

Univerzita Hradec Králové
Filozofická fakulta

Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

Historický ústav

**Didaktické aspekty argumentačních her s
historickou tematikou zasazených do virtuálního
prostředí**

Diplomová práce

Autor: Jan Mottl
Studijní program: N7504 – Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pro střední školy – dějepis – Učitelství pro střední školy
– informatika
Forma studia: prezenční

Vedoucí práce: Mgr. Milan Hes, Ph.D.

Hradec Králové, 2021



Zadání diplomové práce

Autor: Jan Mottl
Studium: P19P0741
Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pro střední školy - dějepis, Učitelství pro střední školy - informatika
Název diplomové práce: **Didaktické aspekty argumentačních her s historickou tematikou zasazených do virtuálního prostředí**
Název diplomové práce virtual environment
AJ:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Teoretická část práce mapuje tematiku vizuální kultury v didaktice dějepisu. Předkládaný text zejména analyzuje význam didaktických her ve virtuálním prostředí. Práce poskytuje vzhled do základní problematiky předávání učiva skrz vizuální a komunikační prostředky a techniky. Dále se zaměřuje na historický vývoj didaktických her s důrazem na typy her, které využívají informační technologie a to s přihlédnutím k celkové problematice zapojení moderních technologií do výuky dějepisu. Součástí práce je pedagogický výzkum, který přináší interpretovaná data o dosavadních zkušenostech vyučujících a žáků s využíváním počítačových her (argumentačních her) s historickou tematikou ve výuce dějepisu na středních školách. Praktická část práce je zaměřena na vývoj didaktické hry podle navrženého modelu a mechanik. Samotná hra funguje skrz interaktivní herní prostředí založené na dynamickém webu.

BARTLOVÁ, Milena, *Pop History: O historické věrohodnosti románů, filmů, komiksů a počítačových her*, Praha 2003.

BENEŠ, Zdeněk, *Historický text a historická kultura*, Praha 1996.

BERKI, Jan, *Jak podpořit výuku e-technologemi*, Liberec 2014.

ČENĚK, David, *Vizuální antropologie: Kultura žitá a viděná*, Praha 2011.

FILIPOVÁ, Marta, *Možnosti vizuálních studií. Obrazy ? texty ? interpretace*, Brno 2007.

FLORIDI, Luciano, *Čtvrtá revoluce: jak infospféra mění tvář lidské reality*, Praha 2019.

HUDECOVÁ, Dagmar, *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*, Praha 2007.

KLEMENT, Milan, *ICT nástroje a učitelé: adorace, či rezistence?*, Olomouc 2017.

KRATOCHVÍL, Viliam, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019.

LÉVY, Pierre, *Kyberkultura. Zpráva pro radu Evropy v rámci projektu ?Nové technologie: Kulturní spolupráce a komunikace?*, Praha 2000.

MANOVICH, Lev, *Jazyk nových médií*, Praha 2018.

MÁRC, Josef, *Dějepisné výzvy meziborovým vztahům: (stupínek, jeviště, plátno)*, Ústí nad Labem 2010.

MARŠOVÁ, Hana, *Mezinárodní konference ICT ve vzdělávání: 7.-8. listopadu 2012: Konkvit ? Umělecké centrum Univerzity Palackého v Olomouci: sborník příspěvků*, Olomouc 2012.

McLUHAN, Herbert Marshall, *Člověk, média a elektronická kultura*, Brno 2000.

SPOUSTA, Vladimír, *Proč rozvíjet vizuální gramotnost?*, in: *Metody tvořivého učitele ? Pedagogická orientace č. 3*, 2001.

SPOUSTA, Vladimír, *Vizualizace vybraných problémů hraničních a pedagogických disciplín*, Brno 2010.

STUHLÍKOVÁ, Iva, *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*, Brno 2015.

STURKEN, Marita a CARTWIRGHT, Lisa, *Vizualizace vybraných problémů hraničních a pedagogických disciplín*, Praha 2009.

ŠUSTOVÁ, Magdalena, *Dějiny ve škole, škola v dějinách*, Praha 2010.

ZOUNEK, Jiří, *E-learning: učení (se) s online technologiemi: kniha s online podporou*, Praha 2012.

WHITE, Hayden V., *Tropika diskursu: kulturně kritické eseje*, Praha 2010.

Garantující pracoviště: Historický ústav,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Milan Hes, Ph.D.

Oponent: Mgr. Irena Kapustová

Datum zadání závěrečné práce: 28.11.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval(a) (pod vedením vedoucí(ho) diplomové / bakalářské práce) samostatně a uvedl(a) jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 13. 4. 2021

Jan Mottl

Poděkování

Děkuji doktoru Milanu Hesovi za vedení, cenné rady, čas a ochotu při vypracování diplomové práce. Děkuji za veškeré konzultace, při kterých byl otevřen mnohým řešením, které byly s prací spojeny.

Dále bych rád poděkoval všem dobrovolníkům, kteří se účastnili na vytvoření podkladu k praktické části práce. Stejně tak učitelům, kteří poskytli prostor pro testování hry samotné ve svých dějepisných třídách.

Anotace

MOTTL, Jan, *Didaktické aspekty argumentačních her s historickou tematikou zasazených do virtuálního prostředí*, Diplomová práce, Filosofická fakulta, Univerzita Hradec Králové, s. 116, Hradec Králové 2021.

Práce se věnuje základnímu vhledu tématiky vizuální kultury v oborové didaktice dějepisu. Text analyzuje význam didaktických her ve virtuálním prostředí, primárně v rámci webové stránky. Práce mapuje zapojení informační a komunikační technologie do výuky dějepisu na školách. Stejně tak i nastin využití počítačových her jako zdroje pro rozšíření historického vědomí žáka. Praktická část práce předkládá funkční didaktickou hru zaměřenou na diskusi a simulační prvky, která se ovládá prostředí dynamického webu. Hra samotná byla testována na dvou školských zařízeních a výsledky tohoto výzkumu jsou rozebrány v rámci práce samotné.

Klíčová slova: didaktická hra, didaktika oborového dějepisu, webová aplikace, vizualita

Annotation

MOTTL, JAN. *Methodological aspects of teaching history through discussion games set in the virtual environment*. Hradec králové: Philosophical Faculty, University of Hradec Králové, 2021, 116 pp. Master Thesis.

This thesis focuses on the topic of visual culture in History teaching methodology. The work analyses the significance of educational games in a virtual environment, primarily on web-based platforms. Furthermore, the thesis describes the usage of ICT in teaching History at Czech state schools. Moreover, this paper shows the possibilities of implementing computer games as a source used to improve students' knowledge of history-related topics. The practical part of the thesis presents a web-based educational game that relies on discussion and simulation features. The game is controlled by the features of a dynamic website. The game was piloted at two schools, and the testing and research findings are also presented in this paper.

Keywords: educational game, History teaching methodology, web-based application, visuality

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 9 |
| 1. Vizualní kultura a historická edukace | 11 |
| 1.1 Druhy vizuálních medií | 14 |
| 1.2 Vizualní materiály ve výuce | 16 |
| 1.3 Vnímání studenta během výuky | 18 |
| 2. Didaktika dějepisu se zaměřením na vizualizaci..... | 21 |
| 2.1 Typy vizuálních materiálů pro výuku dějepisu | 21 |
| 2.2 Klady a zápory využití vizuálních materiálů v edukačním prostředí | 33 |
| 3. Didaktické hry | 34 |
| 3.1 Rozdělení didaktických her | 35 |
| 3.2 Práce se skupinou..... | 37 |
| 3.3 Rozvoj klíčových kompetencí během her..... | 38 |
| 3.4 Příklady využití her během výuky Dějepisu..... | 39 |
| 4. Informační a komunikační technologie v hodinách dějepisu..... | 40 |
| 4.1 Historie a dnešní vývoj technologie ve výuce | 40 |
| 4.2 Klady a zápory zapojení techniky ve výuce | 45 |
| 4.3 Žák a vnímání vizuálních materiálů skrz IT | 47 |
| 5. Vliv počítačových her na historické vědomí žáka | 50 |
| 6. Představení hry – Cesta domů..... | 54 |
| 6.1 Videá doprovázející jednotlivá kola | 55 |
| 6.2 Fotografie na konci hry | 55 |
| 6.3 Hraní hry v textové verzi (bez webu) | 56 |
| 7. Mechanika hry Cesta domů..... | 59 |
| 8. Technické zpracování hry Cesta domů | 62 |
| 9. Testování hry Cesta domů..... | 65 |
| 9.1 Dotazníky pro zpětnou vazbu | 65 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 9.2 | Realizace testování | 66 |
| 9.3 | Výsledky dotazníků a jejich diagnostika | 66 |
| 9.4 | Závěr k testování hry | 70 |
| 10. | Závěr..... | 72 |
| 11. | Zdroje | 73 |
| 12. | Zdroje ilustrací | 76 |
| | Příloha č. 1 – Metodický list hry Cesta domů | 77 |
| | Příloha č. 2 – Text hry Cesta domů | 79 |
| | Příloha č. 3 – Text části webu zaměřené na samostudium | 95 |
| | Příloha č. 4 – Diagram mechaniky hry Cesta domů | 98 |
| | Příloha č. 5 – Dotazník zpětné vazby před hrou..... | 99 |
| | Příloha č. 6 – Dotazník zpětné vazby po hře | 101 |
| | Příloha č. 7 – Grafy: Termíny (před hrou)..... | 105 |
| | Příloha č. 8 – Grafy: Termíny (po hře)..... | 106 |
| | Příloha č. 9 – Grafy: Osobnosti (před hrou) | 107 |
| | Příloha č. 10 – Grafy: Osobnosti (po hře) | 108 |
| | Příloha č. 11 – Grafy: Nejslavnější bitva..... | 109 |
| | Příloha č. 12 – Grafy: Osud cara Mikuláše II..... | 110 |
| | Příloha č. 13 – Grafy: Frakce občanské války v Rusku..... | 111 |
| | Příloha č. 14 – Grafy: Čeljabinský incident | 112 |
| | Příloha č. 15 – Grafy: Přístav | 113 |
| | Příloha č. 16 – Grafy: Osud plukovníka Švece | 114 |
| | Příloha č. 17 – Grafy: Hodnocení hry | 115 |
| | Příloha č. 18 – Grafy: Doplnkové otázky | 116 |

Úvod

Tímto předkládám diplomovou práci z oborové didaktiky dějepisu. Tento obor prošel transformací obsahu historické vědy do výuky k teorii a praxi historického vědomí. Po 90. letech 20. století nastává zlom v podobě výuky. Dějepisný předmět nemá pouze seznámit žáka s historickou skutečností, ale rozvíjet jeho historické vědomí. To je komplexní a nese v sobě vztah mezi minulostí, přítomností a budoucností. Definici historického vědomí přináší V. Kratochvíl ve své knize¹: „*mentální kognitivní, emocionální vědomé a nevědomé operace, prostřednictvím, kterých je historická skutečnost v podobě paměti využívána na orientaci v současném světě.*“. Historické vědomí tedy není minulostí, naopak zasahuje přímou měrou do současnosti samotné. Žák rozšíří své historické vědomí, musíme jej nechat zkoumat a bádát v minulosti pomocí zprostředkované prameny. Právě ono objevování, které v sobě nese prvky diagnostiky, analýzy a interpretace dopomáhá k rozvoji samotného žáka.

Jak ovlivňují vizuální podklady výuku historie? Jak se dá vizuální kultura propojit s didaktickou hrou, aby poskytla studentům informace o určitém historickém období? Dokážeme takovou výuku přenést a poskytnout přes virtuální prostředí? To jsou otázky, které jsem si pokládal a na které se pokouším ve své práci odpovědět.

Téma, které jsem si zvolil, se zaměřuje na využití didaktických her ve virtuálním prostředí s důrazem na vizuální prvky, to celé je zasazené do výuky dějepisu. Práce se nezabývá pouze teoretickou rovinou všech vyjmenovaných prvků (vizualizace, didaktická hra a IT ve výuce), ale přináší i hotový produkt ve formě zpracované hry.

Teoretická část si klade za cíl osvětlit několik pojmů a témat, které se spojí do celistvé syntézy. Prvním tématem je vizuální kultura, která je rozebrána na úrovni jejího přínosu do výuky celkově. Je kladen důraz na vnímání studenta a různorodost vizuálního materiálu, který se dá ve výuce využít. Další částí je zasazení této vizuální kultury do didaktiky dějepisu. Zde jde přímo o specifikaci pro daný obor.

Mezi další důležitá témata patří didaktická hra. Ta je prvkem výuky, zejména, co se týče her diskusních a skupinových. Nahlížíme tak i trochu do psychologie, kdy je řešen například kompetitivní prvek těchto her. Posledním velkým úsekem je zapojení

¹ Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019, s. 17.

informační technologie do výuky dějepisu. Jedná se o hodnocení dosavadních přístupů a dalších možností, které technologie nabízí. Celkovým výstupem je spojení těchto témat a jejich provázání.

