné zásady bývá problematické, protože učitel často nemá mentální kapacitu na zapamatování individuálních odlišností více jak stovky žáků, které vyučuje.²²³

Další tradičně uváděnou didaktickou zásadou je zásada uvědomělosti a aktivity. Žák by měl mít uvědomělý přístup k učení a každý z jeho poznatků by měl být uvědoměle osvojen, tj. hluboce pochopen. Pokud si žák osvojuje poznatky tímto způsobem, dokáže je potom lépe upotřebit v běžném životě i praxi. V rámci procesu osvojování si vědomostí by měl být žák aktivní²²⁴, protože dochází k snadnějšímu zapamatování si daných poznatků. V případě, že žák informace přeformuluje vlastními slovy, pamatuje si z nich kolem 70 %. Pokud ale získá vlastní zkušenost, může si zapamatovat až 90 % z probírané problematiky.²²⁵

Osobní zkušenosti se také odrážejí v didaktické zásadě soustavnosti a přiměřenosti. Vědomosti mají být předávány a získávány prostřednictvím ucelených a logicky uspořádaných didaktických systémů, které jsou propojeny s osobními zkušenostmi žáků, jež byly osvojeny ve společenské praxi.²²⁶ V didaktických systémech dochází k návaznosti, kdy druhý poznatek je logicky vyvozen z prvního. Uvedený způsob uvažování usnadňuje žákům zapamatování si konkrétních vědomostí, které musí být přiměřené jejich věku, schopnostem a dovednostem.²²⁷

Zároveň je podstatné, aby byla ctěna zásada posloupnosti, která zohledňuje individuální znalosti a dovednosti žáka. Učitel by měl vést výuku vždy od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému, od blízkého k vzdálenému a od jednoduchého

²²¹ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 269.

²²² Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007, s. 43.

²²³ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 270.

²²⁴ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 271.

²²⁵ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007, s. 44.

²²⁶ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007, s. 44.

²²⁷ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 271.

k složitému. S uplatňováním této zásady učitelé může napomoci dotazování se na jednotlivé osobní zkušenosti žáků, ze kterých budou následně vycházet nové poznatky. Pedagog může při uplatňování této zásady také využít názorných příkladů nebo předmětů, čímž dochází k uplatnění didaktické zásady názornosti.²²⁸

Zásada názornosti spočívá v doprovázení výkladu názornými příklady (tj. slovními i vizuálními).²²⁹ V pedagogické praxi je ale více spojována se zrakovým vnímáním.²³⁰ K jejímu uplatnění lze ve výuce použít celou řadu didaktických pomůcek např. mapy, fotografie, atlasy atd.²³¹ Pokud pedagog neuplatňuje tuto zásadu důsledně, může způsobit nejasnosti ve znalostech žáků, což vede ke zpomalování rozvoje abstraktního myšlení.²³²

Jak vyplývá z předcházejícího textu, didaktické zásady souvisí se všemi stránkami výuky a pedagog je musí mít vždy na zřeteli.²³³ Zohledňovat se musí také při výběru a tvorbě didaktických pomůcek.²³⁴ Pokud učitelé dostupné pomůcky nevyhovují, musí přistoupit k tvorbě vlastních. V takovém případě pro něj musí být určující cíl vyučovací hodiny, kterému má didaktická pomůcka odpovídat.²³⁵ Zásadní je, aby pomůcka respektovala hledisko didaktické, estetické, ekonomické, technologické apod.²³⁶

Při tvorbě didaktických pomůcek Josef Maňák doporučuje držet se celkem čtyř kroků. Nejprve je důležité, aby učitel přišel s nápadem na didaktickou pomůcku, jenž musí porovnat s osnovami daného vyučovacího předmětu a zhodnotit přiměřenost nápadu schopnostem a dovednostem žáků. Popsaný první krok se nazývá koncepce didaktické pomůcky. V následné fázi dochází k všestranné analýze didaktické pomůcky, při které je rozebrána její vnitřní struktura a mimo jiné hodnoceny její mezipředmětové souvislosti a možné dopady na žáka. Důležité je uvědomění si vážnosti faktů, které bude didaktická pomůcka zprostředkovávat. Třetí fáze vychází z předcházejících dvou kroků a soustředí se na projektování pomůcky. V uvedené fázi dochází k objektivizaci a konkretizaci původního nápadu učitele. Pedagog promýšlí otázky týkající se metodiky, techniky a

²²⁸ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007, s. 44.

²²⁹ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007, s. 43.

²³⁰ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 271.

²³¹ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 338.

²³² Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 271.

²³³ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007, s. 41.

²³⁴ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 268.

²³⁵ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 58.

²³⁶ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 59.

technologie. Na projektování pomůcky navazuje realizační fáze, která obsahuje vlastní výrobu didaktické pomůcky a její následnou aplikaci ve vyučovací hodině.²³⁷

²³⁷ Josef MAŇÁK, *Nárys didaktiky*, Brno 1991, s. 59.

7 Příklady didaktických pomůcek a zásady jejich aplikace

Didaktických pomůcek existuje velké množství druhů²³⁸ a charakterizovat všechny není v rámci závěrečné práce možné. Z důvodu obsáhlosti tématu se závěrečná práce orientuje především na pomůcky textové (ze kterých lze uvést např. učebnice nebo obecně pracovní materiály), zobrazení a znázornění předmětů a skutečností (např. mapy, fotografie, školní obrazy apod.).²³⁹

Základní didaktickou pomůckou je učebnice.²⁴⁰ Jedná se o textový dokument, který bývá nejčastěji vydáván knižní formou.²⁴¹ Obsahem učebnice je ucelený výklad učiva korespondující s učebními osnovami a vytvářející základní modelový scénář pro výuku.²⁴² Elementárně lze obsah učebnic rozlišit na text verbální (tj. výkladový text, ukázky z historických pramenů apod.) a ikonický (tj. fotografie, mapy, časové přímky apod.).²⁴³ Ve výchovně vzdělávacím procesu má učebnice několik stěžejních funkcí, které do systému utřídil Václav Michovský. Jako základní funkce učebnic autor uvádí funkce didaktické a organizační.²⁴⁴

V rámci didaktických funkcí Michovský rozlišuje funkce informativní, metodologické a formativní. Každá učebnice musí přinášet ucelený systém historických poznatků vycházejících z konkrétního pojetí dějin, který odpovídá psychologickým i pedagogickým zásadám a povaze historické kultury. Učebnice má žákovi napomáhat při získávání informací a při jejich následném zařazování do systému již získaných poznatků. Zároveň musí formovat osobnost žáka a propojovat ho se sociokulturním prostředím.²⁴⁵ Z hlediska organizačních funkcí Michovský rozlišuje funkce plánovací, motivační, kontrolní a sebekontrolní a funkci řídicí proces osvojování učiva. Organizační funkce se uplatňují primárně při plánování výchovně vzdělávacího procesu a při kontrole a řízení docílených výsledků.²⁴⁶

²³⁸ Stanislav JULÍNEK a kol., *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno 2004, s. 182.

²³⁹ Zdeněk KALHOUS – Otto OBST a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009, s. 338.

²⁴⁰ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1988, s. 157.

²⁴¹ Jan PRŮCHA – Eliška WALTEROVÁ – Jiří MAREŠ, *Pedagogický slovník*, Praha 2009, s. 323.

²⁴² Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1988, s. 157.

²⁴³ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 45.

²⁴⁴ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1988, s. 158.

²⁴⁵ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 45.

²⁴⁶ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1988, s. 159.

V současné době se k většině učebnic vydávají také metodické příručky pro učitele a pracovní sešity pro žáky, přičemž obě pomůcky svým obsahem korespondují s učebnicí, ke které byly vydány. K procvičení nabytých poznatků jsou používány pracovní sešity, které mají minimum textu a dominanci ikonografického barevného materiálu. Každý pracovní sešit musí být dobře obsahově promyšlen a obsahovat autentická svědectví o minulosti. Většina pracovních sešitů využívaných na českých školách tyto parametry nesplňuje.²⁴⁷

Výše uváděná pravidla se vztahují také na pracovní listy. Některé odborné publikace vymezují pracovní sešit jako tematicky uspořádaný celek, který se skládá z pracovních listů. Obecně lze pracovní list charakterizovat jako didaktickou pomůcku, jež motivuje a řídí samostatnou práci žáků.²⁴⁸ Zároveň napomáhá žákům k osvojení si a pochopení historických poznatků, čímž podporuje efektivitu výuky.²⁴⁹

Každý pracovní list musí sledovat stanovený cíl vyučovací hodiny a zajišťovat pokrok a kontinuitu ve výchovně vzdělávacím procesu. Jednotlivá cvičení v něm obsažená musí být formulována jasně, srozumitelným jazykem a korespondovat se schopnostmi všech žáků ve třídě. Není vhodné, aby pracovní list obsahoval úlohy, ve kterých je vyžadováno doplňování vhodných pojmů do textu. Uvedené cvičení ověřuje pouze žákovu čtenářskou gramotnost nikoliv získané znalosti. Vhodné je naopak zařazení cvičení, v nichž žáci musí získané informace redukovat nebo z nich vytvořit diagramy, grafy, tabulky apod. Některé úlohy mohou vyžadovat pouze slovní odpovědi, čímž podporují diskusi. Práci s pracovním listem může učitel zpestřit použitím didaktické techniky, čímž zvyšuje její atraktivitu.²⁵⁰

²⁴⁷ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 47.

²⁴⁸ Miroslav NĚMEČEK, *Stručný slovník didaktické techniky a učebních pomůcek*, Praha 1985, s. 106.

²⁴⁹ Terry HAYDN and comp. (ed.), *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience*, London 2008, s. 212.

²⁵⁰ Terry HAYDN and comp. (ed.), *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience*, London 2008, s. 212.

Atraktivitu výuky může zvýšit také práce s plakátem, jakožto prostředkem masové komunikace, který má informační a agitační funkci. V konkrétním období měl u populace vzbuzovat souhlas, nebo obyvatele podněcovat k určitým aktivitám.²⁵¹ V dějepisném vyučování se nejčastěji využívají politické a volební plakáty, méně často pak umělecké nebo reklamní.²⁵² Pro výuku je vhodnější zvolení rozměrných plakátů se zajímavou grafikou.²⁵³ Zásadní pro práci s plakátem ve vyučovací hodině je, aby pedagog plakát vždy používal v návaznosti na další didaktické pomůcky nebo historické prameny.²⁵⁴

Žák ve výuce dějepisu přichází do styku především s tzv. didaktizovanými písemnými prameny, což jsou historické písemné prameny, které prošly jazykovou úpravou a byly pravděpodobně zkráceny. S autentickými prameny se žáci střetávají většinou při exkurzích v muzeu nebo archívu.²⁵⁵ Používání písemných pramenů ve výuce dějepisu je velmi důležité, protože při vhodném zvolení mohou pro žáky do určité míry oživit historii a osvětlit jim důvody významných rozhodnutí, která učinili historičtí aktéři. Žáci se tak mohou skrze primární prameny ztotožňovat s přímými účastníky historických událostí. Při práci s písemnými prameny dochází k uplatnění klíčových historických kompetencí, ke kterým se řadí analýza a interpretace, kladení otázek, hledání souvislostí a formulace závěrů. Žáci se tak seznamují s různými úhly pohledu na danou problematiku a rozvíjejí návyk kritického zkoumání a ověřování informací i jejich zdrojů.²⁵⁶ Písemné prameny tvoří základ pro výuku dějepisu a pedagog je využívá ke své přípravě na výuku, k motivaci žáků, k ilustraci nebo prohlubování nabytých poznatků. Pro žáky mohou představovat bázi jejich seminárních prací a referátů, nebo se mohou stát východisky pro různé aktivity a projekty.²⁵⁷

²⁵¹ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 110.

²⁵² Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 111.

²⁵³ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 110.

²⁵⁴ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 111.

²⁵⁵ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 80.

²⁵⁶ Robert STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, s. 150, dostupné online z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>, [citováno k 20. 3. 2022].

²⁵⁷ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 110.

Podle Roberta Stradlinga by učitel měl při výběru primárních pramenů zohledňovat dostupnost daného textu, časovou náročnost, vhodnost textu pro daný účel, výběr ukázky písemného pramene, multiperspektivitu, adekvátnost náročnosti textu ke schopnostem žáků, organizační stránku jednotlivých aktivit a zhodnocení naplnění stanovených cílů s pomocí zvoleného písemného pramene.²⁵⁸ Práce s písemným historickým pramenem začíná analýzou formálních znaků (např. identifikace autora, určení času a místa zhotovení textu apod.) a obsahu (např. stanovení hlavní myšlenky, určení klíčových pojmů atd.). V další fázi dochází k zhodnocení problematiky a k revizi výpovědní hodnoty. Na závěr je text zařazen do historického kontextu.²⁵⁹

Formou historického pramene je také fotografie, která je důležitým zdrojem informací pro dějiny každodennosti.²⁶⁰ Obecně se jedná o objektivní zobrazení předmětů, organismů apod. na fotografickém papíru za pomoci působení světla na fotografický materiál.²⁶¹ V dějepisném vyučování je podstatné uvědomit si, že fotografie nezobrazuje náhodnou minulost, ale skutečnost, jež byla současníky považována za důležitou. Celá řada situací zachycených fotoaparáty byla zinscenována pro různé účely a cíle. Fotografie proto musí být podrobovány pramenné kritice. Pozornost musí být soustředěna na výběr námětu, kompozici, využití kontrastu, možné úpravy hotových snímků apod. Opomenuta nesmí být ani technika, kterou autor použil pro zachycení snímku a slovní komentář, skrze který dochází k interpretaci fotografie.²⁶² Vzhledem k tomu, že ve výuce dějepisu se nejčastěji používají fotografie zachycující významné historické události politických dějin je podstatné, aby si žáci uvědomovali, že fotografie se dají lehce změnit.²⁶³

Pro výběr vhodných fotografií Robert Stradling stanovuje několik kritérií, podle nichž se mají pedagogové řídit při výběru snímků pro potřeby výuky. Učitel má vždy vybírat takové fotografie, které lze snadno propojit s informačním materiálem nebo

²⁵⁸ Robert STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, s. 150-152, dostupné online z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>, [citováno k 20. 3. 2022].

²⁵⁹ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 81.

²⁶⁰ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 102.

²⁶¹ Miroslav NĚMEČEK, *Stručný slovník didaktické techniky a učebních pomůcek*, Praha 1985, s. 16.

²⁶² Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 102.

²⁶³ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 103.

historickým svědectvím. Vhodné je, aby zvolená fotografie znázorňovala mnohoznačnost a rozpory dané skutečnosti, které pedagog žákům následně vysvětlí. Žádoucí je použití fotografie, která v žácích vzbuzuje otázky, na něž je možné nalézt odpověď v jiných pramenech. Zvolená fotografie může zpochybňovat tradiční koncept očekávání, uvažování nebo předpokladů, čímž dochází k rozbourávání stereotypních představ.²⁶⁴

Každá fotografie je jedinečná a pedagogovi nabízí celou škálu využití v rámci výuky. I přes unikátnost lze ale na každou fotografii uplatnit katalog obecně platných otázek, který sestavil např. Viliam Kratochvíl nebo Robert Stradling.²⁶⁵ Poslední jmenovaný jednotlivé otázky přiřazuje k daným analytickým procesům (tj. popis, interpretace a závěry, spojení s předchozími znalostmi, identifikace mezer ve svědectvích, identifikace pramenů a dalších svědectví). Nejprve vždy žák popíše to, co vidí na dané fotografii. Následně to, co je schopen interpretovat a svá tvrzení opře o důkazy („Na základě čeho tak usuzujete?“) a vyjádří míru své jistoty („Do jaké míry jste si jistí svým tvrzením?“). Interpretaci fotografie žáků může učitel podpořit otázkami typu: „Jaká situace se podle vás odehrává na fotografii?“ nebo „Dokázal by někdo z vás určit v jakém roce fotografie vznikla?“²⁶⁶

Obdobně může pedagog zacházet s karikaturou²⁶⁷ jakožto formou historického vizuálního obrazového pramene.²⁶⁸ Karikatura je v podstatě autentické svědectví zobrazující historické události, osobnosti, problémy, nálady apod., které rezonovaly ve společnosti daného časového období.²⁶⁹ Jedná se často o satirickou kresbu nebo humornou ilustraci²⁷⁰, která vznikla s minimálním časovým odstupem od zobrazené události.²⁷¹ Pro karikaturu je příznačné opírání se o symboly při vyjadřování své hlavní

²⁶⁴ Robert STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, s. 76, dostupné online z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>, [citováno k 20. 3. 2022].

²⁶⁵ Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 104.

²⁶⁶ Robert STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, s. 78, dostupné online z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>, [citováno k 20. 3. 2022].

²⁶⁷ Robert STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, s. 82, dostupné online z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>, [citováno k 20. 3. 2022].

²⁶⁸ Josef MÄRC a kol., *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou?*, Ústí nad Labem 2010, s. 66.

²⁶⁹ Josef MÄRC a kol., *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou?*, Ústí nad Labem 2010, s. 61.

²⁷⁰ Josef MÄRC a kol., *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou?*, Ústí nad Labem 2010, s. 63.

²⁷¹ Josef MÄRC a kol., *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou?*, Ústí nad Labem 2010, s. 61.

myšlenky. Často používaným symbolem je např. britský buldog jakožto představitel tzv. národních symbolů, nebo smrtka zastupující symboly vystihující aktuální situaci ve společnosti.²⁷² Práce s karikaturou vyžaduje určité předcházející znalosti, které se vztahují k vyobrazené problematice, protože shrnuje nebo vystihuje její podstatu. Žáci tak učí dedukovat význam na základě dojmů a podněcuje v nich kladení otázek.²⁷³ Má tedy silný motivační charakter.²⁷⁴

Při práci s karikaturou může pedagog postupovat různými způsoby. Robert Stradling navrhuje pracovat s karikaturou podobně jako s fotografií. Žáci nejprve obecně popíšu, co pozorují na karikatuře – např. postavy a jejich činnost, způsob oblečení apod.²⁷⁵ Poté následuje interpretace, v jejímž rámci musí svá tvrzení opřít o důkazy a vyjádřit míru jistoty svého tvrzení.²⁷⁶ Podle Viliama Kratochvíla mají žáci při práci s karikaturou nejprve popsat svůj první dojem. Dalším krokem má být burza nápadů, kdy žáci shrnují a zapisují všechny myšlenky a nápady vzniklé při pozorování karikatury. Následně žáci popisují co nejpřesněji danou karikaturu a snaží se objasnit význam znázorněných symbolů, lidí, jevů atd. Dále vše uspořádávají a snaží se karikaturu spojit s danou historickou událostí nebo konkrétním tématem. V závěru dochází k vyhodnocení karikatury, ve kterém se žáci ptají: „Jaký názor měl autor karikatury na danou událost?“ nebo „Do jaké míry byl autor při tvorbě objektivní?“ apod.²⁷⁷

Určité otázky v žácích může vyvolávat také práce s historickou mapou, kterou pedagog v nástěnné formě může použít jako ilustrační materiál k výkladu. Historická mapa je názorná symbolická pomůcka, jež znázorňuje jednotlivé státy a jejich hospodaření, politiku nebo sociální situaci v rámci vymezeného časového intervalu. Umožňuje přesnou lokalizaci probíraných událostí, jevů a míst, které charakterizuje.

²⁷² Josef MÄRC a kol., *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou?*, Ústí nad Labem 2010, s. 65.

²⁷³ Josef MÄRC a kol., *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou?*, Ústí nad Labem 2010, s. 64.

²⁷⁴ Josef MÄRC a kol., *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou?*, Ústí nad Labem 2010, s. 63.

²⁷⁵ Robert STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, s. 82, dostupné online z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>, [citováno k 20. 3. 2022].

²⁷⁶ Robert STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, s. 83, dostupné online z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>, [citováno k 20. 3. 2022].

²⁷⁷ Josef MÄRC a kol., *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou?*, Ústí nad Labem 2010, s. 66.

