

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

Cyrlometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské výchovy

ADAM BRAŠ

Studijní obor: Sociální pedagogika



**FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ EXTREMISTICKÉ POSTOJE  
U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL SE ZVLÁŠTNÍM  
PŘIHLÉDNUTÍM K VÝUCE DĚJEPISU A ZNALOSTEM  
SOUDOBÝCH DĚJIN**

The Factors Influencing Extremistic Attitudes For High School Pupils  
Emphasizing History Education and Knowledge of Contemporary  
History

Bakalářská práce

Olomouc 2019

## **Poděkování**

Chtěl bych poděkovat panu PhDr. Jiřímu Pospíšilovi Ph.D. za jeho odborné rady, vedení a za jeho čas, který mi věnoval.

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval samostatně a všechny prameny jsem uvedl v seznamu použité literatury.

V Olomouci, dne

15. 6. 2019

Adam Braš

## **Anotace**

Práce dává do souvislosti fenomén extremismu a výuku dějepisu. Tyto pojmy popisuje a analyzuje. Ve své praktické části pak zjišťuje a popisuje vztahy mezi těmito dvěma jevy a také vztahy obou s dalšími významnými faktory (sociálními, ekonomickými...).

## **Klíčová slova**

Extremismus, Dějepis, Dějiny

## **Abstract**

This thesis aims to connects the phenomenon of extremism with education of history. It describes and analyzes these terms. In its practical part, it identifies and describes the relations between these two phenomena and also the relations of the two with other important factors (social, economic...).

## **Keywords**

Extremism, History education, History

# Obsah

|   |    |
|---|----|
| Úvod .....  | 7  |
| 1. Extremismus – pojetí a definice .....                              | 8  |
| 2. Historie výuky dějepisu.....                                       | 13 |
| 2.1. Výuka a význam školního dějepisu – historický exkurs.....        | 13 |
| 2.2. Marxistické pojetí dějin.....                                    | 16 |
| 2.3. Vývoj výuky dějepisu po roce 1989 .....                          | 20 |
| 3. Role moderních dějin v soudobém školním dějepisu .....             | 23 |
| 3.1. Problémy soudobých dějin ve školní praxi .....                   | 23 |
| 3.2. Vysokoškolská příprava pedagogů .....                            | 25 |
| 4. Teoretická východiska výzkumu .....                                | 27 |
| 4.1. Význam školního dějepisu .....                                   | 27 |
| 4.2. Role soudobých dějin v obsahu učiva dějepisu .....               | 28 |
| 4.3. Vliv školního dějepisu na hodnotové postoje žáků a studentů..... | 29 |
| 5. Výzkum .....   | 32 |
| 5.1. Cíl výzkumu.....   | 32 |
| 5.2. Výzkumné otázky .....  | 32 |
| 5.3. Metoda sběru a analýzy dat .....                                 | 33 |
| 5.4. Hypotézy a jejich ověřování .....                                | 34 |
| 5.5. Operacionalizace některých dat .....                             | 36 |
| 5.6. Analýza rozřazovacího souboru dat .....                          | 37 |
| 5.7. Analýza výsledků .....   | 38 |
| 6. Analýza – praktická část .....                                     | 39 |
| 6.1. Velikost obce a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí.....  | 39 |

|  |    |
|--|----|
| 6.2. Pohlaví a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí .....  | 40 |
| 6.3. Věk a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí.....   | 42 |
| 6.4. Rodinné prostředí a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí .....                              | 43 |
| 6.5. Nejvyšší ukončené vzdělání otce a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí .....                | 45 |
| 6.6. Nejvyšší ukončené vzdělání matky a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí .....               | 46 |
| 6.7. Zaměření oboru studovaného respondentem a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí .....        | 48 |
| 6.8. Typ oboru studovaného respondentem a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí.....              | 49 |
| 6.9. Ročník studia, ve kterém se respondent nachází a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí ..... | 51 |
| 6.10. Bydlení rodiny respondenta a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí .....                    | 52 |
| 6.11. ....Ekonomická situace rodiny respondenta a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí.....      | 54 |
| 6.12. .... Velikost obce a inklinace k extrémním a radikálním řešením .....                            | 56 |
| 6.13. ....Pohlaví a inklinace k extrémním a radikálním řešením .....                                   | 57 |
| 6.14. .... Věk a inklinace k extrémním a radikálním řešením .....                                      | 59 |
| 6.15. .... Rodinné prostředí a inklinace k extrémním a radikálním řešením .....                        | 60 |
| 6.16. ...Nejvyšší ukončené vzdělání otce a inklinace k extrémním a radikálním řešením .....            | 62 |
| 6.17. .... Nejvyšší ukončené vzdělání matky a inklinace k extrémním a radikálním řešením.....          | 63 |
| 6.18. ... Zaměření oboru studovaného respondentem a inklinace k extrémním a radikálním řešením.....    | 65 |

|            |   |    |
|------------|---|----|
| 6.19. .... | Typ oboru studovaného respondentem a inklinace k extrémním a radikálním řešením.....              | 66 |
| 6.20.      | Ročník studia, ve kterém se respondent nachází a inklinace k extrémním a radikálním řešením ..... | 68 |
| 6.21. .... | Bydlení rodiny respondenta a inklinace k extrémním a radikálním řešením .....                     | 69 |
| 6.22. .... | Ekonomická situace rodiny respondenta a inklinace k extrémním a radikálním řešením.....           | 71 |
| 6.23. .... | Míra znalostí v oblasti dějin českých zemí a inklinace k extrémním a radikálním řešením.....      | 73 |
| 6.24. .... | Analýza výsledků výzkumu .....  | 74 |
| 7.         | Závěr.....  | 76 |
|            | Citace .....  | 78 |

# Úvod

Práce je věnována extremistickým postojům ve sporných politických otázkách a jejich souvislostem s neznalostí dějin druhé poloviny 20. století u studentů prvních a posledních ročníků středních škol.

Cílem práce bylo analyzovat extremismus a jeho vztahy k výuce dějepisu, zejména vzhledem k jejímu aktuálnímu stavu. Extremismus byl však v rámci práce podroben hlubší analýze a byly zkoumány nejrůznější možné předpokládané vlivy na něj. Stejně tak byly analyzovány aspekty ovlivňující znalosti dějin u žáků středních škol. Z teoretické části práce, která se věnuje extremismu jakožto fenoménu a výuce dějepisu, vyplývají hypotézy, které jsou následně falsifikovány v části praktické.

První otázkou, kterou je v těchto souvislostech potřeba zodpovědět, je definice extremismu, respektive jeho chápání v rámci společnosti a zároveň jeho charakteristika jakožto pojmu pro potřeby této práce. Druhou otázkou pak je žádoucí či minimální úroveň znalostí v oblasti dějin 20. stol. S tímto souvisí pojetí výuky historie na všech stupních škol v rámci českého školství, a to jak v současnosti, tak v době předrevoluční a porevoluční. Specificky je potom potřeba zaměřit se z tohoto pohledu na otázku dějin druhé poloviny dvacátého století.

# 1. Extremismus – pojetí a definice

Na poli odborné literatury se setkáváme s uvedením této problematiky některou z formulací tvrzení, že se jedná o pojem velmi rozšířený, hojně užívaný, těžko však uchopitelný. Následně pak můžeme nalézt množství různých definic a v reakci na ně vlny kritik.

V nejširším pojetí se můžeme setkat s názorem, že za extremismus bývá označováno nenormální, neslušné či nebezpečné chování, které z pohledu pozorovatele nelze tolerovat. Rozpory v pohledu na extremismus jsou pak v tomto směru dány individuální povahou toleranční meze (Chmelík, 2001).

Další možnou definicí je chápání extremismu jakožto projev jakéhokoli výstředního či krajně radikálního postoje a činnosti z něj vyplývající (Demjančuk, 2005).

Dále je potřeba zmínit pohled, který považuje pojem *extremismus* za označující slovo, nikoli za pojem jako takový, neboť nemá svou historii a jeho prostřednictvím není možné poznat podstatu jevu (Chmelík, 2001).

Extremismus jakožto fenomén je přímo závislý na stavu a uspořádání společnosti a je zároveň projevem demokratické společnosti. Ta jej ze své podstaty připouští, respektive nemá prostředky, jimiž by jeho existenci zamezila, neboť pokud by takových prostředků nabyla, přestala by být demokratickou. Každá demokratická společnost se tedy potýká s extremismem (Chmelík, 2001).

Otázka, na kterou musíme při úvahách o extremismu nutně narazit, je otázka rozlišení extremisty v rámci společnosti, neboli otázka: „Kdo je vlastně extremistou?“



Chmelík (2001) rozděluje extremistické postoje do tří skupin:

1. Skupiny prosazující ušlechtilé a humánní postoje nehumánním způsobem a způsoby, které v určité míře porušují legislativu
2. Skupiny prosazující své ideály fungování společnosti, které odporují běžné představě morálnosti a humánnosti v dané společnosti, a to způsoby, které jim legislativa dané země umožňuje
3. Skupiny prosazující nelidské a nezákonné ideje nezákonným způsobem

Autor zde podotýká, že většinová společnost se obecně shoduje v bodě, označujícím za extremisty příslušníky třetí skupiny. V otázkách lidí hlásících se či zařazovaných do dvou zbývajících skupin však ve společnosti panují rozpory, a to v důsledku výše zmiňované různorodé toleranční meze u daných jednotlivců. Dále připomíná, že v některých případech bývá užíván termín radikálové, pro odlišení lidí pohybujících se na hraně platné legislativy.

Další přehlednou definici, která je významná i pro právní systém české republiky můžeme najít na webových stránkách policie ČR:

„Pojmem extremismus jsou označovány vyhraněné ideologické postoje, které vybočují z ústavních, zákonných norem, vyznačují se prvky netolerance, a útočí proti základním demokratickým ústavním principům, jak jsou definovány v českém ústavním pořádku.

Mezi tyto principy patří:

- úcta k právům a svobodám člověka a občana (čl. 1 Ústavy),
- svrchovaný, jednotný a demokratický právní stát (čl. 1 Ústavy),
- nezměnitelnost podstatných náležitostí demokratického právního státu (čl. 9 odst. 2 Ústavy),
- svrchovanost lidu (čl. 2 Ústavy),

- volná soutěž politických stran respektujících základní demokratické principy a odmítajících násilí jako prostředek k prosazování svých zájmů (čl. 5 Ústavy),
- ochrana menšin při rozhodování většiny (čl. 6 Ústavy),
- svoboda a rovnost lidí v důstojnosti a právech, nezadatelnost, nezczitelnost, nepromlčitelnost a nezrušitelnost základních práv a svobod bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národního a sociálního původu, příslušnosti k národnosti nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení (čl. 1, čl. 3 Listiny základních práv a svobod).

Extremistické postoje jsou způsobilé přejít v aktivity, které působí, ať již přímo nebo v dlouhodobém důsledku, destruktivně na stávající demokratický politicko - ekonomický systém, tj. snaží se nahradit demokratický systém systémem nedemokratickým (totalitním nebo autoritářským režimem, diktaturou, anarchií).

Náboženský a politický extremismus se ve své násilně formě může stát předpolím terorismu.“ (Policie ČR, 2019)

Poněkud hlouběji se problematikou definice extremismu a jejími úskalími zabývají ve své publikaci Demjančuk a Drotárová (2005). Upozorňují na problém příliš široké definice tohoto pojmu, která ve svém důsledku může zapříčinit nemožnost debaty o zásadních otázkách, neboť by právě původce této otázky mohl být označen jako extremistu. Za příklad může sloužit jedna z definic extremismu, která mimo jiné říká, že jde o postoje jdoucí *proti demokratické formě vlády* – vhodnost této formy vlády je běžně kritizována obecně uznávanými autoritami v daném oboru. Dále se autoři věnují například obtížím pravolevého spektra nebo historické kontinuity.

Chmelík (2001) označuje za faktory ovlivňující inklinaci k extremismu mimo jiné věk, rodinné zázemí nebo sociální situaci. Lebeda (2013) poukazuje na tyto příčiny: sociálně-psychologické aspekty, politické

aspekty, vnější vlivy. Z těchto informací můžeme předpokládat vliv na extremistické postoje jedinců z hlediska jejich sídla, pohlaví, rodinné a sociální situace, genetických faktorů, inteligence nebo vzdělání.

Konečně uvedme příčiny extremismu, které ve své práci publikoval David Lebeda (2013):

- Extremismus je antropologickou konstantou. Provází celé dějiny lidstva.
- Sociálně psychologické aspekty (mentální dispozice, která je aktivována nespokojeností s určitými projevy společenského života; společným jmenovatelem je frustrace)
- Politické aspekty
- Stav společnosti (ekonomický, sociální, morální)
- Vnější vlivy

Význam výše uvedených definic je dán určujícím rámcem, který umožňuje zaměřit činnost proti tomuto nebezpečnému jevu.

Mareš a Smolík (2010) odkazují na usnesení vlády č. 572 – Strategie boje proti extremismu. Tento dokument mimo jiné definuje pět pilířů extremismu:

Tab. 1: *Pilíře boje proti extremismu (Strategie boje proti extremismu, s. 22)*

|  |  |
|--|--|
| 1. pilíř – komunikací proti demagogii            | <i>Síla extremistů vychází s lidské nevědomosti. Jedinou možností, jak bojovat s jejich štvavou propagandou, je komunikace, otevřenost a nabízení alternativy.</i>   |
| 2. pilíř – vědomostí proti totalitářům           | <i>Poučení lidé si dokážou vytvořit obranné mechanismy vůči nebezpečným myšlenkám. Výhodnost demokratické alternativy musí vysvětlovat škola.</i>  |
| 3. pilíř – jednotná protiextremistická platforma | <i>Boj proti extremismu není jen záležitostí Ministerstva vnitra a policie, ale i dalších vládních i nevládních subjektů. Jenom spoluprací s nimi lze extremisty odsunout do role bezvýznamného hráče.</i> |
| 4. pilíř – odbornost a imunita                   | <i>Specialisté, kteří bojují proti extremismu, musí vědět, co mají dělat, a dostat k tomu dostatečný prostor. Profesionalizace je výhodnější než paušální represe.</i>                                     |
| 5. pilíř – efektivně a korektně proti násilí     | <i>Konkrétní pachatele trestné činnosti je nutné nekompromisně postihovat za efektivního využití stávajících prostředků a mechanismů.</i>  |

Právě tyto pilíře mohou posloužit jako nástroj při stanovování a volbě metod pedagogického působení v této oblasti. Autoři zároveň podotýkají, že pro práci ve školním prostředí jsou podstatné především první tři uvedené pilíře.

## 2. Historie výuky dějepisu

### 2.1. Výuka a význam školního dějepisu – historický

#### exkurs

Pro pochopení současné podoby výuky dějepisu na českých školách je nutné alespoň stručně připomenout vývoj didaktiky dějepisu, jakožto disciplíny.

Počátky výuky dějepisu v našich zemích můžeme nalézt již ve středověku. Na různých úrovních školství měla různou podobu, od výuky antických dějin, až k studiu historického kontextu textů na univerzitách. Již na konci 16. století pak můžeme zjistit snahu o vymezení dějepisu, jakožto samostatného školního předmětu (Kasper, 2008). Důležitou roli této disciplíně přikládá i Jan Ámos Komenský, ve svém díle *Velká didaktika*. Chápe její výuku jako propojení různých dějepisných disciplín (dějiny politické, biblické, kulturní, dějiny umění, techniky i zvyky různých národů). Důraz je zde kladen také na regionální historii. Dějepis zde Komenský doporučuje zařadit na všech úrovních vzdělávacího systému. Upozorňuje také, že se nejedná pouze o vyučování a z hlediska žáků osvojování si faktografických znalostí, nýbrž také o vedení k mravnosti a toleranci (Komenský, Hendrich, 1948).

V době tereziánských reforem dochází také ke změnám v důsledku vydání Všeobecného školního řádu. Ten zavedl nejen povinnou školní docházku, ale také nově rozdělil školy (Štverák, 1999). Pro potřeby této práce je podstatné, že jednotlivým stupňům škol byla přiřazena určitá dějepisná látka, respektive oblast výuky – pro triviální školy šlo o biblické dějiny, na takzvaných hlavních školách se jednalo o výklady pojednávající o významných osobnostech. Na gymnáziích byl dějepis vyučován se zeměpisem. (Kopeček, 2015). (S podobnými tendencemi se můžeme setkat i v aktuálních debatách týkajících se dané problematiky – například Houška (1995) ve své publikaci *Škola pro třetí tisíciletí navrhuje obdobné propojení*). Za zajímavé lze také

považovat v této době pojetí dějepisu v přípravných školách pro pedagogy. Zde byla jeho výuka pojímána jako výuka historie vlasti ve smyslu habsburské říše, v užším pojetí pak dějin zemí koruny české. Pro úplnost je nutné v tomto období zmínit také vznik první dějepisné učebnice – *Uvedení do dějin Čech pro občana* a dochované pedagogické přípravy Jakuba Jana Ryby, které nám dnes umožňují částečně nahlédnout formu tehdejší dějepisné výuky (Krákora 2016).