Pohled do jednotlivých témat nabízí pestrý rejstřík literatury. Co se týče vizuální kultury je čerpáno z děl Marty Filipové² či Marity Sturkená³. Obě díla poskytují základní vhled do problematiky vizuality a jednotlivých vizuálních materiálů. Informace, které jsou důležité pro didaktiku dějepisu byly čerpány z děl Denisy Labischové a Daniely Hudecové⁴. Jejich díla poskytují vhled do využití nových metod a moderních technologií ve vyučovacím procesu. Badatelský rámec oborové dějepisné didaktiky se nalézá také v díle Roberta Stradling a Viliama Kratochvíla⁵. Část práce, která se věnuje zapojení informatiky do výuky budu čerpat z více děl. Jedním z autorů věnující se této tématice je Antonín Pavlíček⁶. Pavlíček mapuje využití techniky ve výuce od osobních počítačů po zapojení internetu do výuky samotné.

Praktická část zahrnuje historickou hru, která nese název „Cesta dom“ zpracovanou dle předpokladů vycházejících z teoretické části. Tato hra funguje jako webová aplikace, která je umístěna na webu se všemi nutnými informacemi. Výsledky prvního testování hry jsou vyzkoušeny na dvou nezávislých třídách během jedné hodiny dějepisu, Závěry jsou přiložené v 9. kapitole práce.

² Marta FILIPOVÁ, *Možnosti vizuálních studií. Obrazy – texty – interpretace*, Brno 2007.

³ Marita STURKEN, *Studia vizuální kultury*, Praha 2009.

⁴ Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008.; Daniela HUDECOVÁ, *Jak modernizovat výuku dějepisu*, Praha 2007.

⁵ Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019.; Robert STRADLING, *Jak učit Evropské dějiny 20. století*, Praha 2003.

⁶ Antonín PAVLÍČEK, *Nová media a web 2.0*, Praha 2010, s. 40–43.

1. Vizuální kultura a historická edukace

V prvé řadě je nutné říct, že s pojmem vizuální kultury se setkáváme až po 90. letech 20. století, ovšem její stopy můžeme nalézt již od starověkého Řecka. Můžeme o něm mluvit jako o interdisciplinárním oboru, který nám prostupuje skrz různé vědní obory. Samotný obor má velice blízko ke kulturním studiím, komunikaci, rétorice, sociologii, mediálním studiím, politickým studiím, historii a estetice. Spojení s politickými studii můžeme vnímat na příkladu toho, jak politickou situaci ovlivňují obrazy (plakáty, reklamy, atd.) Dále čerpají z fyziologie a kognitivní analýzy. Její počátky můžeme najít v kritickém pohledu na dějiny umění. Ohlas byl hlavně v argumentu, že dějiny umění nahlíží pouze na obrazy (malbu) a opomíjejí jiné vizuální předměty. Vizuální kultura si klade za cíl studovat každodenní podněty a jak jsou člověkem interpretované.⁷

Její vývoj byl různorodý, tím nejvíce kriticky vymezeným vůči dějinám umění byla cesta angloamerických vizuálních studií. Američané a Britové si kladli za důraz zkoumat to, jak je na vizuální předměty nahlíženo, stejně tak jak si následný obraz jejich mozek poskládá. Na jaké vjemy reagují jednotlivci. Zatímco německá studia (Bildwissenschaft) byla zaměřena spíše na antropologické zkoumání daného díla. Zkoumán byl historický a náboženský význam. Francouzská Théorie de l'image se zajímala primárně o sociální dopad vizuálních podnětů, zejména v otázkách sociologických a ekonomických. Velký důraz byl cílen na masmédiá. V českém prostředí se velký důraz na vizuální kulturu kladl za období první republiky, kdy kultura pronikala mezi jednotlivé společenské vrstvy. Dnes se vizuální kultura v Čechách nejvíce projevuje s ohledem na marketingový průmysl, zejména v tvorbě reklam.⁸

Vizuální kultura je široký pojem, kterým označujeme velké množství prvků působící na naše vědomí. Většinou přijímáme zejména zrakem, neznamená, že se pouze o zrak opírá. Každý člověk se dennodenně setkává s vizuálními podněty, které někdy spíše pasivně přijímá, ať už si zapne televizi, či jen kráčí po ulici. Otázce vizuální kultury

⁷ Matthew RAMPLEY, *Pojem vizuální kultura*, in: Možnosti vizuálních studií obrazy, texty, interpretace, Praha 2007, s. 21–48.; Nicholas MIRZOEFF, *Úvod do vizuální kultury*, Praha 2012, s. 17–42.

⁸ Matthew RAMPLEY, *Pojem vizuální kultura*, in: Možnosti vizuálních studií obrazy, texty, interpretace, Praha 2007, s. 21–48; Veronika AUGUSTOVÁ, *Význam vizuálních informací a jejich interpretace pro potřeby obsahové analýzy*, Bakalářská práce, Univerzita Karlova, Praha 2011, s. 17–20.; Marta FILIPOVÁ, *Vizuální studia v českém prostředí*, in: Možnosti vizuálních studií obrazy, texty, interpretace, Praha 2007, s. 213–226.

se pečlivěji věnuje samostatný (někdy rozporuplný) vědní obor – vizuální studia, často spojená se studiem nových medií či multimédií. Jejich spojení je zejména v určité orientaci na moderní problematiku a technologie.⁹

Pro nás bude vizuální kultura ve všech svých podobách určitým nositelem informací, jak těch na první pohled jasných, tak těch skrytých. Vizuální kulturu můžeme chápat, jako určitý druh textu. Texty lze rozdělit mezi verbální a ikonické. Zatímco ty verbální v sobě nesou kategorie, např. autorský výkladový text, pramenné texty, texty řídící k osvojení učiva. Naopak ikonické texty můžeme rozdělovat do kategorií: dokumentární ikonické texty (jako reprodukce dobové fotografie či filmu, dále reprodukce různých uměleckých děl (obraz, kresby, atd.)), symbolické ikonické texty (mapa, diagram, grafy) a ikonické texty orientačního charakteru (piktogramy, rámečky, podtisky). Vizuální materiál může být stejně jako text zdrojem informací, které je jen třeba číst jiným způsobem. To, co pojme náš zrak, není vždy vše, co například z fotografie dokážeme poznat. Naše poznání musí jít hlouběji a podrobit daný vizuální objekt interpretaci. Ono zamyšlení nad vizuálními podněty nám přidá nové množství informací, než bychom pouhým zrakem dokázali rozpoznat. Samotné zamyšlení můžeme hlouběji definovat jako určitý proces, který v sobě nese několik nedělitelných kroků. Prvním krokem je vnímání samotného materiálu jeho první povrchová analýza. Následně rozbor daného materiálu skrz doprovodné zdroje informací. Nakonec samotnou interpretaci jednotlivých znaků, jednotlivých prvků. Tato práce se pak zejména zaměří na zkoumání podnětů spojených s informačními technologiemi.¹⁰

Budeme se tedy zabírat vizuálními podněty, ovšem my těmto podnětům musíme dát rámec, ve kterém se chceme pohybovat. Tím pro nás bude vzdělávání v oblasti školního dějepisu. Po konci 90. let 20. století se celkově mění podoba školství, nejen v dějepise, ale i celkově. Do výuky se dostávají nová témata, která se dříve neučila, příkladem jsou moderní dějiny 20. století. Většina učebnic v 70. letech končila v roce 1918. Kromě toho dává historie nový prostor pro dříve opomíjené skupiny, např. ženy, etnické a kulturní menšiny. Dále vzniká debata dvou směrů, jeden hájí zaběhlou praxi dějepisné výuky skrz memorování událostí, osobností a faktů. Kritika tohoto směru je v tom, že žák nezapojuje

⁹ Matthew RAMPLEY, *Pojem vizuální kultura*, in: Možnosti vizuálních studií obrazy, texty, interpretace, Praha 2007, s. 21–48.; Nicholas MIRZOEFF, *Úvod do vizuální kultury*, Praha 2012, s. 17–42.

¹⁰ *tamtéž*

vlastní myšlení a pouze je pasivním příjemcem zprostředkovaných informací. Druhým směrem je ten, který vidí dějepisnou výuku jako prostředek pro rozšíření historického vědomí o jednotlivých dějinných prvcích. Snahou je rozvíjet a diagnostikovat žákův přítomný vztah k minulosti (zejména své vlastní). Nechat jej poznávat minulost skrz jednotlivé prameny a budovat jeho vlastní představu o ní. Žák není pasivní příjemce informací, ale badatel, který si skrz prameny a jejich poznání vytváří vlastní představu o minulosti samotné.¹¹

Do prostředí výuky dějepisu nám vystupují noví činitelé. A tím je pramen, která je základním materiálem pro historické bádání. Díky němu přichází ono historické poznání. V této práci se zmařujeme primárně na prameny vizuální, rozšiřují historické vědomí. Kategorie historického vědomí pak uvádí V. Kratochvíl ve svém díle. Čas je pro žáka známý prostor. Je dobré u něj podporovat vědomí, aby dokázal jednotlivé události zařadit do časového úseku, aby pramen zasadil podle jeho znaků do určité doby. Prostor, který jednotlivý materiál zachycuje. Dále by se mělo podporovat vědomí o identitě ve společnosti, tak aby dokázal žák vnímat jednotlivé skupiny a jejich identity napříč časem a prostorem. Hospodářská kategorie v sobě nese žákovi představu o jednotlivých sociálních poměrech napříč historií. Žák by si měl také uvědomovat, že historie není jen přímka. Nejedná se o jednotný časový tok, ale o neustále střídání této kontinuity se změnou (zlomem). Žák by měl chápat onu proměnlivost jednotlivých efektů napříč časem. Žák by měl také jasně chápat rozdílnost reality a fikce – umět od sebe odlišovat a chápat vliv imaginace v jednotlivých dobách. Poslední kategorií je, že by žák měl chápat morální aspekty jednotlivých dějinných jevů. Umět rozlišit toto jednání a pochopit jednotlivé rozdíly mezi dnešními a historickými normami, co se týče morálky a pravidel. Poslední kategorie je, jestli toto pátrání je pro žáka dosti poutavé nebo zajímavé. Cílem je rozšiřovat žákovo historické vědomí ve všech těchto kategoriích. Můžeme docílit, díky analýze a interpretaci jednotlivých vizuálních pramenů.¹²

Proč vizuální materiál? Žák analýzu vizuálních pramenů může rozšiřovat své historické vědomí ve všech zmíněných kategoriích. Důležitá je přitom snaha verbalizovat tyto

¹¹ Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 26–29.; Daniela HUDECOVÁ, *Jak modernizovat výuku dějepisu*, Praha 2007, s. 13–20.; Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019, s. 59–61.; Robert STRADLING, *Jak učit Evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 1–12.

¹² *tamtéž*

neverbální prameny, neboli podrobit je hlubšímu poznání skrz rozšíření onoho známého „dobrého oka“, které umí rozeznat základní prvky vizuální materiálu. Je nutné podrobit ho jednoduché analýze. Práce s vizuálním pramenem musí však rozšiřovat ono „zvědavé oko“, které nezůstane u pouhé povrchové analýzy, ale podrobí daný materiál hlubšímu rozboru a interpretaci jednotlivých znaků. Další důvod, proč se zabývat rozbohem právě vizuálních materiálů je jejich nezastupitelná přítomnost v životech každého studenta. Žák se s těmito vjemy setkává neustále v rámci sledování televize, internetového obsahu a encyklopedií. Kromě toho se jejich poznání stává každodenním, neboť jenom procházka po ulici, kde visí letáky, plakáty a obrovské billboardy nám dává neskutečné množství vizuálních vjemů. Tento fakt přímo vybízí, aby se s takovým materiálem v rámci hodin pracoval, neboť to docílí k jeho komplexnějšímu vnímání v rámci současného života. Pokud žák rozebere obraz z 16. století – podrobí ho analýze a interpretaci, pak dokáže stejnou analýzu a interpretaci aplikovat na volební plakát, který uvidí na zastávce při čekání na autobus.¹³

1.1 Druhy vizuálních medií

Topologii a rozdělení druhů vizuálních medií je více. Dělit je můžeme podle toho, co dané medium zachycuje. Pokud se budeme dívat například na fotografii, zde můžeme jasně dělit na fotografie krajin, staveb, předmětů a další. Stejně tak můžeme dělit podle toho, jestli daná fotografie zachycuje současnost, či minulost. Dále jestli se jedná o druh media, které vzniklo nyní, například replika nějakého historického předmětu pro jeho ukázkou, či jestli se jedná o autentický historický předmět z dané doby. Jedno z dalších dělení, které se nám nabízí je podle výtvarné techniky –malba, plastika, grafika nebo fotografie. Zatímco klasickou kresbu bych zařadil pod malbu, tak všechnu počítačovou grafiku (rastrovou a i vektorovou) bych zařadil pod grafiku.¹⁴

Další kategorizací, kterou můžeme na tyto vizuální díla uplatnit a tím je rozdělit, je jejich ty pohybu. Zatímco některá média jsou statická, například obraz, který sice v sobě může skrývat více kódu a informací, než se na první pohled může zdát. Ovšem s každým dalším pohledem v něm nenalezneme pohyb. Oproti statickým mediím tu máme dynamická,

¹³ Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019, s. 179–190.