Často bývá využívána v kombinaci se zeměpisnou mapou, čímž umožňuje lepší porozumění souvislostem mezi historickými událostmi a přírodními podmínkami.²⁷⁸

V dějepisné výuce se vedle historické mapy hojně využívá historický kartogram. Jedná se o názorné zobrazení historických událostí, jevů nebo dění během určitého časového úseku na určitém místě.²⁷⁹ Obsah kartogramů je mnohem jednodušší než u historické mapy, proto se vyskytuje hlavně jako pomůcka v učebnicích. Používá se také jako pomůcka při postupném osvojování si schopnosti čtení historických map. Práce s historickým kartogramem v sobě spojuje poznatky z dějepisu a zeměpisu, které žáci získali v průběhu školní docházky. Aby uvedená kooperace byla úspěšná, musí žák zakreslovat probírané historické situace atd. do současného znázornění hranic dnešních států (tedy do současné politické situace). Tím dochází k porovnávání nově nabytých poznatků s již osvojenými, přesné prostorové lokaci a k hledání jednotlivých souvislostí mezi současností a probíranou historickou událostí.²⁸⁰

Pomocí žákům s pochopením vztahu mezi minulostí a přítomností může i časová osa, která znázorňuje chronologii historického vývoje.²⁸¹ Zpravidla se jedná o přímku, do níž jsou zaznamenávána jednotlivá data v časové posloupnosti. Osa může být doplněna o obrázky, fotografie, grafy, kartogramy, diagramy, tabulky apod. Funkce časové osy ve výchovně vzdělávacím procesu jsou hlavně fixační, opakovací a shrnující. Může také podněcovat k diskusi mezi žáky. V rámci výroby časové osy je nezbytné promyslet její délku, měřítko, množství zaznamenaných údajů atd. Práce s časovou osou je rozmanitá. Na výrobě se může podílet celá třída a vytvořit tak užitečnou dekoraci učebny, nebo si ji může každý žák sám narysovat do svého sešitu.²⁸²

²⁷⁸ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 197.

²⁷⁹ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 197.

²⁸⁰ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 198.

²⁸¹ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 198.

²⁸² Denisa LABICHOVÁ – Blažena GRACOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 126.

8 Vybrané metody pedagogického výzkumu

Hlavním cílem předkládané diplomové práce je na základě kombinovaného pedagogického výzkumu a jeho vyhodnocení dospět k odpovědi na výzkumnou otázku: „Jaká jsou oblíbená a neoblíbená témata pedagogů a žáků v rámci dějepisné výuky?“ Proto se tato kapitola stručně věnuje výzkumným metodám, které jsou primárně důležité v následujícím šetření předkládané diplomové práce.

Na počátku každého vědeckého výzkumu musí výzkumník stanovit tzv. výzkumný problém²⁸³, který často vyvstává z praxe. V podstatě se jedná o otázku, na niž dosavadní věda nezná odpověď a jež vyžaduje další zkoumání za účelem získání nových poznatků.²⁸⁴ Výzkumný problém vymezuje základní orientaci výzkumu, ale neuvádí bližší informace, které obsahuje hypotéza.²⁸⁵ Vědeckou hypotézu lze definovat, jako předpoklad, který formuluje nová tvrzení na základě známých informací.²⁸⁶ Na rozdíl od výzkumného problému nemusí být pevně stanovena na počátku výzkumu, ale může být dotvářena v jeho průběhu²⁸⁷, jenž ověřuje její správnost.²⁸⁸

Pedagogika nabízí velké množství nástrojů, kterými vědci mohou své hypotézy testovat. Z uvedených nástrojů pedagogického výzkumu lze jmenovat např. experiment, pozorování, případové studie, evaluace, měření apod.²⁸⁹ Informace, jež výzkumníci získají skrze výzkumné metody, musejí vyhodnotit, a to buď kvantitativním, nebo kvalitativním způsobem. Kvantitativní vyhodnocení dat spočívá v použití metod statistiky na jevy, které lze počítat nebo měřit. Aplikace statistických metod umožňuje zjistit korelace mezi pozorovanými jevy a náhodné nebo zákonité rozdíly.²⁹⁰ Kvalitativní vyhodnocení informací spočívá v porovnávání dvou jevů, jež se odlišují stupněm významnosti dílčích znaků.²⁹¹ Pro výzkumnou a následně i praktickou část diplomové práce jsou stěžejní oba způsoby vyhodnocování získaných dat, která byla získána na základě výzkumných metod dotazníku a rozhovoru.

²⁸³ Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 24.

²⁸⁴ Jarmila SKALKOVÁ a kol., *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha 1983, s. 43.

²⁸⁵ Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 50.

²⁸⁶ Jarmila SKALKOVÁ a kol., *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha 1983, s. 49.

²⁸⁷ David SILVERMAN, *Ako robíť kvalitatívny výskum: Praktická príručka*, Bratislava 2005, s. 91.

²⁸⁸ David SILVERMAN, *Ako robíť kvalitatívny výskum: Praktická príručka*, Bratislava 2005, s. 90.

²⁸⁹ Jan PRŮCHA, *Pedagogický výskum: Úvedení do teorie a praxe*, Praha 1995, s. 3.

²⁹⁰ Josef MAŇÁK a kol., *Kapitoly z metodologie pedagogiky*, Brno 1996, s. 29.

²⁹¹ Josef MAŇÁK a kol., *Kapitoly z metodologie pedagogiky*, Brno 1996, s. 28.

Dotazníková metoda je jednou z nejpoužívanějších metod ve výzkumu celé řady vědeckých disciplín (např. pedagogiky, sociologie, psychologie apod.). Jedná se o výzkumnou metodu, která bývá využívána k hromadnému získávání dat (tzn. informací) prostřednictvím souboru písemně zadávaných položek (tj. otázek). V současné době se dotazníky používají převážně k zjišťování postojů a názorů respondentů (např. učitelů, žáků, rodičů apod.).²⁹²

Dotazník má mít vhodně konstruovanou strukturu obsahující tři pasáže. První (tzv. vstupní) část obsahuje jméno autora dotazníku, nebo název a adresu organizace, která průzkum zadává. Vstupní část v sobě obsahuje i vysvětlený cíl dotazníku.²⁹³ Druhá část předkládá konkrétní otázky (položky). Vždy jsou nejdříve pokládány jednodušší a atraktivnější položky, které neodradí respondenta ihned na začátku. Následují náročnější otázky, jež pro respondenta nemusí být tolik atraktivní. V posledním oddílu se vyskytují důvěrnější otázky, nebo položky faktografické povahy. Závěrečné umístění výše uvedených otázek bývá zdůvodněno potenciální únavou respondenta v důsledku zodpovídání jednotlivých otázek. Poslední část na svém konci uvádí poděkování respondentovi za vyplnění informací.²⁹⁴

Podstatná část dotazníku je obecně tvořena položkami, které nemají být konstruovány ihned na počátku procesu jeho tvorby. Autor má vždy nejprve stanovit hlavní problém, který koresponduje s cílem dotazníku a následně jej rozdělit do dílčích okruhů, jejichž náplň je tvořena jednotlivými otázkami. Popsaný postup zvyšuje šanci dobrého obsazení zkoumané problematiky.²⁹⁵ Každá položka musí následně korespondovat s výzkumným cílem a elementárním problémem výzkumu. Vztah otázek, výzkumného cíle a základní problematiky je důležitý pro získání potřebných informací, jež se následně uplatní při ověřování předem stanovené hypotézy výzkumu.²⁹⁶

Během konstrukce jednotlivých otázek dotazníku, autor nesmí zapomínat na jejich správnou formulaci. Každá otázka musí být srozumitelná a jednoznačná²⁹⁷, aby na ni bylo srozumitelně a jednoznačně odpovězeno. V případě, že je otázka formulována nesprávně

²⁹² Josef MAŇÁK a kol., *Kapitoly z metodologie pedagogiky*, Brno 1996, s. 43.

²⁹³ Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 99.

²⁹⁴ Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 100.

²⁹⁵ Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 99.

²⁹⁶ Jarmila SKALKOVÁ a kol., *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha 1983, s. 87.

²⁹⁷ Jan PRŮCHA, *Pedagogický výzkum: Úvedení do teorie a praxe*, Praha 1995, s. 44.

(tzn. je příliš široká, nesrozumitelná apod.), může jí každý respondent vnímat jinak, což vede k nejasným odpovědím. Autor musí také předpokládat nesprávné pochopení otázky, i za předpokladu jasné formulace z jeho strany.²⁹⁸ Uvedená situace může nastat např. při zjišťování jednotlivých rysů osobnosti nebo postojů a názorů daného respondenta. Celá zmíněná problematika může být ještě umocněna předpokladem, že respondentem je dítě.²⁹⁹ V takovémto případě je žádoucí, aby autor provedl předvýzkum, v jehož procesu ověřuje srozumitelnost a jednoznačnost konkrétních otázek dotazníkového šetření spolu s malým vzorkem respondentů. Petr Gavora pro předvýzkum doporučuje výzkumnou metodu rozhovoru (interview), v jehož rámci autor spolu s respondentem pročítají jednotlivé otázky a respondent autorovi vysvětluje, jak chápe jejich znění, a v případě nejasností může autor pozměnit formulaci konkrétní otázky. Výhoda předvýzkumu spočívá v možnosti zjištění, proč někteří respondenti neodpovídají na některé otázky, nebo odpovídají slovem „nevím“.³⁰⁰ Autor nesmí otázky formulovat tak, aby působily sugestivním dojmem, protože získaná data by neodpovídala skutečnosti. Dotazník nesmí obsahovat zdvojené otázky, které vedou k nejednoznačným odpovědím, a otázky, které vyžadují určité znalosti.³⁰¹ Nesmí obsahovat velké množství otázek, které mohou respondenta unavovat.³⁰² Forma jednotlivých položek může být velmi variabilní. Otázky mohou mít různou míru otevřenosti, nebo obsahovat tzv. hodnotící škály.³⁰³

Odborná literatura uvádí tři základní typy položek, které rozlišuje podle míry jejich otevřenosti. Jedná se o položky otevřené, uzavřené a polouzavřené. Uzavřené (strukturované) položky respondentovi nabízí výběr hotových odpovědi, ze kterých respondent vybírá ty vhodné, které může zakroužkovat, podtrhnout apod.³⁰⁴ Některé uzavřené otázky mohou pro lepší vypovídající hodnotu zahrnovat také jednu otevřenou možnost, v níž respondent může vyjádřit svůj alternativní názor. Otevřené (nestrukturované) položky poskytují respondentovi možnost volné odpovědi v rámci daném otázkou. Dotazníková položka respondentovi nestanovuje podrobnější formu,

²⁹⁸ Jarmila SKALKOVÁ a kol., *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha 1983, s. 87.

²⁹⁹ Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 99.

³⁰⁰ Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 101.

³⁰¹ Jarmila SKALKOVÁ a kol., *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha 1983, s. 88.

³⁰² Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 107.

³⁰³ Jarmila SKALKOVÁ a kol., *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha 1983, s. 88.

³⁰⁴ Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 102.

obsah ani parametry jeho odpovědi.³⁰⁵ Nespornou nevýhodou tohoto typu položek je problematické vyhodnocování a obtížné zpracování získaných informací v důsledku volnosti, která je dána respondentovi při zodpovídání otázek. Pokud ale dojde k aplikaci otevřených položek, může autor dotazníku získat informace, jež by při užití uzavřených odpovědí nezískal. Kompromisem mezi uzavřenou a otevřenou položkou je tzv. polouzavřená otázka. Jedná se o uzavřenou otázku, která vyžaduje vysvětlení formou otevřené položky.³⁰⁶ V některých případech se v dotaznících mohou vyskytnout také hodnotící škály, u nichž respondent nemůže ovlivnit formu ani obsah odpovědi. Svůj postoj pouze zanašší na určitou stupnici (tj. škálu).³⁰⁷ Aby dotazník udržel pozornost respondenta, musí obsahovat různé typy položek, protože přiměřená variabilita neuvádí respondenta do stereotypu.³⁰⁸

Na základě kombinací různých typů otázek Jan Průcha vyčleňuje pět základních druhů dotazníků. Prvním typem je jednoduchý dotazník „otázka – odpověď“, který osahuje jak otevřené, tak uzavřené položky.³⁰⁹ Jako druhý Průcha uvádí dotazník kombinovaný se škálou, pro nějž jsou charakteristické dva výroky, mezi kterými je znázorněna hodnotící škála, na kterou respondent má graficky vyznačit míru své sympatie s danými výroky.³¹⁰ Podobně je koncipován dotazník kombinovaný s vícestupňovou škálou, jenž uvádí několik výroků a škálu s číselnou řadou. Respondent v jeho rámci vyjadřuje míru souhlasu s výroky za pomoci hodnotící škály s čísly. Dalším typem je dotazník se škálou rozšiřující aktuální a preferovaný stav, jenž je využíván k zjišťování informací spojených s edukačním prostředím.³¹¹ Posledním druhem, který uvádí Průcha, je dotazník s technikou sémantický diferenciál. Jedná se silně specifický typ dotazníku, jenž se uplatňoval v psycholingvistice. Jeho princip spočívá v hodnotící škále, která zahrnuje dva sloupce přídavných jmen, mezi nimiž je několik hodnotících bodů. Respondent proto může graficky vyjádřit své postoje k hodnoceným objektům a poskytnout tak sémantický obraz daného objektu.³¹²

³⁰⁵ Jarmila SKALKOVÁ a kol., *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha 1983, s. 88.

³⁰⁶ Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 104.

³⁰⁷ Jan PRŮCHA, *Pedagogický výzkum: Úvedení do teorie a praxe*, Praha 1995, s. 46.

³⁰⁸ Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 107.

³⁰⁹ Jan PRŮCHA, *Pedagogický výzkum: Úvedení do teorie a praxe*, Praha 1995, s. 45.

³¹⁰ Jan PRŮCHA, *Pedagogický výzkum: Úvedení do teorie a praxe*, Praha 1995, s. 46.

³¹¹ Jan PRŮCHA, *Pedagogický výzkum: Úvedení do teorie a praxe*, Praha 1995, s. 47.

³¹² Jan PRŮCHA, *Pedagogický výzkum: Úvedení do teorie a praxe*, Praha 1995, s. 49.

Jarmila Skalková uvádí pouze dva základní typy dotazníků, které se odráží od druhu aplikovaných položek. Jedná se o dotazník strukturovaný obsahující uzavřené položky a o dotazník nestrukturovaný s otevřenými otázkami. Přes uvedené dichotomické dělení Skalková připouští možnost kombinací obou typů otázek pro potřeby výzkumu, hlavně za účelem zvýšení rentability dotazníku.³¹³

Vlastní realizace dotazníkového šetření může probíhat několika způsoby. Osoba provádějící výzkum může dotazníky zadávat a distribuovat sama, nebo skrze pověřeného pracovníka, který musí být řádně proškolen. Problematické, ale možné je také rozesílání dotazníku poštou. Ve zmíněném případě je nutné počítat s nízkou návratností dotazníku a průvodním dopisem³¹⁴, který musí obsahovat stručné představení výzkumníka a následné vysvětlení oslovení daného respondenta. Nesmí chybět ani lhůta, do níž má být dotazník odeslán zpět na adresu výzkum provádějící osoby a zdvořilé poděkování. Průvodní dopis je velmi důležitou součástí korespondenčního dotazníkového šetření, protože je první věcí, které respondent věnuje pozornost.³¹⁵ Po úspěšném navrácení vyplněných dotazníků musí výzkumník zpracovat a kriticky zhodnotit získaná data. Veškeré informace se musí zaznamenat do tabulky či grafu pro lepší přehlednost a případné statistické zpracování. Výzkumník následně porovná výsledky svého šetření se stanovenou hypotézou a případně již publikovanými výzkumy.³¹⁶ Dotazník lze využít samostatně nebo v kombinaci s dalšími výzkumnými metodami, z nichž je pro účely závěrečné práce podstatná metoda rozhovoru.³¹⁷

Interview neboli rozhovor je jednou z nejvyužívanějších výzkumných metod v rámci pedagogické vědy³¹⁸, která se aktivně používá od přelomu 19. a 20. století.³¹⁹ V podstatě se jedná o tzv. dotazovací metodu³²⁰, jež spočívá v přímé verbální komunikaci mezi tazatelem (výzkumným pracovníkem) a dotazovaným (respondentem). Klíčový je zde osobní kontakt, který umožňuje hlubší proniknutí výzkumného pracovníka do názorů a postojů dotazovaného.³²¹ Úspěšnost rozhovoru a kvalita získaných dat se odvíjí od

³¹³ Jarmila SKALKOVÁ a kol., *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha 1983, s. 90.

³¹⁴ Josef MAŇÁK a kol., *Kapitoly z metodologie pedagogiky*, Brno 1996, s.52–53.

³¹⁵ Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 108.

³¹⁶ Josef MAŇÁK a kol., *Kapitoly z metodologie pedagogiky*, Brno 1996, s.53.

³¹⁷ Jarmila SKALKOVÁ a kol., *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha 1983, s. 94.

³¹⁸ Jan PRŮCHA, *Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe*, Praha 1995, s. 51.

³¹⁹ Josef MAŇÁK a kol., *Kapitoly z metodologie pedagogiky*, Brno 1996, s.44.

³²⁰ Jan PRŮCHA, *Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe*, Praha 1995, s. 51.

³²¹ Jarmila SKALKOVÁ a kol., *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha 1983, s. 94.

navození tzv. raportu, což je otevřená a přátelská atmosféra prostředí, ve kterém interview probíhá.³²² Dotazovatel proto nesmí podcenit výběr místa konání rozhovoru. Zvolené místo má být klidné, tiché a ideálně bez přítomnosti dalších osob, jež by mohly ovlivnit odpovědi dotazovaného. Vhodným místem je proto prázdná školní učebna nebo kabinet. Při výběru je třeba také hodnotit celou řadu faktorů, jako je např. věk respondentů, typ rozhovoru apod.³²³

Podle Jarmily Skalkové lze rozhovory třídit na základě dvou kritérií. Prvním hlediskem je počet osob a druhým je struktura. Podle počtu osob, které se rozhovoru účastní, autorka uvádí rozhovor individuální (jeden dotazovatel, jeden respondent) a rozhovor skupinový (jeden dotazovatel, více respondentů). S ohledem na strukturu Skalková rozlišuje rozhovor standardizovaný a nestandardizovaný. Standardizovaný rozhovor (tj. strukturovaný) se využívá při zjišťování určitých tendencí zkoumaného jevu. Spočívá v dodržování přesného vzorce dotazování, kdy tazatel má otázky pevně dané a udržuje jejich předem určené pořadí. Schéma rozhovoru se u každého respondenta opakuje, což může vést ke zkreslování dat a snížené míře poznání zkoumané problematiky. Nespornou výhodou standardizovaného typu interview je snadné zpracování výsledků. Nestandardizovaný rozhovor (tj. nestrukturovaný) má různé možnosti uplatnění. Často jej výzkumníci volí např. při prvním zkoumání daného problému, nebo když potřebují zjistit situaci jednoho konkrétního respondenta apod. Celá metoda spočívá v jakémsi volnějším dotazování, kdy výzkumník má připravené otázky, ale různým způsobem je upravuje podle vzniklé situace. Nestandardizovaný rozhovor je velmi náročný na zpracování, proto Skalková označuje jako nejvhodnější metodu polostandardizovaného rozhovoru, jenž představuje přechod mezi zmiňovanými variantami.³²⁴ Každý z uvedených typů rozhovorů začíná vysvětlením záměru, který dané interview sleduje a také zaujetím a motivací respondenta k zodpovídání otázek.³²⁵ Klíčové je, aby se celý rozhovor nesl v přátelském, ale i profesionálním duchu.

³²² Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 110.

³²³ Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 111.

³²⁴ Jarmila SKALKOVÁ a kol., *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha 1983, s. 94.

³²⁵ Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 112.

Výzkumník se musí vyhýbat sugestivním otázkám³²⁶ a v případě kladení doplňujících otázek netrvat na jejich zodpovězení.³²⁷

Nedílnou součástí výzkumné metody rozhovoru je jeho zaznamenání, které může mít různé způsoby. První možností je tzv. zápis nebo protokol. Jedná se o zaznamenávání odpovědí přímo v průběhu rozhovoru, jež výrazně zpomaluje jeho tempo. Další možností je zaznamenání interview, až po jeho ukončení. Uvedený způsob je ale náročný pro paměť výzkumníka, který si v ní musí udržet podstatné informace. Výhodnější způsob je obě tyto metody záznamů zkombinovat se standardizovaným rozhovorem. V průběhu interview výzkumník stručně zaznamenává odpovědi, jež jsou díky schématu rozhovoru kategorizované. Rozhovor je možné také zachytit moderními technologiemi, jako např. videozáznamem nebo zvukovou stopou.³²⁸ Technický způsob zaznamenání interview je pro výzkumníka velmi výhodný, protože se může plně soustředit na rozhovor.³²⁹ Drobná nevýhoda spočívá v nutnosti svolení respondenta k záznamu.³³⁰

Veškeré informace, které výzkumník během interview získá, musí dále zpracovat. Petr GAVORA doporučuje získaná data třídit do obsáhlých celků, přičemž výzkumník v prvním čtení čte jednotlivé odpovědi, kterým přiřazuje kódy. Podstatné je, že každý kód znamená jiný typ odpovědi. Ve druhém čtení výzkumník jednotlivé kategorie dělí na detailnější celky, skrze které získává podrobnější informace o zkoumané problematice.³³¹

³²⁶ Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 113.

³²⁷ Jarmila SKALKOVÁ a kol., *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha 1983, s. 94.