Další významné mezníky v dějinách výuky dějepisu můžeme spatřovat v 19. století. Za jeden ze základních lze považovat fakt, že vznikly ústavy pro přípravu učitelů, kde se součástí výuky staly také oborové didaktiky a s nimi i metodika dějepisu (Somr, 1987). Významnou částí tohoto čtyřletého studia byla také učitelská praxe. Při výuce dějepisu na obecných a měšťanských školách bylo postupováno chronologicky, ovlivněna byla i koncepcí českých dějin, jejímž původcem je František Palacký (Kopeček 2015).

Významný posun v této době zaznamenáváme i v rámci středních škol. V obecné rovině můžeme zjistit vznik osmitřídních gymnázií, reálných gymnázií, šestiletých reálků, lyceí a odborných škol (Somr, 1987). I při přípravě učitelů dějepisu tohoto stupně vzdělávání byl kladen důraz mimo jiné i na didaktiku. Jejich příprava probíhala na filozofických fakultách. K významným autorům dějepisných učebnic v té době u nás patří například J. Pekař (Kopeček 2015).

Za další mezník lze považovat výuku dějepisu po vzniku Československé republiky 1918. V obecné rovině došlo k sjednocení organizace vzdělávání v českých a slovenských zemích (Kováříček, 1989). Z pohledu didaktiky dějepisu byl důraz kladen na dějiny Československa a slovanských národů, včetně vlastního. Dále byla zdůrazňována také doba husitská a období církevních reforem. Za cíl výuky dějepisu byla v této době označována láska k vlasti a všeobecný společensko-kulturní přehled. Na vyšších stupních se pak jednalo o prohloubený výklad obecných a národních dějin. Za důležitý

fakt lze považovat také to, že ani v této době nebyli nadále připravováni učitelé základních škol na školách vysokých. (Julínek, 1995).

Z výše uvedeného stručného shrnutí dějin didaktiky dějepisu je patrné, že se jedná o problematiku probíranou nejen v odborných kruzích již dlouhou dobu a že této disciplíně odborníci v různých epochách přičítali značný význam. Díky tomuto přehledu je také možné sledovat vývoj této disciplíny a lépe tedy chápat její dnešní podobu. Za tímto účelem však více poslouží následující část práce, která je věnována souhrnu mladších dějin této disciplíny.

V důsledku germanizace v období protektorátu Čechy a Morava prošlo české školství značnou redukcí. V oblasti dějepisu bylo zakázáno vyučovat množství témat z oblasti českých dějin. Vzhledem k tomu, že koncepce Františka Palackého byla pro režim třetí říše nepřijatelná a zároveň neexistovala jiná koncepce výuky dějepisu, nebyl tento předmět po jeden rok vyučován vůbec a následně byl zaveden v podobě, která žákům prezentovala zejména dějiny Německa s důrazem na výchovu k loajalitě k nacistickému Německu (Kopeček, 2015).

Po druhé světové válce se didaktika dějepisu nakrátko pokusila vrátit k předválečnému stavu a napravit škody napáchané nacistickým režimem. Nicméně brzy došlo k dalšímu významnému přelomu, kterým je únor 1948. Stěžejními tématy se stává husitské hnutí, dělnické hnutí, dějiny SSSR a jejich spojitosti s dějinami českých zemí. Z výchovného hlediska byl důraz kladen na hodnoty socialismu, socialistického vlastenectví a proletariátu. Dějepisná látka byla koncipována dle marxistického pojetí dějin (viz níže). Národní dějiny byly vykládány v souvislosti s dějinami obecnými. Materiály však nesplňovaly požadavek na přiměřenost učiva (Krákora, 2016).

Politická situace před létem 1968, tedy v době jistého politického uvolnění, se do školní výuky dějepisu promítala pomalu a nepříliš výrazně. Nicméně byl v této době kladen důraz zejména na nejnovější a regionální

dějiny. I v dalších obdobích se pak jeho výuka vyznačovala cykličností a selhávajícími pokusy o zavedení lineární výuky (Kopeček, 2015).

Posledním historickým mezníkem, který bude v tomto textu uveden, je revoluční rok 1989. Změny, které nastaly v důsledku sametové revoluce se samozřejmě významně projeví i v oblasti školství a vzdělávání, tedy i v didaktice a obsahu výuky školního dějepisu. Z toho bylo odstraněno (či mělo být odstraněno) marxistické pojetí (Krákora, 2016).

Na závěr tohoto historického exkursu se podívejme na přípravu učitelů v období od druhé světové války do sametové revoluce 1989. Již po druhé světové válce bylo povinností každého učitele kteréhokoli stupně vzdělávání absolvovat vysokou školu. Po válce krátce existovaly pedagogické fakulty, záhy však byly nahrazeny vyššími pedagogickými školami s dvouletým studijním programem a vysokými pedagogickými školami, jejichž vzdělávací program byl čtyřletý. Později byly obnoveny pedagogické instituty, které sjednocovaly látku pro učitele prvního a druhého stupně základní školy. První dva roky studia se zde nesly v duchu přípravy obsahující společný pedagogický základ, následně pak docházelo ke specializaci v oborech u jednotlivých studentů. Následně tyto instituty opět prošly proměnou a tím se z nich staly pedagogické fakulty s čtyřletým studijním programem. Později bylo studium pedagogiky prodlouženo na pět let. (Kopeček, 2015).

## **2.2. Marxistické pojetí dějin**

Toto pojetí dějin je zde uvedeno z důvodu ovlivnění výuky dějin touto koncepcí v období, kterým se práce zabývá. Dále pak proto, že je možné pozorovat její vliv i při pozorování problémů a situace dnešní školní výuky tohoto předmětu.

Základní princip dějin z hlediska marxismu, respektive marxismu-leninismu, který je považován za specifickou sovětskou formu, je nazýván historický materialismus. Ten je založen na přesvědčení o tom, že hlavním



ne-li jediným hybatelem dějin a vývoje v nich jsou společensko-výrobní vztahy, právě tyto tedy, dle marxistické idey, ovlivňují vývoj společnosti a její kulturu. Naproti tomu fenomény, které bývají za tyto hybatele označovány v jiných pojetích dějin, jako je například náboženství, věda, filosofie, jsou zde považovány za nadstavbu, za důsledek procesu vývoje dějin v důsledku zmíněných společensko-výrobních vztahů, nikoli za původce tohoto vývoje (Klofáč, 1962).

Podle charakteristických znaků těchto společensko-výrobních vztahů jsou z hlediska tohoto pojetí dějin odlišeny tyto etapy historie:

- Prvobytně-pospolná společnost
- Společnost otrokářská
- Feudalistická společnost
- Kapitalistická společnost
- Socialistická společnost
- Komunismus

Prvobytně-pospolná společnost je období pravěké, které se vyznačovalo absencí institucionalizovaného soukromého vlastnictví majetku. Společnost otrokářská má být charakteristickým společenským zřízením pro starověk, typickým znakem je využívání otrocké práce. Feudalismus je společenská struktura založená na lenním systému, kapitalismus je typický existencí buržoazie, která ve svůj prospěch zneužívá práci dělnické třídy. Socialismus je zde označován za předstupeň k ideální, spravedlivé společnosti neboli za předstupeň komunismu. Samotný komunismus pak toto pojetí považuje za cíl, za ono ideální a spravedlivé společenské uspořádání, ke kterému má vývoj směřovat (Lach, online).

Typickými pojmy pro toto pojetí dějin jsou třídní boj a revoluce. Vývoj neboli přechod mezi výše uvedenými etapami vývoje dějin, je vysvětlován rostoucím napětím a vyhocením konfliktu ve společensko-hospodářské oblasti. V zásadě nespokojená většina postupně dospěje do stavu

připravenosti k vyvolání revoluce a svržení aktuálního vládního systému. Následuje nastolení následující fáze a situace se během času opakuje, a to až do stádia, kdy společnost dospěje ke komunismu (Klofáč, 1962).

Tento výklad a interpretace dějin byla v době nadvlády komunistického zřízení prezentována jako jediná správná a vědecká (Szabenyi, 1980). Veškeré jiné teorie byly označovány za pavědecké, odsuzovány a odmítány. Důležité je také připomenout, že dogmatické a zjednodušené pojetí dějin bylo komunistickým režimem použito k ospravedlnění represí vůči skupinám obyvatel, nevyhovujících tomuto režimu. (Lach, online)

Po únoru 1948 začal být tento přístup používán také v interpretaci československých dějin (Szabenyi, 1980). Je potřeba zmínit, že mnozí významní odborníci své doby byli vyloučeni ze vzdělávacího systému, eventuálně odsouzeni v politických procesech, a zároveň byli nahrazeni zastánci komunistického zřízení. Právě tyto lidé se pak pokoušeli o ustavení oficiálního interpretačního rámce českých dějin, který by jejich ideologii odpovídal. (Lach, online)

Tento rámec si z předchozích dob jednak ponechal určitý protiněmecký rozměr a také dějinné schéma, považující dobu husitských válek za rozkvět a nadále také spatřoval úpadek v době pobělohorské (v tomto směru je potřeba také upozornit na určité shodné rysy komunistické idey s táboritskou větví husitského hnutí – která byla často zdůrazňována). (Lach, online)

Na rozdíl od předválečného pojetí dějin je však potlačován význam náboženského prvku v rámci historie a naproti tomu je velmi zdůrazňována rovina sociální. Za explicitní příklad tohoto jevu lze považovat snahu o potlačení či popření významu náboženské otázky v problematice husitského hnutí či období kolem roku 1620. (Lach, online)

Určitý problém pro tento výklad dějin mohl být tvořen dosavadními dějinami dvacátého století. V rámci vyrovnávání se s tímto problémem

se komunističtí ideologové uchýlili mimo jiné k zpochybňování či vytěsňování osobnosti Tomáše G. Masaryka (který byl pro komunistické pojetí zcela nepřijatelnou osobou, zejména pro svůj otevřený protibolševický postoj). Dále byly zdůrazňovány problémy první Československé republiky a zpochybňovány její úspěšné kroky. V neposlední řadě byla předválečným politikům kladena vina za Mnichovskou dohodu a byly zpochybňovány činy a zásluhy exilového válečného působení v Londýně a odboje pocházejícího z tohoto směru, mimo jiné byl kritizován a zpochybňován atentát na říšského protektora Reinharda Heydricha. Naproti tomu byly zdůrazňovány válečné zásluhy rudé armády a komunistického odboje (za jednoho z hlavních představitelů byl považován Julius Fučík). V rámci tohoto postoje byla také tabuizována otázka osvobození západu Čech americkou armádou. Další zdůrazňovanou a oslavovanou událostí se stal únor 1948. Další problém začali později představovat bývalí členové komunistické strany, kteří byli odsouzeni v rámci politických procesů v padesátých letech (například Rudolf Slánský). (Lach, online)

Dále je důležité připomenout, že v duchu této ideologie byli rovněž připravováni pedagogičtí pracovníci. Za zajímavý lze také považovat fakt, že zkouška z marxismu-leninismu byla povinnou součástí každého vysokoškolského studia.

Z hlediska didaktiky je v této době dějepis spojován s komunistickou výchovou. Používaly byly například publikace *Ideová výchova v dějepise*, jejímž autorem je Luboš Balcar nebo *Funkcia dejepisu v systéme komunistickej výchovy* od Anny Valachové. V dobových metodických pokynech pak můžeme nalézt témata, jako poučení z historie pro současnost a budoucnost (navazující na učivo dějin kapitalismu a socialismu) pro základní školy nebo marxistické pojetí dějin (jakožto jediné vyučované pojetí dějin), pro školy střední (Szabenyi, 1980).

### 2.3. Vývoj výuky dějepisu po roce 1989

V kontextu politických změn dochází v tomto období i k změně přístupu k výuce dějepisu. Prvním úkolem se stalo odidealizování výuky tohoto předmětu a nahrazení nevyhovujících výukových materiálů. Tento proces se vyznačoval dvěma základními problémy, kauzálně spojenými. V první řadě narážel na problém současných pedagogických pracovníků, kteří byli vychováni v duchu předchozího režimu a mohli pokračovat ve své praxi v tomto duchu. Na druhé straně dochází i k dezinterpretaci významných historických událostí, které sehrály v dějinách dvacátého století významnou roli. (Krákora, 2016)

V těsně porevolučním období proto dochází k redukci kontroverzních témat své doby na strohý popis s absencí snahy o reflexi. Krákora (2016) však podotýká, že ve světle tehdejších událostí nelze tento proces považovat za extrémní s tím, že se dá předpokládat určité vybalancování v průběhu následujícího vývoje. Upozorňuje však také na to, že ne vždy se tak skutečně stalo a tento fakt má za následek negativní ovlivnění jednak výuky soudobých dějin, jednak úrovně odborné kvalifikace učitelů dějepisu.

Za následek tohoto trendu lze označit fenomén omezení výuky soudobých dějin, kterého jsme byli svědky v posledních letech. Toto omezení bylo často až na úroveň nezbytného minima či dokonce ponechání tohoto období zcela bez povšimnutí. (Hovoříme zde zejména o historii doby od roku 1945). (Krákora, 2016)

V důsledku tohoto došlo při výuce k eliminaci výkladu historických rozporů, které jsou pro dějiny typické. Následkem toho pak vznikají v oblasti dějin mýty a stereotypy, a to v podstatě stejně jako mýty a stereotypy vznikající na základě jednostranného výkladu. Krákora (2016) dále uvádí, že kvůli tomuto procesu dochází k neznalosti a nezájmu o pochopení v současné společnosti a **z toho pramení jednodušší ovlivnění jedince různými**

**extremistickými skupinami.** (Krákora, 2016) Těto otázce se práce věnuje ve své praktické části.

Vedle toho Čapek (2005) uvádí, že didaktika dějepisu po roce 1989 procházela značným útlumem, za důvod označuje nedostatečné ohodnocení disciplíny v rámci akademické obce.

Zajímavé a pozoruhodné postřehy k této problematice dále přináší ve své publikaci Historici, historiografie a dějepis Petr Čornej (2016). Poukazuje na problémy spojené s překotným nahrazováním učebních materiálů starého režimu, které, ač samo o sobě potřebné, neslo s sebou řadu komplikací. Mimo jiné tento text přináší zajímavou a cennou analýzu kvality zpracování některých dobových studijních textů, včetně přehledných tabulek obsahujících například počet faktografických chyb, které jednotlivé publikace obsahují.

Podotýká také, že cílem porevolučních snah v oblasti didaktiky dějepisu bylo navrácení kvality výuky na úroveň meziválečnou. Autor zde také uvádí a rozebírá podstatnou otázku vlivu státního přístupu k dané problematice na rozvoj této disciplíny. Doslova uvádí, že snahy tehdejších didaktiků narazily na problém, kdy *Stát klade kvalitu vzdělání až na druhé, ne-li na třetí místo. Vlády České republiky, ať už je tvoří kdokoliv, i další centrální orgány nepovažují za prvořadý cíl úroveň vzdělávání. Hlavním úkolem středních, vyšších odborných i vysokých škol je produkovat co nejvíce absolventů, které lze vykazovat ve statistických tabulkách a grafech pro OECD, Evropskou unii a další nadnárodní instituce bez ohledu na dosaženou úroveň.*

Čornej dále uvádí, že se od roku 1989 povedlo školní systém rozhábat, ne však stabilizovat. Tento systém a s ním i výuka dějepisu, podléhá dle tohoto autora zejména pěti vlivům:

- Zájmy počítačových firem
- Ataky reformátorů
- Vznik nezakotvených oborů

- Integrace příbuzných předmětů
- Snaha přizpůsobit výuku aktuálním politickým zájmům

### **3. Role moderních dějin v soudobém školním dějepisu**

#### **3.1. Problémy soudobých dějin ve školní praxi**

Při snaze didaktizovat učivo soudobých dějin můžeme narazit na několik specifických překážek. V první řadě může jít o názorovou zainteresovanost pedagoga na danou historickou epochu, a to nikoli z hlediska historicky odborného, ale především z hlediska politického. Úkol učitele podat žákům učivo z nestranného pohledu může být mnohdy nejen obtížný, ale v některých případech může sám pedagog považovat snahu o dosažení takového cíle za nežádoucí, neboť může být v přímém konfliktu s jeho etickými hodnotami.

Dalším, neméně zajímavým a pozoruhodným problémem, se může stát dosavadní politická aktivita aktérů zainteresovaných do daných historických dějů. Za příklad takového těžko uchopitelného učiva může dobře posloužit doba dění okolo opoziční smlouvy.