¹⁴ Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 97.; Veronika AUGUSTOVÁ, *Význam vizuálních informací a jejich interpretace pro potřeby obsahové analýzy*, Bakalářská práce, Univerzita Karlova, Praha 2011, s. 16.

kteřá v sobě již pohyb nesou. Mohou tedy předávat v sobě více informací a vyprávět nějaký ucelenější příběh. Takovým klasickým typem dynamického díla může být film, nebo animace.

Pokud se budeme držet onoho rozdělení dle výtvarné techniky. Tak se nám jako první nabízí malba, která v sobě shrnuje velké množství vizuálních medií. Nejedná se pouze o obrazy, ať už portréty osobností, malby krajiny nebo zátiší. Kromě samotných obrazů můžeme najít ještě karikatury, které svým neotřelým způsobem předávají informace, často vtipně či ironicky. Na podobném principu, i když poněkud již komplexnějším provedení fungují komiksy. Ty, dokážou předávat příběhy, které se v barevných oknech odehrávají a lze o nich říct, že přesto, že se jedná o statický médium, v jistém úhlu je jejich vyprávění poměrně dynamické. Pod malbu bych zařadil i samotný plakát, který od svých černobílých začátku v 19. století urazil dlouho cestu a dnes se s ním nejčastěji setkáme v marketingu.¹⁵

Dále bych se věnoval otázce grafiky, která pod sebe může řadit plakát, karikaturu i komiks. Tento problém by šlo oddělit, kdybychom jasně definovali rozdíly mezi počítačovou a tištěnou grafikou. V tomto případě bych rád kladl důraz na grafiku počítačovou, ať se již jedná o vektorovou či rastrovou. Zpracování grafiky skrz výpočetní techniku nám nabízí široké možnosti. Navíc vytvořit nějaký obraz na počítači je mnohem snadnější než jej reálně namalovat. Tato technika může být využita pro vytvoření vlastního graficky zpracovaného náhledu na určitou tematiku. Nejčastěji se v dějepise setkáme s využitím počítačové grafiky k tvorbě map, nejen historických událostí, ale i přehledu památek na určitém území.¹⁶

Pokud jde o plastiku a sochy, které nabízí pozorovateli možnost prohlédnutí ze všech stran. Většina medií, o kterých jsme již mluvili, jsou pouze dvojrozměrná. Zatímco plastika nabízí onen třetí rozměr, který poskytuje pozorovateli možnost nahlížet na daný objekt z více úhlů.¹⁷

¹⁵ Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 97–99.; 105–114; Nicholas MIRZOEFF, *Úvod do vizuální kultury*, Praha 2012, s. 57–82.; Marita STURKEN, *Studia vizuální kultury*, Praha 2009, s. 19–45.

¹⁶ Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 125–129.; Nicholas MIRZOEFF, *Úvod do vizuální kultury*, Praha 2012, s. 117–127.

¹⁷ Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 91–94.

Velmi široký prostor zaobírají samotné fotografie. Fotografie je záznamem skutečnosti, stejně jako lze použít nějakou starou a dobovou fotografii k výuce o 2. světové válce, tak můžeme použít fotografii výstroje z 2. světové války, kterou pořídíme v muzeu. Fotografie nám poskytuje vhled do již minulého okamžiku.¹⁸

Tyto media běžně známe a potýkáme se s nimi v každodenním životě. Ovšem je vhodné přidat nová media, kterými se tato práce mimo jiné také zaobírá. Zatímco všechny vyjmenovaná media byla typu statického, tak tato skupina nabízí media dynamická. Kdybychom se zabývali všemi druhy těchto medií, tak by takový výčet mohl být poměrně široký. Zmíním pouze ty, které se opírají o vizualitu. Typickým zástupcem je film, ať už hraný či animovaný. Pro nás bude důležitý i web, který nabízí svým uživatelům určitou interaktivitu a možnost zobrazení pouze takových informací, o které si sám uživatel řekne.¹⁹

1.2 Vizualní materiály ve výuce

Vizualní materiál měl vždy své místo ve vyučovacím procesu. Ať už šlo o nákresy grafů či jiných diagramů, které sloužily pro snadnější vysvětlení dané problematiky. Dále pak malby, kresby, či jiné grafické zpracování nějakého prvku, který poutal žákovu pozornost. Vizualní materiál měl tedy dvě možnosti využití, jak upoutat žákovu pozornost nějakým novým vjemem, či zjednodušit učivo, které by slovní nebo psanou formou šlo hůře předat.

Odborná didaktika vizualní materiál řadila mezi prostředky výuky, které mají učitelé sloužit jako pomocná síla ve vysvětlení dané problematiky. V době, kdy technologie nebyla na takové úrovni jako dnes, se využití například fotografie setkávalo s problémy. Vizualní materiál byl reálně příliš malý, aby na něj mohla celá třída koukat, proto jej bylo třeba poslat po třídě, kde si jej každý žák postupně prohlédl. Tento problém distribuce daného média, které nebylo obsahem učebnice, kterou každý žák měl u sebe. Problém řešily první zrcadlové projektory, které pomocí podsvícení podložky a systému zrcadla reflektovaly materiál, který byl na podložku položen na stěnu. Tuto metodu brzy

¹⁸ Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 100–102.; Nicholas MIRZOEFF, *Úvod do vizualní kultury*, Praha 2012, s. 89–110.

¹⁹ Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 116–122.; Antonín PAVLÍČEK, *Nová media a sociální síť*, Praha 2010, s. 10–12.

nahradily dnes často používané dataprojektory, které najdeme skoro v každé učebně. Navíc tato technologie promítání obrazu z počítače dala možnost nejen promítat staticky obraz, ale i pouštět obraz dynamický (film, animace, atd.), což dříve šlo za pomoci umístění televizoru do třídy, který ovšem neměl tak kvalitní obraz jako dnešní dataprojektory. Navíc obrazovka byla menší než velikost promítaného obrazu z projektoru. Učitel daný materiál musel mít na videokazetě nebo DVD nosiči. Promítání materiálu přímo z počítače je o něco jednodušší a přímější.²⁰

Při použití vizuálního materiálu v hodině je důležitý myslet nejen na výběr vhodného konkrétního díla, ale i na způsob, kterým bude materiál žákům představen. U výběru je důležité myslet na to, jestli je pro případnou věkovou skupinu vhodný. Na základní škole by neměl být použit materiál, který například obsahuje násilné scény, zkrátka materiál pro děti nevhodný. Zatímco na střední škole, kde studenti již překročili hranici 15 let (pozdější ročníky i 18 let), lze použít materiály, které jsou lehce kontroverzní. K tomu je vždy nutné vysvětlení učitele, který studenty obeznámí s danou kontroverzí a vysvětlí jim její vhodný výklad. Dále je nutné při výběru materiálu myslet na časovou náročnost, kterou má čistě jen prohlídka daného materiálu, to platí zejména pokud máme nějakou sérii navazujících fotografií, či chceme pustit filmovou ukázkou.²¹

Co se týče vhodného použití materiálu v hodině. Tak musí učitel myslet na to, že pokud materiál jen do hodiny přinese a v jednu chvíli bez většího komentáře ukáže, tak jeho sdělovací hodnota bude velice nízká. U práce s vizuálním materiálem je v hodné počítat s uvedením daného materiálu, se zapojením materiálu do výuky samotné, s reflexí práce s materiálem. Žákům učitel nejdříve představí daný materiál, může zmínit, proč byl zvolen a přidat nějaké dodatečné informace. Například pokud učitel pouští určitou scénu z filmu, která však je vytržena z kontextu celého filmového děje, je vhodné nejdříve studenty seznámit s postavami a dějem předcházející dané scéně. Následně je vhodné samotný materiál nějak zařadit do výuky, ať už jen položit žákům otázky, na které při jeho prohlížení budou muset nalézt odpověď: Další možností je zadat komplexnější úkol, aby sami domysleli, co bude v ději daného filmu po konci scény následovat. Poslední část

²⁰ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2010, s. 77–88.; Světlá KVAPILOVÁ, *Didaktika pro učitele praktického vyučování a mistry odborného výcviku*, Olomouc 2006, s. 65–77.; Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, Praha 2007, s. 249–257.

²¹ *tamtéž*

je nejdůležitější, tou je reflexe dané aktivity s materiálem. Žáci by měli společně s učitelem uzavřít celou aktivitu, někdy stačí krátkou diskusí, jindy může pro reflexi sloužit dotazník. Důležité je, aby reflexe proběhla a zafixovala poznatky žáků.²²

Ve studiu dějepisu je důležité přidat k těmto stanoviskům ještě jednu určitou úroveň. Zatímco pokud použijeme fotografii například zvířete v biologii, tak je pro nás důležitá pouze výpovědní hodnota samotného snímku. Pro žáky je hlavní si odnést z prohlídky daného materiálu, jak dané zvíře vypadá. U dějepisu se pak přidává vrstva, kdy musí být daný materiál podroben kritickému myšlení. Je třeba nejen vstřebat jeho výpovědní hodnotu, ale i se ptát na okolnosti jeho vzniku. Kdy mohl daný materiál vzniknout? K jakému účelu? Proč jsou na něm vyobrazeny zrovna tyto konkrétní osoby? Takových otázek si můžeme klást mnoho a jsou pro využití vizuálního materiálu ve výuce nesmírně důležité. Žáci dějepisu by neměli dané dílo pouze poznat, ale měli by ho být schopny i interpretovat.²³

1.3 Vnímání studenta během výuky

V rámci rozšíření historického vědomí u žáků je klíčové, aby přístup samotného učitele byl poutavý, aby zaujal žáky. Snaha učitele, aby žák byl zaujat a motivován do vlastního historického pátrání, je v tomto procesu klíčová. Dříve, dokud nebylo dost technického zázemí pro učitele, se musel žák spokojit s výkladem a případně zápisem na tabuli s nějakou kresbou, kterou na ni učitel vytvořil. Pokud se na to podívám dnes z pohledu výukových metod. Položme si nyní otázku: Co to jsou výukové metody? Jak jsme si zmínili výše, primárně je cílem rozšířit historické vědomí v jeho vymezených kategoriích. Poslední kategorií bylo samotné učitelovo snažení v tom, aby jeho přístup byl poutavý. V tomto ohledu se musí učitel vydávat na učební cesty pro hledání správného nástroje pro toto předání. Tato cesta může symbolizovat labyrint, kde žáci hledají cestu k našemu

²² Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2010, s. 77–88.; Světlá KVAPILOVÁ, *Didaktika pro učitele praktického vyučování a mistry odborného výcviku*, Olomouc 2006, s. 65–77.; Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, Praha 2007, s. 249–257.

²³ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2010, s. 77–88.; Světlá KVAPILOVÁ, *Didaktika pro učitele praktického vyučování a mistry odborného výcviku*, Olomouc 2006, s. 65–77.; Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, Praha 2007, s. 249–257.; Daniela DOMINOVÁ, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 27–33.; Denisa LABISCHOVÁ, *Didaktická média ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 5–10.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 71.–73.

výukovému cíli. Aby touto cestou mohl žák projít bez větších potíží, musíme využít učebních nástrojů, které jsou nám jednotlivé učební metody. Metody můžeme chápat jako procedury a techniky učitele, které vykonávají učební funkci, např. motivování, informování o cíli, zaměření pozornosti při učení, stimulaci znovu si vzpomenout, zlepšování paměti, poskytování učební orientace, usměrňování myšlenkového postupu, poskytnutí zpětné vazby k splnění cílů vyučování. Jejich smysl je poskytnout učební obsah žákům. Při využívání výukových metod v hodinách dějepisu by mělo být myšleno na tři principy. Prvním je princip přítomnosti neboli zpřítomňovat minulost – provázat minulost s přítomností. Druhý je princip objevování a zkoumání. Žák by měl sám skrz bádání dosáhnout znalostí a vytvořit si vlastní úhel pohledu na danou problematiku. Třetí metodický princip je orientování na vědeckou propedeutiku. Vytvářet modelové a interpretační postupy a myšlenkové strategie, které žák využije i mimo školní prostředí.²⁴

Metody slovní, které jsou často základní kategorií, nemusí být nutně pouze výklad. Je již poměrně běžné a velmi doporučované, aby studenti mezi sebou komunikovali, aby konverzační proud nebyl jen od učitele směrem k žákům, ale aby i oni byli vtaženi do případného rozhovoru, diskuse, brainstormu. Kromě slovních metod, zde máme metody i názorně-demonstrační, které se snaží upoutat jiný žákův smysl a to konkrétně zrak. Za pomoci demonstrací, ukázek a pokusů se učitel může pokusit zaujmout jiný žákův vjem než jen sluch. Žák nedokáže vnímat pouze jedním smyslem, a proto je dobré se pokusit žáka zaujmout něčím, co využije jeho jiný smysl. Zrak je podobně jako sluch hlavním dominantním smyslem, těžko se bude učiteli vytvářet aktivitu, při které žák rozvine chuť, hmat nebo čich. Naopak jakýkoliv výklad, který doprovází, byť jen obrázek, mapa či video upoutá žáka na dvou úrovních a přidá mu další podnět, na který může navěsit svou myšlenku. Pokud se mu například jméno panovníka spojí s jeho obrazem, tak mu jej více přiblížíme.²⁵

²⁴ Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019, s. 95–105.