³²⁸ Josef MAŇÁK a kol., *Kapitoly z metodologie pedagogiky*, Brno 1996, s.49.

³²⁹ Jarmila SKALKOVÁ a kol., *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha 1983, s. 94.

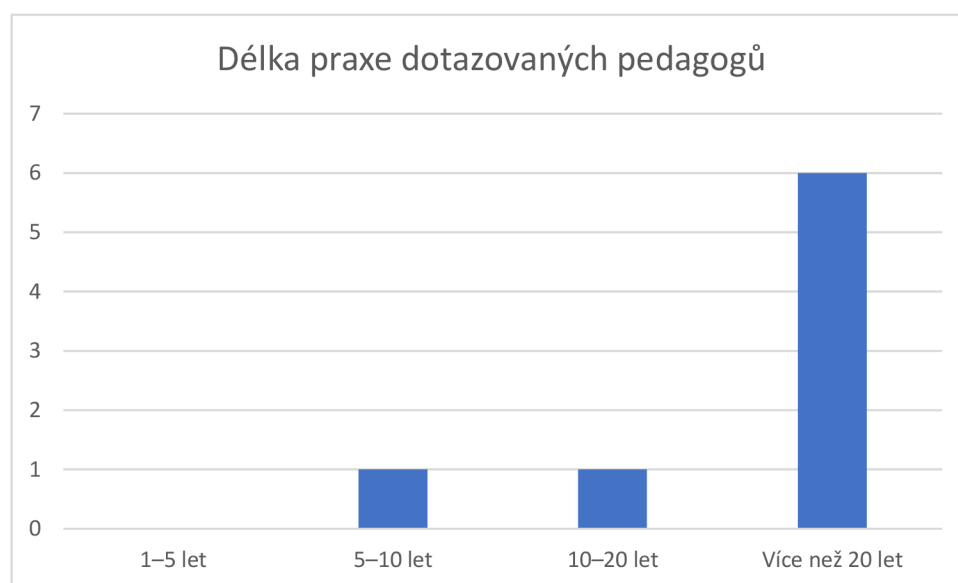
³³⁰ Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 114.

³³¹ Peter GAVORA, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000, s. 114.

9 Výzkumná část

V průběhu června roku 2022 proběhl na čtyřech základních školách a jednom víceletém gymnáziu výzkum, kterého se zúčastnilo 643 respondentů z řad žáků a 8 učitelů dějepisu. Účastníci výzkumu odpovídali na otázky dotazníkového šetření, jež mělo za cíl primárně zjistit oblíbená a neoblíbená témata pedagogů a žáků. Každé skupině respondentů byl předložen jiný dotazník (viz příloha 1 a 2). Data získaná prostřednictvím dotazníkového šetření mezi žáky byla zpracována kvantitativní cestou. Vzhledem k nízkému počtu pedagogů, kteří se účastnili výzkumu, byla získaná data zpracována kvalitativním způsobem a prohloubena prostřednictvím in depth rozhovorů s dvěma pedagogy, kteří se účastnili výzkumu.

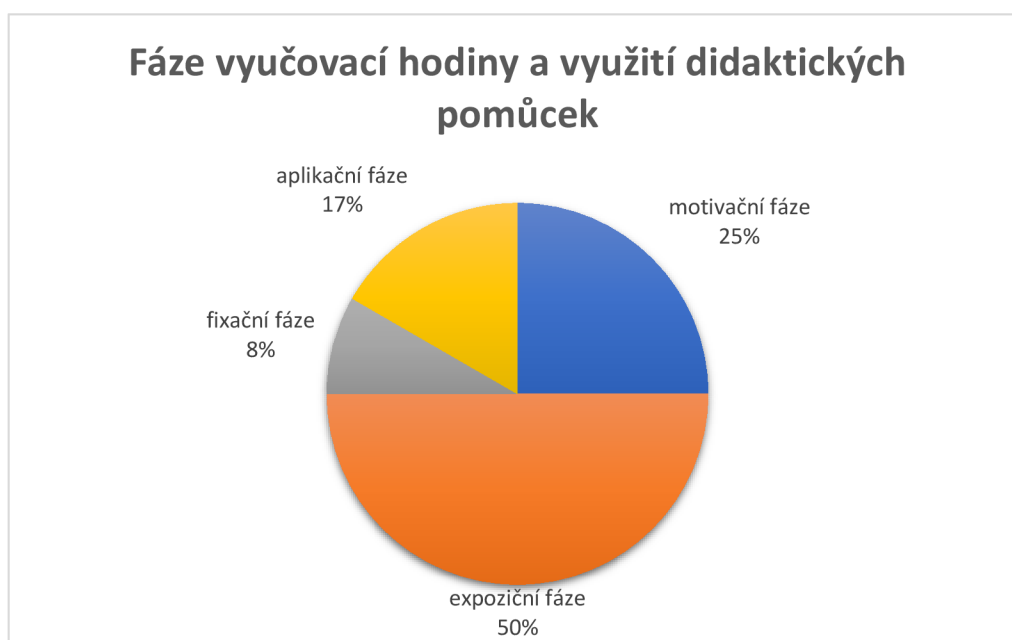
75 % respondentů z řad učitelů uvedlo, že má praxi ve výuce dějepisu 20 a více let. 12, 5 % dotazovaných sdělilo, že jejich praxe je v rozmezí 10–20 let a 12, 5 % odpovědělo, že jejich praxe je 5–10 let (viz graf č. 1).



Graf č. 1 – Délka praxe dotazovaných pedagogů

Dotazník určený pro pedagogy se primárně zaměřoval na užití didaktických pomůcek v rámci vyučovacích hodin dějepisu. Respondenti zodpovídali otázky orientované na sdílení pomůcek mezi pedagogy nebo pedagogy a žáky apod. Nedílnou součástí dotazníku byly otázky na oblíbená a neoblíbená témata pedagogů v dějepisném vyučování (viz příloha č. 1).

Jedna z prvních otázek dotazníku určeného pro pedagogy se zaměřila na využívání didaktických pomůcek v rámci jednotlivých fází vyučovací hodiny. Ze všech respondentů 50 % odpovědělo, že didaktické pomůcky (dále v textu uváděna zkratka DP) využívá v rámci expoziční fáze. 25 % respondentů dále uvedlo, že DP používá v motivační fázi. Během aplikační fáze jsou DP použity 17 % procenty vyučujících a v rámci fixační fáze 8 % učitelů (viz graf č. 2). Žádný z pedagogů neuvedl, že DP aplikuje v rámci diagnostické fáze. Podle oslovených pedagogů, kteří se účastnili in depth rozhovorů, je neuvedení diagnostické fáze pouze opomenutí. „*Jako první, co mě napadne, když tato otázka zazní, je motivace. Určitě je ale nejvyšší frekvence používání didaktických pomůcek v expoziční fázi. Myslím si, že pedagogové DP v diagnostické fázi používají, jen je dominantně užívají v motivační a aplikační fázi.*“ uvádí R1³³². R2³³³ doplňuje, že „*Většina učitelů je (didaktické pomůcky) používá ještě při opakování. Myslím, že v praxi hodně pedagogů diagnostickou fází spojuje právě s expoziční, proto na ni (diagnostickou fází) jako takovou zapomněli. Podle mého úsudku také diagnostika probíhá většinou verbální formou právě na konci výkladu, nebo fixace.*“



Graf č. 2 – Fáze vyučovací hodiny a využití didaktických pomůcek

³³² Respondent 1 – žena, 25 let praxe

³³³ Respondent 2 – žena, 20 let praxe

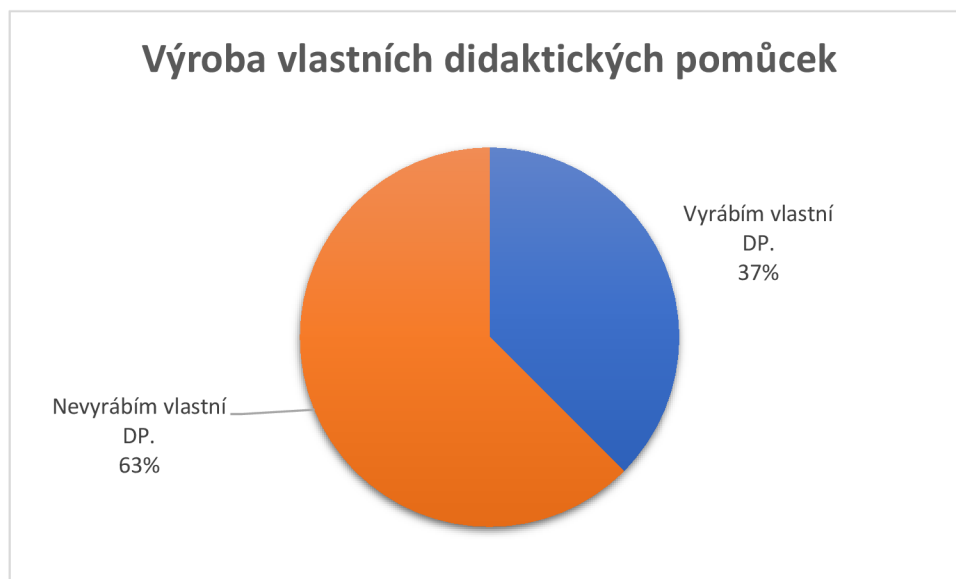
Z provedeného výzkumu vyplývá, že 78 % pedagogů ve svých vyučovacích hodinách používá multimediální didaktické pomůcky. Zbýlých 22 % učitelů aplikuje „klasické“ didaktické pomůcky (viz graf č. 3). Na otázku: „*Co bude, až nepůjde internet nebo proud?*“ R2 vtipně odpovídá: „*Vezmeme na pomoc knihu!*“. R1 doplňuje: „*Vždy je tam učebnice, jako taková opěrná berlička. V momentě, kdy vypadne proud sáhneme po klasických didaktických pomůckách.*“ Oba respondenti se shodují, že velké procentuální zastoupení multimediálních didaktických pomůcek je způsobeno jejich variabilitou a lehkou dostupností. R2 uvádí: „*Je to velké ulehčení pro učitele. Při použití multimediálních pomůcek si učitel v hodině odpočine, načerpá síly a zopakuje si probíranou látku.*“ R1 doplňuje: „*Pro ty děti je to mnohem atraktivnější, když se vyberou vhodně samozřejmě. Navíc dnes už máme možnosti pro jejich uplatnění i techniku. Učebny jsou pro jejich užití vybaveny a jejich aplikace je pro učitele jednoduchá.*“ R2 následně dodává: „*Žáky to může také zasáhnout emočně. Pokud je to například nějaký film, tak se žáci mohou vcítit do hlavní postavy. Film na ně prostě působí obrazem i zvukem.*“



Graf č. 3 – Nejčastěji využívané didaktické pomůcky

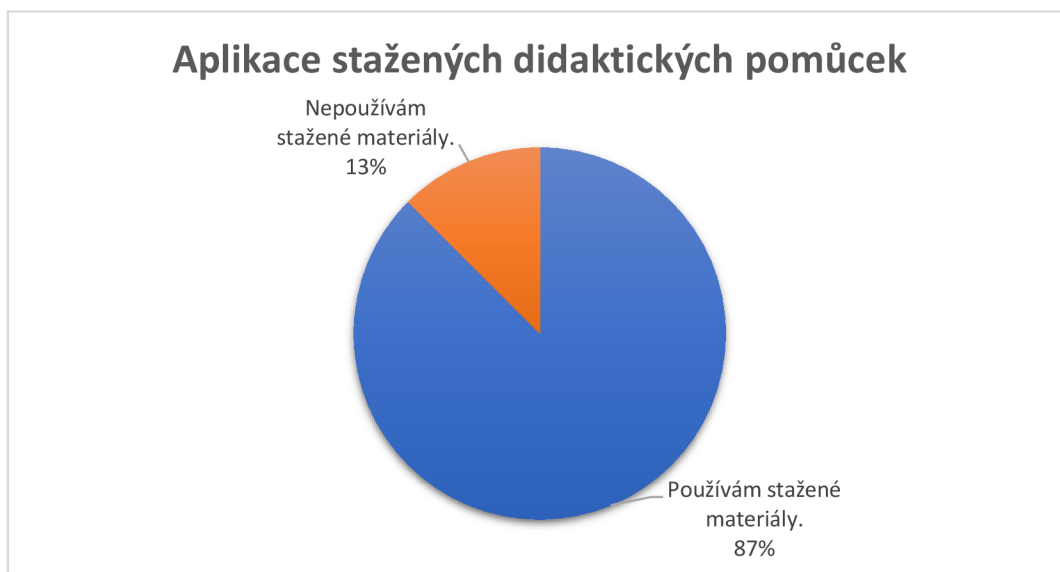
S lehkou dostupností a variabilitou didaktických pomůcek korespondují odpovědi na čtvrtou otázku dotazníkového šetření. Ze zúčastněných respondentů 63 % uvedlo, že si sami nevyrábějí vlastní didaktické pomůcky (viz graf č. 4). R2 uvádí: „*Je to z toho důvodu, že my (pedagogové) didaktické pomůcky sdílíme. Na Facebooku existuje celá*

řada skupin, kde mohou učitelé zdarma získat materiály.“ R1 doplňuje: „Většina učitelů pouze upravuje již stažené materiály tak, aby odpovídaly jejich představě. Základ se prostě přebírá.“



Graf. č. 4 – Výroba vlastních didaktických pomůcek

Výše uvedené domněnky potvrzují sami respondenti, ze kterých 87 % uvádí, že DP čerpá z dostupných internetových zdrojů (viz graf č. 5). Paradoxně ale 50 % dotazovaných uvádí, že své vlastní pomůcky nesdílí se svými kolegy (viz graf č. 6). R1 vysvětluje: „Je to o komunikaci mezi těmi učiteli. Pokud to nezaštítí metodik toho předmětu, tak je to opravdu o tom (komunikaci). My jsme si vždy materiály posílali, jen se prostě zeptat. Vytvořit si školní stránky a domluvit se, že sdílet pomůcky budeme tam...To úplně nefunguje. Zkoušeli jsme to ve škole. Každý z našich pedagogů nějaké materiály má, ale poskytne je pouze po ústní dohodě.“ R2 dodává: „Souhlasím. Celkově si myslím, že veřejné sdílení je pro učitele problematické, protože se bojí kritiky, anebo dokonce konkurence.“



Graf č. 5 – Aplikace stažených didaktických pomůcek



Graf č. 6 – Sdílení vlastních didaktických pomůcek s kolegy

Celkem 62 % respondentů uvádí, že své materiály sdílí s žáky. Zbýlých 38 % uvádí, že žákům DP k dispozici neposkytuje (viz graf č. 7). R1 si myslí že: „Většina pedagogů má přetrvávající obavy, že když si s něčím dají práci, tak jim to žáci zničí.“ R2 má jiný názor: „Já si zase myslím, že kolikrát učitelům nezbývá prostor ve vyučovací hodině. Já mám celou řadu úžasných materiálů, ale když jsem v časové tísní, tak je nepoužiji. Učitel často musí přemýšlet, co vypustí a co použije. Některé aplikace didaktických pomůcek jsou prostě moc časově náročné.“ R1 ještě dodává: „Je také třeba pracovat s tím, že ne

každá skupina žáků je schopná pracovat s některými materiály. Často se stává, že plně nevyužijí jejich potenciál.“



Graf č. 7 – Sdílení didaktických pomůcek s žáky

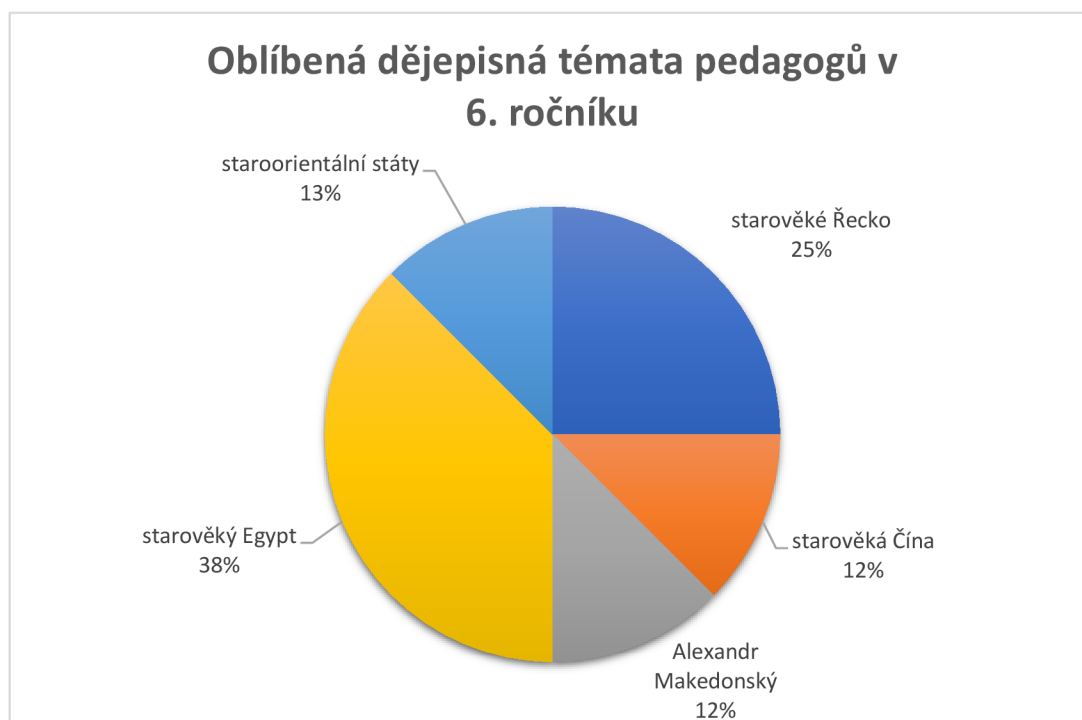
Z odpovědi pedagogů vyplývá, že učitelé didaktické pomůcky sdílí s žáky v rámci vyučovacích hodin. Uvedený závěr potvrzují i data získaná prostřednictvím dotazníků, kdy 100 % respondentů uvedlo, že nepoužívají webové stránky. R2 komentuje: „My nemáme webové stránky, my máme Teamsy³³⁴. Žáci mají vše k dispozici na Teamsech, odkud jsou schopni získat veškeré informace.“ R1 dodává: „Podle mě jsou webové stránky už přežitek. Všichni mají svoje skupiny na Teamsech. Navíc webovky jsou hrozně složité. Práce s Teamsy je intuitivní. Je nutné ale podotknout, že většina učitelů začala Teamsy používat až s covidem. Pandemie nás jako starší generaci velmi posunula, co se týče používání moderních technologií. Myslím, že spousta učitelů musela začít sdílet své materiály s žáky, i když původně nechtěla.“

V rámci dotazníkového šetření byla respondentům položena otázka zaměřená na finanční omezení, které se vztahuje na nákup nových didaktických pomůcek ze strany zaměstnavatele. Všichni respondenti uvedli, že nepocítují žádné finanční omezení ze strany zaměstnavatele. R2 uvádí: „U nás na škole to vychází z rozpočtu, ale vždy mi bylo vyhověno.“ R1 dodává: „Náš ředitel je dějepisář, takže máme volnější ruku. Na dějepis

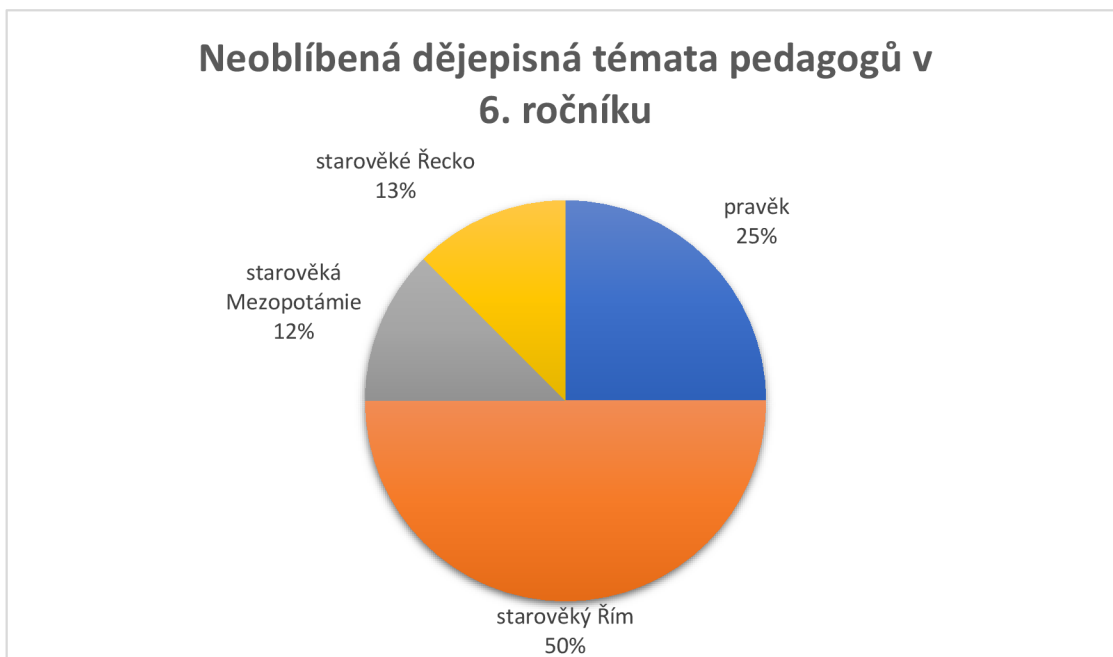
³³⁴ MS Teams

také moc komerčních pomůcek není v porovnání s jinými předměty. Řada dějepisných map a obrazů se už vytvořila, obnovila. Nově se pořizují jen nové publikace. Takže moc toho není, co bychom si mohli vymýšlet.“