Dalším problémem, na který pedagog nutně narazí při pokusu o didaktizaci tohoto učiva, je nepřeborné množství zdrojů informací, které se zároveň vyznačují značnou diferencí. Dále je nutné počítat s prekoncepty (Kratochvíl, 2006), kterými budou žáci ovlivněni vzhledem k informacím, které nezávisle na škole získali od pamětníků, mezi něž musíme v tomto případě počítat také rodiče a prarodiče (Krákora, 2016). Právě těmito znaky se toto dějepisné učivo odlišuje od učiva, které se týká dávnější historie, která v současnosti tvoří majoritní část probírané látky.

Hudecová (2009) dodává problém zdánlivé nedramatičnosti učiva moderních dějin, upozorňuje však zároveň, že je pouze nutné najít způsob, jak jejich skutečnou dramatičnost představit. Autorka v této souvislosti uvádí přínos, který je možné spatřovat v užití případových studií, jejichž prostřednictvím mohou být poznávány celospolečenské události.

Dalším zajímavým rysem, který výuku soudobých dějin odlišuje od zbytku dějepisného učiva, je jejich neukončenost. Nelze zde ani nakrátko vytvořit ucelený a jediné správný obraz minulosti, což se u zbylého dějepisného učiva běžně děje, i přes snahu tento přístup opustit (Hudecová, 2009).

Za hlavní problém soudobých dějin ve výuce však můžeme označit nechuť vyučujících věnovat se této dějepisné látce. Přes často uváděné zástupné důvody, mezi něž patří nedostatek času při výuce, přílišné množství učiva, nezájem žáků o tuto problematiku nebo uspořádání učiva, je pravděpodobně právě neochota pedagogů stěžejním problémem (Hudecová, 2009).

Hudecová (tamtéž) dále také uvádí příčiny tohoto fenoménu:

- Nepřesvědčenost učitelů o zařazení této problematiky nebo o nutnosti vyšší pozornosti – často se jedná o zastánce názoru, že soudobé dějiny nejsou v zásadě dějinami, a to pro nedostatečný odstup a obtížnou odlišitelnost podstatného a nepodstatného. V připomínkovém řízení k RVP se v této návaznosti objevil i otevřený požadavek na ukončení výuky dějepisu těsně po roce 1945.
- Obtížnost uvědomění si hranice současnosti a minulosti – ve vnímání pedagogů existuje významná odlišnost při přístupu k dějinnému období, které sami prožívali či prožívají. Často jej právě z této příčiny nepovažují za minulost, a tedy ani za předmět učiva dějepisu.
- Riskantnost této výuky – u této problematiky, více než jinde, vystupuje otázka nestrannosti. Učitel má pocit nutnosti prezentace vlastních názorů a postojů, bez opory o nějakou autoritu (náhle má být onou autoritou on sám). Z nechuti dostávat se do konfliktů pak pramení nechuť k probírání dané látky. Ze stejných důvodů se často učitelé vyhýbají situacím, kdy by se mohli dotknout náboženského, případně politického přesvědčení žáků, eventuálně přesvědčení



jejich rodičů. K této problematice autorka poukazuje na odlišnost cílů, kterými by v tomto případě neměly být znalosti jednoznačně podaných dějinných událostí, ale daleko spíše zisk klíčových kompetencí k zacházení s citlivými otázkami. Sporná podstata tématu se tak stává výhodou a v zásadě didaktickou pomůckou.

- Obavy z nedostatku vlastních znalostí – jedná se o látku, na kterou velká část dnešních učitelů nebyla a nemohla být připravována v rámci své odborné přípravy vysokoškolské a klade tedy velké nároky na samostudium a kontakt s disciplínou.

### **3.2. Vysokoškolská příprava pedagogů**

Vzdělávání učitelů dějepisu probíhá v dnešní době v rámci bakalářského a navazujícího magisterského studia na přibližně dvaceti fakultách vysokých škol, zpravidla v kombinaci s některým z dalších vzdělávacích předmětů. Tento systém je všeobecně známý, proto v tomto textu bylo ponecháno místo pro odlišný pohled na tuto problematiku a snad určitou kritiku daného systému, který přináší ve svých publikacích profesor Petr Čornej.

Ten jednak poukazuje na neodpovídající pracovní a finanční podmínky akademických pracovníků, v návaznosti na to upozorňuje na neblahý vliv, který tento fenomén má na kvalitu výuky, neboť katedry nejsou schopny zaplatit odborníky odpovídajících schopností (Čornej, 2016).

Kritizuje však také samotné rozdělení studia na bakalářské a magisterské. Tvrdí, že bakalářské studium poskytuje pouze povrchní vzdělání a jeho absolventi neovládají do hloubky žádnou disciplínu. Uvádí také domněnku, že toto rozdělení napomáhá pouze příznivějším statistikám o absolventech vysokých škol, a že tak dochází k společensky i ekonomicky nesmyslnému „vyrábění“ vysokoškolských absolventů „do zásoby“ (Čornej, 2003 in Anon.). Jinde se v podobném duchu vyjadřuje o množství studentů doktorských studijních programů (Čornej, 2016).

I v další publikaci se vyjadřuje ke stavu vysokého školství v tomto oboru, když doslova uvádí: *Dominuje ošidné statistické měřítko, zbožněné v severoamerickém prostředí, ve všech oblastech života... O tom, je-li člověk vědec, rozhoduje nyní množství publikovaných prací a konferenčních vystoupení, nikoliv prokazatelný přínos, často rozpoznatelný až po letech.*

Po roce 1989 bylo české dějepisectví osvobozeno od tíživých pout totality a náhle byl umožněn svobodný rozvoj vědy. Nekonalý se však čistky, a tak z oboru odešli pouze zkopromitovaní jednotlivci. Čornej k tomu doslova uvádí: Na zdánlivě rovné startovní čáře se tak seřadili kariéristé, urychleně odhazující stranické legitimace, početní příslušníci tzv. šedé zóny, rehabilitovaní vědci z řad tzv. osmašedesátníků, nezdá se, že by přicházeli z disentu, lidé vracející se z exilu, badatelé konfesní orientace i průrazné osobnosti nejmladší generace. Rozdíly mezi těmito skupinami v oblastech rovnosti příležitostí či hodnotových postojů netřeba blíže charakterizovat. (Čornej, 2016)

I zde se mimo stavu vysokých škol věnuje dále rozdělení studia na bakalářský a magisterský stupeň. Vyjadřuje znepokojení nad myšlenkou, aby se dvoukombinace studovaly v tříletých bakalářských programech a na ně se navazovalo pedagogicko-psychologickou přípravou ve stupni magisterském. Autor považuje takovou přípravu učitelů za doslova smrtelnou, neboť v této době není možné pedagoga z odborné stránky připravit na výkon jeho budoucího povolání. Nakonec Čornej poukazuje na provázanost základního, středního a vysokého školství, zejména z pohledu didaktiky dějepisu. (Čornej, 2016).

## 4. Teoretická východiska výzkumu

### 4.1. Význam školního dějepisu

Nejprve je potřeba uvést fakt, že dějepis, jakožto předmět, je organickou součástí všeobecného vzdělání, tedy soustavy, kterou utváří základy společenských věd, přírodních věd, matematiky a dále pak základy vzdělání polytechnického, esteticko-výchovného, základy tělesné výchovy a jazykového vzdělání. (Julínek, 1995)

Nedílnou součástí této soustavy je dějepis mimo jiné proto, že v rámci ní se podílí na utváření hodnotových kvalit, které jsou nezbytnou částí rozvoje osobnosti a tyto nelze utvářet obsahem jiných vzdělávacích oborů. Dále je význam dějepisu umocněn faktem, že se jedná o integrující předmět (Julínek, 1995).

Tentýž autor dále v téže publikaci uvádí, že *význam dějepisu vyplývá ze specificky didaktického obsahu včetně míry jeho aktuálnosti; je dán především hodnotovou kvalitou předmětu a jeho integrující funkcí v systému společenskovědního a tím i všeobecného vzdělání.*

Houška (1995) vedle toho uvádí, že právě skrze dějepis je možné docílit u žáků pochopení principů lidského soužití, pochopení a zakotvení pojmů jako demokracie, altruismus, ale i například sobectví. I tento autor zdůrazňuje potřebu mezioborových vztahů a zdůrazňuje integrující charakter tohoto předmětu, zejména ve spojitosti se zeměpisem a biologií.

Smysl dějepisu, jakožto školního předmětu, bezpochyby úzce souvisí se smyslem dějin jako takových. Tento smysl totiž spoluutváří a spoluurčuje interní pohled na dějepis, jakožto školní předmět. Pohledy na něj můžeme přibližně rozčlenit na následující skupiny, které je možno charakterizovat:

- Představa záměru Boží prozřetelnosti
- Představa jakýchsi zákonitostí dějin
- Představa o produktech lidské činnosti

- Představa nedosažitelnosti
- Představa absence smyslu

První z teorií předpokládá pochopitelnost dějin pouze skrze víru. Druhá pracuje s konceptem zákonů vývoje dějin, které empiricky existují a jsou vědecky poznatelné, racionálně uchopitelné, a ne nepodobné zákonům přírodním. Třetí skupina je tvořena zastánci názoru, že dějiny jsou produktem střetů svobodných lidských rozhodnutí. Představa nedosažitelnosti hovoří o dějinách, jakožto součásti všehomíra, které je ve své úplnosti nedostupné poznání lidí, a proto je z lidského pohledu možné se o smyslu dějin pouze dohadovat. Poslední z tezí říká, že lidstvo je výsledkem nahodilých pochodů, z čehož vyplývá i pomíjivost jeho trvání. (Čapek, 2005).

Na závěr této kapitoly je potřeba zmínit, že pojetí smyslu dějin do značné míry zásadně ovlivňuje význam školního dějepisu, jeho obsah, pojetí i jeho hodnotové vyústění. (Čapek, 2005).

## **4.2. Role soudobých dějin v obsahu učiva dějepisu**

Důležitost tohoto dějepisného učiva zdůrazňuje hned několik oficiálních dokumentů a podstatných publikací, které se úzce dotýkají (nejen) českého školství. Namátkou je možno zmínit následující texty:

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání uvádí mimo jiné toto: *Důraz je kladen na dějiny 19. a 20. století, kde leží kořeny většiny současných společenských jevů.*
- *Je nezbytné, aby minimálně polovina času byla věnována těmto dějinným obdobím* (Beneš, 2005).

Podstatné je také zdůraznit fakt, že se nejedná o problematiku ryze českou, či pro náš stát nějakým způsobem specifickou. Jde o otázku, která je řešena jednak v rámci všech státních didaktik, jednak také na evropské úrovni. (Hudecová, 2009)

Ideálním cílem vzdělávání v demokratické společnosti je vzdělaný občan, který se aktivně účastní společenského života. K tomu je bezesporu potřeba

kvalitní orientace ve společenských záležitostech, v jejichž rámci hraje historické povědomí významnou roli. Studium historie je dále považováno za důležitého činitele v procesu učení kritického myšlení či při kultivaci hodnot demokracie. Z hlediska jedince pak poskytuje významnou oporu při utváření identity a začleňování do společnosti – o to více v multikulturní společnosti. (Hudecová,2009)

Další důležitou vlastností soudobých dějin je fakt, že směřují k pochopení současného stavu společnosti i k předvídání stavů budoucích. Abychom byli schopni pochopit současnost, musíme nejprve porozumět tomu, co jí bezprostředně předcházelo, neboť současnost je produktem a důsledkem nedávné minulosti. Zvýšená pozornost, která by měla být věnována soudobým dějinám je tedy opodstatněna potřebou těchto znalostí při orientování se v současné společnosti. (Hudecová,2009)

### **4.3. Vliv školního dějepisu na hodnotové postoje žáků a studentů**

Krákora (2016) mezi funkce dějepisu zařazuje mimo jiné:

- Vytvoření vědomí
  - Identity
  - Politického
  - Ekonomicko-sociálního
  - Morálního
- Osobní a sociální začlenění do společnosti prostřednictvím historického vědomí
- Přispění k výchově k demokratičnosti a aktivitě
- Spoluutváření hodnotového systému žáků
- Pomoc při chápání obecně uznávaných hodnot
- Formování kritického postoje k historickým skutečnostem

Z výše uvedeného je patrný značný vliv školního dějepisu na hodnotovou orientaci žáků.

Vaněk (in Krákora, 2011), upozorňuje na problém složitosti moderní společnosti, a tedy i moderních dějin, a na přirozenou snahu člověka utvořit si pro něj vysvětlitelný a pochopitelný obraz světa. V důsledku toho dochází k přirozenému zjednodušení a redukci na velmi zjednodušené či přímo nepravdivé myšlenkové šablony. Z tohoto zjednodušení ruku v ruce s leností myslet a šablony zdokonalovat, pak dochází k vzniku stereotypů, které se později pro jedince stávají hodnotami. Z tohoto plyne potřeba umění interpretace moderních dějin a kritického uvažování o historických událostech. V tomto procesu tohoto učení je pak nepostradatelná role vzdělaného a emancipovaného učitele.

Z výše uvedeného vyplývá, že nedostatečná či nedobře vedená výuka dějepisu může zapříčiňovat inklinaci k extremistickým postojům. Lebeda (2013) uvádí, že právě mladého člověka lze ovlivňovat v extremistických činnostech nehledě na ideologii, směr a zaměření.

Za další aspekt přispívající k inklinaci k extremistickým hnutím, lze považovat určitou vykořeněnost doby, ve které dnes mladí lidé dospívají a hledají své místo ve společnosti. (Demjančuk, 2005). Následkem postmoderny dochází k absenci pevných hodnot, které by tomuto procesu stanovovaly rámec. Orientace a ukotvení sebe sama v takové společnosti je velmi náročné. Proto vyvstává již zmiňovaná potřeba pochopitelného světa. Právě v důsledku těchto fakt vzniká velmi dobrý operační prostor pro extremistická hnutí, která:

- a) Jsou typická zjednodušujícím pohledem
- b) jsou, jak již bylo uvedeno, pro mladého člověka přirozeně atraktivní, na rozdíl od jednotného, pospolitého a tradičního světa (Demjančuk, 2005).

Z těchto důvodů jsou příslušníci právě dospívající generace významnou cílovou skupinou při prevenci extremismu. Zároveň se jedná o skupinu, která

je s radikalizací často spojována, neboť její příslušníci (z výše uvedených důvodů) hledají nové pohledy na současnou společnost (Demjančuk, 2005).

Vzhledem k tomu, že extremistická hnutí jako taková nejsou specifickým dnešní doby, poskytují dějiny velmi dobrý didaktický materiál. Na rozdíl od současných extremistů u extremistů minulosti je možné zhodnotit následky jejich činů. Je tedy možné explicitně demonstrovat hrůznost těchto důsledků. To může mít za následek naplnění následujících cílů:

- a) Mohou odradit studenty od inklinace k pokračujícím odnožím dané konkrétní extremistické skupiny (neonacismus, neofašismus...)
- b) Nalezneme-li společné znaky, které lze použít jako identifikační znaky extremismu, mohou mladým lidem pomoci při rozpoznávání těchto skupin a tím i umožní odolat jejich vlivům. Z tohoto důvodu je zároveň velmi potřebný rozvoj kritického myšlení.

Významnou roli dějepisu v prevenci extremismu připisují také Mareš a Smolík (2010), když učitelům tohoto předmětu adresují svou práci pojednávající o školní výuce a politickém extremismu. Mimo jiné uvádějí, že prevencí v této oblasti může být osvětová aktivita, která může mít i výše zmíněný charakter dějepisné výuky.

## 5. Výzkum

### 5.1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit vliv faktorů působících na inklinaci jedince k extremistickým a radikálním řešením a dále faktory ovlivňující míru znalostí v oblasti dějin především druhé poloviny dvacátého století.

### 5.2. Výzkumné otázky

Základní otázkou, pro kterou byl výzkum uskutečněn, je, zda existuje souvislost mezi inklinací k extrémním a radikálním řešením a mírou znalostí ve výše uvedené oblasti historie. Další výzkumné otázky byly stanoveny takto:

- 1) Existuje souvislost mezi velikostí obce, ve které respondent pobývá a inklinací k radikálním a extrémním řešením?
- 2) Existuje souvislost mezi pohlavím a inklinací k radikálním a extrémním řešením?
- 3) Existuje souvislost mezi věkem respondenta a inklinací k radikálním a extrémním řešením?
- 4) Existuje souvislost mezi tím, v jakém rodinném prostředí respondent žije (úplná, neúplná rodina, náhradní péče...) a inklinací k radikálním a extrémním řešením?
- 5) Existuje souvislost mezi zaměřením oboru respondenta a inklinací k radikálním a extrémním řešením?
- 6) Existuje souvislost mezi vzděláním rodičů respondenta a inklinací k radikálním a extrémním řešením?
- 7) Existuje souvislost mezi typem školy, který respondent studuje (SŠ, SOU...) a inklinací k radikálním a extrémním řešením?
- 8) Existuje souvislost mezi druhem obydlí rodiny respondenta (dům, byt, nájem, vlastní nemovitost...) a inklinací k radikálním a extrémním řešením?