²⁵ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2010, s. 60–77.; Světlá KVAPILOVÁ, *Didaktika pro učitele praktického vyučování a mistry odborného výcviku*, Olomouc 2006, s. 39–47.; Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, Praha 2007, s. 187–217.; Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019, s. 59–61.; Robert STRADLING, *Jak učit Evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 1–12.

Mezi další metody patří i samotná hra, která se zařazuje mezi dnes populární aktivizační metody ve výuce, které se snaží vtáhnout samotného studenta do výuky. Kromě toho, že tedy máme jméno panovníka spojené s jeho obrazem, tak můžeme se studenty provést inscenační hru, ve které se daný žák zhostí role onoho panovníka. Žák si tedy zafixuje informace k němu vlastní zkušeností, kterou získá v rámci dané inscenační hry.²⁶

Je nutné brát v potaz, že žáka je nutné zaujmout na úrovni více smyslu a dané téma přiblížit, zkrátka jej zosobnit pro daného žáka. Přesně takové zkušenosti probouzí v žácích další chuť po objevování, bádání a touze nalézt další informace o dané problematice.²⁷

²⁶ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2010, s. 60–77.; Světlá KVAPILOVÁ, *Didaktika pro učitele praktického vyučování a mistry odborného výcviku*, Olomouc 2006, s. 39–47.; Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, Praha 2007, s. 187–217.; Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019, s. 59–61.; Robert STRADLING, *Jak učit Evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 1–12.

²⁷ Kamil JANIŠ, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2010, s. 60–77.; Světlá KVAPILOVÁ, *Didaktika pro učitele praktického vyučování a mistry odborného výcviku*, Olomouc 2006, s. 39–47.; Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, Praha 2007, s. 187–217.

2. Didaktika dějepisu se zaměřením na vizualizaci

V této kapitole se zaměříme na využití vizuálních materiálů ve výuce dějepisu. Oproti předešlé kapitole zde zúžíme výběr informací, který budou čistě aplikovatelné pouze na konkrétní využití různých vizuálních děl v hodinách.

Obecně platí, že s každým takovým materiálem musí být v hodinách zacházeno dle schématu, ve kterém žák může dané dílo podrobit hlubšímu zkoumání, do něhož zapojí kritické myšlení. Každý předmět by měl být schopen nejen analyzovat, ale hlavně interpretovat neboli zamyslet se nejen nad dílem samotným, ale i nad okolnostmi jeho vzniku. A to nejen ze strany možné informační hodnoty daného předmětu, ale i ze strany doby, ve které dílo vzniklo rukou jakého autora. Všechny tyto malé střípky dávají dohromady mozaikou, která je cílem našeho historického poznání.²⁸

2.1 Typy vizuální materiálů pro výuku dějepisu

Jednotlivé typy vizuálního materiálu jsme si představili v minulé kapitole. Následující text bude pojednávat o tom, jak s danými materiály pracovat v rámci hodin dějepisu. Jak jednotlivé typy prozkoumávat a pracovat s nimi, abychom maximálně využili jejich potenciálu.

Jako první se budeme věnovat obrazům, jak bylo naznačeno, tak nám nejde jen o zhodnocení malby a pozorování toho, co ilustruje. Malba jako statický obraz nám nedovoluje s ním více komunikovat, naopak my musíme být ti, kteří se malby ptáme. Pomocí pokládání otázek, následně prohlubujeme naši znalost o dané malbě. V tomto směru existuje několik modelů, které se zabývají správným postupem při analýze a následné interpretaci obrazu. E. Panofsky například předkládá model, který má tři fáze. V té první Předikonografické se žák věnuje pouze pozorování obrazu – jednoduše vyjmenuje, co na něm je. Následuje Ikonografická fáze, ve které je obraz analyzován a žák se soustředí na téma a obsah daného obrazu. V této fázi identifikuje jednotlivé osoby a zobrazovací prostředky (kompozici, barvy, symboly, atd.). Na to navazuje zjednodušení a aplikace daných poznatků. Naopak P. Gautschi přináší model čtyř pracovních kroků.

²⁸ Denisa LABISCHOVÁ, *Didaktická média ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 40–45.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 96–99.

V každém kroku následně dává důraz na otázky, které si žáci pokládají sami, nebo jim je pokládá učitel. První krok se věnuje pouze pocitům, které pohled na daný obraz vyvolávají. Na to navazuje pozorování, ve kterém žák obraz pozorně prohlíží a všímá si jednotlivých předmětů, staveb a osob. Následuje část domněnek, ve kterých se sám žák pokouší obraz rozhábat – pojmenovat, co se na něm děje. Přemýšlí, jestli by obraz nemohl být spojen s nějakou historickou událostí, co si žák myslí, že chtěl autor obrazem vyjádřit. Celá práce s obrazem je uzavřena v poslední části, kterou nazývá „otázky“. V té žák sám pokládá otázky učiteli, které mu dopomohou dokončit vlastní interpretaci obrazu, či vyvrátit jeho mylné domněnky. M. Seur jako poslední úhel pohledu na možný modelový přístup k práci s obrazem, navrhuje jednoduchý model tří kroků. Začíná popisem díla samotného. Pokračuje přes analýzu díla, ve které žák hledá odpovědi na otázky tématu a obsahu. Pojmenuje postavy a umělecké prostředky. V tomto je M. Seurův model stejný jako model E. Panofského, poslední krok se ovšem liší. Tím je interpretace obrazu, ve které má žák dešifrovat jednotlivé symboly, pochopit jeho význam a výpověď v daném historickém kontextu. K samotné analýze M. Seur vypracoval vlastní osnovu, která by měla být v rámci žákovi práce vyplněna. Navrhuje i jiné možnosti práce s obrazy v rámci aktivit žáků. Pro účely pozorování mohou žáci vytvořit vlastní nástěnku, na kterou budou všet obrázky na dané téma. Analýzu mohou procvičit při pokusu o náčrt daného obrazu (jeho překreslení) do sešitu. Interpretace může být doplněna o možnost vyhledat k obrazu písemné historické prameny, doplnění přímé řeči k obrazu, nebo celkově sepsání vyprávění příběhu daného díla. Obraz samotný může být také z inscenován, či jinak zdramatizován.²⁹

Příklad takové práce s obrazem může být rozebrání portréту Ludvíka XIV., který byl znám jako „král Slunce“. Pokud budeme postupovat podle modelu M. Seura, tak začneme pozorováním. Při pozorování žák vytáhne jednotlivé prvky: rudé závěsy, stavba v pozadí, drahý koberec a u postavy její znaky: zdobený hermelín, meč, hůl a paruka. Pokud následně obraz podrobíme analýze, tak můžeme dozajista říct, že se jedná o panovníka, popřípadě šlechtice ze 17. století. Obrazu dominuje zlatá, rudá a modrá barva. Jedná se o portrét, který stylizuje osobu vyobrazenou v centru samotného dění.

²⁹ Denisa LABISCHOVÁ, *Didaktická média ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 42–45.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 98–99.; Nicholas MIRZOEFF, *Úvod do vizuální kultury*, Praha 2012, s. 57–82.; Marita STURKEN, *Studia vizuální kultury*, Praha 2009, s. 19–45.

Nyní přijde to nejdůležitější a tou je interpretace samotného obrazu. Proč má Ludvík za pasem meč? Byl to bojovník? Ne, nebyl, ale ideálem byl stále archetyp rytíře. Ludvík se tímto symbolem snaží zapůsobit jako rytíř. Pokud se podíváme na symbol a barvu hermelínu, který je přirozeně znakem krále, tak dojdeme k tomu, že se jedná o symbol Bourbonů (Ludvíkova rodu). Rudé závěsy kolem sebe má, protože rudá barva společně se zlatou jsou opět znaky královského titulu. Hůl, o kterou se opírá byla opět znakem vyšší šlechty. Budovy na pozadí můžeme považovat za náznak, že Ludvík chtěl vypadat jako velký stavitel. V poslední řadě, pokud podrobíme tyto poznatky rozboru s prameny, tak dojdeme k tomu, že obraz měl s pravým vzezřením Ludvíka společného málo. Obraz ho měl vyobrazovat, jakým chtěl být. Skutečnost však byla dozajista jiná. A zde je krásně vidět, jak z jednoho obrazu lze získat příběh, který statické dílo může vyprávět.



Ilustrace 1: Portrét Ludvíka XIV.³⁰

³⁰ Wikipedie, *Louis XIV of France*, dostupné online (https://cs.wikipedia.org/wiki/Ludv%C3%ADk_XIV.), [citováno k 22.3.2021].

Dalším vizuálním materiálem je karikatura. Podle H. J. Pandela se jedná o zhuštění dějinné „skutečnosti“ do jednoduché kresby, občas opatřené i doplňujícím textem. Je nutné na ni pohlížet jako na tendenční (jednostranné) svědectví o dané skutečnosti. Většinou s účelem popudit druhou stranu. Je nutné myslet na to, že autor karikaturu nakreslil, aby pobavila publikum, tudíž je tímto faktem ovlivněná – nechce podat událost, tak jak byla. Naopak se snaží poskytnout pohled, který pobaví čtenáře a naštvě toho, kdo na ní je zobrazen. Co však z karikatury můžeme získat? Víme, že historická karikatura je vždy aktuální ke svému dění, neboť karikaturista věděl, že musí reagovat rychle, aby mělo smysl karikaturu vydávat. Proto se z ní dá reflektovat reakce na určitou dobu a konkrétní událost. Karikatura nám přibližuje myšlenkové pochody tehdejších obyvatel, protože byla pro ně stvořena. Obsahuje v sobě velké množství symbolů, se kterými je nutné žáky seznámit, než jim bude karikatura poskytnuta – například typickým znakem pro Británii může být bulldog. Při práci s ní musíme myslet na to, aby žáci chápali, že jde o jednostranný pohled na jednu dějinnou skutečnost. Výhoda v jejím použití je, že nám často vystihne jednu dějinnou událost v poměrně krátké a úderné verzi.³¹

Pro analýzu takového pramene je třeba trochu jiný postup. V. Kratochvíl doporučuje, aby jako první si žák zaznamenal první dojmy, které v něm karikatura vyvolala. Následně z tohoto prvního dojmu si žák zapíše všechny nápady (tzv. burza nápadů). Poté následuje samotný popis jednotlivých postav i činností, které se na karikatuře dějí. K těmto jednotlivým pojmenovaným objektům je nutné dát význam. Zkrátka určit, proč tam jsou a proč dělají, co dělají. Nakonec souhrn těchto myšlenek je nutné uspořádat a přidat k němu známá historická fakta, aby byla karikatura spojena s konkrétní událostí. Na závěr přichází vyhodnocení, ve kterém by žák měl pochopit autorův záměr, co sám chtěl karikaturou vyjádřit. Kromě analýzy a interpretace samotné karikatury lze také pracovat s ní i jinými způsoby. Možnost nechat studenty doplnit text do bubliny, přidat ke karikatuře pokračování nebo proměnit ji v komiks.³²

Jiný analytický rámec práce s karikaturou nabízí R. Stradling. Zaměřuje se na několik částí, v té první žák popíše, co na karikatuře vidí. Začátkem může být popis postavy

³¹ Denisa LABISCHOVÁ, *Didaktická média ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 52–54.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 105–107.; Blažena GRACOVÁ, *Využití karikatury v hodině dějepisu na SŠ*, in: *Úvod do didaktiky dějepisu*, Plzeň 2005, s. 68–78.