Poslední dvě otázky dotazníkového šetření směřovaly na oblíbená a neoblíbená dějepisná témata pedagogů v jednotlivých ročnících. V rámci šestého ročníku uvedlo 38 % respondentů jako své nejoblíbenější téma dějiny starověkého Egypta (viz graf č. 8). Jako své nejméně oblíbené téma v šestém ročníku uvedlo 50 % respondentů dějiny starověkého Říma (viz graf č. 9). Podle R2 spočívá hlavní problém v tom, že: „*Je to samá politika a sféry zájmu. Římští císaři se později často střídali a pro učitele je problematické se v tom zorientovat.*“ R1 doplňuje že: „*Úvod do starověkého Říma je ještě zajímavý, problém nastává v okamžiku nástupu římské republiky. Pak je to opravdu jen politika a nic moc jiného.*“



Graf č. 8 – Oblíbená dějepisná témata pedagogů v 6. ročníku

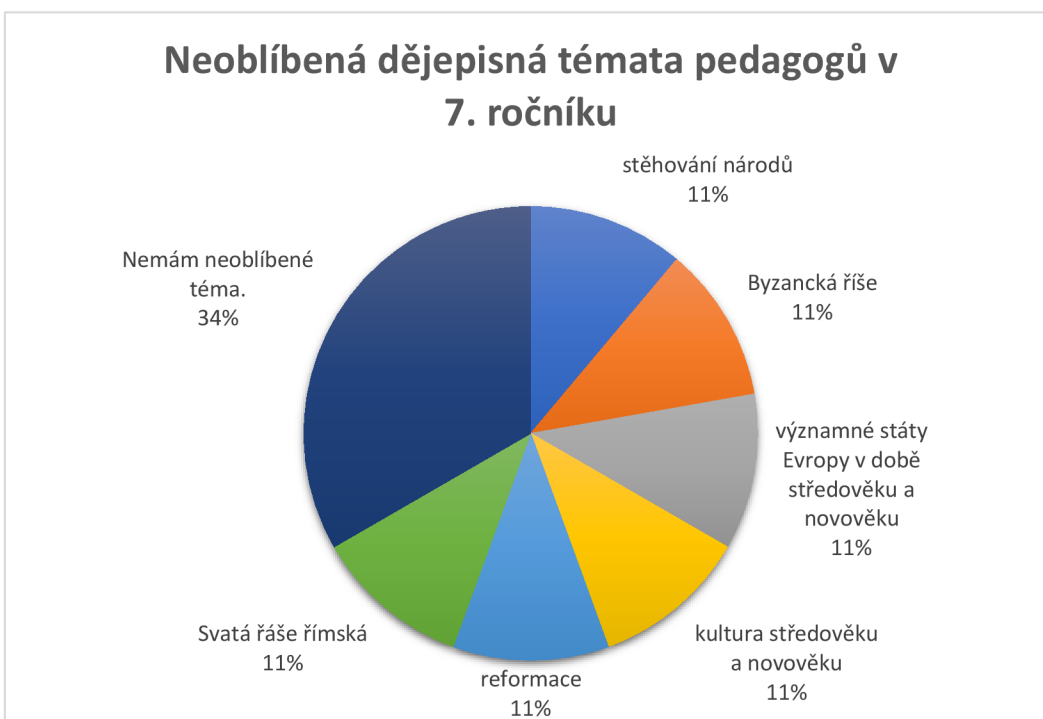


Graf č. 9 – Neoblíbená dějepisná témata pedagogů v 6. ročníku

V sedmém ročníku uvedlo 50 % respondentů jako své nejoblíbenější dějepisné téma český středověk (viz graf č. 10). 34 % respondentů uvedlo, že v rámci ročníku nemá žádné neoblíbené téma. Témata, která zbylí respondenti uvedli, měla rovnoměrné procentuální zastoupení (viz graf č. 11). Oba dotazovaní respondenti in depth interview se shodují, že středověk je mezi učiteli i žáky oblíbeným tématem. R2 výsledek komentuje následovně: „*Středověk je určitě obecně oblíbený.*“ R1 doplňuje: „*Středověk má prostě svoje kouzlo.*“



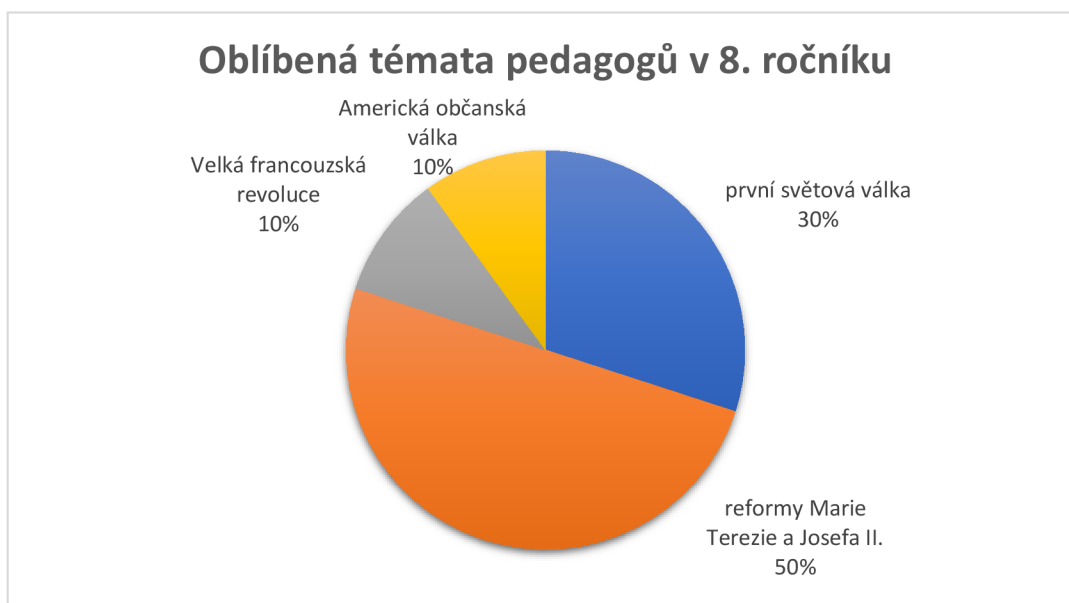
Graf č. 10 – Oblíbená dějepisná témata pedagogů v 7. ročníku



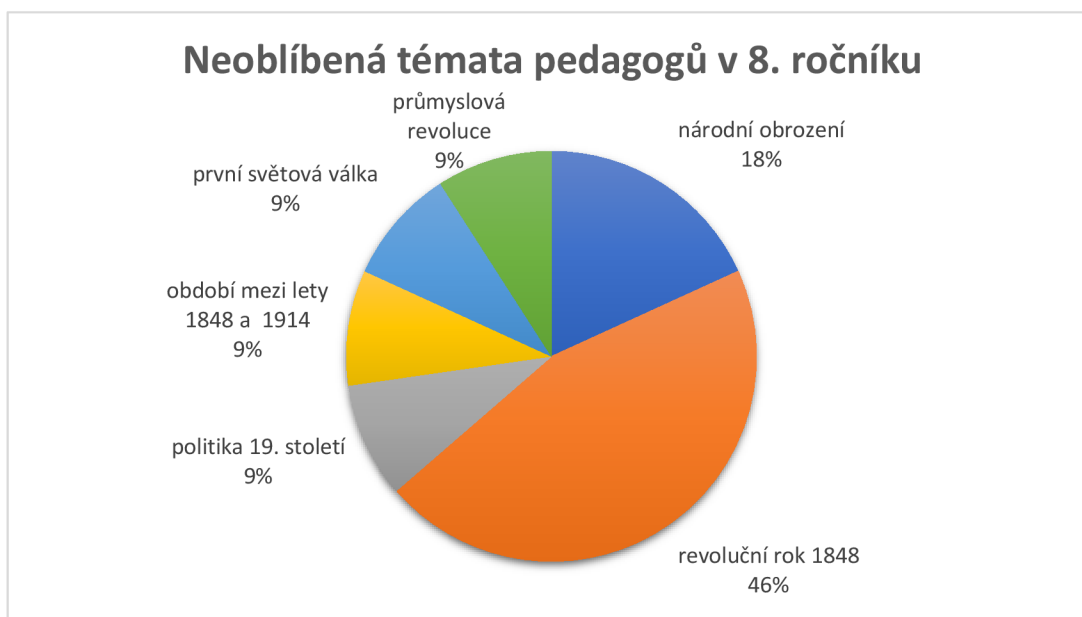
Graf č. 11 – Neoblíbená dějepisná témata pedagogů v 7. ročníku

Nejoblíbenějším dějepisným tématem pro 50 % respondentů v 8. ročníku jsou reformy Marie Terezie a Josefa II. (viz graf č. 12). Jako své nejméně oblíbené téma 46 % respondentů uvedlo revoluční rok 1848 (viz graf č. 13). R1 (za souhlasu R2) neoblíbenost

revolučního roku 1848 vysvětluje takto: „*Je to opět politika, jako u toho Říma. Hutné informace, které naštěstí byly zredukovány.*“



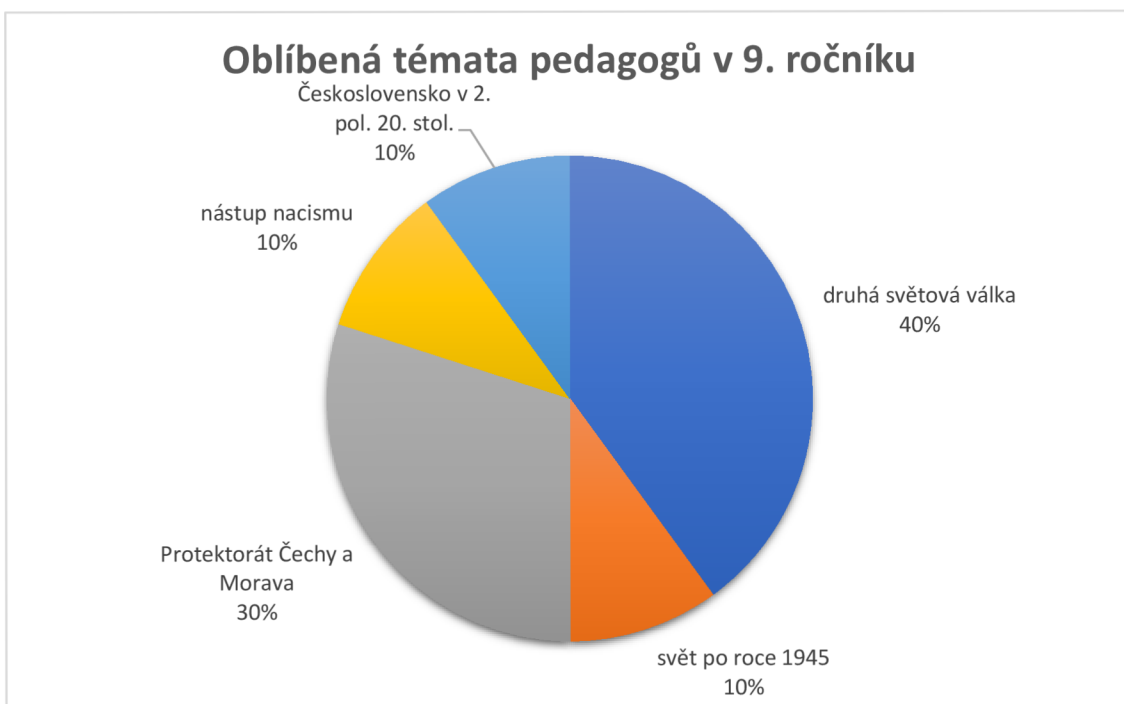
Graf č. 12 – Oblíbená témata pedagogů v 8. ročníku



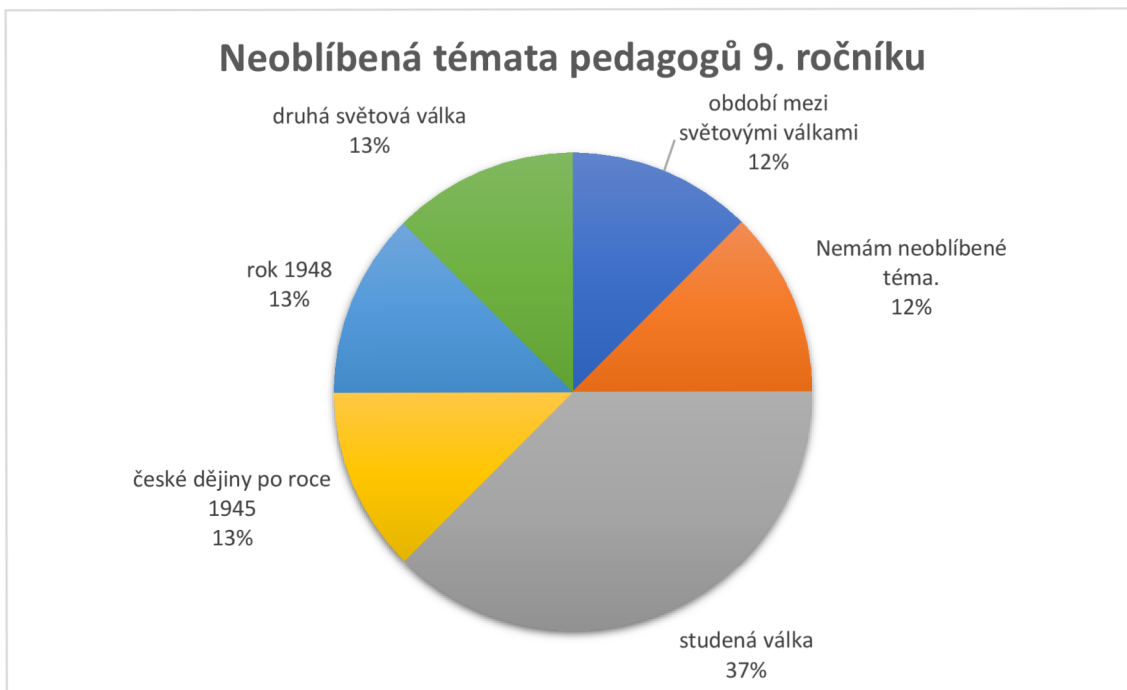
Graf č. 13 – Neoblíbená témata pedagogů v 8. ročníku

V rámci 9. ročníku 40 % respondentů uvedlo jako své nejoblíbenější téma druhou světovou válku (viz graf č. 14). 37 % procent respondentů uvedlo jako své nejméně oblíbené téma studenou válku (viz graf č. 15). „*Toto téma je problematické, protože se prolíná až do současnosti. Řada pedagogů s praxí delší než 20 let v sobě má stále informace, které jim byly předávány za minulého režimu, a proto se v tomto úseku dějin*

ztrácí.“ vysvětluje R1. R2 dodává: „Souhlasím, problém je v tom určit adekvátnost. Podle mě je důležité si uvědomit, že nic není černobílé.“

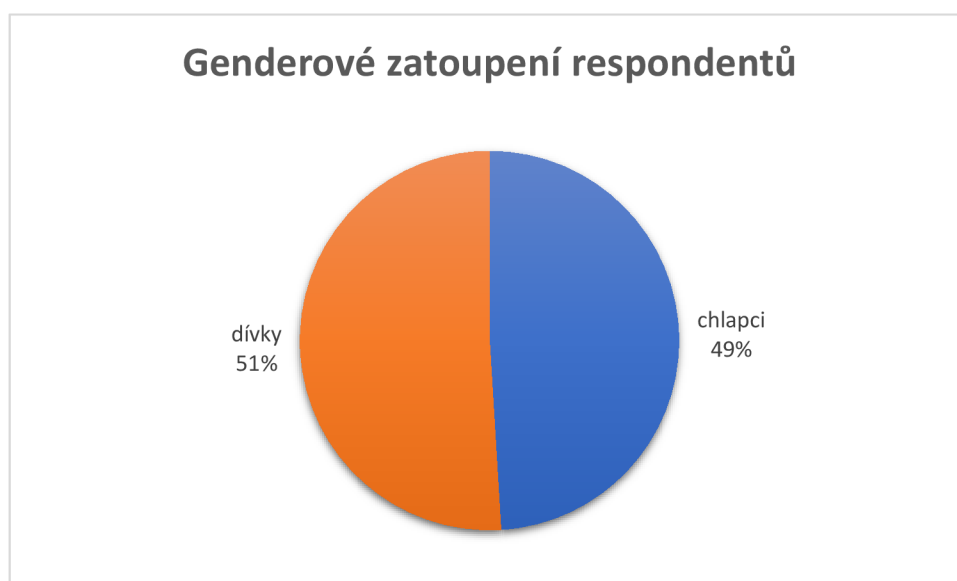


Graf č. 14 – Oblíbená témata pedagogů v 9. ročníku



Graf č. 15 – Neoblíbená témata pedagogů v 9. ročníku

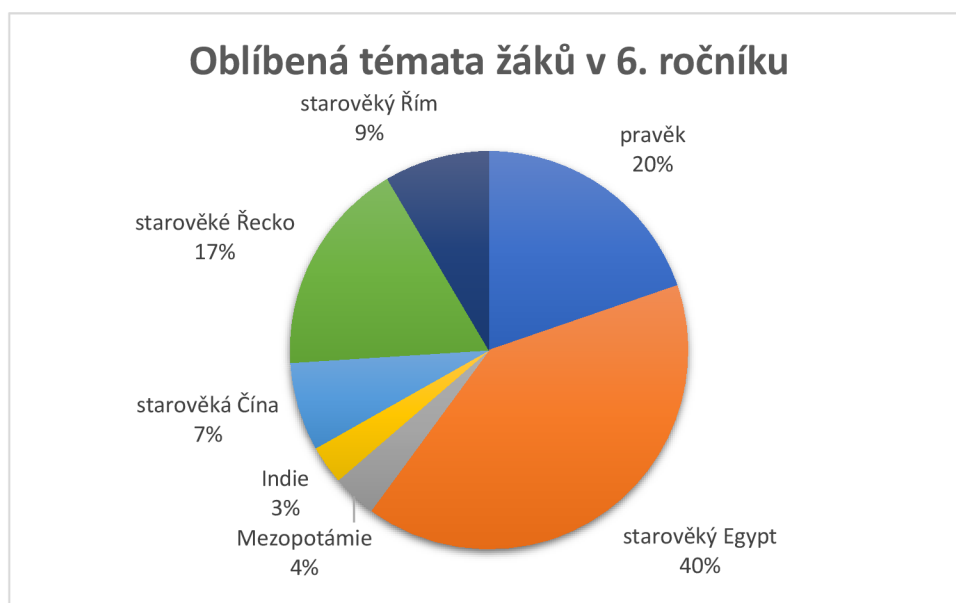
Data získaná dotazníkovým šetřením, které bylo vedeno mezi pedagogy a žáky, spolu korespondují v oblasti oblíbených témat. Z řad žáků se šetření zúčastnilo 643 respondentů s rovnoměrným genderovým zastoupením (viz graf č. 16), z nichž 52 % se aktivně zajímá o historii (viz graf č. 17). 40 % žáků 6. ročníku uvedlo jako své oblíbené téma starověký Egypt (viz graf č. 18). Oblíbenost uvedeného tématu respondenti odůvodňovali zaujetím svých učitelů pro dané téma. 27 % respondentů označilo za nejméně oblíbené téma téhož ročníku pravěk (viz graf č. 19). Respondenti jako hlavní důvod neoblíbenosti uváděli všeobecnou rozsáhlost a neatraktivitu zmíněné problematiky.