- 9) Existuje souvislost mezi materiálním zajištěním rodiny respondenta a inklinací k radikálním a extrémním řešením?
- 10) Existuje souvislost mezi velikostí obce, ve které respondent pobývá a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí?
- 11) Existuje souvislost mezi pohlavím respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí?
- 12) Existuje souvislost mezi věkem respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí?
- 13) Existuje souvislost mezi tím, v jakém rodinném prostředí respondent žije (úplná, neúplná rodina, náhradní péče...) a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí?
- 14) Existuje souvislost mezi zaměřením oboru respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí?
- 15) Existuje souvislost mezi vzděláním rodičů respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí?
- 16) Existuje souvislost mezi typem školy, který respondent studuje (SŠ, SOU...) a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí?
- 17) Existuje souvislost mezi druhem obydlí rodiny respondenta (dům, byt, nájem, vlastní nemovitost...) a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí?
- 18) Existuje souvislost mezi materiálním zajištěním rodiny respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí?

### **5.3. Metoda sběru a analýzy dat**

Dotazník, použitý pro sběr dat, byl rozdělen do tří částí. V první byla zjišťována faktografická data o respondentovi (věk, ročník studia, pohlaví...). Následující sekce byla tvořena soustavou patnácti otázek z oblasti historie převážně druhé poloviny dvacátého století v českých zemích (otázky se tedy týkaly znalostí respondentů v této oblasti). Třetí a poslední část pak tvořila tabulka obsahující dvanáct dotazů, týkajících se postojové orientace respondentů.

Dotazník byl respondentům zadáván v písemné podobě a následně byla data převedena do formy elektronické. Pro první soubor dat bylo použito jednoduchého kódování do numerické škály. U dat tvořených odpověďmi na otázky zjišťující úroveň znalostí bylo postupováno odlišně. Každé otázce byl přiřazen příslušný počet bodů a způsob jejich přidělování. Ze součtu těchto bodů pak byly pomocí průměru a směrodatné odchylky vytvořeny čtyři kategorie, se kterými bylo možné dále pracovat.

#### **5.4. Hypotézy a jejich ověřování**

Při ověřování hypotéz byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Jedná se o test, kterým lze ověřit souvislost mezi dvěma proměnnými zachycenými nominálním či ordinálním měřením. Testování bylo provedeno na hladině významnosti 0,05. Při výpočtu bylo postupováno takto: Po sestavení kontingenční tabulky byly vypočítány očekávané četnosti, a to následujícím postupem: suma řádku \* suma sloupce / celková suma. Následně byl proveden test pomocí vzorce:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

Kde P je pozorovaná četnost a O očekávaná četnost. Výsledná hodnota pak byla porovnána s odpovídajícím testovým kritériem (kritickou hodnotou pro danou hladinu významnosti a daný počet stupňů volnosti). (Chráška, 2016).

Hypotézy byly stanoveny takto:

1. Mezi velikostí obce, ve které respondent pobývá a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.
2. Mezi pohlavím respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.
3. Mezi věkem respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

4. Mezi rodinným prostředím respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.
5. Mezi nejvyšším ukončeným vzděláním otce respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.
6. Mezi nejvyšším ukončeným vzděláním matky respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.
7. Mezi zaměřením oboru, který respondent studuje a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.
8. Mezi typem oboru, který respondent studuje a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.
9. Mezi ročníkem studia, ve kterém se respondent nachází a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.
10. Mezi bydlením rodiny respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.
11. Mezi ekonomickou situací rodiny respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.
12. Mezi velikostí obce, ve které respondent pobývá a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.
13. Mezi pohlavím respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.
14. Mezi věkem respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.
15. Mezi rodinným prostředím respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.
16. Mezi nejvyšším ukončeným vzděláním otce respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.
17. Mezi nejvyšším ukončeným vzděláním matky respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.
18. Mezi zaměřením oboru, který respondent studuje a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.

19. Mezi typem oboru, který respondent studuje a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.
20. Mezi ročníkem studia, ve kterém se respondent nachází a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.
21. Mezi bydlením rodiny respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.
22. Mezi ekonomickou situací rodiny respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.

## **5.5. Operacionalizace některých dat**

Jak bylo uvedeno výše, při zpracování byla data převedena do formy elektronické. Pro první soubor dat bylo použito jednoduchého kódování do numerické škály. U dat tvořených odpověďmi na otázky zjišťující úroveň znalostí bylo postupováno odlišně. Každé otázce byl přiřazen příslušný počet bodů a způsob jejich přidělování. Ze součtu těchto bodů pak byly pomocí průměru a směrodatné odchylky vytvořeny čtyři kategorie, se kterými bylo možné dále pracovat. První kategorie byla tvořena respondenty, kteří dosáhli počtu bodů nižšího než průměr snížený o směrodatnou odchylku. Druhou kategorii tvořili respondenti s počtem dosažených bodů menším než průměr snížený o směrodatnou odchylku. Třetí kategorii pak představovali ti, jejichž počet bodů byl větší než průměr a zároveň menší než průměr zvětšený o směrodatnou odchylku. Do poslední kategorie spadali studenti, kteří dosáhli počtu bodů většího než průměr zvětšený o směrodatnou odchylku. Obdobně bylo naloženo s daty třetího souboru, která však byla zjišťována pomocí Likertovy škály. U těchto dat byly stanoveny pouze dvě kategorie, a to následujícím způsobem: Byl vypočten průměr a směrodatná odchylka. Jako inklinující k extremismu byli označeni respondenti, jejichž směrodatná odchylka byla malá a zároveň průměr hodně vzdálen od středu a dále respondenti, jejichž směrodatná odchylka byla velká a zároveň jejich průměr byl blízko středu.

## 5.6. Analýza rozřazovacího souboru dat

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 615 respondentů, studentů prvních a posledních ročníků středních škol. Z toho 361 mužů a 236 žen.

Z hlediska velikosti obce, ve které respondenti bydlí se zúčastnilo 194 respondentů z obce do 2 000 obyvatel, 112 v rozmezí 2001 – 5000 obyvatel, 71 od 5001 – 15 000 obyvatel, 37 z obce s 15 001 – 60 000 obyvatel, 168 v rozmezí 60 001 – 150 000 obyvatel a konečně z obcí nad 150 000 obyvatel 17 účastníků. Na otázku neodpovědělo 16 respondentů.

Z hlediska věku se zúčastnil jeden čtrnáctiletý respondent, dále 189 patnáctiletých, 157 šestnáctiletých, 8 sedmnáctiletých, 127 osmnáctiletých, 108 devatenáctiletých, 5 dvacetiletých, 1 jednadvacetiletý a dva dvaadvacetiletí respondenti. Na otázku neodpovědělo 17 respondentů.

Vzhledem k rodinnému prostředí se zúčastnilo 420 respondentů žijících s rodiči v úplné rodině, 173 s rodiči v neúplné rodině, 5 s prarodiči, jeden v pěstounské péči a možnost jinak uvedlo 14 respondentů. Na otázku neodpověděli 2 respondenti.

Vzdělání otce respondenta bylo v 9 případech základní, 180 učební obor, 261 středoškolské a 141 vysokoškolské. Na otázku neodpovědělo 24 respondentů. Vzdelání matky bylo v 17 případech základní, 141 učební obor, 262 středoškolské a 178 vysokoškolské. Na otázku neodpovědělo 17 respondentů.

Z hlediska zaměření 389 respondentů studovalo technický obor, 26 humanitní, 67 obor zaměřený na jazyk, 131 všeobecné gymnázium a jeden respondent uvedl možnost jinak zaměřeného oboru.

Dále 20 respondentů studovalo obor s výučním listem, 594 obor maturitní. Otázku nevyplnil jeden respondent.

Výzkumu se zúčastnilo 338 studentů prvního ročníku a 237 studentů čtvrtého ročníku. Na otázku neodpovědělo 40 respondentů.

Rodiny respondentů bydlí v 385 případech ve vlastním domě, ve 145 případech ve vlastním bytě, v 6 případech v družstevním bytě a v 74 v nájemném bytě. Možnost jinak uvedli 2 respondenti. Na otázku neodpověděli 3 respondenti.

Situaci své rodiny z hlediska příjmů hodnotí 10 respondentů jako velmi špatnou, 27 jako nepříliš dobrou, 167 jako spíše střední, 351 jako dobrou a 54 jako velmi dobrou. Na otázku neodpovědělo 6 respondentů.

## **5.7. Analýza výsledků**

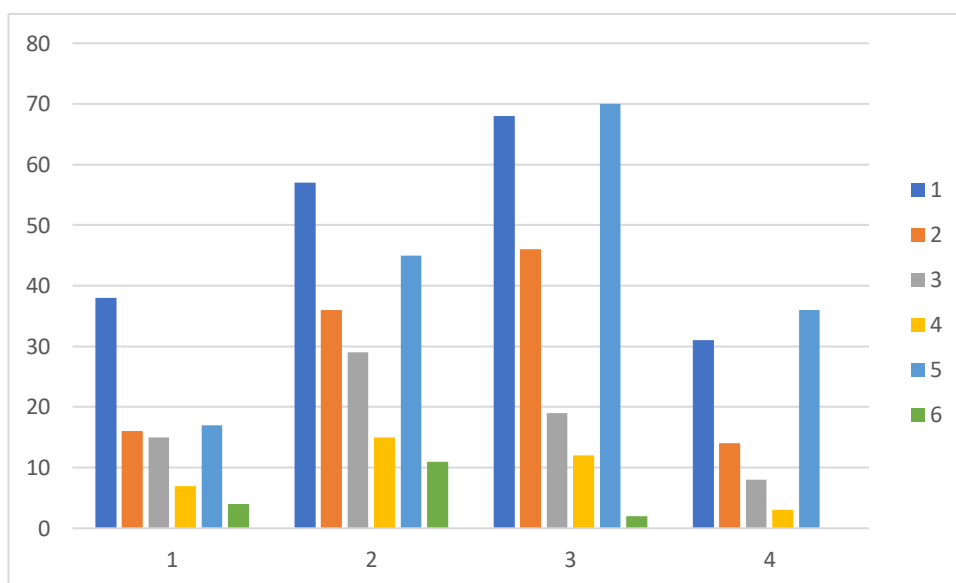
V následující části práce je uvedena analýza dat pro všechny výzkumné otázky a z ní vyvozené závěry. Pro ilustraci je ke každé z otázek připojen graf závislosti daných proměnných. Operacionalizace dat z druhého a třetího souboru byla vysvětlena výše, u jednotlivých otázek je tedy uveden pouze způsob sběru dat a kategorie otázek z rozřazovacího souboru (tj. faktografická data o respondentovi).

## 6. Analýza – praktická část

### 6.1. Velikost obce a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí

Kategorie třetího souboru dat:

- |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| 1. Do 2 000 obyvatel         | 2. 2 001 - 5 000 obyvatel    |
| 3. 5 001 – 15 000 obyvatel   | 4. 15 001 – 60 000 obyvatel  |
| 5. 60 001 – 150 000 obyvatel | 6. více než 150 000 obyvatel |



HA: Mezi velikostí obce, ve které respondent pobývá a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

H0: Mezi velikostí obce, ve které respondent pobývá a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet ze skupin znalostí          | Velikost obce |     |    |    |     |    |                |
|-----------------------------------|---------------|-----|----|----|-----|----|----------------|
| Skupiny dle historických znalostí | 1             | 2   | 3  | 4  | 5   | 6  | Celkový součet |
| 1                                 | 38            | 16  | 15 | 7  | 17  | 4  | 97             |
| 2                                 | 57            | 36  | 29 | 15 | 45  | 11 | 193            |
| 3                                 | 68            | 46  | 19 | 12 | 70  | 2  | 217            |
| 4                                 | 31            | 14  | 8  | 3  | 36  |    | 92             |
| Celkový součet                    | 194           | 112 | 71 | 37 | 168 | 17 | 599            |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 33,5899351

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 28,86929943

Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická, proto byla přijata alternativní hypotéza. Mezi velikostí obce, ve které respondent pobývá a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

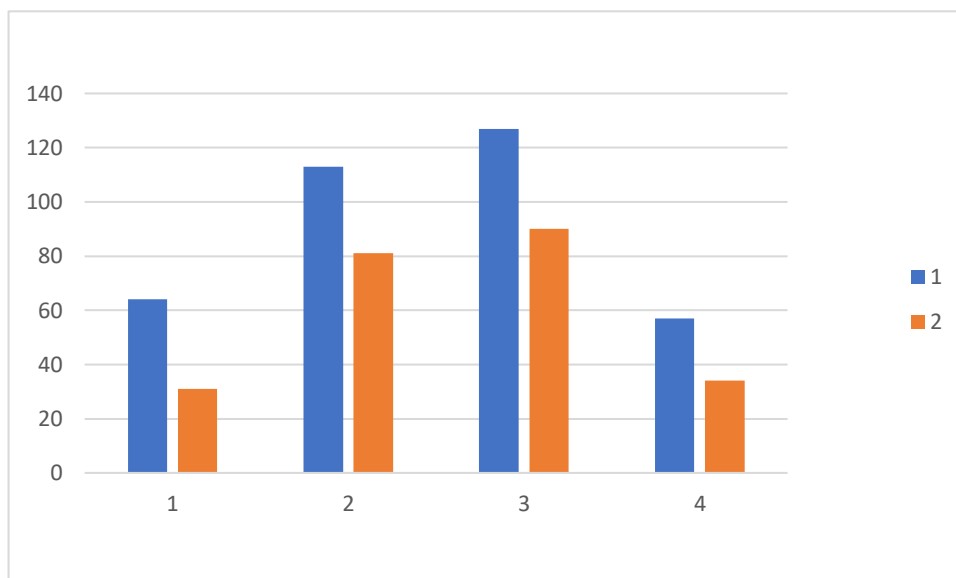
## **6.2. Pohlaví a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí**

Kategorie třetího souboru dat:

1. Muž

2. Žena





HA: Mezi pohlavím respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

H0: Mezi pohlavím respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet ze skupin znalostí | Pohlaví    |            | Celkový součet |
|--------------------------|------------|------------|----------------|
|                          | 1          | 2          |                |
| 1                        | 64         | 31         | 95             |
| 2                        | 113        | 81         | 194            |
| 3                        | 127        | 90         | 217            |
| 4                        | 57         | 34         | 91             |
| <b>Celkový součet</b>    | <b>361</b> | <b>236</b> | <b>597</b>     |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 2,814300852

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 7,814727903

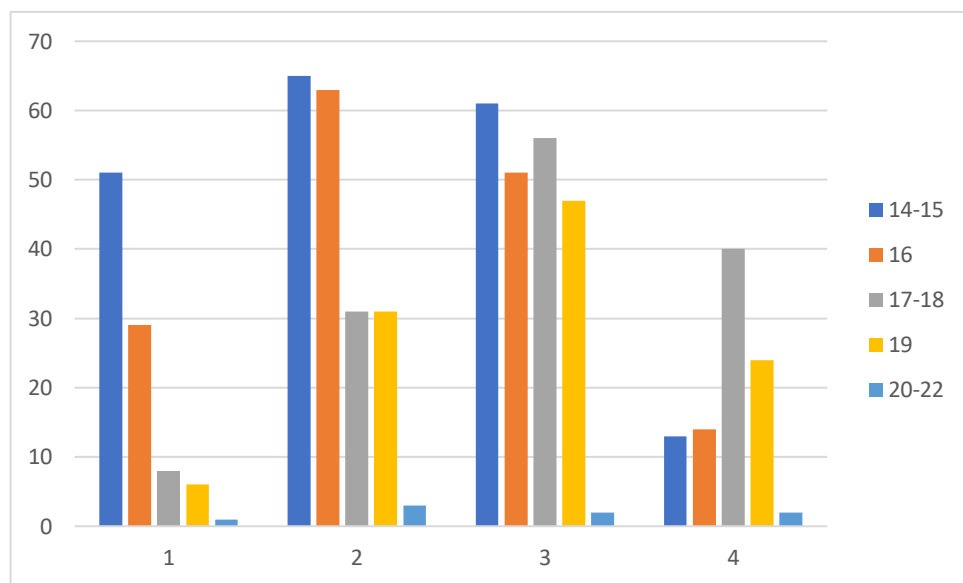
Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto nebylo možné odmítnout nulovou hypotézu. Mezi pohlavím respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí neexistuje souvislost.