³² *tamtéž*

v karikatuře (jak vypadají, co mají oblečení). Jakým způsobem jsou vykresleny a jakým způsobem. Dále popis ostatních předmětů a prostředí samotného. Interpretace je prováděna pomocí položení několika otázek a zasazení karikatury do doby jejího vzniku. Základem je, aby žák rozeznal postavy na ní a dokázal přiblížit jejich postavení v době vzniku karikatury. Následuje poměření vztahu času, kdy by žák měl analyzovat to, kdy byla karikatura vydána a jak je od jejího vydání vzdálená událost, kterou popisuje. Samotné porozumění události či problémů, na který karikatura posuzuje. Následuje analýza textu u karikatury, jestli je humorný, ironický a v čem konkrétně. Mezi poslední částí interpretace se řadí porozumění jednotlivým symbolům, které v karikatuře najdeme. Na závěr by mělo zaznít řešení, zda jsou postavy vykresleny negativně nebo pozitivně a jaký v tomto byl pohled samotného tvůrce (jaký on sám měl vztah k jednotlivým postavám). Své argumenty by měl žák podložit i důkazy, případně zdroji. Poslední část modelu práce s karikaturou je čistě v komunikaci se žákem. Žák zodpoví, kde by případně našel další prameny pro ověření historické události. Také jak je karikatura efektivní pro dosažení svého cíle. Na samotný závěr by mělo zaznít, jestli práce s ní nějak změnila žákův nadhled na samotnou událost nebo problematiku.³³

Plakát je v určitém slova smyslu kontroverzní vizuálním materiálem, ale neměl by být opomenutý. Kontroverzní je v ohledu jeho využití, které je dnes primárně reklamní a politické, tedy vždy subjektivně zbarvené. Setkáváme se s ním každodenně, proto je žákovi blízký. Lze ho spatřit kolem kina, na zastávce, kde zase vídá plakáty podporující některou z politických stran. Jsou prakticky tři možné tematické zaměření plakátu. Umělecký nebo kulturní, které nalezneme běžně jako plakáty v kině nebo u divadla. Záměr také může být politický a v neposlední řadě jsou plakáty využívány ke komerční reklamě. A právě díky zkoumání historických plakátů můžeme odkrýt pohled do životní doby, protože plakáty vždy mířily na upoutání obyvatel měst, k rozšíření nějaké konkrétní informace. Historické plakáty můžeme vidět jako průzor do politického, kulturního a všedního života určité doby. Pokud ho podrobujeme analýze a interpretaci, tak opět postupujeme metody, kdy nejdříve necháváme žáky plakát pozorovat a oni vypovídají o prvních dojmech z tohoto materiálu. Následně probíhá analýza, při které se zkoumá námět, obrazované ztvárnění, grafické prvky a barva. Všechny tyto prvky jsou porovnány mezi sebou. Interpretací by se mělo dosáhnout svědectví o dané době, poselství, které

³³ Robert STRADLING, *Jak učit Evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 81–84.

chtěl autor plakátu předat. Kromě klasické metody analýzy a interpretace je možné pracovat s plakáty i jinými způsoby. M. Sauer například nabádá k produktivní metodě, kdy žáci mohou vytvářet vlastní plakáty pro politické strany v určité době.³⁴

Aktivitu s plakáty můžeme jednoduše udělat na téma politických voleb. Stačí porovnat jakékoliv volby 20. století a použít volební plakáty jednotlivých stran. Podobně lze dobře pracovat s plakáty, které se vážou k 1. či 2. světové válce, kde lze v plakátech vyčíst jednotlivé názory bojujících stran na své protivníky. Přiblížím to na příkladech dvou plakátů. Nejdříve žáci pozorují oba plakáty a dle prvních dojmů si začínají utvářet náhled na plakáty. Při analýze textu prvního plakátu zjistíme, že se jedná o francouzské plakáty z konce 19. století. Text nám také napoví, co oba plakáty propagují, což jsou cigarety. Při analýze postav nám však začnou vycházet rozdíly, zatímco první plakát zobrazuje ženu, která je oblečená a v obličeji šťastná. Druhá žena je naopak nahá, má dlouhé kadeře a svůdný výraz. Pro další pátrání budou žáci potřebovat další historické zdroje. Druhý plakát je totiž dílem Alfonse Muchy, který je typický pro svůj styl. Jeho reklamy lákaly mužské na erotické zobrazení ženské touhy. Naopak druhý autor je Jules Chéret, jeho dívky jsou známe jako „Chéretky“. Jeho představitelky jsou zobrazovány jako soběstačné a sebejisté ženy. Chéretova reklama nijak nezneužívá ženu jako objekt mužské vášně, naopak se snaží lákat na pozitivní přístup. Žáci se tak dostanou na pátrání po otázkách historie feminismu.

³⁴ Denisa LABISCHOVÁ, *Didaktická média ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 58–62.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 110–113.



Ilustrace 2: Plakáty JOB od Chéréta (vlevo) a od Muchy (vpravo)³⁵

Dalším vizuálním materiálem, který lze podrobit analýze a interpretaci studentům je komiks. Výhoda komiksu je taková, že dokážou konkretizovat abstraktní pojmy. Kombinace psaného textu, který nejen zaznamenává přímou řeč postav, ale i myšlenky postav samotných. Spolu s jednoduchými obrázky dávají dohromady vyprávěný příběh. Komiksových knih je pestrá řádka, ale nelze všechny brát jako vhodné pro účely historické analýzy. Komiksy typu „Funnies“, které nemají s historií nic společného až po „Comic-Historie“, který má svým obsahem blíže k historické učebnici než k fiktivnímu příběhu. Z komiksu je možné poznat historii z jiného úhlu, díky tomu, že autoři často dávají samotným postavám větší přesah a nevykreslují je jako černo-bílé protagonisty. Nejlépe z nich lze poznat dějiny každodennosti než politické dějiny. Při analýze a interpretaci komiksu dle M. Sauera je důležité zjistit obsah daného díla, neboli jaký příběh daný komiks vypráví. Jaké osoby se v něm vyskytují a jejich základní

³⁵ Myartprints.cz, *Poster for job cigarettes - Jules Chéret*, dostupné online (<https://www.myartprints.cz/a/cheret-jules/poster-for-job-cigarettes.html>), [citováno k 22.3.2021].; Wikipedie, *Alphonse Mucha - Job Cigarettes*, dostupné online (https://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Alphonse_Mucha_-_Job_Cigarettes_1.jpg), [citováno k 22.3.2021].

charakteristika. U komiksu se často stává, že máme své protagonisty (hrdiny) a na druhé straně antagonisty (nepřátelé hrdinů). Dále je důležité analyzovat historický kontext, neboli co si komiks bere z historie, ať jde o prostředí, události nebo postavy. Následně dramaturgie příběhu, jak je vyprávěn. V neposlední řadě také umělecký styl, ve kterém je komiks tvořen. S komiksem lze také pracovat jako s produktivním prvkem žáků. Žákům lze zadat úkol, aby na nějakou dějinnou událost vytvořili komiks, další možností je komiks s prázdnými bublinami pro doplnění textu.³⁶

Mezi další vizuální materiály neodmyslitelně patří různé grafické modely. Jako dobrý příklad se dá uvést časová osa. Zde je vhodné, aby žáci časovou osu vytvářeli sami do sešitu. Ideálně vytvořit ke každému tematickému bloku jednu takovou osu, aby mohli názorně vidět, jak do sebe jednotlivá témata zasahují. Problematika dějepisu je v tom, že se učí po tematických blocích, např. Byzantská říše a Franská říše. Vzhledem k tomu, že se vždy učí ucelený blok od vzniku po pád říše a následuje podobné schéma při probírání říše druhé. Žák si těžko uvědomí, že se určité události protínají a existují v historii současně. Při tvoření takové časové osy je třeba myslet na měřítko, které je vhodné si dopředu určit. Je vhodné využít možnost barev a prostoru. Některé poznámky lze psát nad osu a jiné pod ni. Prostor osy může být předem rozdělen na dvě části, například rozdělení světových a českých dějin. Dále dělení barvami, které lze využít na rozdělení dějiny politických, hospodářských atd.³⁷

Dalším vizuálním zdrojem může být záznam statistického přehledu. Ty nám dávají sumarizovaný přehled často o nějakém sociálním či hospodářském jevu. Srovnáním hodnot můžeme číst historické souvislosti a navázat na naši znalost dané doby. Kromě typické statistické tabulky, jejímž příkladem může být Soupis poddaných podle víry z roku 1651. Můžeme vhodně použít diagram pro znázornění rodinného stromu významného rodu. V neposlední řadě nám může být nápomocen i graf (kruhový, spojnicový, sloupcový). U. Mayer specifikuje čtyři funkce grafů a tím je historicko-politické vzdělávání. Dále informační funkce pro přenos většího množství dat v graficky

³⁶ Denisa LABISCHOVÁ, *Didaktická média ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 62–67.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 113–116.

³⁷ Denisa LABISCHOVÁ, *Didaktická média ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 78–80.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 126–128.

přehledném sdělení. Grafy slouží k řešení statistických problémů a využívá se k metodologickému učení.³⁸

Hojně využívaným vizuálním zdrojem je kartografická mapa. Musíme však rozlišovat mezi mapami historickými a geografickými, které známe dnes a normálně používáme. Geografické mapy lze najít v různých obdobích v průběhu dějin. Zatímco historická mapa je již mapa upravená pro potřebu historické výuky, pro příklad můžeme uvést různé mapy bitev nebo přesunu vojsk. Takové mapy lze nalézt v historických atlasech. Při využití map je dle C. Böttchera dobré řídit se dvěma fázemi. První je fáze orientační a informační, kdy žák zkoumá mapu a čte z ní informace. Zde se dozvídá o významu jednotlivých symbolů, měřítek a mapových značek. Druhá je fáze získávání dat, interpretace a hodnocení, toto „čtení z mapy“ je klíčové. Je dobré mapu doplnit o další zdroje, ze kterých je možné čerpat. Informace získané z mapy jsou pak tříděny, srovnány a zasazeny do širšího kontextu.³⁹

Od tradičních vizuálních materiálů se přesunu k fotografii, která se stala fenoménem, zejména ve 20. století. Při členění fotografií musíme rozlišovat mezi portrétními fotografiemi, které byly velkým hitem už v druhé polovině 19. století. Později se nám objevují dokumentární fotografie s velkým rozvojem tisku, dále fotografie v novinách. Samostatnou skupinou zastávají fotografie ideologické (sloužící k propagandě) a amatérské fotografie, které nachází své místo s nárůstem vývoje technologie fotoaparátu. Fotografie má výhodu, že je opravdovým zachycením dané skutečnosti a nabízí nám pohled do každodenního života různých obyvatel. Při jejich zkoumání je však nutné podléhat kritice. Zkoumat pohled autora, techniku, úpravu hotového snímku (v dějinách je znám fenomén vymazávání osob z fotek) a samotná interpretace.⁴⁰

Při výběru fotografie, která má být zařazena do výuky, musí být vhodně vybrána. Tak, aby poskytla jasný náhled. Symboly v ní se daly snadno spojit s určitou dobou

³⁸ Denisa LABISCHOVÁ, *Didaktická média ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 83–86.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 129–131.

³⁹ Denisa LABISCHOVÁ, *Didaktická média ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 80–82.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 113–116.; J. B. HARLEY, *Mapy, vědění a moc*, in: *Možnosti vizuálních studií obrazy, texty, interpretace*, Praha 2007, s. 185–212.

⁴⁰ Denisa LABISCHOVÁ, *Didaktická média ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 46–51.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 100–104.; Petra TRNKOVÁ, *Fotografie po dějinách umělecké fotografie*, in: *Možnosti vizuálních studií obrazy, texty, interpretace*, Praha 2007, s. 93–101.; Nicholas MIRZOEFF, *Úvod do vizuální kultury*, Praha 2012, s. 89–110.

a událostí. Žák musí dostat dostatek informací k tomu, aby mohl podrobit fotografii hlubší analýze a interpretaci. Výhoda fotografie se také skýtá v její aktuálnosti a lze zadat žákům úkol, aby donesli vlastní rodinné album, ve kterém mohou během pátrat po historii v rámci své rodiny. V. Kratochvíl doporučuje pro analýzu například představit sérii fotografií jednoho místa v různých dobách, na takové sérii fotografií lze dobře ukázat změny v architektuře. V rodinném albu můžeme sledovat změny v módě, snadno můžeme ukázat určité změny v čase, jak se jednotlivé prvky módy měnily.⁴¹

Robert Stradling při práci s fotografií doporučuje procházet model: popis, interpretace, spojení s předchozími znalostmi, identifikace mezer ve svědectvích, identifikace pramenů dalších informací. V první fázi má žák popsat, co na fotografii vidí, aneb popis osob a jejich činností, případně předmětů. Následně seskupení těchto jednotlivých prvků na fotografii. Dále popis okolí fotografie, co se děje mimo hlavní záběr. Postup v interpretaci je pak následující. Nejdříve se snaží žák interpretovat, co se na fotografii děje. Následně identifikovat jednotlivé osoby na ní a v jaké době byla fotografie pořízena. Záběr na fotografii je přirozený, či aranžovaný. Tuto interpretaci by měl žák podložit důkazy. Poslední částí jsou otázky směrem k žákovi, které korespondují se samotným pramenem. Nejdříve znalost dalších pramenů, které by mohly podpořit ověření závěrů kolem fotografie. Co žák o dané události ví z předchozích hodin (vlastní zkušenosti) a nakonec jaké fotografie v něm vyvolala otázky.⁴²

Posledním vizuálním materiálem, který si zde představíme je film. Film musíme dělit mezi filmový dokument (dobové nahrávky), dokumentární film (ten obsahuje dobové nahrávky, ale také komentář) a historicky hraný film, který využívá historii jako svoje kulisy pro zasazení příběhu. Film oproti ostatním vizuálním mediím má svou výhodu ve svém dynamickém vyprávění příběhu. Kromě samotného obsahu (děje) nám může předat i náladu, gesta, specifickou řeč. Film má výhodu, že dokáže předat informace udělené a dokáže lidské oko upoutat neustálou proměnou obrazu. Při volbě filmu je nutné myslet na jeho obsahovou vhodnost, stejně jako délku, protože hodina má svá jasná ohraničení a celý film se do ní rozhodně nevejde. Naopak můžeme žákům vystříhnout

⁴¹ Denisa LABISCHOVÁ, *Didaktická média ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 46–51.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 100–104.; Petra TRNKOVÁ, *Fotografie po dějinách umělecké fotografie*, in: Možnosti vizuálních studií obrazy, texty, interpretace, Praha 2007, s. 93–101.; Nicholas MIRZOEFF, *Úvod do vizuální kultury*, Praha 2012, s. 89–110.