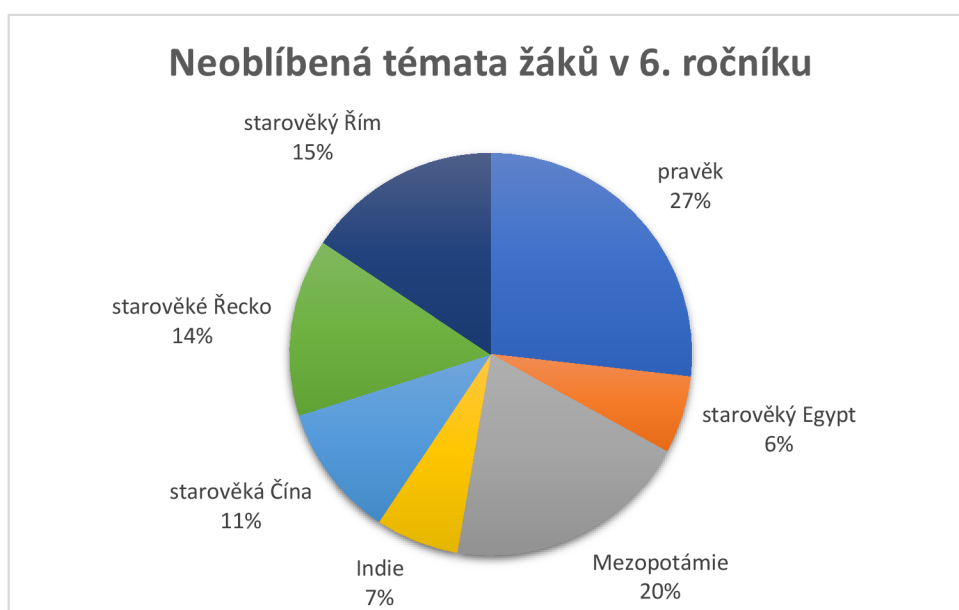
Graf č. 16 – Genderové zastoupení respondentů



Graf č. 17 – Atraktivita dějepisu

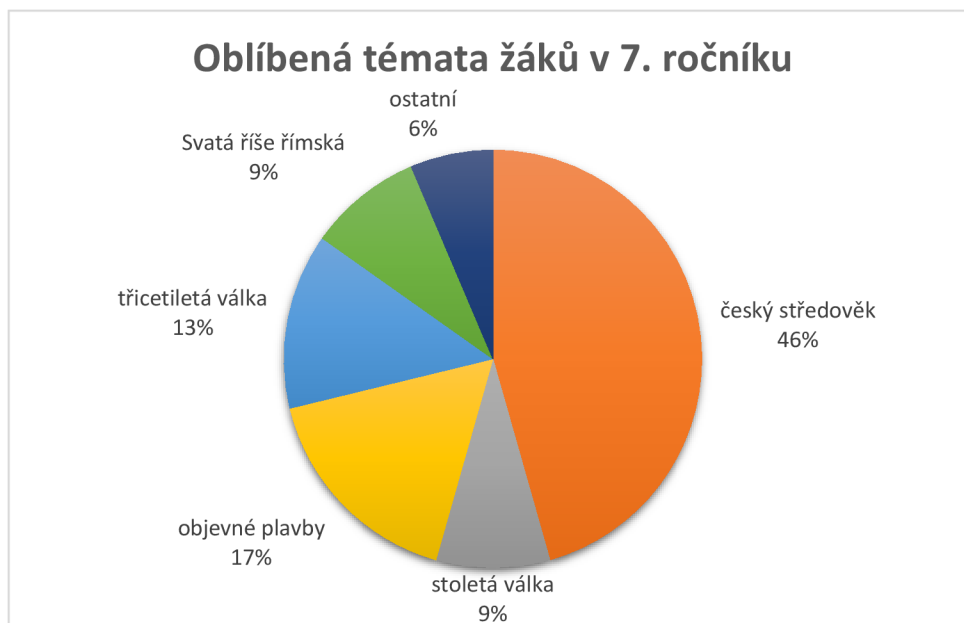


Graf č. 18 – Oblíbená témata žáků v 6. ročníku

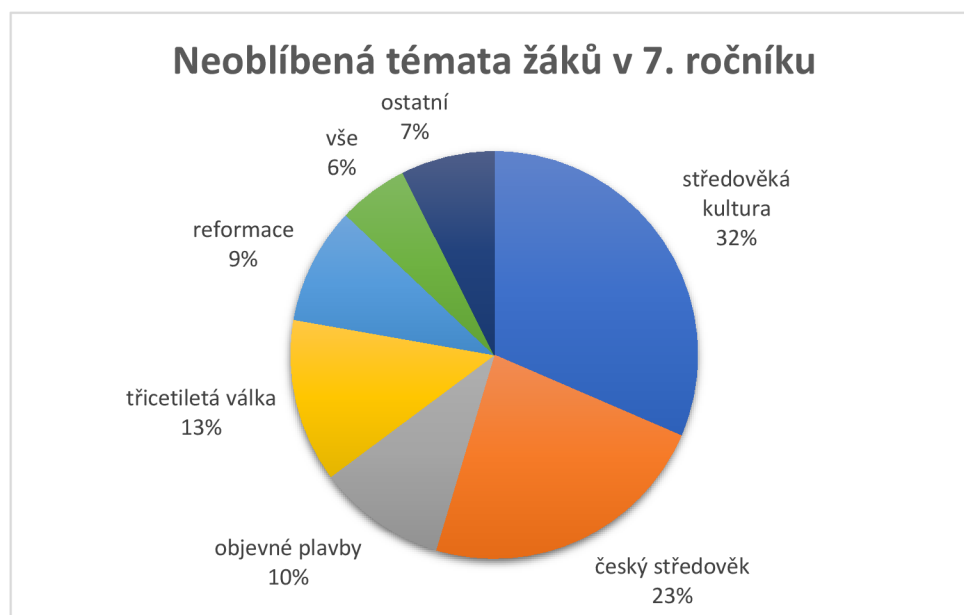


Graf č. 19 – Neoblíbená témata žáků v 6. ročníku

Nejoblíbenějším tématem 7. ročníku je pro 46 % respondentů český středověk (viz graf č. 20). Oblíbenost zmíněného tématu žáci přisuzovali znovu nadšení svých pedagogů. Za neoblíbené téma byla 32 % respondentů označena středověká kultura (viz graf č. 21). Jako nejčastější důvod neoblíbenosti žáci opět uváděli celkovou obsáhlost a složitost daného tématu.

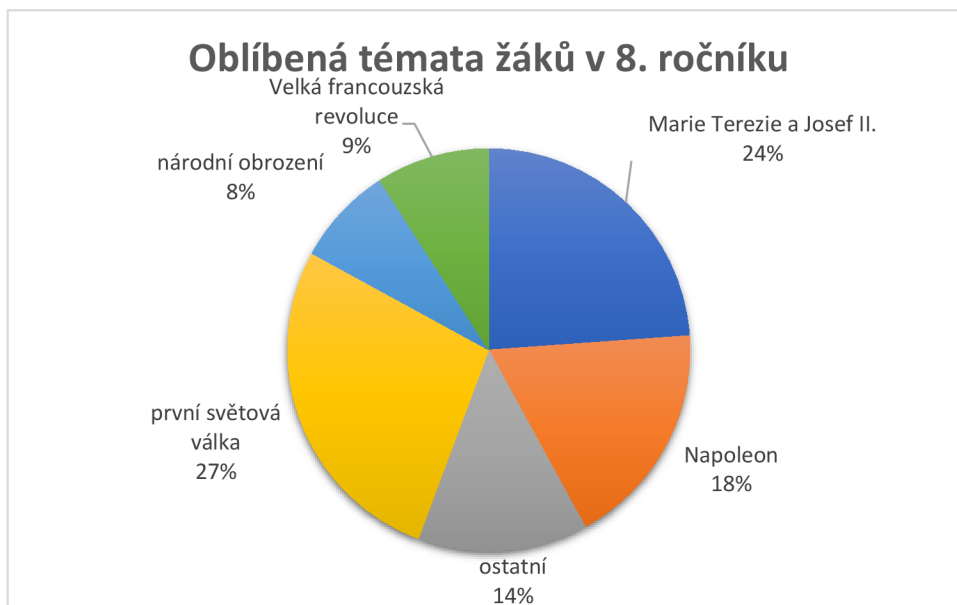


Graf č. 20 – Oblíbená témata žáků v 7. ročníku

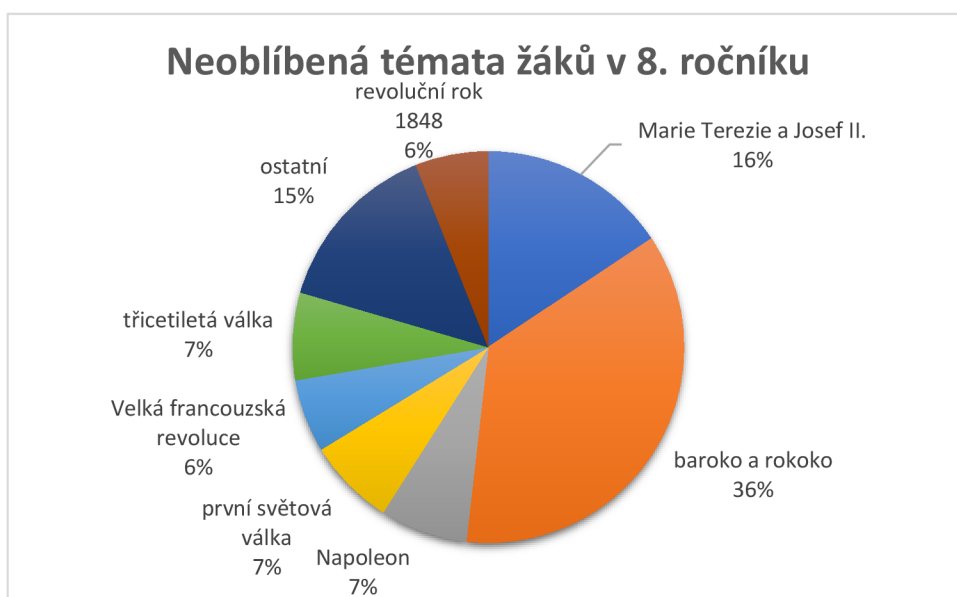


Graf č. 21 – Neoblíbená témata žáků v 7. ročníku

V rámci osmého ročníku 27 % respondentů uvedlo první světovou válku jako své nejoblíbenější dějepisné téma. Pozici uvedeného tématu žáci zdůvodňovali svým nadšením pro moderní dějiny 20. století. Reformy Marie Terezie a Josefa II. byly uvedeny 24 % respondentů (viz graf č. 22). Jako neoblíbené téma bylo 36 % uvedeno baroko a rokoko (viz graf č. 23). Respondenti neoblíbenost dějepisné látky zdůvodnili nezájmem o architekturu a celkovou absencí smyslu daného učiva.

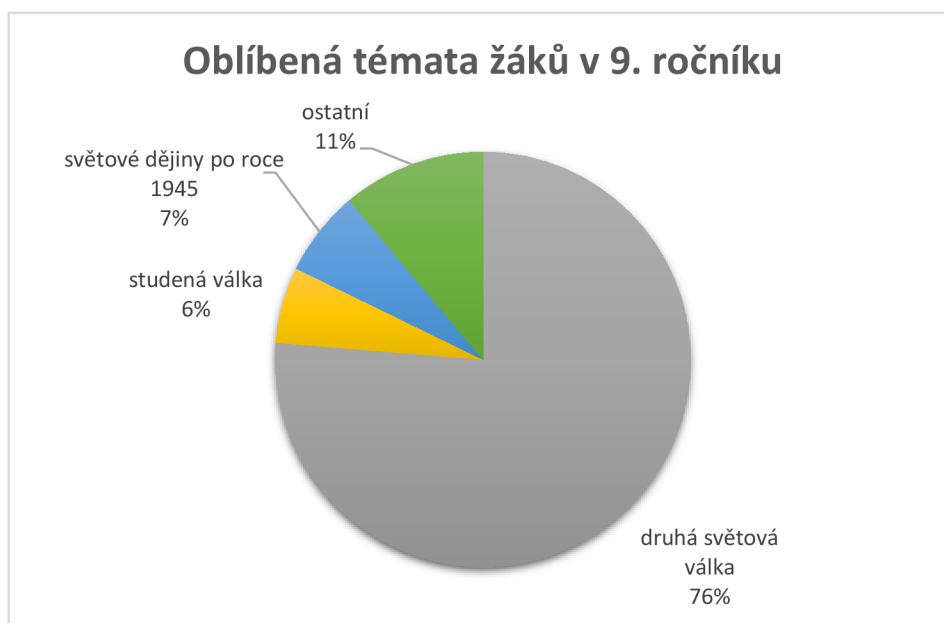


Graf č. 22 – Oblíbená témata žáků v 8. ročníku

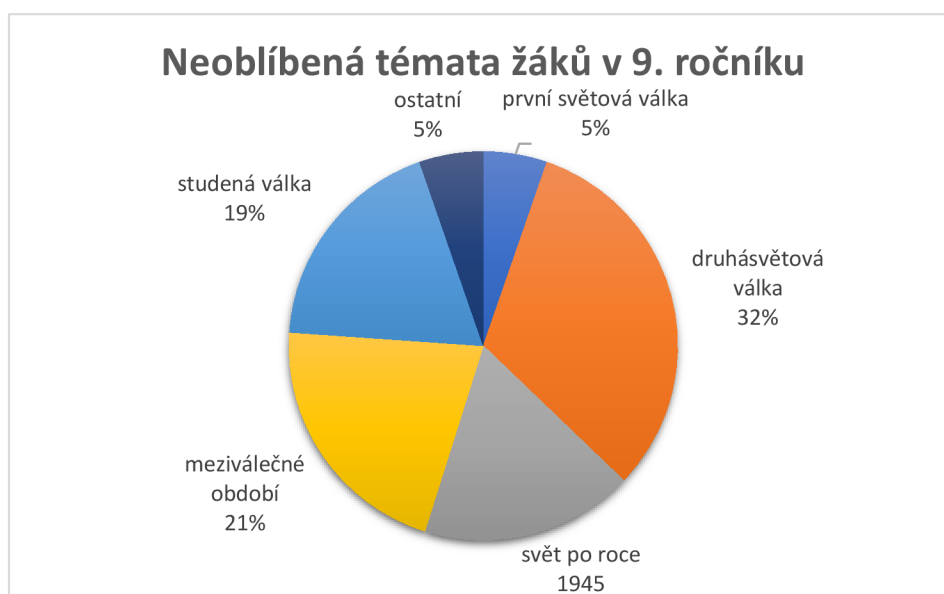


Graf č. 23 – Neoblíbená témata žáků v 8. ročníku

Výsledky získané dotazníkovým šetřením v 9. ročnících jsou značně rozporuplné. 76 % respondentů uvedlo druhou světovou válku jako své oblíbené téma (viz graf č. 24). Paradoxně 32 % respondentů označilo druhou světovou válku za své nejméně oblíbené téma (viz graf č. 25). Žáci tento paradox do jisté míry vysvětlili v dotazníkovém šetření. Ze získaných dat vyplývá, že některým respondentům vadilo přílišné zaujetí svých pedagogů pro protektorátní dějiny, které pro ně nebyly atraktivní. I přes uvedené informace, je ale patrná korelace mezi oblíbenými tématy učitelů a žáků.



Graf č. 24 – Oblíbená témata žáků v 9. ročníku



Graf č. 25 – Neoblíbená témata žáků v 9. ročníku

Na základě korelace výsledných dat lze předpokládat, že škola je podstatným místem nejenom pro poslech nových informací, ale také pro jejich zapamatování. 71 % všech respondentů uvedlo, že si nejvíce informací zapamatují ve škole a 23 % žáků uvedlo, že doma (viz graf č. 26).



Graf č. 26 – Místa, kde si žáci zapamatují nejvíce informací

Při domácí přípravě žákům nejvíce pomáhají zápisky z vyučovacích hodin, jak uvádí 62 % respondentů (viz graf č. 27). Při výuce je postavení zápisků rovnocenné s užitím filmu (případně videa) a výkladem učitele (viz graf č. 28). Dominantní postavení uvedených pomůcek a aktivit souvisí se smysly, které žáci při práci používají. 33 % všech respondentů potřebuje k zapamatování si informací zrak. 35 % žáků uvedlo, že potřebuje použít hmat a 22 % respondentů sluch (viz graf č. 29).

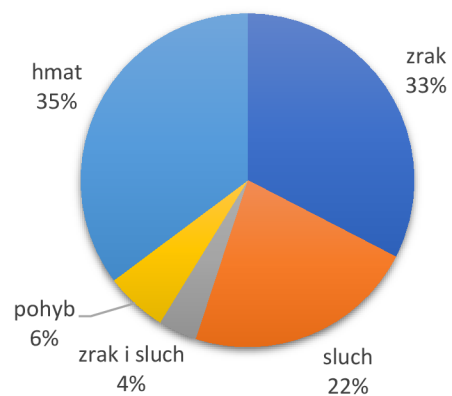


Graf č. 27 – Pomůcky pomáhající žákům při domácí přípravě



Graf č. 28 – Aktivity pomáhající žákům při výuce

Smysly, které napomáhají k zapamatování



Graf č. 29 – Smysly, které napomáhají k zapamatování

10 Praktická část

Na základě výsledků výzkumného šetření byly vytvořeny vzorové materiály, které mohou pedagogové využít ve výuce. Pro každé žáky neoblíbené téma byl sestaven pracovní list, aktivita nebo didaktická hra, jež mohou neoblíbená témata zatriaktivnit. Ke každé výše uvedené vzorové položce je přiložen metodický list, který pedagogovi usnadní její aplikaci ve vyučovací hodině, a řešení, které je součástí příloh předkládané diplomové práce.

Didaktické pomůcky, jež obsahuje diplomová práce, spolu korespondují, ale nenavazují na sebe. Není nutné zařazení obou vzorových DP (tj. pracovního listu a aktivity) do výuky dějepisu. Proto lze každý pracovní list a každou aktivitu využít samostatně pro potřeby žáků a pedagogů bez rizika snížení jejich srozumitelnosti a efektivity. Všechny didaktické pomůcky obsažené v předkládané závěrečné práci byly vytvořeny na základě učebnic dějepisu pro základní školy od Veroniky Válkové.³³⁵

Materiály, které byly vytvořeny pro šestý ročník základních škol, se vztahují k tematickému celku Pravěk. Jedná se o pracovní list, jenž má procvičit komplexní znalosti problematice látky a aktivitu s názvem Pravěk „rozřazovačka“, která má žákovi pomoci utřídit klíčové znalosti o pravěku do jednotlivých období (tj. doby kamenné, bronzové a železné). V sedmém ročníku 32 % respondentů uvedlo jako své neoblíbené téma středověkou kulturu, proto byl pro uvedené téma opět sestaven souhrnný pracovní list. K problematice bylo také vytvořeno pexeso s pojmy, které žákům může usnadnit jejich zapamatování. Pracovní list byl sestaven i pro neoblíbené téma v osmých ročnících, tj. baroko a rokoko. Z aktivit pro uvedené neoblíbené téma bylo vytvořeno domino, jež žákům pomáhá procvičit zábavnou formou informace získané při výuce. V devátých ročnících jako nejméně oblíbené téma uvedlo 32 % respondentů druhou světovou válku. Necelá pětina respondentů ale toto téma specifikovala a jako neoblíbené téma uvedla atentát na Heydricha. K uvedenému tématu byl proto vytvořen pracovní list a aktivita

³³⁵ Veronika VÁLKOVÁ, *Dějepis 6 pro základní školy: pravěk a starověk pro základní školy*, Praha 2006.
Veronika VÁLKOVÁ, *Dějepis 7 pro základní školy: středověk a raný novověk pro základní školy*, Praha 2006.

Veronika VÁLKOVÁ, *Dějepis 8 pro základní školy: novověk pro základní školy*, Praha 2006.

Veronika VÁLKOVÁ, *Dějepis 9 pro základní školy: nejnovější dějiny pro základní školy*, Praha 2006.

s názvem „Časová osa“, která má žákům pomoci zorientovat se v událostech, které jsou spojeny s atentátem na zastupujícího protektora R. Heydricha.

Metodický list k pracovnímu listu

Název pracovního listu:	Pravěk
Cílová skupina:	žáci druhého stupně ZŠ (6. ročník)
Vzdělávací oblasti:	Člověk a společnost, Umění a kultura
Průřezová témata:	Osobní a sociální výchova
Klíčové kompetence:	kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní
Pomůcky:	psací potřeby, učebnice, pracovní list
Cíl:	Cílem pracovního listu je zopakovat probrané učivo pravěku, a tak žáky připravit na písemné opakování.
Očekávané výstupy:	Žák jmenuje jednotlivá období pravěku a charakterizuje je. Žák jmenuje jednotlivá stádia vývoje člověka a popisuje vznik zemědělství. Žák popisuje pravěké zpracování kovů a jejich význam pro další vývoj lidstva.
Anotace:	Pracovní list obsahuje sérii úkolů, skrze které žák upevňuje a procvičuje své znalosti o středověké kultuře a zábavnou formou se připravuje na písemné opakování.
Časový interval:	20 minut
Klíčová slova:	pravěk, doba kamenná, doba bronzová, doba železná
Použité prameny:	VÁLKOVÁ, Veronika, <i>Dějepis 6: pravěk a starověk pro základní školy</i> , Praha 2006.
Navrhované řešení:	viz příloha č. 3

Pracovní list - PRAVĚK

(Učebnice str.)