### 6.3. Věk a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí

Kategorie třetího souboru dat:

Respondenti uváděli údaj číselně



HA: Mezi věkem respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

H0: Mezi věkem respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| <b>Počet ze skupin znalostí</b>          | <b>Věk</b>   |            |              |            |              |                       |
|--|--------------|------------|--------------|------------|--------------|-----------------------|
|  | <b>14-15</b> | <b>16</b>  | <b>17-18</b> | <b>19</b>  | <b>20-22</b> | <b>Celkový součet</b> |
| <b>Skupiny dle historických znalostí</b> |              |            |              |            |              |                       |
| 1  | 51           | 29         | 8            | 6          | 1            | 95                    |
| 2  | 65           | 63         | 31           | 31         | 3            | 193                   |
| 3  | 61           | 51         | 56           | 47         | 2            | 217                   |
| 4  | 13           | 14         | 40           | 24         | 2            | 93                    |
| <b>Celkový součet</b>                    | <b>190</b>   | <b>157</b> | <b>135</b>   | <b>108</b> | <b>8</b>     | <b>598</b>            |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 76,94836332

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 21,02606982

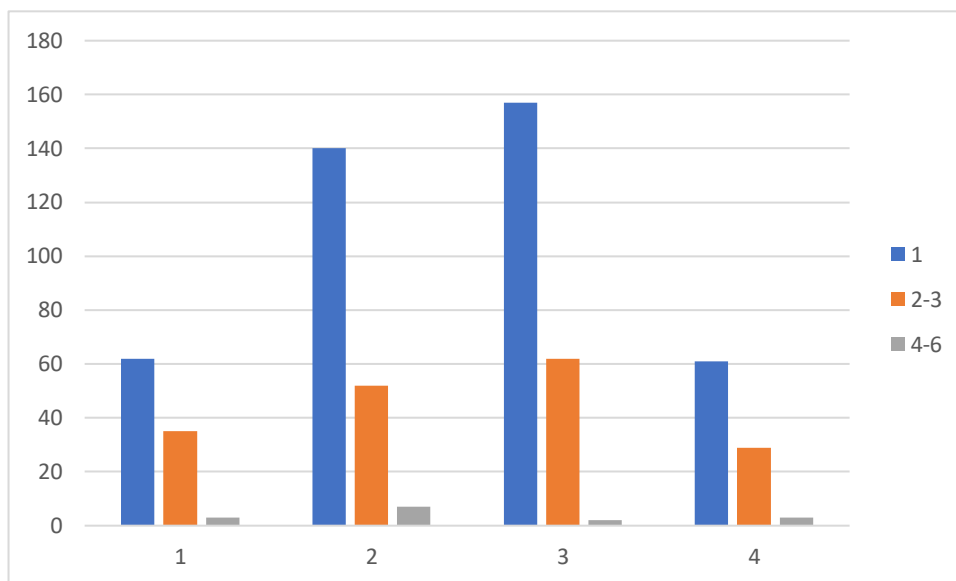
Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická, proto byla přijata alternativní hypotéza. Mezi věkem respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

#### **6.4. Rodinné prostředí a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí**

Kategorie třetího souboru dat:

- |                            |                              |
|----------------------------|------------------------------|
| 1. S rodiči v úplné rodině | 2. S rodiči v neúplné rodině |
| 3. S prarodiči             | 4. V pěstounské péči         |
| 5. V dětském domově        | 6. Jiné                      |



HA: Mezi rodinným prostředím respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

H0: Mezi rodinným prostředím respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet ze skupin znalostí          | Rodinné prostředí |            |           |                |
|-----------------------------------|-------------------|------------|-----------|----------------|
|                                   | 1                 | 2-3        | 4-6       | Celkový součet |
| Skupiny dle historických znalostí |                   |            |           |                |
| 1                                 | 62                | 35         | 3         | 100            |
| 2                                 | 140               | 52         | 7         | 199            |
| 3                                 | 157               | 62         | 2         | 221            |
| 4                                 | 61                | 29         | 3         | 93             |
| <b>Celkový součet</b>             | <b>420</b>        | <b>178</b> | <b>15</b> | <b>613</b>     |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 6,498803265

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 12,59158724

Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto nebylo možné odmítnout nulovou hypotézu. Mezi rodinným prostředím respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí neexistuje souvislost.

### 6.5. Nejvyšší ukončené vzdělání otce a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí

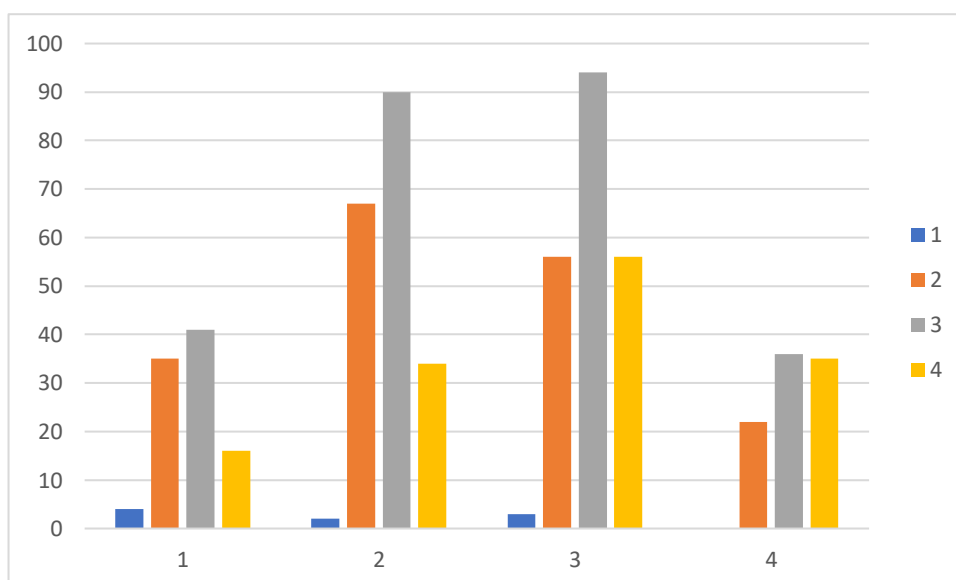
Kategorie třetího souboru dat:

1. základní

2. učební obor

3. střední škola

4. vysoká škola



HA: Mezi nejvyšším ukončeným vzděláním otce respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

H0: Mezi nejvyšším ukončeným vzděláním otce respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet ze skupin znalostí             | vzdělání<br>otce |           |           |           |                   |
|--------------------------------------|------------------|-----------|-----------|-----------|-------------------|
| Skupiny dle historických<br>znalostí | 1                | 2         | 3         | 4         | Celkový<br>součet |
| 1                                    | 4                | 35        | 41        | 16        | 96                |
| 2                                    | 2                | 67        | 90        | 34        | 193               |
| 3                                    | 3                | 56        | 94        | 56        | 209               |
| 4                                    |                  | 22        | 36        | 35        | 93                |
| <b>Celkový součet</b>                | <b>9</b>         | <b>18</b> | <b>26</b> | <b>14</b> | <b>591</b>        |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 25,76336909

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 21,02606982

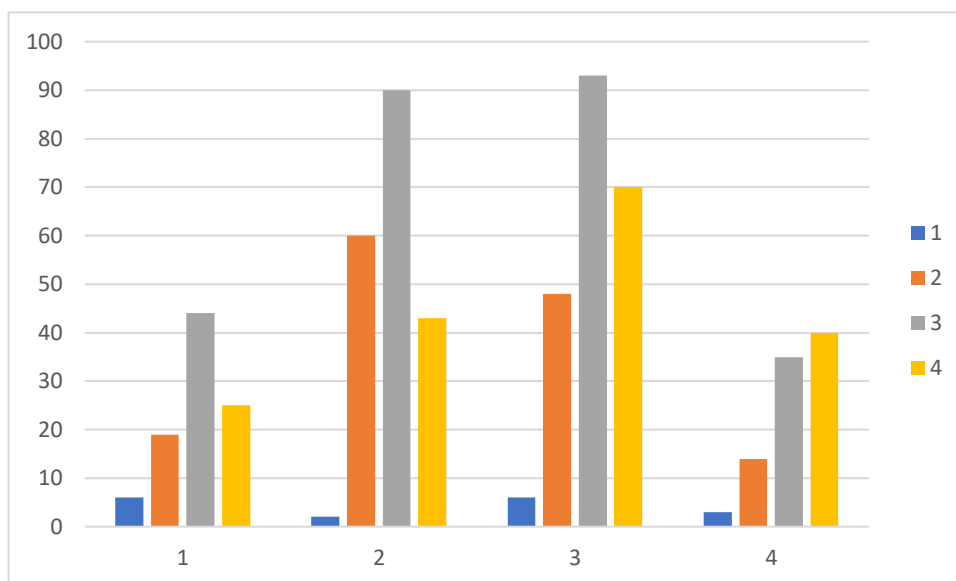
Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická, proto byla přijata alternativní hypotéza. Mezi nejvyšším ukončeným vzděláním otce respondenta mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

## **6.6. Nejvyšší ukončené vzdělání matky a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí**

Kategorie třetího souboru dat:

- |                  |                 |
|------------------|-----------------|
| 1. základní      | 2. učební obor  |
| 3. střední škola | 4. vysoká škola |



HA: Mezi nejvyšším ukončeným vzděláním matky respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

H0: Mezi nejvyšším ukončeným vzděláním matky respondenta mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet ze skupin znalostí          | Vzdělání matky |            |            |            |                |
|-----------------------------------|----------------|------------|------------|------------|----------------|
| Skupiny dle historických znalostí | 1              | 2          | 3          | 4          | Celkový součet |
| 1                                 | 6              | 19         | 44         | 25         | 94             |
| 2                                 | 2              | 60         | 90         | 43         | 195            |
| 3                                 | 6              | 48         | 93         | 70         | 217            |
| 4                                 | 3              | 14         | 35         | 40         | 92             |
| <b>Celkový součet</b>             | <b>17</b>      | <b>141</b> | <b>262</b> | <b>178</b> | <b>598</b>     |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 25,94963293

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 21,02606982

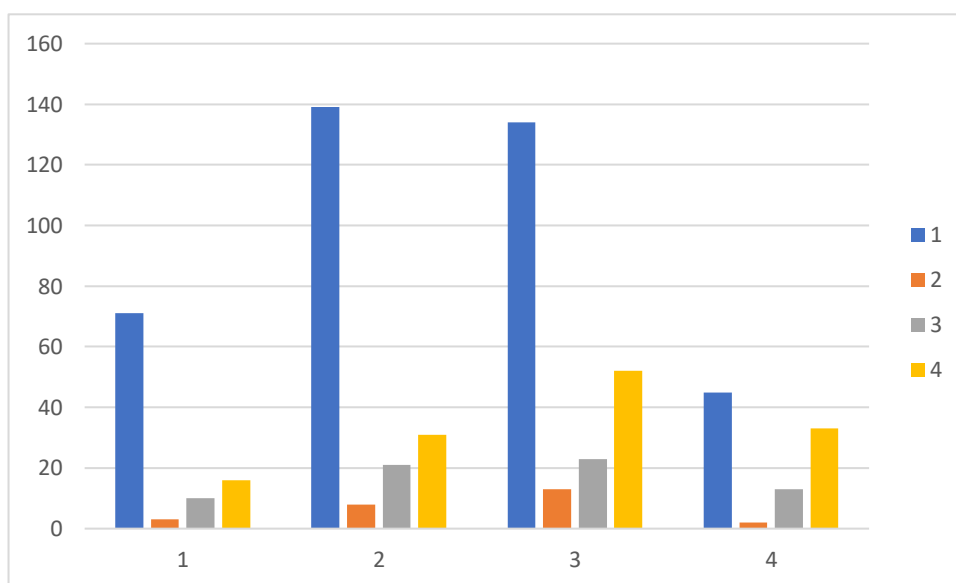
Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická, proto byla přijata alternativní hypotéza. Mezi nejvyšším ukončeným vzděláním matky respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

## 6.7. Zaměření oboru studovaného respondentem a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí

Kategorie třetího souboru dat:

1. technický obor
2. humanitní obor
3. obor zaměřený na jazyk
4. všeobecné gymnázium
5. jinak zaměřený obor



HA: Mezi zaměřením oboru, který respondent studuje a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

H0: Mezi zaměřením oboru, který respondent studuje a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí neexistuje souvislost.



Výsledek analýzy:

| <b>Počet ze skupin znalostí</b>          | <b>Zaměření oboru</b> |           |           |            |                       |
|--|-----------------------|-----------|-----------|------------|-----------------------|
| <b>Skupiny dle historických znalostí</b> | <b>1</b>              | <b>2</b>  | <b>3</b>  | <b>4</b>   | <b>Celkový součet</b> |
| 1  | 71                    | 3         | 10        | 16         | 100                   |
| 2  | 139                   | 8         | 21        | 31         | 199                   |
| 3  | 134                   | 13        | 23        | 52         | 222                   |
| 4  | 45                    | 2         | 13        | 33         | 93                    |
| <b>Celkový součet</b>                    | <b>389</b>            | <b>26</b> | <b>67</b> | <b>132</b> | <b>614</b>            |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 23,02150773

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 16,9189776

Závěr:

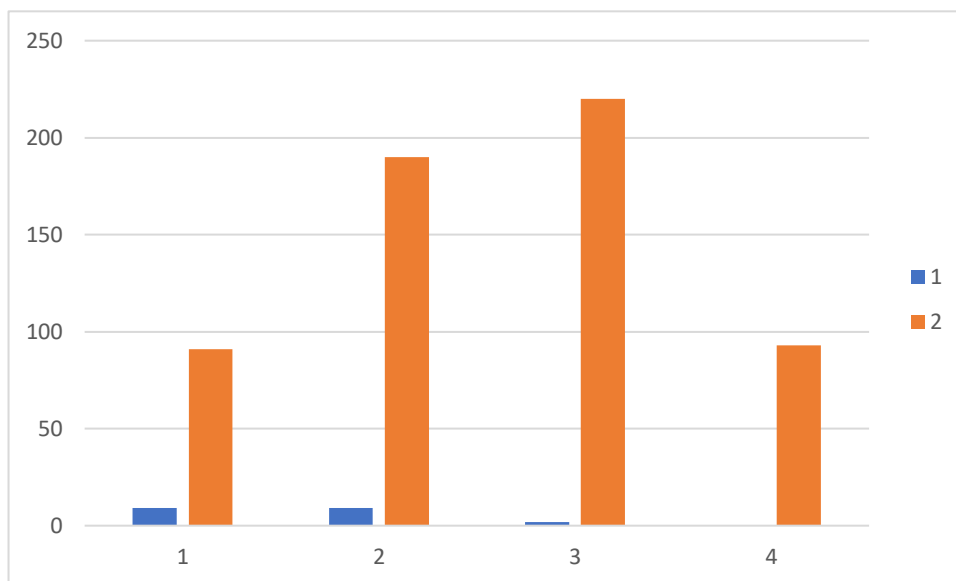
Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická, proto byla přijata alternativní hypotéza. Mezi zaměřením oboru, který respondent studuje a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

## **6.8. Typ oboru studovaného respondentem a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí**

Kategorie třetího souboru dat:

1. Maturitní obor

2.obor s výučním listem



HA: Mezi typem oboru, který respondent studuje a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

H0: Mezi typem oboru, který respondent studuje a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet ze skupin znalostí          | typ oboru |            |                |
|-----------------------------------|-----------|------------|----------------|
| Skupiny dle historických znalostí | 1         | 2          | Celkový součet |
| 1                                 | 9         | 91         | 100            |
| 2                                 | 9         | 190        | 199            |
| 3                                 | 2         | 220        | 222            |
| 4                                 |           | 93         | 93             |
| <b>Celkový součet</b>             | <b>20</b> | <b>594</b> | <b>614</b>     |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 18,51936986