⁴² Robert STRADLING, *Jak učit Evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 74–80.

specifickou scénu z daného filmu. Při jeho analýze se musí rozlišovat rozbor formálních stránek (kamera, světla, perspektiva) a obsahová stránka daného snímku (historické pozadí, fakta/fikce).⁴³

Učitel by měl při práci s filmem připravit aktivitu při níž budou žáci používat primární a sekundární zdroje pro porovnání filmového sdělení. Práce s filmem je dělena do několika fází. V té první žáci film sledují a dělají si poznámky o klíčových tvrzení s tím, že zaznamenávají druh důkazů (výpověď očitého svědka, archivní film, odkazy na oficiální dokumenty, atd.). V druhé fázi žáci mezi sebou diskutují a porovnávají své důkazy, toto celé probíhá v menších skupinkách. Ve třetí fázi srovnají film s pramenem, mohou i s textem v učebnicích. Ve čtvrté a poslední části žáci mezi sebou diskutují o rozdílech, které našli. Při rozboru dokumentárního filmu R. Stradling nabízí následný sled otázek. Nejdříve na to, kdo samotný film vyrobil a proč byl vyroben, případně pro jaký druh diváka (kino, televize, online prostor). Komu byl samotný film určen. Jaký typ pramenů využívá, to se nejčastěji dá nejlépe vyčíst z dokumentárních snímků, kde hrají primární roli často výpovědi očitých svědků, úryvky z dokumentů, archivní záběry nebo fotografie. Dále je důležité určit čeho se samotný film snaží dosáhnout, co je jeho cílem. Komu dává prostor se vyjádřit, komu naopak ne. Je důležité si položit otázku, zdali v tomto ohledu je film úspěšný, jestli to čeho se snaží dosáhnout, má opravdu na diváka vliv. V neposlední řadě je důležité také rozebrat hudbu filmu, jak na diváka hudba působí, co v něm vyvolává za emoce? Pokud se jedná o komentovaný dokument, tak je důležité rozebrat samotného komentátora. Jak na diváka působí jeho hlas? Je tento hlas jednostranný? Je kritický, nebo neutrální k popisovaným událostem? Žák sám by na konci měl na základě literatur nebo pramenů sdělit, jestli film přináší všechny úhly pohledu a pokud ne, tak jaké jsou opomíjeny.⁴⁴

Na závěr připojím vizuální materiál, který je pro odbornější kruhy stále lehce kontroverzním. Je jím získávání informace z webových stránek na internetu. Velkým problémem oproti jiným materiálům je takový, že na internet může kdokoliv nahrát/napsat naprosto cokoliv bez toho, aby jeho názory byly podrobeny kritice. Studenti by měli při práci s webovými stránkami postupovat, tak aby vybírali z předem

⁴³ Denisa LABISCHOVÁ, *Didaktická média ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 73–77.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 121–125.

⁴⁴ Robert STRADLING, *Jak učit Evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 162–167.

prověřených webů, které buď patří nějaké vědecké organizaci, nebo mají podložené zdroje. Celkově je však vhodné dopředu studentům vštěpovat nutnost ověřovat informace z webů. Vhodná práce s webem je vhodně vyzkoušet na konkrétním zadaném tématu. Žáci nejdříve nashromáždí informace z různých webů, které najdou díky webovému vyhledávači (například Google) a následně porovnají s dalšími zdroji (knihy, články, atd.) a prověří jejich faktičnost. Využití internetu pak může být vhodným doplňkem pro rychlé hledání vizuálního podkladu. Žáci mohou během hodiny sami vyhledávat obrazy, mapy, fotografie, aby si výklad doplnili o vizuální složku. Při tomto hledání je však nutné podrobit zdroje ověření, aby se nejednalo o fikci.⁴⁵

V této části byly provázány jednotlivé vizuální materiály s postupy a modely. Cílem práce s těmito modely je rozšířit historické vědomí žáků. Nyní však tyto modely a postupy musíme aplikovat na didaktickou hru. Je samotná hra vizuálním materiálem? Ukázkou nám může být hra *Cesta domů*, která je dílem praktické části této diplomové práce. Kromě verbálních textů jednotlivých kol v sobě hra nese i ikonický text v podobě hraných filmů a fotografií. Nosným prvkem je samotný příběh hry, kterou žáci prožívají v rolích československých legionářů. Hra jako taková může být podrobena analýze. Nabízí se otázky: Charakterizuj postavy a jednotlivé frakce, které se ve hře objevují? Vypiš seznam míst, které hra zmiňuje? Vyjmenuj data a celkově zařaď příběh hry do chronologické linie času? Z této analýzy lze přejít ke komplexnější interpretaci jednotlivých prvků. Opět se nabízejí otázky jako: Existuje historická paralela k legionářské anabázi, dokážeš najít v české historii podobné události? Dokážeš rozebrat motivace jednotlivých frakcí konfliktu občanské války v Rusku? Samotná hra lze potom i využít s ohledem na její argumentační a diskusní rovinu. Žáci mohou dostat předem ukázky pramenů (od fotografii po deníky legionářů), ze kterých mohou připravit své argumenty. Hra si však klade za cíl, být primárně zdrojem základních informací, tak aby našla své uplatnění na poli základního obeznámení s problematikou československých legionářů. K dalšímu pátrání, analýze a interpretaci slouží zejména druhá část webu, kde najde žák zdroje k materiálům – deníky, literaturu, videa, fotografie, výstavy, muzea

⁴⁵ Denisa LABISCHOVÁ, *Didaktická média ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 88–92.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 134–136.; Antonín PAVLÍČEK, *Nová média a web 2.0*, Praha 2010, s. 30–35.

a další. Práce s těmito materiály je vhodné postupovat dle typu materiálu samotného a využít jmenované modely, postupy při práci s nimi.

2.2 Klady a zápory využití vizuálních materiálů v edukačním prostředí

Většina kladů výuky, které využívají vizuální materiály, již bylo vypsáno v podkapitole předcházející. Pokud to shrneme, tak největším kladem je, že se vizuální materiál může stát klíčovým ve stylu výuky. Snaha zaujmout a nabídnout možnost pátrání po historických faktech. Jednotlivý vizuální objekt není pouze snahou zaujmout žáky a mít ho jako doplněk k výkladu nebo textu. Samotný objekt musí projít analýzou a následnou interpretací. Rozebrání jednotlivých částí a dešifrování symboliky vede k možnosti nechat materiál promlouvat. Vizuální materiál sděluje informace, které na první pohled nebyly znát. K tomuto pátrání se připojí i další zdroje informací (další prameny), tak si následně žáci vytváří ucelený pohled o historické skutečnosti. Některé druhy materiálů nám nabízí možnosti je využít jako produktivní materiál, kdy je žáci vytváří sami. Celkově tyto materiály vybízejí žáky k aktivitě a zapojení se výuky.

O negativěch využití jednotlivých materiálů bylo psáno v 2. kapitole. Je však důležité dbát na to, že pokud chceme využít vizuální materiál k jeho analýze a interpretaci, tak je nutné mít připravené prostudované materiály, které se daného předmětu týkají. Následně je třeba kromě prostudování dalších zdrojů i vybrat doprovodné zdroje, které se poskytnou žákům k doplňování informací ohledně předmětu. Tato příprava může být poměrně náročná pro učitele. Dalším záparem může být problematika distribuce daného materiálu, jak jej dostat mezi studenty. Zda ho nakopírovat, nebo promítat. V dnešní době to není technicky problematické, ale v některých menších školách stále nemusí být dostatečné technické zázemí. Nakonec je nutné říct, že je to poměrně individuální přístup k výuce a některým žákům nemusí vyhovovat.

3. Didaktické hry

Na začátek si musíme položit otázku: Co je to hra? Jedná se o činnost jednoho, či více lidí, která nutně nemusí mít konkrétní účel, ale dává si za cíl, aby vytvářela pocity štěstí a radosti. Zkrátka, aby se její účastníci v rámci ní bavili a mohli se odreagovat. Klasické dělení her je na pohybové, můžeme si představit hry míčové (fotbal, florbal) a hry klidové, které naopak slouží k rozvoji myšlení a pozornosti. Zatímco pohybové hry cílí primárně na rozvoj fyzických schopností jedince. Hry samotné mají také svou další specifikaci a to, že její účastník neboli hráč, musí dodržovat určitá pravidla, se kterými je před hrou obeznámen. Tato pravidla vytváří určité mantinely a často jasně dávají hráči možnosti svého postupu hrou. Mohou také přinášet zákazy v postupy. S herní terminologií spojen termín „Fair-play“, který rozvíjí morální stránku jednotlivého hráče a apeluje na dodržování pravidel samotných. Hra jako taková našla své uplatnění a přenesení do virtuálního světa – počítačové hry splňují podobné principy, avšak přenáší herní zkušenost do virtuální reality, čímž opadá onen rozvoj fyzický schopností (jako je u pohybových her). Stejně tak hry našly své uplatnění v prostředí školní výuky, mohou být prostředkem pro zábavné zpracování vyučovacích témat a snahu zpřístupnit výuku skrz herní mechaniky, které jsou pro většinu žáků velice známé.⁴⁶

Didaktická hra se řadí mezi vyučovací metody, přesněji mezi takové, které nazýváme jako aktivizační. Tyto metody se snaží vtáhnout studenta do výuky, aby sám aktivně mohl vstupovat do vyučovacího procesu. V rámci didaktické hry lze použít další metody jako inscenační, slovní (konkrétně diskuzi, rozhovor, nebo brainstorm). Samotné hry jsou často pro žáky zábavné a podporují jejich zájem o studium hravou formou. Hra je nutí aktivně přemýšlet nad jednotlivými problematikami, zároveň v určitém smyslu podporuje i jejich soutěživého ducha, jak tomu je u sportu. H. Kasíková hru chápe jakou soubor seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou svázaný určitými pravidly. V rámci výuky tyto aktivity vedou k výchovně vzdělávacím cílům. U každé takové didaktické hry je proto nutné, aby učitel nejen vyhradil dostatečný čas na její realizaci.

⁴⁶ Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 69.; Daniela DOMINOVÁ, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 13–14.; Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, Praha 2007, s. 199–201.

S tou je spojena instruktáži i reflexní část, ale i na to, aby kontroloval, že se žáci řídí, dle pravidel dané hry. Tyto pravidla by jim měl vysvětlit právě v instruktážní části.⁴⁷

3.1 Rozdělení didaktických her

Existuje více možností, jak lze dělit jednotlivé typy didaktických her. Základní rozdělení je čistě praktické, ve kterém se hry dělí podle svých parametrů, například pro kolik hráčů, či kdo je hodnotitelem výsledků (žák/učitel). Tato práce se primárně zaměřuje na dělení podle vyučovacích metod, které jsou ve hrách využity. Hlavní důraz je kladen na diskusní a simulační hry. Ovšem nesmíme opomíjet další typy her. Velice často se ve výuce setkáme s typickým dělením didaktické hry na soutěže a kvízy. Problematika kompetitivnosti v soutěžích je rozebrána v jedné z dalších podkapitol. V tuto chvíli je tedy důležité zmínit, že soutěž je typická v tom, že v ní vždy jde do jisté míry o vítězství nad ostatními, popřípadě o dosažení nějakého předem stanoveného výsledku. Zatímco kvíz může být soutěžní a žáci mohou výsledky v něm mezi sebou poměřovat. Ovšem primárně se jedná o aktivitu vedoucí k ověření znalostí sérií otázek nebo úkolů. Nejčastěji se setkáváme s kvízem primárně v dotazníkové verzi.⁴⁸

Simulační nebo inscenační metoda má dnes, již své místo mezi metodami, které se snaží aktivizovat samotné žáky. Typické využití této metody můžeme vidět v tzv. „živých obrazech“, kdy žáci napodobují historické události pomocí krátké scény a zbytek žáků odhaduje o jakou historickou událost se jedná. Komplexnější je metoda „osobnosti“, kdy žáci vytvoří seznam známých osobností a následně se tyto osobnosti napíšou na kartičky. Každý žák dostane kartičku, na kterou se sám nekouká a jen si ji dá na čelo. Následně se ostatní žáci k němu chovají, jako by byl osobností jejíž jméno je na kartičce a jeho cílem je uhádnout, kdo je. Při simulačních hrách, ve kterých se žáci z části musí vcítit do nějaké role a situace, která je uměle vytvořená, se musí řešit základní problematika rozdělení dvou aspektů – hráče a role. V angličtině se často používá RPG (role-playing game), což v překladu do češtiny volně znamená „hry založené na hraní rolí“. Role je umělý konstrukt, který je tvořen hráčem. Hráč o své postavě může dostat nějaké základní

⁴⁷ Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 69.; Daniela DOMINOVÁ, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 13–14.; Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, Praha 2007, s. 199–201.