1) Doplně následující tabulku, tak aby dávala smysl.

	časový interval	technologie	společnost	hospodářství
DOBA KAMENNÁ				
DOBA BRONZOVÁ				
DOBA ŽELEZNÁ				

2) Chronologicky očíslej předky člověka. Případné slepé vývojové větve škrtni.

člověk dnešního typu

člověk zručný

člověk rozumný

Australopithecus

člověk neandrtálský

člověk vzpřímený

3) Definuj následující pojmy:

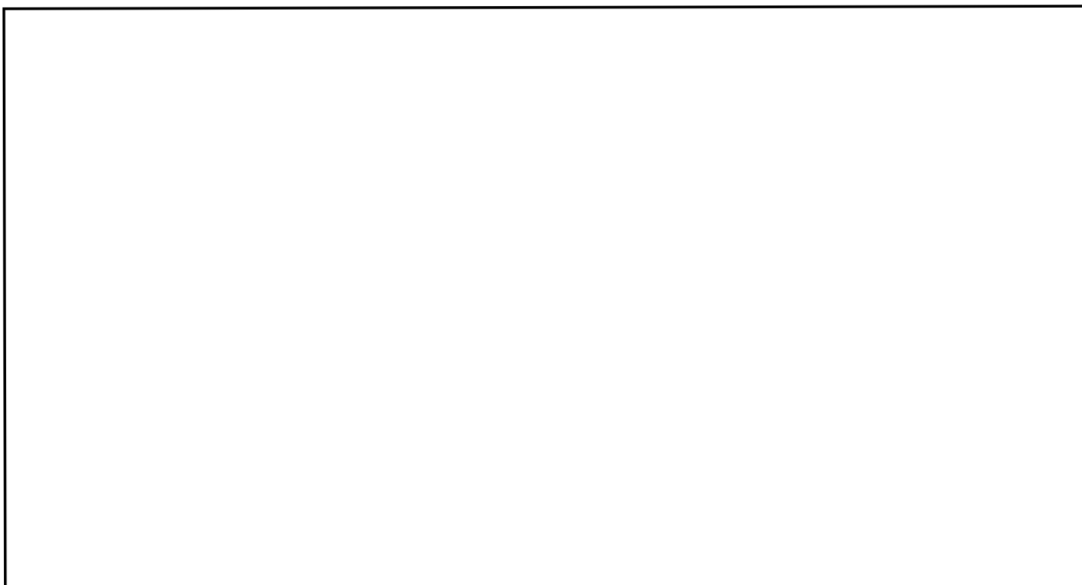
a) OCHRANÁŘSKÉ ZEMĚDĚLSTVÍ je

b) DOMESTIKACE je

c) KOLONIZACE je

d) BRONZ je

4) Do volného místa nakresli a popiš postup výroby předmětů prostřednictvím tzv. ZTRACENÉ FORMY.



A)

B)

C)

D)

5) Na volný řádek napiš vysvětlení, proč se železo začalo zpracovávat déle než bronz.

.....

Metodický list k aktivitě

Název aktivity:	Pravěk „rozřazovačka“
Cílová skupina:	žáci druhého stupně ZŠ (6. ročník)
Vzdělávací oblasti:	Člověk a společnost, Umění a kultura
Průřezová témata:	Osobní a sociální výchova
Klíčové kompetence:	kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence
Pomůcky:	lístky s předtištěnými informacemi o pravěku
Cíl:	Cílem aktivity je zopakování probraného učiva pravěku a žáky zábavnou formou připravit na písemné opakování.
Očekávané výstupy:	Žák charakterizuje dobu kamennou, bronzovou a železnou. Žák vysvětluje, z čeho se skládá slitina bronz.
Anotace:	Aktivita pomáhá žákovi utřídit si znalosti získané během výuky, které jejím prostřednictvím procvičuje.
Popis aktivity:	Každý žák (skupina žáků) dostanou balíček lístků, které obsahují informace o pravěku. Tři lístky z balíčku jsou vepsány v tmavém poli a uvádějí názvy jednotlivých dílčích etap pravěku (tj. doba kamenná, bronzová a železná), zbylé lístky jsou vepsány v bílých polích a obsahují souhrnné informace o pravěku. Úkolem žáka (žáků) je dílčí informace správně přiřadit k hlavním obdobím pravěku v co nejkratším čase. Pedagog následně může vítěznou skupinu ohodnotit.

Časový interval: cca 5 minut

Klíčová slova: doba kamenná, doba bronzová, doba železná

Použité prameny: VÁLKOVÁ, Veronika, *Dějepis 6: pravěk a starověk pro základní školy*, Praha 2006.

Navrhované řešení: viz příloha č. 4

DOBA KAMENNÁ

cca 3 000 000 - 2000 let př. n. l

LOVCI A SBĚRAČI

KÁMEN

VENUŠE

VÝVOJ ČLOVĚKA

DOBA BRONZOVÁ

cca 2000 let př. n. l. - 750 let př. n. l.

PRVNÍ ŘEMESLA

BRONZ - slitina mědi a cínu

DÁLKOVÝ OBCHOD

ČLOVĚK DNEŠNÍHO TYPU

DOBA ŽELEZNÁ

cca 750 let př. n. l. - přelom letopočtu

NOVÁ ŘEMESLA

ŽELEZO

ČLOVĚK DNEŠNÍHO TYPU

Metodický list k pracovnímu listu

Název pracovního listu:	Středověká kultura
Cílová skupina:	žáci druhého stupně ZŠ (7. ročník)
Vzdělávací oblasti:	Člověk a společnost, Umění a kultura
Průřezová témata:	Osobní a sociální výchova
Klíčové kompetence:	kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní
Pomůcky:	psací potřeby, učebnice, pracovní list
Cíl:	Cílem pracovního listu je zopakovat probrané učivo středověké kultury a žáky zábavnou formou připravit na písemné opakování.
Očekávané výstupy:	Žák charakterizuje románský a gotický sloh. Žák definuje jednotlivé pojmy, které jsou spjaty se středověkou kulturou (např. kronika, iluminace, pieta, ...). Žák vysvětluje mechanismus trojpolního systému.
Anotace:	Pracovní list obsahuje sérii úkolů, které se vztahují k souhrnnému tématu středověké kultury. Prostřednictvím jednotlivých položek žáci zábavnou formou procvičují znalosti získané během dějepisné výuky.
Časový interval:	20 minut
Klíčová slova:	románský sloh, gotický sloh, trojpolní systém, společnost, kultura

Použité prameny: VÁLKOVÁ, Veronika, *Dějepis 7: středověk a raný novověk pro základní školy*, Praha 2009.

Navrhované řešení: viz příloha č. 5

Pracovní list - Středověká kultura

(Učebnice str.)

1) Na volné řádky vysvětli následující pojmy:

- a) PIETA je
- b) KRONIKA je
- c) ILUMINACE je
- d) RELIÉF je

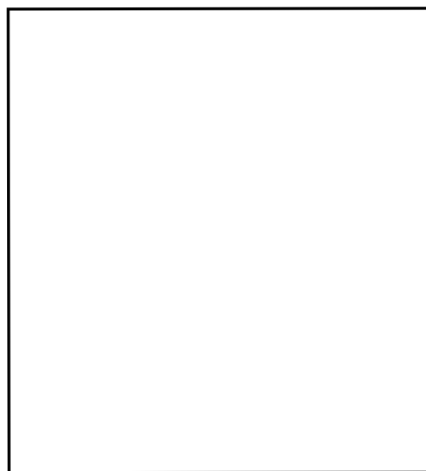
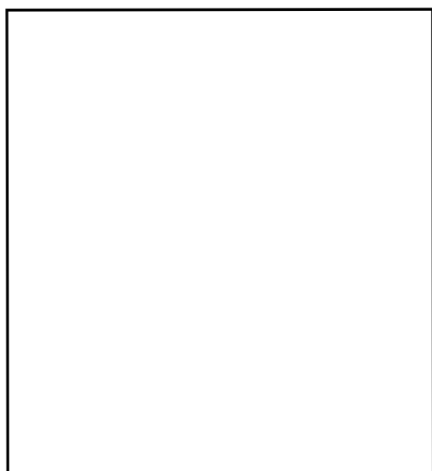
2) Jednotlivé znaky románského a gotického slohu rozříd' pomocí barev.

Románský sloh jsem označil/a

Gotický sloh jsem označil/a

mohutné zdi, vnější opěrný systém, ploché dřevěné stropy, kamenné klenby, sloupy, žebrová klenba, půlkruhový oblouk, sdružená okna, štíhlé sloupy, lomený oblouk, portály

3) Do volných polí nakresli rotundu a lomený oblouk.



.....

.....

4) Na volné řádky vysvětli a popiš princip TROJPOLNÍHO HOSPODAŘENÍ.

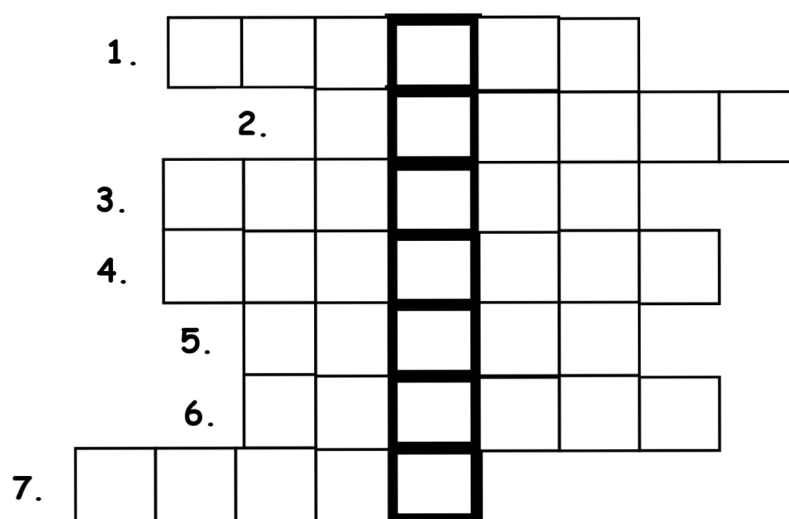
.....

.....

.....

.....

5) Vylušti tajenku.



Tajenka je

1. Světec, který ochraňuje
2. Sloh vrcholného středověku
3. Člověk stojící v čele středověké vesnice
4. Část univerzity, která má vlastní zaměření studia
5. Ten, komu král propůjčil půdu
6. Panna Marie s malým Ježíšem
7. Středověká hospoda

Metodický list k aktivitě

Název aktivity:	Středověká kultura – pexeso
Cílová skupina:	žáci druhého stupně ZŠ (7. ročník)
Vzdělávací oblasti:	Člověk a společnost, Umění a kultura
Průřezová témata:	Osobní a sociální výchova
Klíčové kompetence:	kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence
Pomůcky:	kartičky pexesa
Cíl:	Cílem aktivity je zopakovat probrané učivo středověké kultury a zábavnou formou žáky připravit na písemné opakování.
Očekávané výstupy:	Žák popisuje trojpolní systém. Žák charakterizuje trojí lid. Žák vysvětluje pojmy spojené se středověkou architekturou.
Anotace:	Aktivita obsahuje celkem čtrnáct párů kartiček s pojmy a definicemi středověké kultury, které mohou mít různé využití. Žáci s nimi mohou hrát pexeso, nebo ve dvojicích přiřazovat správné páry.
Popis aktivity:	Žáci se rozdělí do skupin (případně dvojic) a každá skupina obdrží balíček se čtrnácti páry kartiček, na kterých jsou uvedené různé pojmy z oblasti středověké kultury a jejich definice. Didaktická hra se hraje jako klasické pexeso, kde žáci hledají k pojmu jeho správnou definici. Ze skupiny vítězí ten žák, který nashromáždí nejvíce párů.

Časový interval: 15 minut

Klíčová slova: kultura, středověk, společnost

Použité prameny: VÁLKOVÁ, Veronika, *Dějepis 7: středověk a raný novověk pro základní školy*, Praha 2009.

Navrhované řešení: viz příloha č. 6

TURNAJ

ZÁPAS MEZI RYTÍŘI

ŠLECHTA

VRCHNOST
ARISTOKRACIE

PAPEŽ

HLAVA
ŘÍMSKOKATOLICKÉ
CÍRKVE

ZBROJ

BRNĚNÍ

ŘEHOLNÍCI

MNIŠI

JEPTIŠKY

ŘEHOLNICE

KACÍŘ

**ČLOVĚK VYSTUPUJÍCÍ
PROTI CÍRKVI**

ROTUNDA

**TYP ROMÁNSKÉHO
KOSTELA**

ILUMINACE

STŘEDOVĚKÁ ILUSTRACE

OZIM

**OBILÍ VYSETÉ NA
PODZIM**

JAŘINA

OBILÍ VYSETÉ NA JAŘE

ÚHOR

ČÁST POLE PRO PASTVU

PODDANÍ

**LIDÉ ŽIJÍCÍ V
PODDANSTVÍ**

VITRÁŽ

**BAREVNÝ OBRAZ
SLOŽENÝ Z KOUSKŮ
BAREVNÉHO SKLA**

Metodický list k pracovnímu listu

Název pracovního listu:	Baroko a rokoko
Cílová skupina:	žáci druhého stupně ZŠ (8. ročník)
Vzdělávací oblasti:	Člověk a společnost, Umění a kultura
Průřezová témata:	Osobní a sociální výchova
Klíčové kompetence:	kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní
Pomůcky:	psací potřeby, učebnice, pracovní list
Cíl:	Cílem pracovního listu je zopakovat probrané učivo baroka a rokoka a zábavnou formou žáky připravit na písemné opakování.
Očekávané výstupy:	Žák charakterizuje baroko a rokoko. Žák jmenuje jednotlivé umělce, kteří tvořili v baroku a rokoku. Žák nakreslí půdorys francouzské zahrady.
Anotace:	Pracovní list obsahuje sérii úkolů k tématu novověké kultury, resp. baroku a rokoku. Prostřednictvím jednotlivých položek žáci zábavnou formou procvičují své znalosti získané během vyučovacích hodin dějepisu.
Časový interval:	20 min
Klíčová slova:	baroko, rokoko, umělci
Použité prameny:	VÁLKOVÁ, Veronika, <i>Dějepis 8: novověk pro základní školy</i> , Praha 2016.

Navrhované řešení: viz příloha č. 7

Pracovní list - Baroko a rokoko

(Učebnice str.)

1) Vysvětli následující pojmy:

a) SELSKÉ BAROKO je

b) ŠEROSVIT je

c) LIBRETO je

d) JEZUITÉ jsou

2) Spoj následující charakteristiky jednotlivých slohů se správnými názvy.

BAROKO

ROKOKO

církevní stavby

hravé a nespoutané

velkolepé, monumentální a zbožné

inspirace antikou

galantní scény

dynamické stavby

zvlněný půdorys

porcelánové sošky

falešný mramor

motivem jsou často zvířata a děti

kopule

3) Vyřeš přesmyčky a najdi jména mistrů, kteří tvořili v baroku a rokoku. Ke každému mistru napiš také oblast umění, ve které působil.

a) NAJ ŽEJALB TISINAN je

b) TOFRYSK a ÁNKILI NÁCIG VÉROZENFEHODIENT jsou
.....

c) ÁŠTYMA NADRERB URNAB je

d) PRET BDALRN je

e) GOGIRAVACA je

4) Do volného prostoru načrtni půdorys francouzské zahrady.



5) Urči pravdivost následujících vět a chyby oprav na volné řádky.

a) Barokní zámky nevznikají na tzv. zeleném drnu. **pravda/ lež**
.....

b) Barokní umění bylo částečně inspirováno antikou. **pravda/ lež**
.....

c) Rokoko byl velmi vážný a spoutaný umělecký sloh. **pravda/ lež**
.....

d) Galantní scény byly typické pro baroko, protože zobrazovaly dvoření kavalírů dámám. **pravda/ lež**
.....

Metodický list k aktivitě

Název aktivity:	Domino – baroko a rokoko
Cílová skupina:	žáci druhého stupně ZŠ (8. ročník)
Vzdělávací oblasti:	Člověk a společnost, Umění a kultura
Průřezová témata:	Osobní a sociální výchova
Klíčové kompetence:	kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní
Pomůcky:	hrací kameny domina (lístečky)
Cíl:	Cílem aktivity je zábavnou formou zopakovat probrané učivo baroka a rokoka a žáka tak připravit na písemné opakování.
Očekávané výstupy:	Žák charakterizuje baroko a rokoko. Žák jmenuje umělce, kteří tvořili v baroku a rokoku.
Anotace:	Aktivita pomáhá žákovi ujasnit si rozdíly mezi barokem a rokokem a formou didaktické hry ho připravuje na klasifikované opakování. Aktivita obsahuje sedmnáct hracích kamenů, které žáci musí správně umístit, tak aby vytvořili smysluplnou řadu.
Popis aktivity:	Žáci se rozdělí do dvojic (případně skupin) a od učitele dostanou balíček se sedmnácti hracími kameny, na kterých naleznou dvojice pojmů a charakteristik. Úkolem žáků je vytvořit smysluplnou řadu, která bude charakterizovat umělecké slohy baroko a rokoko. Žáci se vždy během

pokládání kamenů střídají. Jednotlivé řady se mohou větvit.

Vyhrává ta skupina žáků, která správně položí všechny hrací kameny jako první.

Časový interval: cca 15 min

Klíčová slova: baroko, rokoko, kultura, umělecký sloh

Použité prameny: VÁLKOVÁ, Veronika, *Dějepis 8: novověk pro základní školy*, Praha 2016.

Navrhované řešení: viz příloha č. 8

BAROKO	umělecký sloh	nádhera	velkolepost
monumentálnost	zbožnost	spojen s rekatolizací	inspirováno antikou
dynamické stavby	zvlněný půdorys	kopule	stavby
kláštery	zámky	paláce	umělci
sochařství	Matyáš Bernard Braun	malířství	Caravaggio

hudba	Antonio Vivaldi	ROKOKO	umělecký sloh
hravé a veselé	nespoutané	hodně zdobné	ornamenty
umění	drobné porcelánové sošky	miniatury	obrazy
děti a zvířata	galantní scény		

Metodický list k pracovnímu listu

Název pracovního listu:	Atentát na Heydricha
Cílová skupina:	žáci druhého stupně ZŠ (9. ročník)
Vzdělávací oblasti:	Člověk a společnost, Umění a kultura
Průřezová témata:	Osobní a sociální výchova
Klíčové kompetence:	kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní
Pomůcky:	psací potřeby, učebnice
Cíl:	Cílem pracovního listu je zábavnou formou procvičit znalosti žáků získané během výuky.
Očekávané výstupy:	Žák vysvětluje jednotlivé pojmy spjaté s atentátem na Heydricha (např. heydrichiáda, protektor apod.) Žák popíše průběh atentátu. Žák jmenuje jednotlivé atentátníky.
Anotace:	Pracovní list obsahuje sérii úkolů, které zábavnou formou prověřují žákovy znalosti o atentátu na Heydricha a systematicky ho připravují na klasifikované opakování.
Časový interval:	20 min
Klíčová slova:	atentát, Heydrich, heydrichiáda, Kubiš, Gabčík, Valčík
Použité prameny:	VÁLKOVÁ, Veronika, <i>Dějepis 9: nejnovější dějiny pro základní školy</i> , Praha 2016.
Navrhované řešení:	viz příloha č. 9

Pracovní list - Atentát na Heydricha

(Učebnice str.)

1) Vysvětli následující pojmy:

- a) STANNÉ PRÁVO je
- b) ODBOJ je
- c) PROTEKTOR je
- d) HEYDRICHÁDA je
- e) PARAŠUTISTA je

2) Vyřeš přesmyčky a najdi jména parašutistů, ta následně přepiš.

- a) NJA ŠIUKB je
- b) FOJEZ KABÍČG je
- c) JEFOS ÍKAVLČ je

3) Spoj jednotlivá data s událostmi, které se v nich odehrály.

27. 5. 1942	zničeny Lidice u Kladna
10. 6. 1942	obklíčení kostela Cyrila a Metoděje
18. 6. 1942	byl spáchán atentát na Heydricha
24. 6. 1942	zničení Ležáků u Pardubic

4) Na volné řádky popiš průběh atentátu na zastupujícího říšského protektora R. Heydricha.