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 7,814727903

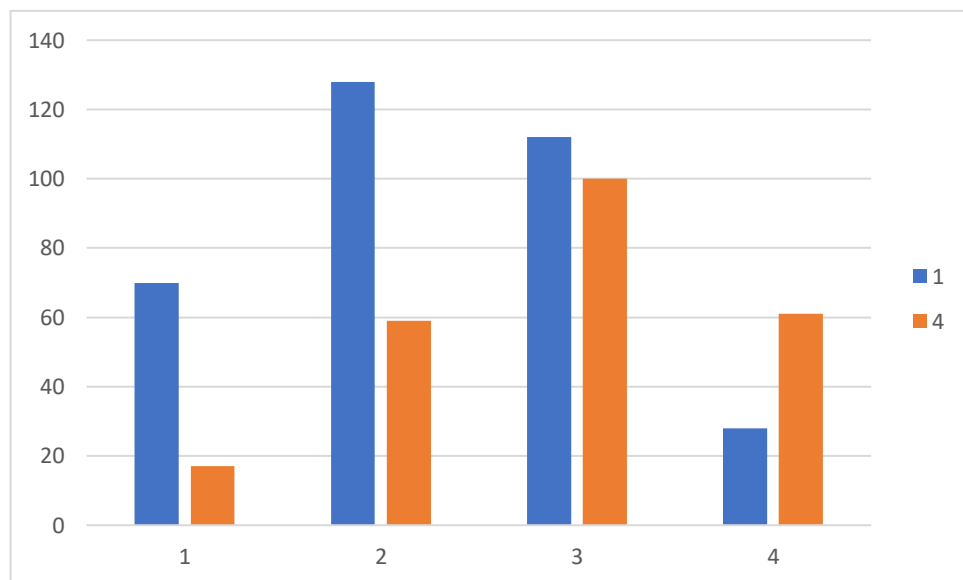
Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická, proto byla přijata alternativní hypotéza. Mezi typem oboru, který respondent studuje a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

## 6.9. Ročník studia, ve kterém se respondent nachází a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí

Kategorie třetího souboru dat:

Údaj byl respondenty uváděn číselně



HA: Mezi ročníkem studia, ve kterém se respondent nachází a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

H0: Mezi ročníkem studia, ve kterém se respondent nachází a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet ze skupin znalostí                 | Ročník     |            |                       |
|--|------------|------------|-----------------------|
| <b>Skupiny dle historických znalostí</b> | <b>1</b>   | <b>4</b>   | <b>Celkový součet</b> |
| 1  | 70         | 17         | 87                    |
| 2  | 128        | 59         | 187                   |
| 3  | 112        | 100        | 212                   |
| 4  | 28         | 61         | 89                    |
| <b>Celkový součet</b>                    | <b>338</b> | <b>237</b> | <b>575</b>            |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 54,741334

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 12,59158724

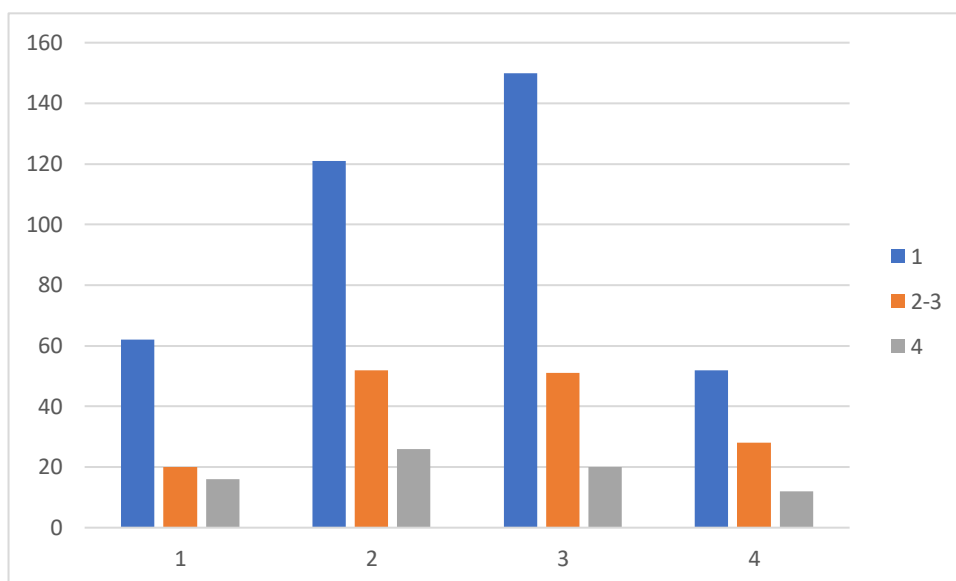
Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická, proto byla přijata alternativní hypotéza. Mezi ročníkem studia, ve kterém se respondent nachází a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

## **6.10. Bydlení rodiny respondenta a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí**

Kategorie třetího souboru dat:

- |                        |                     |
|------------------------|---------------------|
| 1. Ve vlastním domě    | 2. ve vlastním bytě |
| 3. v družstevním bytě  | 4. v nájemním bytě  |
| 5. bez trvalého domova | 6. jinak            |



HA: Mezi bydlením rodiny respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

H0: Mezi bydlením rodiny respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet ze skupin znalostí                 | Bydlení    |            |           | Celkový součet |
|--|------------|------------|-----------|----------------|
|  | 1          | 2-3        | 4         |                |
| <b>Skupiny dle historických znalostí</b> |            |            |           |                |
| 1  | 62         | 20         | 16        | 98             |
| 2  | 121        | 52         | 26        | 199            |
| 3  | 150        | 51         | 20        | 221            |
| 4  | 52         | 28         | 12        | 92             |
| <b>Celkový součet</b>                    | <b>385</b> | <b>151</b> | <b>74</b> | <b>610</b>     |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 7,303648368

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 12,59158724

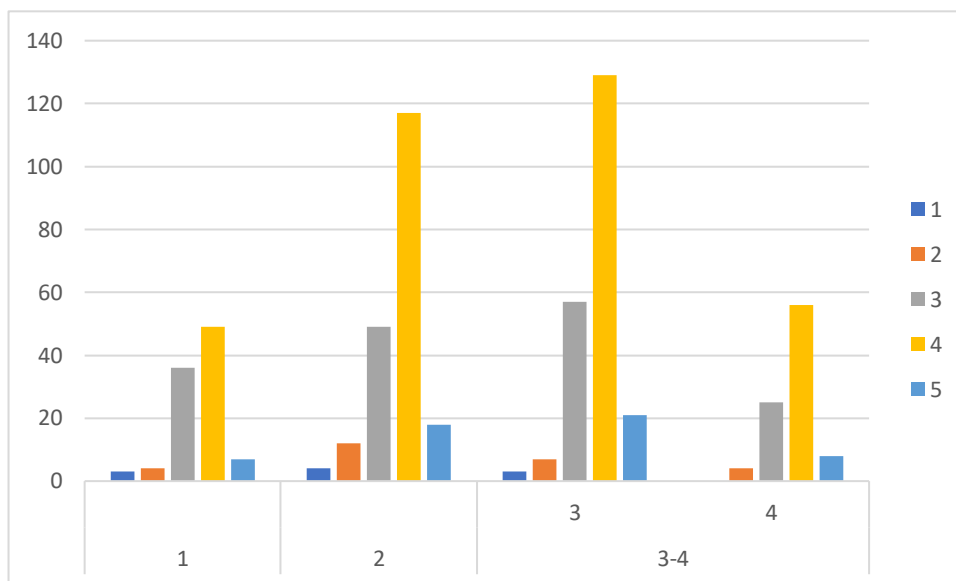
Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto nebylo možné odmítnout nulovou hypotézu. Mezi bydlením rodiny respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí neexistuje souvislost.

### **6.11. Ekonomická situace rodiny respondenta a míra znalostí v oblasti dějin českých zemí**

Kategorie třetího souboru dat:

1. velmi špatnou (domácnost trpí nedostatkem, žije s obtížemi „od výplaty k výplatě“ nebo žije na dluh)
2. nepříliš dobrou (domácnost netrpí nedostatkem, ale nemůže si dovolit téměř nic ušetřit)
3. spíše střední (domácnost je dostatečně materiálně zabezpečena a může si dovolit i něco ušetřit)
4. dobrou (domácnost je dobře materiálně zabezpečena a může si dovolit dostatečně spořit)
5. velmi dobrou (domácnost je nadstandardně materiálně zabezpečena a může si dovolit výrazně spořit)



HA: Mezi ekonomickou situací rodiny respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

H0: Mezi ekonomickou situací rodiny respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet ze skupin znalostí          | Ekonomická situace |   |    |    |    |                |
|-----------------------------------|--------------------|---|----|----|----|----------------|
| Skupiny dle historických znalostí | 1                  | 2 | 3  | 4  | 5  | Celkový součet |
| 1                                 | 3                  | 4 | 36 | 49 | 7  | 99             |
| 2                                 | 4                  | 1 | 49 | 11 | 18 | 200            |
| 3-4                               | 3                  | 1 | 82 | 18 | 29 | 310            |
| Celkový součet                    | 10                 | 2 | 16 | 35 | 54 | 609            |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 16,99626429

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 24,99579014

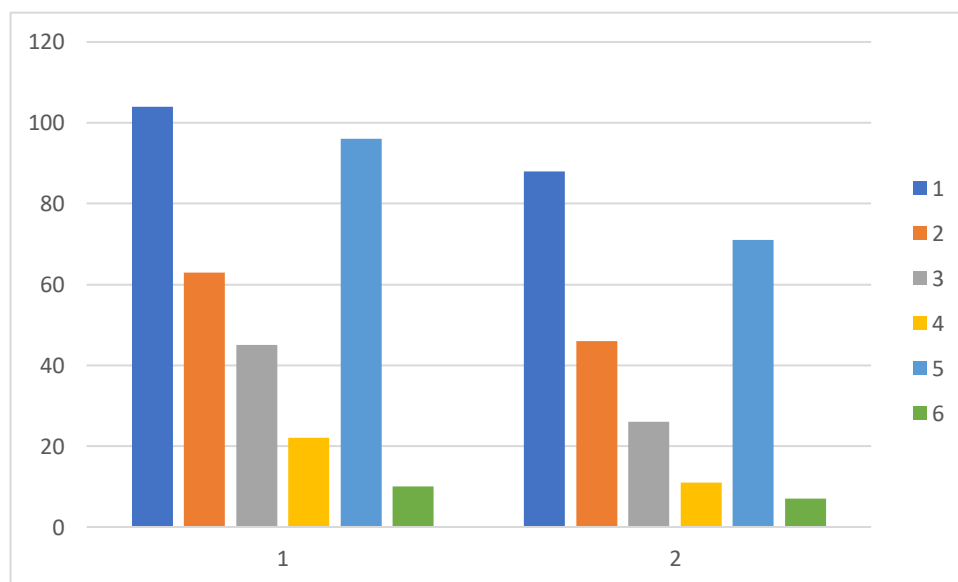
Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto nebylo možné odmítnout nulovou hypotézu. Mezi ekonomickou situací rodiny respondenta a mírou jeho znalostí v oblasti dějin českých zemí neexistuje souvislost.

## 6.12. Velikost obce a inklinace k extrémním a radikálním řešením

Kategorie třetího souboru dat:

- |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| 1. Do 2 000 obyvatel         | 2. 2 001 - 5 000 obyvatel    |
| 3. 5 001 – 15 000 obyvatel   | 4. 15 001 – 60 000 obyvatel  |
| 5. 60 001 – 150 000 obyvatel | 6. více než 150 000 obyvatel |



HA: Mezi velikostí obce, ve které respondent pobývá a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.

H0: Mezi velikostí obce, ve které respondent pobývá a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje neexistuje souvislost.



Výsledek analýzy:

| <b>Počet z postoje</b> | <b>Velikost obce</b> |            |           |           |            |           |                       |
|------------------------|----------------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------------------|
| <b>extrémní ano/ne</b> | <b>1</b>             | <b>2</b>   | <b>3</b>  | <b>4</b>  | <b>5</b>   | <b>6</b>  | <b>Celkový součet</b> |
| 1                      | 104                  | 63         | 45        | 22        | 96         | 10        | 340                   |
| 2                      | 88                   | 46         | 26        | 11        | 71         | 7         | 249                   |
| <b>Celkový součet</b>  | <b>192</b>           | <b>109</b> | <b>71</b> | <b>33</b> | <b>167</b> | <b>17</b> | <b>589</b>            |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 3,02048614

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 11,07049769

Závěr:

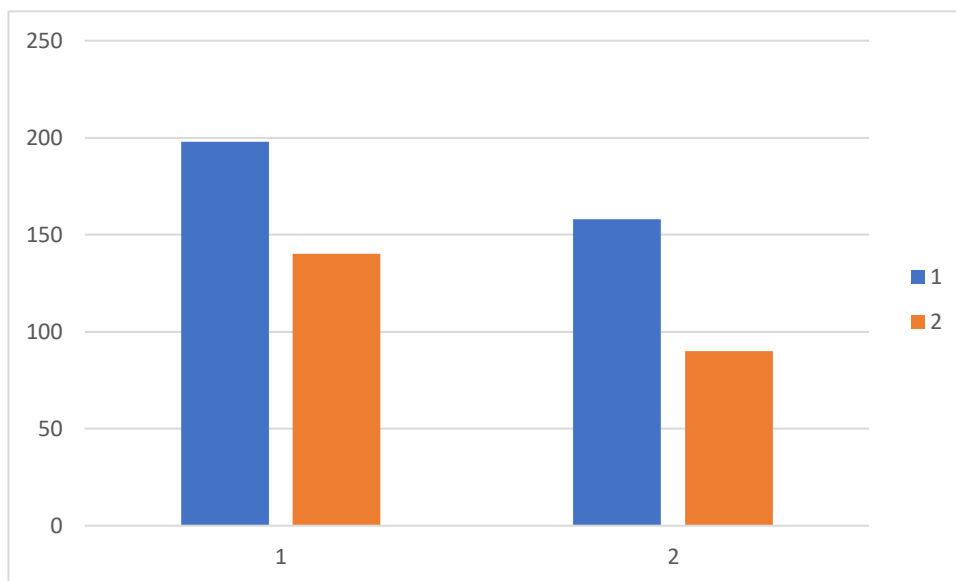
Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto nebylo možné odmítnout nulovou hypotézu. Mezi velikostí obce, ve které respondent pobývá a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

### **6.13. Pohlaví a inklinace k extrémním a radikálním řešením**

Kategorie třetího souboru dat:

1. Muž

2. Žena



HA: Mezi pohlavím respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.

H0: Mezi pohlavím respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet z postoje       | Pohlaví    |            | Celkový součet |
|-----------------------|------------|------------|----------------|
|                       | 1          | 2          |                |
| extrémní ano/ne       |            |            |                |
| 1                     | 198        | 140        | 338            |
| 2                     | 158        | 90         | 248            |
| <b>Celkový součet</b> | <b>356</b> | <b>230</b> | <b>586</b>     |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 1,578658935

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 3,841458821

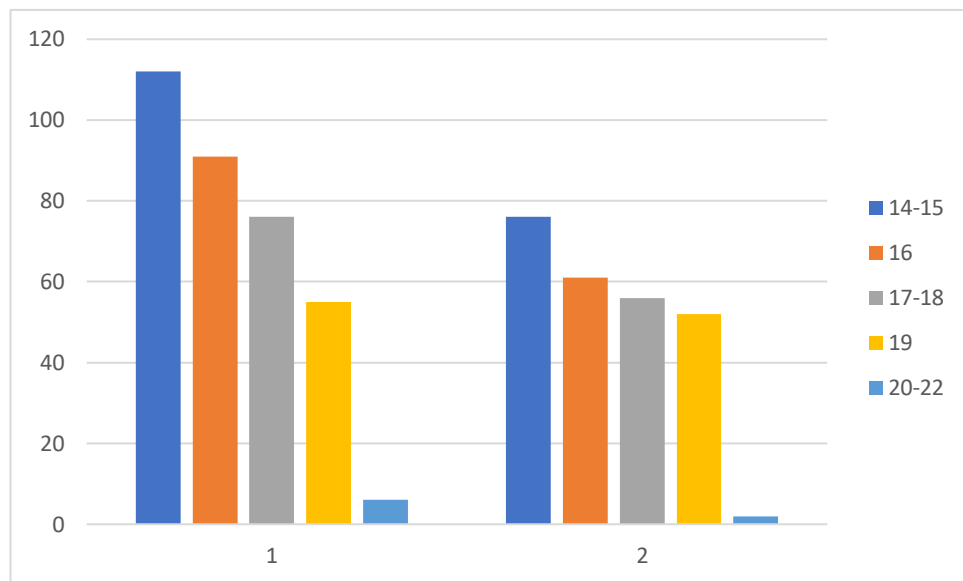
Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto nebylo možné odmítnout nulovou hypotézu. Mezi pohlavím respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

## 6.14. Věk a inklinace k extrémním a radikálním řešením

Kategorie třetího souboru dat:

Respondenti uváděli údaj číselně



HA: Mezi věkem respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.