⁴⁸ *tamtéž*

informace, či si je sám může dohledat. Samotný hráč není postavou, je zde dobré odlišovat názory hráče a postavy. Tento model velice pomáhá žákům, kteří jsou třeba více stydliví, protože jim nabízí bezpečný prostor v tom, že nemusí přemýšlet nad svými rozhodnutími, ale mohou se uvolnit a přemýšlet nad tím, jak by uvažovala postava. Další výhodou je, že tento model často hráče daleko více vtáhne do samotné atmosféry hry, zkrátka utužuje jeho vlastní prožitek, který ze hry má.⁴⁹

Ve hře *Cesta domů*, která je výsledkem praktické části této práce, se pracuje se simulací/inscenací v menší míře. Žáci se v ní vžívají do role důstojnického sboru legionářů, který má za úkol řídit ešalon. V roli velitele vojenského oddílu mají žáci větší motivaci přemýšlet nad rozhodnutími jejich cesty po Transsibiřské magistrále.

Diskuse je jedna ze slovních metod výuky, která se poměrně hojně ve výuce využívá. Je to jedna z mnoha dialogových metod, které může učitel použít. Nejedná se o jednosměrnou komunikaci, ke které dochází například při výkladu, popisu či vyprávění. Ovšem diskuse je tím typem, při kterém dochází k výměně názorů mezi žáky i mezi učitelem. Je nutné zde jasně definovat téma a určit v jaké skupině bude taková výměna názorů probíhat. Jedním z cílů diskusní metody je v žácích budovat návyky a snahu formulovat své argumenty. Je dobré, aby si žáci mohli své argumenty nejdříve vytvořit a měli k tématu diskuse buď přirozeně blízko, nebo měli možnost si k němu vyhledat informace a vytvořit si na danou problematiku vlastní názor. Dalším důležitým aspektem je to, že diskuse a výměna jednotlivých názorů pomáhá žákům si nějaký vlastní názor vytvářet. Je dobré dbát na vhodné řízení diskuse, aby chápali žáci, že v diskusi jsou si vzájemně rovni a není dovolené názory druhých nikterak zesměšňovat. Diskusní hry, proto musí obsahovat tento vzájemný respekt.⁵⁰

Cesta domů obsahuje také diskusní/argumentační prvky. Je záměrem, aby hra byla hraná ve dvojici či větším týmu. Tento tým následně absolvuje krátkou diskusi mezi jednotlivými koly. Díky diskusi mezi hráči dochází k osvojení schopností argumentace, a navíc k hlubšímu zafixování jednotlivých znalostí o dané době. Tato rozprava nad

⁴⁹ Daniela DOMINOVÁ, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 13–23.; Robert STRADLING, *Jak učit Evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 85–91.

⁵⁰ Daniela DOMINOVÁ, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 33–40.; Daniela HUDECOVÁ, *Jak modernizovat výuku dějepisu*, Praha 2007, s. 28–44.; Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, Praha 2007, s. 186–194.

jednotlivými rozhodnutími zajišťuje to, aby hráči každé kolo rychle neproskočili a věnovali mu dostatek pozornosti.

3.2 Práce se skupinou

Skupinová forma výuky se řadí mezi výčet forem, které jsou v dnešní obecné i odborné didaktické známé. Pravidla, které platí pro tuto formu jsou stejně vhodná pro základní představu o práci žáků během hraní hry, ve které spolupracují v rámci jednoho týmu.

Při skupinové práci rozlišujeme několik důležitých faktorů při členění samotných skupin. Buďto se jedná o párovou práci, kdy typicky spolupracují dva žáci v jedné lavici, nebo je skupina tvořena větším počtem žáků. Žáci jsou rozděleni učitelem, nebo se do skupin rozdělí sami. Pokud je dělení řízení učitelem, tak ten skrz znalosti zdatností jednotlivých žáků může žáky rozdělit do homogenních, nebo heterogenních skupin. Homogenní skupiny jsou takové, ve kterých jsou žáci s podobnými schopnostmi. Naopak heterogenní jsou ty, v kterých se střetávají žáci s různou mírou nadání a schopnostmi. Zde vystává často problematická situace, kdy schopnější studenti využívají svou pozici a během práce se tolik nezapojují a zůstávají pasivní. Vhodné je, aby schopnější ze skupiny vedl nebo rozdělil úkoly. Vedení skupiny dostatečně zaměstná takového člena. Velkým přínosem práce ve skupině je socializační aspekt a rozvoj komunikačních schopností žáka. Žáci si osvojí schopnosti kooperovat na jednotlivých problémech ve větší skupině a zjistí, že každý problém nelze jen řešit logicky, ale i skrz rozvíjení sociálních vztahů během domluvy.⁵¹

Dalším aspektem, se kterým se při práci ve skupině často setkáváme, je problematika kompetitivnosti, která může být mezi skupinami, ale také uvnitř skupin samotných. Při práci ve skupině je nutné myslet na to, aby nedocházelo k soupeření mezi žáky, které by je mohlo uvést do psychicky nekomfortní situace. Taková situace může nastat, pokud aktivita je cílena na konkrétní oblast dovedností, ve který je některý žák slabší a následně se mu v aktivitě celkově nedaří, což vede k frustraci jedince. Žáky je nutné poučit, aby postupovali, tak aby žádného z žáků ze skupiny nevyřadili, či nehanili práci

⁵¹ Daniela DOMINOVÁ, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 50–56.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 58.

daného žáka. Zde je nutné, aby byl učitel obezřetný a kontroloval, že nedochází k podobným situacím mezi skupinami i ve skupině samotné.⁵²

Ve hře Cesta domů se doporučuje pracovat ve dvojici, ale hru lze hrát i ve větší skupině (ve výsledku to vede často k prodloužení herního času, ale lepším získáním poznatků). Dvojice je ustanovená zejména, kvůli praktickými požadavkům hry. Kdy je třeba, aby žáci poslouchali jednotlivá videa, a to se lépe realizuje pomocí rozdvojky sluchátek v jedné lavici. Ve hře hráči (žáci) tvoří jeden důstojnický sbor, který má za cíl spolupracovat a shodnout se na rozhodnutí, které v jednotlivých kolech zvolí. Všichni v týmu mají i v rámci své role stejnou vojenskou hodnost, aby nedocházelo k sekularizaci žáků mezi sebou skrz hraní postav.

3.3 Rozvoj klíčových kompetencí během her

V rámci vzdělávacího procesu žáků dochází k rozvíjení klíčových kompetencí. Každá vyučovací hodina by měla mít za cíl rozvíjet některé z těchto kompetencí. V rámci didaktických her se dají také rozvíjet různými způsoby. Je to právě prostor hry, ve které se některé z nich poměrně snadno dají skloubit. Cílem didaktické hry je poskytnout znalosti jinou formou, která může být pro žáky zábavná. Kompetence k učení je tedy obsažena ve formě hry samotné. Žákům je představen jiný způsob, kterým se lze učit. Většina her staví její hráče (žáky) před určitým problémem, který lze řešit různými způsoby. Často je na kreativním uvažování hráčů, jak se s ním popasují, tak aby se drželi v rámci pravidel dané hry. Toto uvažování rozvíjí kompetenci k řešení problémů. Didaktická hra se hraje primárně ve skupině žáků, ať už žáci v hře spolupracují, nebo naopak mezi sebou soutěží. Tento aspekt učí žáky komunikaci ve skupině. V rámci diskuse mají možnost rozvíjet vlastní osobnost a sociální vztahy ve třídě. Tím je naplněn i rozvoj kompetenci ke komunikaci a kompetenci sociální a personální. V rámci dějepisných her lze také rozvíjet cit k morálce a občanství. Například ve hře Cesta domů, kde žáci hrají za československé legionáře, je rozvíjeno národní uvědomění k otázce národní minulosti a identity.⁵³

⁵² Daniela DOMINOVÁ, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 50–56.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 58.

⁵³ Daniela DOMINOVÁ, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 7–19.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 27–28.; Daniela HUDECOVÁ, *Jak modernizovat výuku dějepisu*, Praha 2007, s. 7–12.

3. 4 Příklady využití her během výuky Dějepisu

V této části je uvedeno několik příkladů didaktických her, které lze použít během výuky dějepisu. Jedním takovým příkladem mohou být rozhodovací hry, které uvádí G. Petty. Tyto rozhodovací hry jsou univerzální v tom, že je lze různě modifikovat a upravovat podle potřeby. Stačí mít pouze sadu kartiček (téma pro kartičky je také volitelné), s těmito sadami pracují skupiny žáků, které v nich hledají souvislosti. Tak to lze vytvořit sadu kartiček se jmény osobností, které žáci mají roztrdit podle nějakého kritéria. Takovým kritériem může být politická příslušnost, doba, ve které žijí, profese, atd.⁵⁴

J. Mašková také nabízí několik her, které lze realizovat v rámci výuky dějepisu. Příkladem může být hra „Najdi někoho, kdo ví...“, ve které každý žák dostane kartičku s otázkou, na kterou se pak doptává ostatních žáků. Sám si vypisuje odpovědi, co dostal. Nakonec se výsledky poměří a učitel získá přehled o znalostech dané třídy ohledně tématu, který byl probrán. Další jednoduchou hrou může být tzv. Kufr. V této hře jde jeden žák k tabuli, ke které stojí zády. Učitel na tabuli píše slova, které musí zbytek třídy žákovi vysvětlit, aby nepoužili kořen daného slova. Hra lze časově ohraničit a snahou žáka může být, aby za co nejkratší čas uhádl, co nejvíce slov. V dějepisu se také mohou využít i různé stolní hry a jejich obdoby. Například lze učitelem upravit známou hru Aktivitu, ve které se používá pantomima, vysvětlování a kreslení, aby obsahovala pouze témata dějepisná.⁵⁵

⁵⁴ Daniela DOMINOVÁ, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008, s. 14–16.

⁵⁵ *tamtéž*

4. Informační a komunikační technologie v hodinách dějepisu

Technické vymoženosti nás provází celými dějinami a jejich využití na akademických pracovištích má dlouhou historii a bylo jen otázkou času, kdy se technický boom dostane na půdu školy. Dnes v době osobních počítačů, chytrých telefonů a další mnohých zařízení si nedokážeme život bez nich představit. Školní vyučování by dnes také nemohlo být realizováno, v době celostátní karantény by nemohlo dojít k realizaci distanční výuky. Ta může probíhat jen díky internetovému připojení a možnost základního technického zázemí v každé domácnosti.

V této kapitole se budeme věnovat nejen internetu, ale celkově možnostem zapojení technologií informačních a komunikačních do výuky dějepisu. Rozvoj techniky je nezastavitelným procesem a jen skrz osvětu, jak s touto technikou lze zacházet můžeme zajistit její plné využití. Jak se říká, technika umí být dobrým nástrojem, pokud jí umíme ovládat.

4.1 Historie a dnešní vývoj technologie ve výuce

Technologie se do vyučovacího procesu vstupuje od samotného počátku. Představme si vyučování bez tabule. Sice můžeme tvrdit, že starověcí Řekové tabuli nepoužívali a primárním zdrojem pro něj byl výklad, proto se zabývali rozvojem rétoriky. Můžeme zde postupně vyjmenovat různé technické pomůcky, které se během vývoje ve školství uplatňovali. Jelikož se však primárně věnujeme výtvarným moderním technologiím, začneme u prvních větších nástrojů, které využívali k pohonu elektrický proud. Klade důraz bude na nástroje, které se vyskytovaly v širokém rozsahu.