.....

.....

.....

.....

5) Z odpověz otázky a vyřeš tajenku.

1. Parašutista, který pomáhal Kubišovi a Gabčíkovi
2. Kdo byl nahrazen Heydrichem
3. Co bylo vzato mužům z Lidic
4. Jeden z atentátníků
5. Heydrich uplatňoval politiku a biče
6. Zastupující říšský protektor

1.							
	2.						
		3.					
	4.						
5.							
6.							

Tajenka je:

Metodický list k aktivitě

Název aktivity:	Atentát na Heydricha – časová osa
Cílová skupina:	žáci druhého stupně ZŠ (9. ročník)
Vzdělávací oblasti:	Člověk a společnost, Umění a kultura
Průřezová témata:	Osobní a sociální výchova
Klíčové kompetence:	kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní
Pomůcky:	časová osa, štítky s daty, štítky s událostmi
Cíl:	Cílem aktivity je žákovi přiblížit sled událostí po atentátu na Heydricha a zábavnou formou ho připravit na klasifikované opakování.
Očekávané výstupy:	Žák na časovou osu umísťuje jednotlivá data. Žák k jednotlivým datům přiřazuje správné události.
Anotace:	Aktivita obsahuje časovou osu a štítky, na kterých jsou uvedena jednotlivá data a události spojené s atentátem na Heydricha. Aktivita pomáhá žákům zapamatovat si jednotlivé události s daty v časové posloupnosti.
Popis aktivity:	Každý žák (případně skupina žáků) obdrží časovou osu a sadu štítků, na kterých jsou uvedena data a události spojené s atentátem na Heydricha. Úkolem žáků je jednotlivá data a události správně umístit na

časovou osu, tak aby odpovídaly časové posloupnosti, ve které se jednotlivé události odehrály.

Klíčová slova:

atentát, Gabčík, Kubiš, Lidice, Ležáky

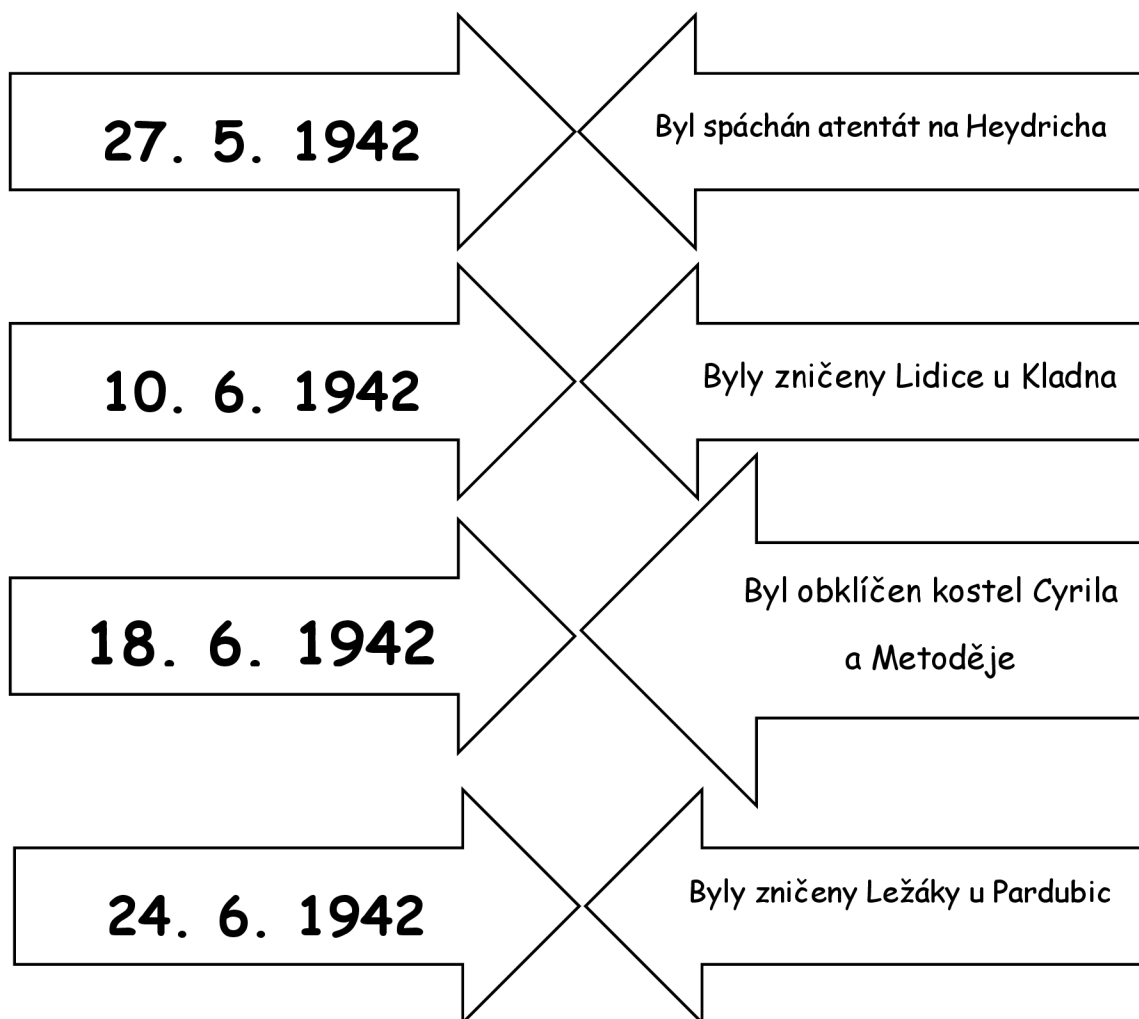
Použité prameny:

VÁLKOVÁ, Veronika, *Dějepis 9: nejnovější dějiny pro základní školy*, Praha 2016.

Navrhované řešení:

viz příloha č. 10

Časová osa



Závěr

Didaktické pomůcky jsou nedílnou součástí vyučovacího procesu, protože s jejich pomocí pedagogové realizují vyučovací metody.³³⁶ Vhodné zvolení didaktických pomůcek a jejich správná aplikace ve vyučovací hodině pedagogovi umožňuje efektivnější dosažení zvolených výukových cílů.³³⁷ Celkovou úlohu didaktických pomůcek ve vyučování dokládá teoretická část předkládané diplomové práce, která shrnuje odborné poznatky o problematice didaktických pomůcek v rámci dějepisné výuky a nabízí přehled odborné literatury, jež se vztahuje nejen k didaktickým pomůckám, ale také k oborové didaktice dějepisu.

Výzkumná část diplomové práce odpovídá na výzkumnou otázku: „Jaká jsou oblíbená témata pedagogů a žáků v rámci dějepisné výuky?“ Závěrečná práce komparuje data získaná prostřednictvím kombinovaného výzkumu mezi sebou a utváří tak ucelený přehled oblíbených a neoblíbených témat pedagogů i žáků. Zároveň upozorňuje na patrnou souvztažnost mezi preferovanými tématy obou skupin. Výzkumná část diplomové práce skýtá prostor pro rozšiřující výzkum neatraktivních témat dějepisné výuky, který by mohl zahrnovat opakované dotazníkové šetření a širší vzorek respondentů. Periodické opakování kombinovaného výzkumného šetření na rozšířeném vzorku respondentů může poskytnout více dat.

Praktická část diplomové práce poskytuje pedagogům portfolio vzorových materiálů a aktivit do dějepisné výuky. Každý pracovní list a aktivita obsahují metodický list, jenž pedagogovi usnadní jejich aplikaci ve vyučovací hodině. Témata vzorových materiálů byla zvolena na základě výsledků získaných cestou smíšeného výzkumu. Řešení jednotlivých aktivit a pracovních listů jsou umístěna v přílohách diplomové práce (příloha č. 3–10).

Odpovědi na výzkumnou otázku kombinovaného výzkumu a vytvořením portfolio vzorových didaktických materiálů pro dějepisnou výuku byly splněny cíle diplomové práce stanovené v jejím úvodu. Předkládaná závěrečná práce nabízí další možnosti

³³⁶ Vratislav ČAPEK a kol., *Didaktika dějepisu II.*, Praha 1986, s. 176–178.

³³⁷ Jiří DOSTÁL, *Učební pomůcky a zásada názornosti*, Olomouc 2008, s. 7.

rozšíření nejen v rámci výzkumu, ale především v dalším rozšiřování portfolia aktivit pro výuku.

Seznam použitých pramenů

VÁLKOVÁ, Veronika, *Dějepis 6: pravěk a starověk pro základní školy*, Praha 2006.

VÁLKOVÁ, Veronika, *Dějepis 7: středověk a raný novověk pro základní školy*, Praha 2009.

VÁLKOVÁ, Veronika, *Dějepis 8: novověk pro základní školy*, Praha 2016.

VÁLKOVÁ, Veronika, *Dějepis 9: nejnovější dějiny pro základní školy*, Praha 2016.

Seznam použité literatury

ALBERTY, Július, *Didaktika dejepisu*, Banská Bystrica 1992.

ČAPEK, Vratislav a kol., *Didaktika dějepisů II.*, Praha 1986.

DLUHOŠ, Jindřich – VANÍČEK, Karel, *Kapitoly z metodiky využití pomůcek a didaktické techniky ve výuce*, Ostrava 1976.

DOSTÁL, Jiří, *Učební pomůcky a zásada názornosti*, Olomouc 2008.

GAVORA, Petr, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno 2000.

HAYDN, Terry and comp. (ed.), *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience*, London 2008.

INDERKA, Marek, *Didaktické pomůcky z pohledu druhů učení*, in: *Názorné vyučování a škola*, ed. M. Šustová, Praha 2013, zvláště s. 166.

JANEK, František – PAPÍK, Matej, *Názorné pomůcky v zeměpise a dějepise*, Bratislava 1964.

JANIŠ, Kamil – LOUDOVÁ, Irena, *Obecná didaktika (vybraná témata)*, Ústí nad Orlicí 2016.

- JANIŠ, Kamil, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2007.
- JULÍNEK, Stanislav a kol., *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno 2004.
- JULÍNEK, Stanislav, *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno 1995.
- KALHOUS, Zdeněk – OBST, Otto a kol., *Školní didaktika*, Praha 2009.
- KRATOCHVÍL, Viliam, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu k predpokladom výučby*, Bratislava 2019.
- LABICHOVÁ, Denisa – GRACOVÁ, Blažena, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008.
- MAŇÁK, Josef – ŠVEC, Vlastimil, *Výukové metody*, Brno 2003.
- MAŇÁK, Josef a kol., *Kapitoly z metodologie pedagogiky*, Brno 1996.
- MAŇÁK, Josef, *Nárys didaktiky*, Brno 1991.
- MÄRC, Josef a kol., *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou?*, Ústí nad Labem 2010.
- MIHÁLECHOVÁ, Mária – KOČÍ, Martina, *Didaktické pomôcky v článkoch časopisu Dom a škola (1885–1897)*, in: *Názorné vyučování a škola*, ed. M. Šustová, Praha 2013, zvláště s. 37.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír, *Vyučovací metody*, Praha 1988.
- NĚMEČEK, Miroslav, *Stručný slovník didaktické techniky a učebních pomůcek*, Praha 1985.

PRŮCHA, Jan, *Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe*, Praha 1995.

PŮRCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří, *Pedagogický slovník*, Praha 2009.

SILVERMAN, David, *Ako robiť kvalitatívny výskum: Praktická príručka*, Bratislava 2005.

SKALKOVÁ, Jarmila a kol., *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, Praha 1983.

SKALKOVÁ, Jarmila, *Obecná didaktika*, Praha 1999.

VANĚČEK, Karel, *Učební pomůcky*, Praha 1964.

Webografie

BERTUCIO, Brett, *The Cartesian Heritage of Bloom's Taxonomy*, dostupné online z <https://philpapers.org/rec/BERTCH-4>, [citováno k 7. 2. 2022].

STRADLING, Robert, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, dostupné online z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>, [citováno k 9. 2. 2022].

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro učitele

Příloha č. 2 – Dotazník pro žáky

Příloha č. 3 – Navrhované řešení k pracovnímu listu Pravěk

Příloha č. 4 – Navrhované řešení k aktivitě Pravěk „rozřazovačka“

Příloha č. 5 – Navrhované řešení k pracovnímu listu Středověká kultura

Příloha č. 6 – Navrhované řešení k aktivitě Středověká kultura – pexeso

Příloha č. 7 – Navrhované řešení k pracovnímu listu Baroko a rokoko

Příloha č. 8 – Navrhované řešení k aktivitě Domino – baroko a rokoko

Příloha č. 9 – Navrhované řešení k pracovnímu listu Atentát na Heydricha

Příloha č. 10 – Navrhované řešení k aktivitě Atentát na Heydricha – časová osa

Dotazník pro učitele dějepisu 2. stupně základních škol

Tento dotazník je anonymní a jeho výsledky budou sloužit pouze pro účely diplomové práce

1) Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?

- a) 1–5 let
- b) 5–10 let
- c) 10–20 let
- d) více než 20 let

2) V jaké fázi vyučovacího procesu nejvíce využíváte didaktické pomůcky?³³⁸

3) Jaké didaktické pomůcky nejčastěji využíváte?³³⁹

- a) multimediální didaktické pomůcky (např. PowerPointové prezentace apod.)
- b) „klasické“ didaktické pomůcky (např. mapy, modely apod.)

4) Vyrábíte si didaktické pomůcky sami?

- a) ano
- b) ne

5) Dáváte žákům k dispozici Vámi zhotovené materiály? (např. zápisy apod.)

- a) ano
- b) ne

6) Provozujete vlastní webové stránky, na kterých uveřejňujete Vámi zhotovené materiály?

- a) ano
- b) ne

³³⁸ Volte tradiční členění: motivační fáze, expoziční fáze, fixační fáze, aplikační fáze a diagnostická fáze.

³³⁹ Uvádějte doplňkové pomůcky; učebnice nezmiňujte.

7) Čerpáte některé didaktické materiály z dostupných internetových serverů?
(např. DUMY apod.)

- a) ano
- b) ne

8) Dáváte Vámi zhotovené didaktické pomůcky k dispozici ostatním kolegům?

- a) ano
- b) ne

9) Pociťujete ve svém zaměstnání silné omezení finančním rozpočtem, nebo vedením školy?

- a) ano
- b) ne

10) Jaké je Vaše nejméně oblíbené téma v hodinách dějepisu?

6. ročník → _____

7. ročník → _____

8. ročník → _____

9. ročník → _____

12) Jaké je Vaše nejoblíbenější téma v hodinách dějepisu?

6. ročník → _____

7. ročník → _____

8. ročník → _____

9. ročník → _____

Název školy a ročník: _____

DIPLOMOVÁ PRÁCE → Dotazník pro žáky

Tento dotazník slouží pouze pro účely diplomové práce a je zcela anonymní

1) Jaké je moje pohlaví

- a) chlapec
- b) dívka

2) Kde se toho nejvíce naučím? (zaškrtni pouze jednu z možností)

- a) doma
- b) ve škole
- c) jinde: _____ (napiš kde)

3) Jakým způsobem si toho nejvíce zapamatuji? (zaškrtni pouze jednu z možností)

- a) Když něco vidím.
- b) Když něco slyším.
- c) Když si mohu něco vyzkoušet.
- d) Když se u učení pohybuji.
- e) Jinak: _____ (napiš jak)

4) Jaké téma mě minulý školní rok v dějepise nejvíce zaujalo? A proč?

5) Jaké téma mě minulý školní rok v dějepise vůbec nezaujalo? A proč?

6) Co mi pomáhá při domácí přípravě na hodinu dějepisu? (zaškrtni pouze jednu z možností)

- a) Učebnice
- b) Zápisky v sešitě, jiné vlastní poznámky, ...
- c) Dějepisné mapy
- d) PowerPointové prezentace
- e) Filmy a videa
- f) Didaktické hry
- g) Jiné: _____ (napiš jaké)

7) Ze školní dějepisné výuky si nejlépe zapamatuji fakta na základě³⁴⁰:

výkladu učitele, práce s učebnicí, zápisu do sešitu, ukázek z filmů, videí, něčeho jiného (doplň čeho): _____

8) Proč mě školní předmět dějepis zajímá/ nezajímá? Stručně vysvětli na volné řádky.

9) Mám nějaké téma v celé historii, na které se zaměřuji? Pokud ano, napiš jej na volný řádek.

³⁴⁰ Zde můžeš zvolit více odpovědí. **Nehodící odpovědi škrtni.**

Pracovní list - PRAVĚK

(Učebnice str.)

1) Doplně následující tabulku, tak aby dávala smysl.

	časový interval	technologie	společnost	hospodářství
DOBA KAMENNÁ	cca 3 000 000 př. n. l. – 2 000 př. n. l.	kamenné nástroje, tkaní textilií, keramika, kolo, vůz, hrdličský kruh	tlupy, rody, matriarchát, počátky patriarchátu	ochranářské zemědělství, záměrný výsev, domestikace, trvalé příbytky, oradlo
DOBA BRONZOVÁ	2 000 př. n. l. – 750 př. n. l.	bronz → nástroje a zbraně, dálkový obchod	patriarchát	dálkový obchod, zemědělství, chov dobytka, první řemesla
DOBA ŽELEZNÁ	750 př. n. l. – cca přelom letopočtu	železo → zbraně a nástroje, šperky z bronzu a drahých kovů	stratifikovaná společnost	obchod, zemědělství, chov dobytka, řemesla

2) Chronologicky očíslej předky člověka. Případné slepé vývojové větve škrtni.

5.	člověk dnešního typu	2.	člověk zručný
4	člověk rozumný	1.	Australopithecus
	člověk neandertálský	3.	člověk vzpřímený

3) **Definuj následující pojmy:**

a) **OCHRANÁŘSKÉ ZEMĚDĚLSTVÍ je** cílené pěstování rostlin člověkem

b) **DOMESTIKACE je** zdomácnění

c) **KOLONIZACE je** obsazování nových oblastí

d) **BRONZ je** slitina mědi a cínu

4) **Do volného místa nakresli a popiš postup výroby předmětů prostřednictvím tzv. ZTRACENÉ FORMY.**

viz učebnice strana 32

- A) Člověk nejprve musel vymodelovat z vosku model předmětu, který chtěl odlít.
- B) Voskový model se obalil keramickou hlinou, do které se udělaly odvzdušňovací kanálky.
- C) Do připravené formy se nalila roztavená slitina.
- D) Když kov ztuhl, forma se rozbila, proto ztracená forma.

- 5) Na volný řádek napiš vysvětlení, proč se železo začalo zpracovávat dříve než bronz.**

Bronz se začal zpracovávat dříve, protože k jeho roztavení není potřebná tak vysoká teplota.

DOBA KAMENNÁ

cca 3 000 000 - 2000 let př. n. l

LOVCI A SBĚRAČI

KÁMEN

VENUŠE

VÝVOJ ČLOVĚKA

DOBA BRONZOVÁ

cca 2000 let př. n. l. - 750 let př. n. l.

PRVNÍ ŘEMESLA

BRONZ - slitina mědi a cínu

DÁLKOVÝ OBCHOD

ČLOVĚK DNEŠNÍHO TYPU

DOBA ŽELEZNÁ

cca 750 let př. n. l. - přelom letopočtu

NOVÁ ŘEMESLA

ŽELEZO

ČLOVĚK DNEŠNÍHO TYPU

Pracovní list - Středověká kultura

(Učebnice str.)

- 1) Na volné řádky vysvětli následující pojmy:
- a) **PIETA** je zbožná úcta v souvislosti s mrtvými, nebo vyobrazení Panny Marie s mrtvým tělem Ježíše Krista.
 - b) **KRONIKA** je kniha zaznamenávající události v časové posloupnosti.
 - c) **ILUMINACE** je ilustrace ve středověkých knihách.
 - d) **RELIÉF** je dílo vyrobené sochařem, které částečně vystupuje z plochy.

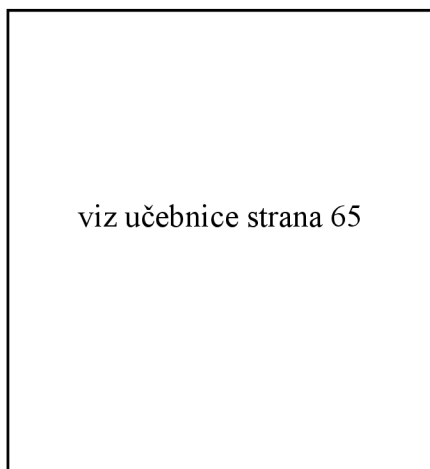
- 2) Jednotlivé znaky románského a gotického slohu rozříd' pomocí barev.