H0: Mezi věkem respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet z postojů | Věk   |    |       |    |       |                |
|-----------------|-------|----|-------|----|-------|----------------|
|                 | 14-15 | 16 | 17-18 | 19 | 20-22 | Celkový součet |
| extrémní ano/ne |       |    |       |    |       |                |
| 1               | 112   | 91 | 76    | 55 | 6     | 340            |
| 2               | 76    | 61 | 56    | 52 | 2     | 247            |
| Celkový součet  | 188   | 15 | 132   | 10 | 8     | 587            |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 3,27710119

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 9,487729037

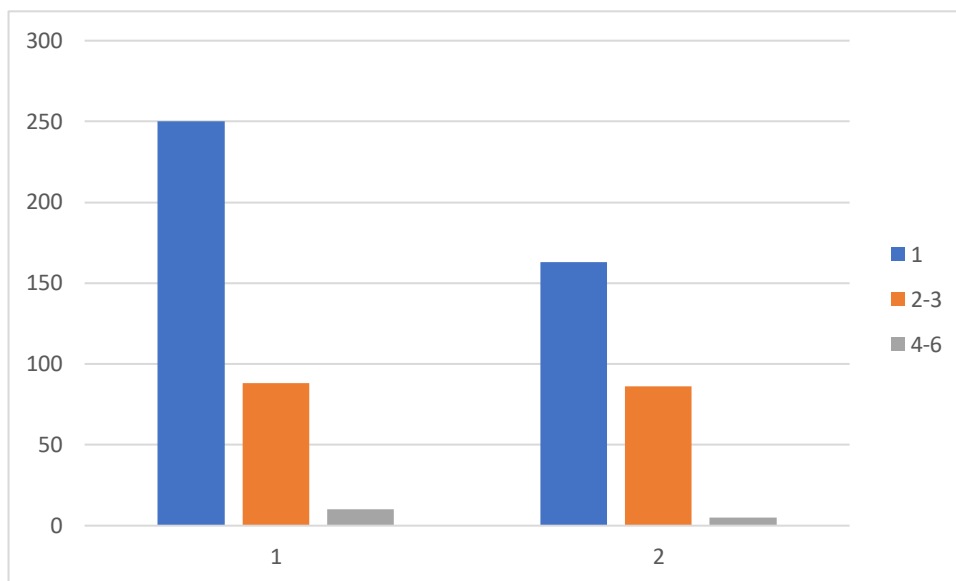
Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto nebylo možné odmítnout nulovou hypotézu. Mezi věkem respondenta inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

## 6.15. Rodinné prostředí a inklinace k extrémním a radikálním řešením

Kategorie třetího souboru dat:

- |                            |                              |
|----------------------------|------------------------------|
| 1. S rodiči v úplné rodině | 2. s rodiči v neúplné rodině |
| 3. s prarodiči             | 4. v pěstounské péči         |
| 5. v dětském domově        | 6. jiné                      |



HA: Mezi rodinným prostředím respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.

H0: Mezi rodinným prostředím respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet z postojů | Rodinné prostředí |            |           |                |
|-----------------|-------------------|------------|-----------|----------------|
|                 | 1                 | 2-3        | 4-6       | Celkový součet |
| extrémní ano/ne |                   |            |           |                |
| 1               | 250               | 88         | 10        | 348            |
| 2               | 163               | 86         | 5         | 254            |
| Celkový součet  | <b>413</b>        | <b>174</b> | <b>15</b> | <b>602</b>     |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 5,472212273

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 5,991464547

Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto nebylo možné odmítnout nulovou hypotézu. Mezi rodinným prostředím respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

## 6.16. Nejvyšší ukončené vzdělání otce a inklinace k extrémním a radikálním řešením

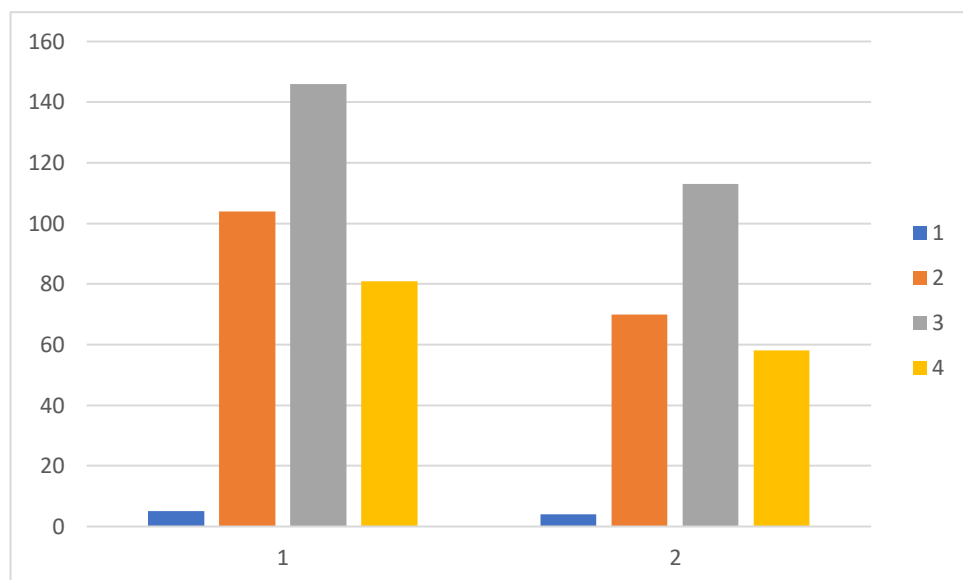
Kategorie třetího souboru dat:

1. základní

2. učební obor

3. střední škola

4. vysoká škola



HA: Mezi nejvyšším ukončeným vzděláním otce respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.

H0: Mezi nejvyšším ukončeným vzděláním otce respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet z postoje        | Vzdělání otce |            |            |            |                       |
|------------------------|---------------|------------|------------|------------|-----------------------|
| <b>extrémní ano/ne</b> | <b>1</b>      | <b>2</b>   | <b>3</b>   | <b>4</b>   | <b>Celkový součet</b> |
| 1                      | 5             | 104        | 146        | 81         | 336                   |
| 2                      | 4             | 70         | 113        | 58         | 245                   |
| <b>Celkový součet</b>  | <b>9</b>      | <b>174</b> | <b>259</b> | <b>139</b> | <b>581</b>            |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 5,591377155

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 7,814727903

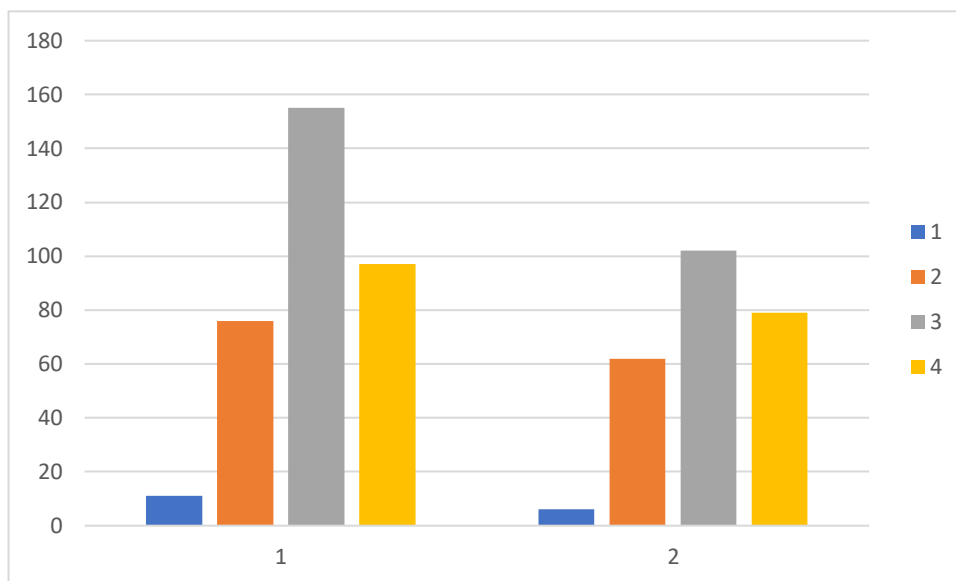
Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto nebylo možné odmítnout nulovou hypotézu. Mezi nejvyšším ukončeným vzděláním otce respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

### **6.17. Nejvyšší ukončené vzdělání matky a inklinace k extrémním a radikálním řešením**

Kategorie třetího souboru dat:

- |                  |                 |
|------------------|-----------------|
| 1. základní      | 2. učební obor  |
| 3. střední škola | 4. vysoká škola |



HA: Mezi nejvyšším ukončeným vzděláním matky respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.

H0: Mezi nejvyšším ukončeným vzděláním matky respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet z postoje        | Vzdělání matky |            |            |            |                       |
|------------------------|----------------|------------|------------|------------|-----------------------|
| <b>extrémní ano/ne</b> | <b>1</b>       | <b>2</b>   | <b>3</b>   | <b>4</b>   | <b>Celkový součet</b> |
| 1                      | 11             | 76         | 155        | 97         | 339                   |
| 2                      | 6              | 62         | 102        | 79         | 249                   |
| <b>Celkový součet</b>  | <b>17</b>      | <b>138</b> | <b>257</b> | <b>176</b> | <b>588</b>            |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 1,931488473

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 21,02606982

Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto nebylo možné odmítnout nulovou hypotézu. Mezi nejvyšším ukončeným

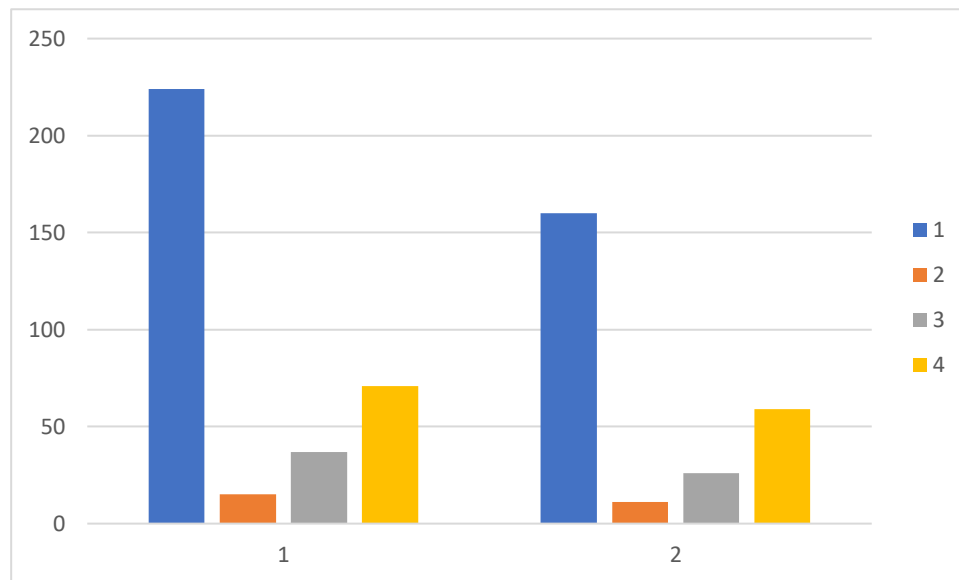


vzděláním matky respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

## 6.18. Zaměření oboru studovaného respondentem a inklinace k extrémním a radikálním řešením

Kategorie třetího souboru dat:

- |                           |                        |
|---------------------------|------------------------|
| 1. technický obor         | 2. humanitní obor      |
| 3. obor zaměřený na jazyk | 4. všeobecné gymnázium |
| 5. jinak zaměřený obor    |                        |



HA: Mezi zaměřením oboru, který respondent studuje a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.

H0: Mezi zaměřením oboru, který respondent studuje a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

- Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 0,590832751
- Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 7,814727903

| Počet z postoje       | Zaměření oboru |           |           |            |                |
|-----------------------|----------------|-----------|-----------|------------|----------------|
| extrémní ano/ne       | 1              | 2         | 3         | 4          | Celkový součet |
| 1                     | 224            | 15        | 37        | 71         | 347            |
| 2                     | 160            | 11        | 26        | 59         | 256            |
| <b>Celkový součet</b> | <b>384</b>     | <b>26</b> | <b>63</b> | <b>130</b> | <b>603</b>     |

Závěr:

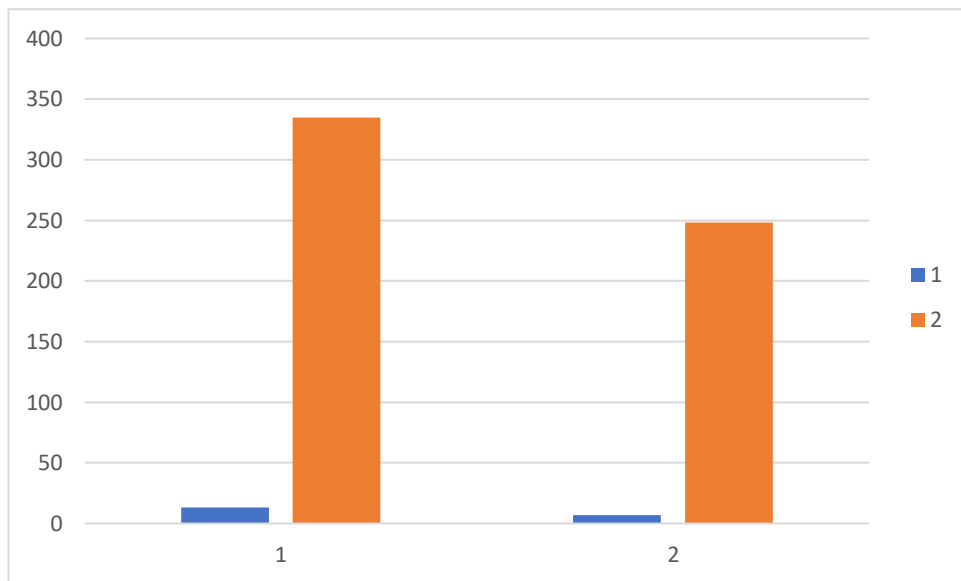
Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto nebylo možné odmítnout nulovou hypotézu. Mezi zaměřením oboru, který respondent studuje a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

## **6.19. Typ oboru studovaného respondentem a inklinace k extrémním a radikálním řešením**

Kategorie třetího souboru dat:

## 1. Maturitní obor

## 2.obor s výučným listem



HA: Mezi typem oboru, který respondent studuje a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.

H0: Mezi typem oboru, který respondent studuje a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet z postojů       | Typ oboru |            |                |
|-----------------------|-----------|------------|----------------|
| extrémní ano/ne       | 1         | 2          | Celkový součet |
| 1                     | 13        | 335        | 348            |
| 2                     | 7         | 248        | 255            |
| <b>Celkový součet</b> | <b>20</b> | <b>583</b> | <b>603</b>     |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 0,450274225

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 3,841458821

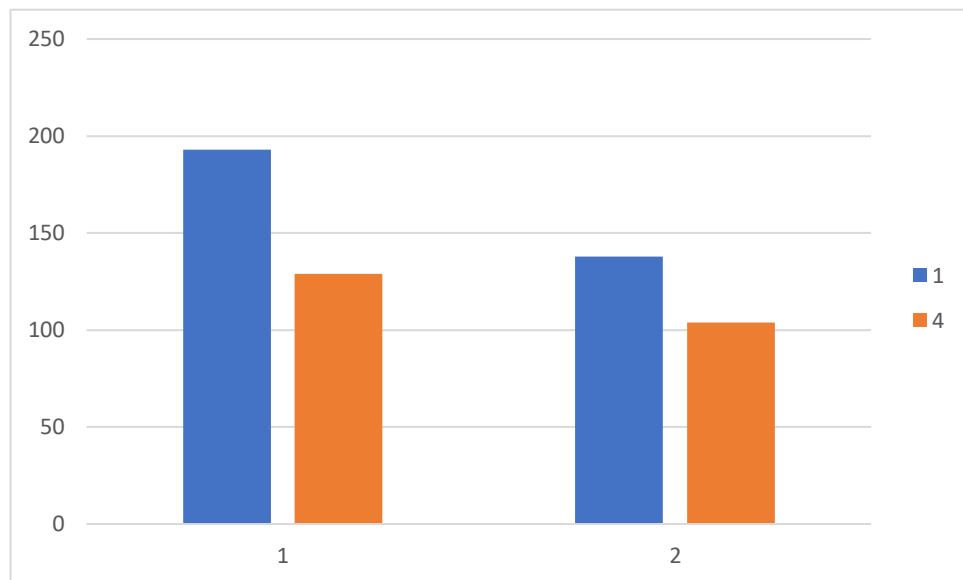
Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto nebylo možné odmítnout nulovou hypotézu. Mezi typem oboru, který respondent studuje a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

## 6.20. Ročník studia, ve kterém se respondent nachází a inklinace k extrémním a radikálním řešením

Kategorie třetího souboru dat:

Údaj byl respondenty uváděn číselně



HA: Mezi ročníkem studia, ve kterém se respondent nachází a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.