Románský sloh jsem označil/a tučně

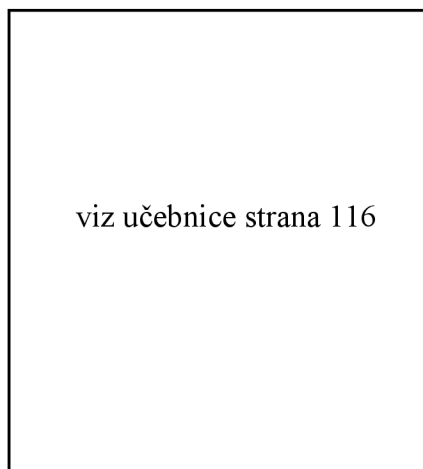
Gotický sloh jsem označil/a podtržením

mohutné zdi, vnější opěrný systém, ploché dřevěné stropy, kamenné klenby, sloupy, žebrová klenba, půlkruhový oblouk, sdružená okna, štíhlé sloupy, lomený oblouk, portály

- 3) Do volných polí nakresli rotundu a lomený oblouk.



rotunda



lomený oblouk

4) Na volné řádky vysvětli a popiš princip TROJPOLNÍHO HOSPODAŘENÍ.

Byl to systém polního hospodaření, který zvyšoval výnos z polí. Každé pole bylo rozděleno na tři části (ozim, jař a úhor). Uvedené části se pravidelně posouvali po poli tak, aby zůstal zachován dostatek živin v půdě.

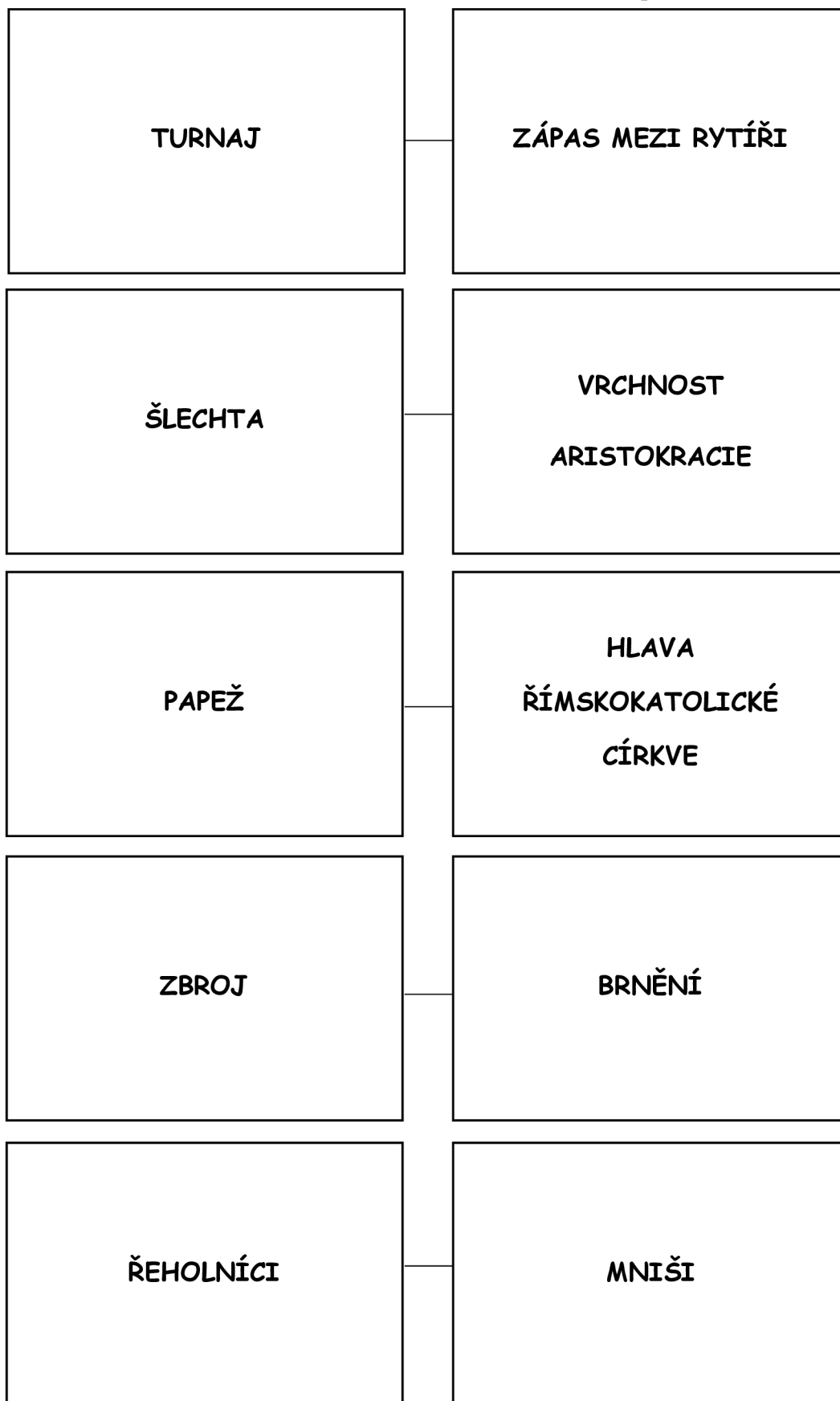
5) Vylušti tajenku.

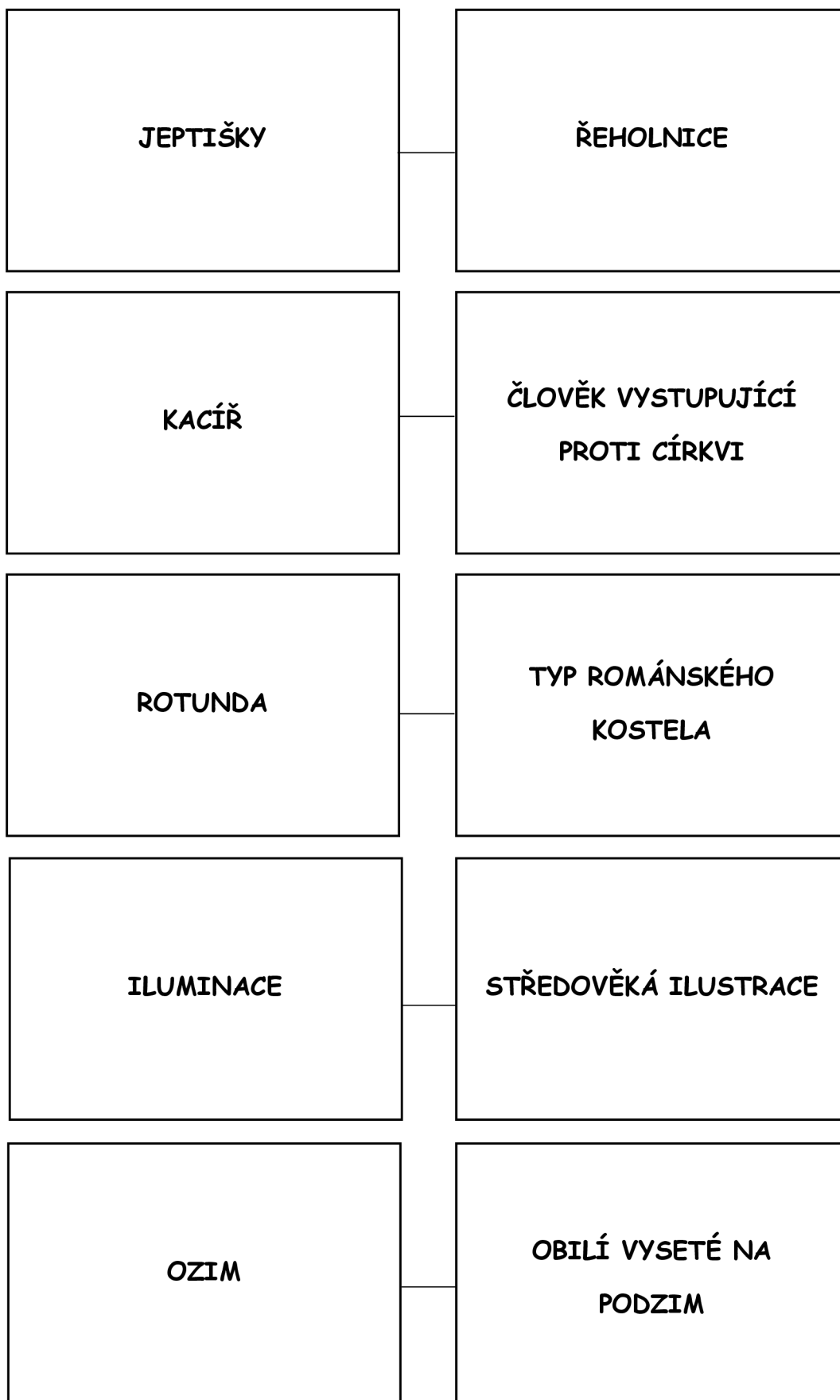
1.	P	A	T	R	O	N		
	2.	G	O	T	I	K	A	
3.	R	Y	CH	T	A	Ř		
4.	F	A	K	U	L	T	A	
5.	L	E	N	Í	K			
6.	M	A	D	O	N	A		
7.	K	R	Č	M	A			

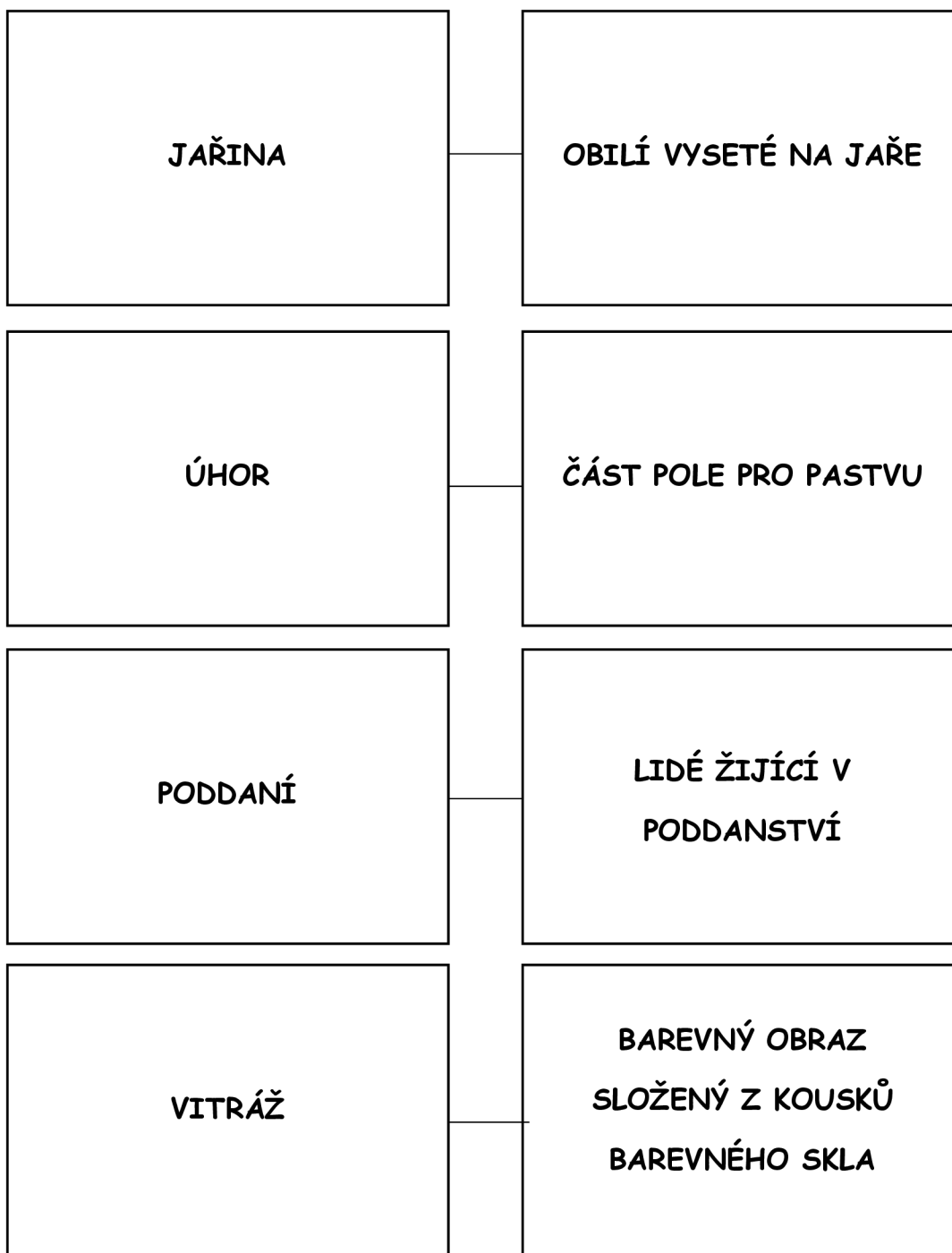
Tajenka je rotunda

1. Světec, který ochraňuje
2. Sloh vrcholného středověku
3. Člověk stojící v čele středověké vesnice
4. Část univerzity, která má vlastní zaměření studia
5. Ten, komu král propůjčil půdu
6. Panna Marie s malým Ježíšem
7. Středověká hospoda

Příloha č. 6 – Navrhované řešení k aktivitě Středověká kultura – pexeso







Pracovní list – Baroko a rokoko

(Učebnice str.)

1) Vysvětli následující pojmy:

- a) **SELSKÉ BAROKO** je sloh, který vznikl na vesnicích, když si bohatí sedláci začali přestavovat své statky v duchu baroka.
- b) **ŠEROSVIT** je malířská technika, kdy na tmavém pozadí vystupuje jedna osvětlená ústřední postava.
- c) **LIBRETO** je text opery.
- d) **JEZUITÉ** jsou členové řeholního řádu, kteří měli v období baroka na starosti vzdělávání.

2) Spoj následující charakteristiky jednotlivých slohů se správnými názvy.



3) Vyřeš přesmyčky a najdi jména mistrů, kteří tvořili v baroku a rokoku. Ke každému mistru napiš také oblast umění, ve které působil.

a) **NAJ ŽEJALB TISINAN** je Jan Blažej Santini (architektura)

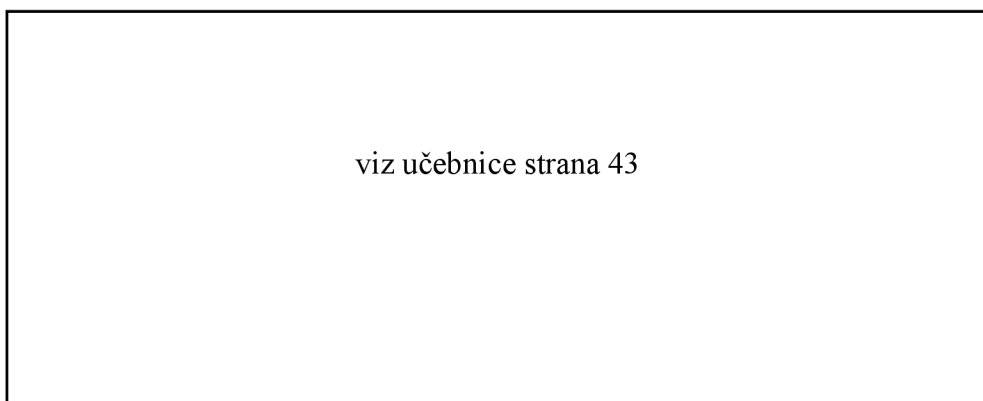
b) **TOFRYSK a ÁNKILI NÁCIG VÉROZENFEHODIENT** jsou Kryštof a Kilián Ignác Dientzenhoferové (architektura)

c) **ÁŠTYMA NADRERB URNAB** je Matyáš Bernard Braun (sochařství)

d) **PRET BDALRN** je Petr Brandl (malířství)

e) **GOGIRAVACA** je Caravaggio (malířství)

4) Do volného prostoru načrtni půdorys francouzské zahrady.



5) Urči pravdivost následujících vět a chyby oprav na volné řádky

a) Barokní zámky nevznikají na tzv. zeleném drnu. **pravda/ lež**
Barokní zámky vznikají na tzv. zeleném drnu.

b) Barokní umění bylo částečně inspirováno antikou. **pravda/ lež**
.....

c) Rokoko byl velmi vážný a spoutaný umělecký sloh. **pravda/ lež**
Rokoko byl velmi veselý a nespoutaný umělecký sloh.

d) Galantní scény byly typické pro baroko, protože zobrazovaly dvoření kavalírů dámám. **pravda/ lež**
Galantní scény byly typické pro rokoko, protože zobrazovaly dvoření kavalírů dámám.

Příloha č. 8 – Navrhované řešení k aktivitě Domino – baroko a rokoko

BAROKO	umělecký sloh →	nádhera	velkolepost →
monumentálnost	zbožnost →	spojen s rekatolicací	inspirováno antikou →
dynamické stavby	zvlněný půdorys →	kopule	stavby →
kláštery	zámky →	paláce	umělci →
sochařství	Matyáš Bernard Braun →	malířství	Caravaggio →

hudba	Antonio Vivaldi	ROKOKO	umělecký sloh →
hravé a veselé	nespoutané →	hodně zdobné	ornamenty →
umění	drobné porcelánové sošky →	miniatury	obrazy →
děti a zvířata	galantní scény		

Pracovní list - Atentát na Heydricha

(Učebnice str.)

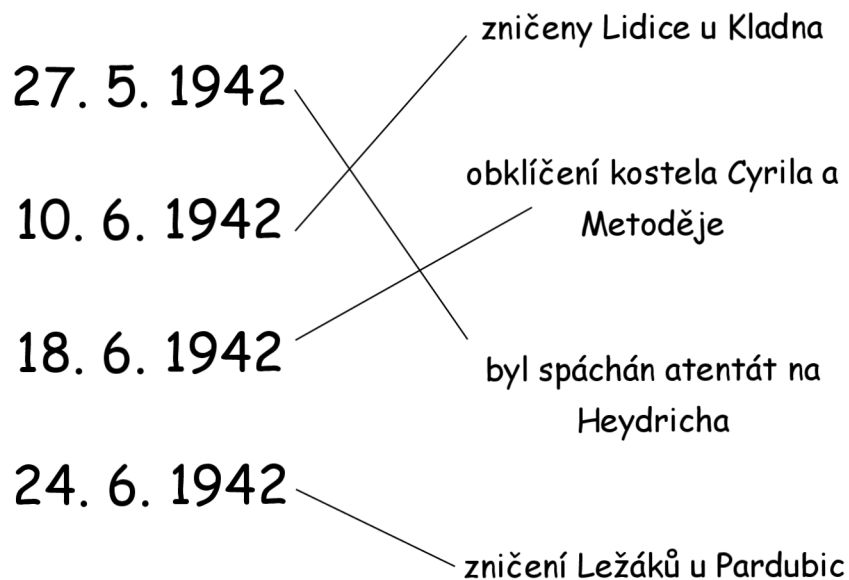
1) Vysvětli následující pojmy:

- a) **STANNÉ PRÁVO** je soubor zvláštních opatření, které zavádí státní moc při ohrožení daného státu.
- b) **ODBOJ** je forma boje.
- c) **PROTEKTOR** je ochránce.
- d) **HEYDRICHÁDA** je období perzekucí po atentátu na R. Heydricha.
- e) **PARAŠUTISTA** je výsadkář.

2) Vyřeš přesmyčky a najdi jména parašutistů, ta následně přepiš.

- a) **NJA ŠIUKB** je Jan Kubiš
- b) **FOJEZ KABÍČG** je Jozef Gabčík
- c) **JEFOS ÍKAVLČ** je Josef Valčík

3) Spoj jednotlivá data s událostmi, které se v nich odehrály.



4) Na volné řádky popiš průběh atentátu na zastupujícího říšského protektora R. Heydricha.

R. Heydrich jel v automobilu a Gabčík ho měl zastřelit, ale selhal mu samopal. Kubiš proto hodil na auto granát a Heydricha smrtelně zranil. Heydrich zemřel po několika dnech v nemocnici.

5) Zodpověz otázky a vyřeš tajenku.

1. Parašutista, který pomáhal Kubišovi a Gabčíkovi
2. Kdo byl nahrazen Heydrichem
3. Co bylo vzato mužům z Lidic
4. Jeden z atentátníků
5. Heydrich uplatňoval politiku a biče
6. Zastupující říšský protektor

1.	V	A	L	Č	Í	K		
2.	N	E	U	R	A	T	H	
3.		Ž	I	V	O	T		
4.	G	A	B	Č	Í	K		
5.	C	U	K	R	U			
6.	H	E	Y	D	R	I	CH	

Tajenka je: Ležáky

Příloha č. 10 – Navrhované řešení k aktivitě Atentát na Heydricha – časová osa