H0: Mezi ročníkem studia, ve kterém se respondent nachází a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet z postoje        | Ročník     |            |                       |
|------------------------|------------|------------|-----------------------|
| <b>extrémní ano/ne</b> | <b>1</b>   | <b>4</b>   | <b>Celkový součet</b> |
| 1                      | 193        | 129        | 322                   |
| 2                      | 138        | 104        | 242                   |
| <b>Celkový součet</b>  | <b>331</b> | <b>233</b> | <b>564</b>            |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 0,483588167

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 3,841458821

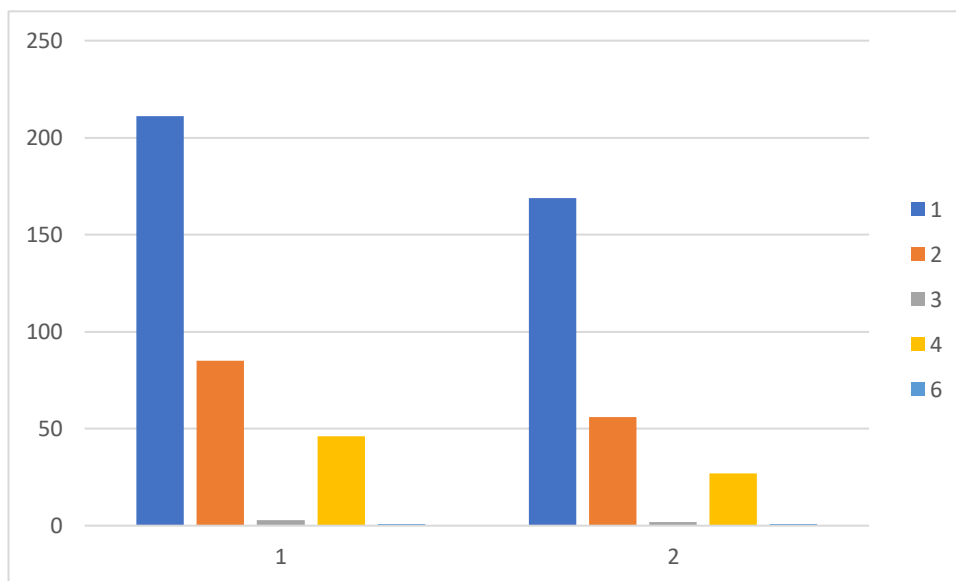
Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto nebylo možné odmítnout nulovou hypotézu. Mezi ročníkem studia, ve kterém se respondent nachází a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

## **6.21. Bydlení rodiny respondenta a inklinace k extrémním a radikálním řešením**

Kategorie třetího souboru dat:

- |                        |                     |
|------------------------|---------------------|
| 1. Ve vlastním domě    | 2. ve vlastním bytě |
| 3. v družstevním bytě  | 4. v nájemním bytě  |
| 5. bez trvalého domova | 6. jinak            |



HA: Mezi bydlením rodiny respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.

H0: Mezi bydlením rodiny respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet z postoje       | Bydlení    |            |          |           |          |                |
|-----------------------|------------|------------|----------|-----------|----------|----------------|
| extrémní ano/ne       | 1          | 2          | 3        | 4         | 6        | Celkový součet |
| 1                     | 211        | 85         | 3        | 46        | 1        | 346            |
| 2                     | 169        | 56         | 2        | 27        | 1        | 255            |
| <b>Celkový součet</b> | <b>380</b> | <b>141</b> | <b>5</b> | <b>73</b> | <b>2</b> | <b>601</b>     |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 2,019445998

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 9,487729037

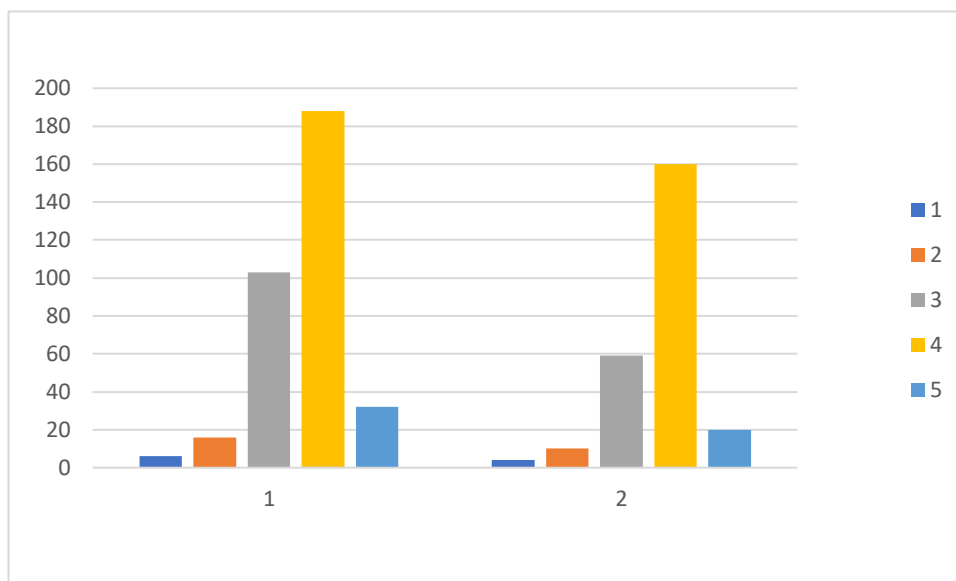
Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto nebylo možné odmítnout nulovou hypotézu. Mezi bydlením rodiny respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

## **6.22. Ekonomická situace rodiny respondenta a inklinace k extrémním a radikálním řešením**

Kategorie třetího souboru dat:

1. velmi špatnou (domácnost trpí nedostatkem, žije s obtížemi „od výplaty k výplatě“ nebo žije na dluh)
2. nepříliš dobrou (domácnost netrpí nedostatkem, ale nemůže si dovolit téměř nic ušetřit)
3. spíše střední (domácnost je dostatečně materiálně zabezpečena a může si dovolit i něco ušetřit)
4. dobrou (domácnost je dobře materiálně zabezpečena a může si dovolit dostatečně spořit)
5. velmi dobrou (domácnost je nadstandardně materiálně zabezpečena a může si dovolit výrazně spořit)



HA: Mezi ekonomickou situací rodiny respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením existuje souvislost.

H0: Mezi ekonomickou situací rodiny respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet z postoje        | Ekonomická situace |           |            |            |           |                       |
|------------------------|--------------------|-----------|------------|------------|-----------|-----------------------|
| <b>extrémní ano/ne</b> | <b>1</b>           | <b>2</b>  | <b>3</b>   | <b>4</b>   | <b>5</b>  | <b>Celkový součet</b> |
| 1                      | 6                  | 16        | 103        | 188        | 32        | 345                   |
| 2                      | 4                  | 10        | 59         | 160        | 20        | 253                   |
| <b>Celkový součet</b>  | <b>10</b>          | <b>26</b> | <b>162</b> | <b>348</b> | <b>52</b> | <b>598</b>            |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 4,715090625

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 9,487729037

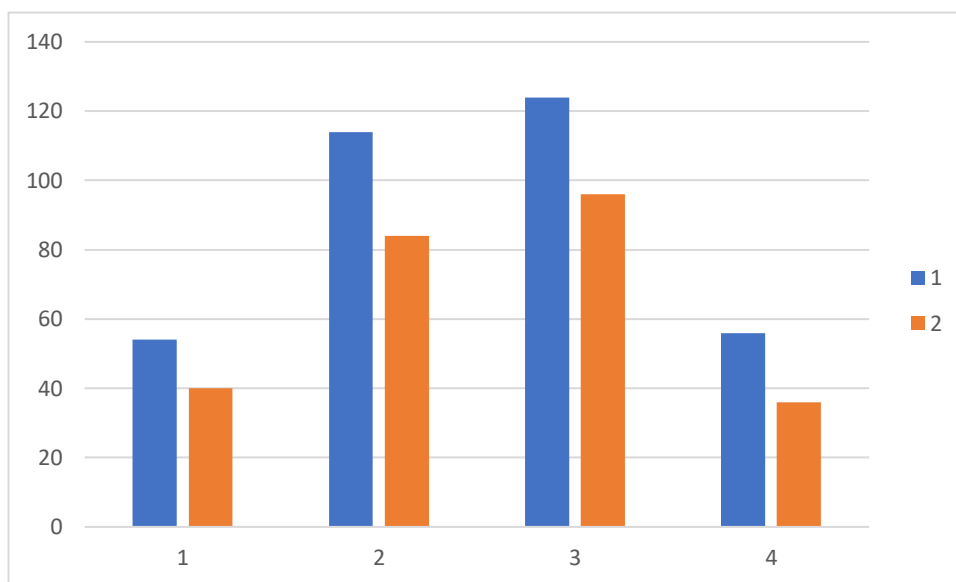
Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto nebylo možné odmítnout nulovou hypotézu. Mezi ekonomickou situací



rodiny respondenta a inklinací k extrémním a radikálním řešením neexistuje souvislost.

### 6.23. Míra znalostí v oblasti dějin českých zemí a inklinace k extrémním a radikálním řešením



HA: Mezi inklinací k extrémním a radikálním řešením a mírou znalostí v oblasti dějin českých zemí existuje souvislost.

H0: Mezi inklinací k extrémním a radikálním řešením a mírou znalostí v oblasti dějin českých zemí neexistuje souvislost.

Výsledek analýzy:

| Počet ze skupin znalostí | extrémní ano/ne |            | Celkový součet |
|--------------------------|-----------------|------------|----------------|
|                          | 1               | 2          |                |
| 1                        | 54              | 40         | 94             |
| 2                        | 114             | 84         | 198            |
| 3                        | 124             | 96         | 220            |
| 4                        | 56              | 36         | 92             |
| <b>Celkový součet</b>    | <b>348</b>      | <b>256</b> | <b>604</b>     |

Výsledek testu dobré shody chí-kvadrát: 0,541337781

Kritická hodnota pro daný počet stupňů volnosti: 7,814727903

Závěr:

Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, proto nebylo možné odmítnout nulovou hypotézu. Mezi inklinací k extrémním a radikálním řešením a mírou znalostí v oblasti dějin českých zemí neexistuje souvislost.

## **6.24. Analýza výsledků výzkumu**

Z výzkumu vyplývá, že existuje souvislost mezi mírou znalosti dějin českých zemí v oblasti dvacátého století a velikostí obce, ve které respondent bydlí.

Dále z analýzy vyplývá neexistence spojitosti mezi mírou těchto znalostí a pohlavím, rodinným prostředím, bydlením či ekonomickou situací rodiny respondenta.

Naopak existuje souvislost mezi věkem respondenta a mírou znalostí daného dějepisného učiva. Lze předpokládat, že se jedná o posun v důsledku vzdělávání, což potvrzuje i fakt, že byla zjištěna statisticky významná korelace s ročníkem studia.

Dále existuje spojitost mezi touto mírou znalostí a nejvyšším dosaženým vzděláním u obou rodičů. Zde je možné předpokládat genetickou souvislost s předpoklady k učení.

Významnou spojitost byla zjištěna také znalostmi dějin a typem a zaměřením studijního oboru. Díky této vědomosti bylo možné lépe určit typy škol, na nichž by byla potřeba zlepšení v této oblasti.

U inklinace k extrémním a radikálním řešením nebyla prokázána souvislost s žádnou ze zvolených kategorií. Překvapením bylo především

zjištění neexistence korelace mezi touto kategorií a mírou znalostí dějin českých zemí v oblasti dvacátého století.

## 7. Závěr

V předložené bakalářské práci byl analyzován extremismus z teoretického hlediska a byl popsán vývoj a stav výuky dějepisu v českých zemích.

Hlavním cílem, který byl v předložené práci sledován, bylo posoudit, které faktory mohou ovlivňovat u žáků středních škol jejich sklony k extrémistickým a radikálním řešením. Sledována byla souvislost mezi těmito sklony a velikostí obce, ve které žáci žijí, jejich pohlavím, věkem, nejvyšším dosaženým vzděláním jejich rodičů, sociálním zázemím (typ bydlení a ekonomická situace rodiny), zvoleným studijním oborem, ročníkem studia, typem studia (maturitní, bez maturity) a úrovní znalostí dějin druhé poloviny 20. století. Dalším cílem bylo zjistit, které z výše uvedených faktorů mohou ovlivňovat míru znalostí dějin druhé poloviny 20. století.

Sledování, které probíhalo formou dotazníkového šetření, se účastnilo celkem 615 žáků (361 chlapců a 236 dívek) prvních (338 respondentů) a čtvrtých (237 respondentů) ročníků středních škol na území města Olomouce ve věku 14 – 22 let. Ke statistickému zhodnocení získaných dat byl použit test chí-kvadrát.

U žádného ze sledovaných faktorů nebyla nalezena statisticky významná souvislost ve vztahu k případným extrémistickým či radikálním názorům a postojům. Dále bylo zjištěno, že úroveň znalostí dějin druhé poloviny 20. století je statisticky významně ovlivněno velikostí obce, ve které žáci žijí, jejich věkem, dosaženým stupněm vzděláním jejich rodičů a zvoleným typem a ročníkem studia a studijním oborem. Naopak, žádný statisticky významný vliv na úroveň posuzovaných znalostí nebyl zjištěn ve vztahu k věku žáků, jejich rodinnému zázemí, typu bydlení a ekonomické situaci.

V rámci práce byl tedy naplněn cíl teoretické analýzy, a byly odhaleny faktory, působící významně na úroveň znalostí dějin. Nepodařilo se prokázat souvislost mezi těmito znalostmi a extremistickými postoji u studentů.

Zjištěné výsledky jsou v práci šířeji diskutovány a podrobeny hlubší analýze. Vzhledem k tomu, že se jedná o pilotní práci tohoto typu, bude pro posouzení hlubších souvislostí nutný další výzkum.

## Citace

- Lebeda, D., 2013. *Úvod do problematiky extremismu: příručka pro pedagogy*, Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Čornej, P., 2016. *Historici, historiografie a dějepis: studie, črty, eseje*, Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Julínek, S., 1995. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity.
- Hudecová, D. & Labischová, D., 2009. *Nebojme se výuky moderních dějin: nejnovější a soudobé dějiny v současném dějepisném vyučování*, Úvaly: Albra.
- Chráska, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu 2.*, aktualizované vydání., Praha: Grada.
- Kopeček, P., Krákora, P. & Cingelová, G., 2015. *Didaktika a metodika výuky společenských věd a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Szebenyi, P. et al., 1980. *Didaktika dějepisu ve vybraných socialistických zemích v letech 1970-1976*, Praha: Univerzita Karlova.
- Krákora, P., 2011. *Soudobé dějiny a jejich reflexe ve výuce historie*, Praha: Epoque.
- Krákora, P. et al., 2016. *Tak trochu jiné soudobé dějiny*, Praha: Epoque.
- Čapek, V. et al., 2005. *Úvod do studia didaktiky dějepisu*, V Plzni: Západočeská univerzita.
- Houška, T., 1995. *Škola pro třetí tisíciletí: škola je hra!, dějepis, pedagogika postindustriální společnosti, výběr z článků 3. vyd.*, Praha: Tomáš Houška.
- Beneš, Z. & Hudecová, D., 2005. *Manuál pro tvorbu Školního vzdělávacího programu - vzdělávací obor dějepis*, Úvaly: Albra.
- Chmelík, J., 2001. *Extremismus a jeho právní a sociologické aspekty*, Praha: Linde.
- Anon., 2003. *Desetileté bilancování KDDD: (1993-2003)*, Praha: Nadační fond První pražské pedagogické peruti.

- Demjančuk, N. & Drotárová, L., 2005. *Vzdělání a extremismus*, Plzeň: Nakladatelství Epoque.
- Somr, M. et al., 1987. *Dějiny školství a pedagogiky*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Štverák, V. & Čadská, M., 1999. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky 2.* dopl. vyd., Praha: Karolinum - nakladatelství Karlovy univerzity.
- Kováříček, V. & Jedličková, I., 1989. *Vývoj školských soustav v českých zemích*, Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého.
- Kasper, T. & Kasperová, D., 2008. *Dějiny pedagogiky*, Praha: Grada.
- Klofáč, J., 1962. *Materialistické pojetí dějin: základní problémy* Vyd. 3., Praha: Nakladatelství politické literatury.
- Komenský, J.A. & Hendrich, J., 1948. *Jana Amosa Komenského Didaktika velká* Vyd. 3., Brno: Komenium, učitelské nakladatelství.
- Pohledy na dějiny v dějinách. *Www.dejinyvpohode.cz* [online]. 2013 [cit. 2019-06-12]. Dostupné z: <http://www.dejinyvpohode.cz/Articles/1359-2-Pohledy+na+dejiny+v+dejinach.aspx>
- Pedagogická orientace* [online]. 2010, **2010**(2) [cit. 2019-06-14]. ISSN 1805-9511.
- Kratochvíl, M., 2006. *Jean Piaget - filosof a psycholog: uvedení do genetické epistemologie*, Praha: Triton.
- Co je extremismus. *Policie* [online]. [cit. 2019-06-14]. Dostupné z: <https://www.policie.cz/clanek/ncoz-extremismus-co-je-extremismus.aspx>