Prvním více rozšířeným technickým výtvarným, se kterým se můžeme v oblasti školy setkat byly různé typy projektorů. Uplatněný camery obscure k pořizování fotografií a později i natáčení filmového záznamu se stalo rozvíjejícím výtvarným koncem 19. století. S čím dále více rozšiřující technologií se začalo uvažovat i nad uplatněním pro edukaci. V některých třídách se stále dnes lze najít i starý zpětný projektor. Tento projektor pracoval na principu prosklené desky, pod kterou byla položena lampa, aby lampa mohla svítit, je třeba připojení do elektrického zdroje. Následně šlo na podsvícenou desku položit jakýkoliv papír, který se pomocí systému čoček a zrcadel

promítal na stěnu, popřípadě bílé promítací plátno, které napomohlo k zřetelnějšímu přenosu. Díky tomuto šlo promítat obrázky, nákresy, grafy bez nutnosti, aby každý žák měl materiál v lavici. Meotar, jak se zpětné promítače říkalo, je dnes zastaralou technologií. Podobně na tom jsou i diapojektory, které byly specializované na promítání fotografických diapozitivů. Zde byl již samotný technologický princip velice podobný jako u zpětného projektoru. Lampa osvětila vložený diapozitiv, které byl zvětšen pomocí několika čoček a následně promítán na stěnu, či plátno. K takovým diapojektorům se dříve vytvářely sady diapozitivů přímo určených pro výuku. Šlo tedy najít sadu diapozitiv savců pro hodiny biologie. V případě historického užívání můžeme najít sady, které jsou zaměřené na určitá období. V některých movitějších školách se dalo najít i prvních filmových projektorů, které byly určeny pro promítání krátkých filmových záznamů na páskách.⁵⁶

Dnes se nejčastěji setkáme, že učebny byly vybaveny dataprojektorem a nejčastěji i plátnem na promítání. Tyto dataprojektory jsou dnes běžnou součástí výuky a jsou přímo propojeny s počítačem, či přenosným notebookem. Dataprojektory nabízí dnes široké množství využití, nejčastěji je však vidíme použité k pouštění doprovodné prezentace k výuce dané látky. Kvalita obrazu přitom silně závisí na světelných podmínkách a barvě podkladu. Je dobré mít v prvních lavicích zatažené žaluzie, aby bylo dobře na promítaný obraz vidět, přitom však může docházet k tomu, že žáci neuvidí na poznámky, které si mají psát. A je tedy vhodné myslet i na to. Co se týče podkladu, je vhodné mít ve třídě bílé promítací plátno, protože u stěny hrozí, že její povrch nebo barevný odstín zhorší kvalitu promítaného obrazu. Následně se nesmí opomenout samotné ostření dataprojektoru, zatímco některé dataprojektory se dokážou zostřit sami, u jiných je to třeba manuálně nastavit, nejčastěji otočení objektivu. Většina dataprojektorů je již dnes vybavena také reprodukcčním zařízením, které nám dovoluje kromě promítání obrazu i pouštět zvukové nahrávky. Ne každý projektor je tímto vybaven a pokud ano, tak musí být propojen skrz rozhraní, které dovoluje přenos zvuku (nejčastěji využívané je HDMI).

⁵⁶ Pavel DROTÁR, *Využívání informačních technologií ve výuce*, Praha 2008, s.18–21.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 131–136.; Zdeněk PEJSAR, *Multimédia ve výuce*, Ústí nad Labem 2004, s. 25–29.; Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, Praha 2007, s. 253–256.

Při pouštění zvuku z projektoru je třeba myslet na jeho umístění, aby byl blízko všem žákům. Opět se spíše doporučuje používat samostatné reproduktory.⁵⁷

Mezi další technické zařízení, které se dostávají na pole školní výuky, ještě před zapojením osobních počítačů, jsou právě přehrávače zvukových stop. Mezi prvními byla kazetová rádia, která byla určena k pouštění kazet. S tímto fenoménem se setkáváme zejména u výuky cizího jazyka. Ovšem i kazetové záznamy slavných projevů najdou své uplatnění v hodinách dějepisu. Z kazet se přešlo na CD a přehrávače k tomuto formátu určené. Důvodem bylo množství dat, které šlo na jednotlivé nosiče nahrát. Dodnes se využívá nahrávky na CD nosičích, při zadávání poslechu během státní maturitní zkoušky. Různé přehrávače, však brzo nahradily pouhé reproduktory, které jsou připojené k osobnímu počítači. Takový počítač dokáže přehrát nahrávky z různých nosičů a je pro učitele daleko snadnější se mezi jednotlivými nahrávkami orientovat a měnit je.⁵⁸

Co se týče obrazu a zvuku dohromady, tak se nám později do tříd dostávají televizory, nejčastěji vybaveny nejdříve přehrávačem pro VHS kazety, později přehrávači DVD (Blu-ray). Díky televizorům šlo žákům přímo pustit nahrávku z dané historické události či dokument. Existovaly nosiče, které přímo na sobě měly materiály určené pro výuku, možností byla i jedna série dokumentu. Televizory měly své velké problémy, kromě horší kvality obrazu a zvuku byl problém obrazové plocha. Ta nebyla příliš velká a žáci ze zadních lavic měli problém vidět pořádně obraz. Dalším problémem byla manipulace s nahrávkami a dlouhotrvající přehrávání kazet či hledání správné minuty daného dokumentu, který chtěl učitel pustit (ten si to nejlépe měl dopředu připravit). Dnes se s televizory ve třídách nesetkáme. Možnost promítat obraz z osobního počítače a dataprojektoru nám dala možnost pouštět zvukové a obrazové nahrávky přímo z něj. V prostředí přehrávacího softwarů se dál lépe orientovat a rychle přeskakovat v samotné ukázce. Díky internetu dnes máme možnost materiál nacházet online a není třeba shánění nosiče, které daný materiál přehrají.⁵⁹

⁵⁷ Pavel DROTÁR, *Využívání informačních technologií ve výuce*, Praha 2008, s.18–21.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 131–136.; Zdeněk PEJSAR, *Multimédia ve výuce*, Ústí nad Labem 2004, s. 25–29.; Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, Praha 2007, s. 253–256.

⁵⁸ Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 131–136.

⁵⁹ Pavel DROTÁR, *Využívání informačních technologií ve výuce*, Praha 2008, s.18–21.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 131–136.; Zdeněk PEJSAR, *Multimédia ve výuce*, Ústí nad Labem 2004, s. 25–29.; Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika: vyučovací*

Než se přesuneme k osobním počítačům a jejich zapojení ve výuce, přidám jen krátkou odbočku k interaktivním zařízením, které měla svůj boom před několika lety. Nejčastěji se setkáme s fenoménem interaktivních tabulí. Většina učitelů rezignovala na jejich původní záměr využití a daleko častěji je využívají jako dražší promítací plátno. Ovšem interaktivní tabule nabízí velké množství nastavení, vlastních aplikací a interaktivních prezentací. Problém, který je jim vyčítán, je ten, že je pouze jedna na celou třídu. Žáci se musí v aktivitách a manipulaci s ní střídat. Kromě interaktivních tabulí, které nabízí například možnost jednoduchých aktivit jako spojování termínů a obrazů k nim, tak máme celou řadu dalších interaktivních nástrojů. Dalším takovým může být interaktivní stůl, který pracuje na podobném principu, ovšem je pro menší skupiny, které si k němu sednou a následně manipulují s jeho obsahem. Takovým nepsaným nástupcem těchto tabulí a stolů jsou samostatné tablety, které se pořizují do školy, tak aby mohlo být jedno zařízení na jednotlivce, či dvojici v jedné lavici a tím pádem mohla pracovat na daném úkolu/aktivitě celá třída.⁶⁰

Osobní počítače se od svého závodu mezi společnostmi Apple a IBM pomalu přesunuly od bohatých firem do domácností a do škol. S jejich rozvojem a stoupajícím uplatněním v každodenním životě se vyvinul samostatný předmět informační a komunikační technologie, který je vyučován na základních a středních školách. Osobní počítač nám nejen dává prostor pro vznik textových, tabulkových a jiných grafických výstupů. Je pro nás nástrojem, který dokáže v spustit různé naučné aplikace a interaktivní hry. Dnešní svět vnímá počítač jako neodmyslitelnou součást života.⁶¹

Předtím než se budeme věnovat internetu, tak se podíváme ještě v krátkosti na zařízení, kterou fungují na principu osobního počítače, ale jejich využití může být v hodině jiné. Takovými zařízeními jsou chytré telefony a tablety, které oproti stolním počítačům i notebookům jsou více mobilní. Jejich funkce jsou však s počítačem totožné. Využit

proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování, Praha 2007, s. 253–256.; Jana KAPOUNOVÁ, *Počítače ve výuce a učení*, Ostrava 2003, s. 19–26.

⁶⁰ Pavel DROTÁR, *Využívání informačních technologií ve výuce*, Praha 2008, s.18–21.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 131–136.; Zdeněk PEJSAR, *Multimédia ve výuce*, Ústí nad Labem 2004, s. 25–29.; Jarmila SKALKOVÁ, *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, Praha 2007, s. 253–256.; Jana KAPOUNOVÁ, *Počítače ve výuce a učení*, Ostrava 2003, s. 19–26.

⁶¹ Jiří DOSTÁL, *Počítač ve vzdělávání*, Olomouc 2007, s. 37–49.; Pavel DROTÁR, *Využívání informačních technologií ve výuce*, Praha 2008, s. 17.; Jana KAPOUNOVÁ, *Počítače ve výuce a učení*, Ostrava 2003, s. 67–75.

mobilitu tabletů jde v jejich zapojení do školní exkurze do muzea, kdy žáci na tabletech mohou vyplňovat interaktivní pracovní listy či si mohou do něj psát poznámky. Mobilní telefon lze využít jako foťák, kterým si žák fotí různé informační tabule nebo přímo exponáty (pokud to muzeum či galerie dovoluje).⁶²

Osobní počítač by nikdy nedosáhl své slávy nebýt jeho připojení k internetu. Tento dříve armádní projekt dal vzniknout prostoru, kde lze najít odpovědi na otázky, ale také i spoustu dezinformací a poplašných zpráv. Internet dal možnost každému napsat cokoliv si myslí, a to i bez nutnosti ověření dat. Jeho zapojení do výuky je dnes poměrně neodmyslitelné. Dnešní žák si těžko sedne ke knize při shánění informací k referátu, naopak vyhledá si jméno osobnosti ve vyhledávači a nejčastěji klikne na první odkaz z wikipedie, kde zkopíruje veškeré informace. Proto musí být součástí vzdělávacího procesu i osvojení aktivit k hledání informací. Žák by se měl naučit získávat ověřené informace ze zdrojů s určitou vahou (knihy, prověřené weby, atd.). Měl by se naučit etiku práce s informacemi, kdy je nelze jen slepě kopírovat, ale umět si vytáhnout informace důležité a ty zpracovat pomocí vlastních slov. V neposlední řadě informace správně citovat.⁶³

Internet však není pouze zdrojem informací, ať se jedná o texty a obrazový materiál. Na internetu mimo jiné lze najít i různé nahrávky, např. zvukové a filmové, které mohou posloužit k vzdělávacímu účelu. V neposlední řadě na internetu lze najít interaktivní aktivity – různé úlohy a hry, které vedou k rozvoji vzdělávání o dané problematice.

V neposlední řadě musíme zmínit odvětví techniky, které je ve svém rozvoji a brzo se můžeme těšit na jeho výdobytky. Jedná se o odvětví zabývající se virtuální realitou. Dnes můžeme najít poměrně velmi dobře rozvíjené různé jiné typy rozšířené reality. Taková rozšířená realita může být snímána pomocí chytrého telefonu. Dovoluje uživateli pokud se skrz telefon podívá na sochu, tak se mu objeví informace i s hledaným objektem. Virtuální realita by mohla být využita pro různé rekonstrukce historických míst a událostí. Žák by přímo mohl vidět, jaké to bylo se procházet na Karlštejně za doby Karla IV.

⁶² Antonín PAVLÍČEK, *Nová media a web 2.0*, Praha 2010, s. 40–43.

⁶³ Jiří DOSTÁL, *Počítač ve vzdělávání*, Olomouc 2007, s. 105–123.; Pavel DROTÁR, *Využívání informačních technologií ve výuce*, Praha 2008, s. 29–46.; Jana KAPOUNOVÁ, *Počítače ve výuce a učení*, Ostrava 2003, s. 90–99.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 134–136.; Antonín PAVLÍČEK, *Nová media a web 2.0*, Praha 2010, s. 30–34.; Robert STRADLING, *Jak učít Evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 114–128.

nebo se účastnit bitvy u Stalingradu bez ohrožení života. Věřím, že taková zkušenost by dala žákům více než pouhé náhledy z filmů. Pokud sami něco zažijeme, tak se nám to do paměti vryje více než vjemy, které pouze vidíme nebo slyšíme, i když se bude jednat o zážitek pouze rekonstruovaný a uměle vytvořený.⁶⁴

4.2 Klady a zápory zapojení techniky ve výuce

Pokud jde o zapojení techniky do vyučovacího procesu, tak zde máme několik proměnných, na které se musí hledět. První taková proměnná, která není tolik otázkou učitele, ale primárně vedení školy jsou peníze, které škola může na technické vybavení uplatnit. Primárně totiž škola musí vybavit osobními počítači učebny pro výuku předmětu informační a komunikační technologie. Možnost využít tyto učebny pro jiné předměty bývá, ale pokud rozvrh vyjde, tak že hodiny dějepisu jsou ve stejnou dobu, co hodiny IKT, tak má takovou možnost daný učitel uzavřenou. Technika však v dnešní době není příliš nákladná pro danou školu, proto má ředitel několik možností. Může vybavit další učebnu osobními počítači, která bude vyhrazena pro jiné předměty. K takové učebně, bude existovat učitelský pořadník, ve kterém budou danou místnost zamlouvat. Další možnosti jsou o něco pružnější. Škola se může rozhodnout zakoupit přenosné notebooky či tablety, které budou v jednom místě na škole a bude možné je donést do jakékoliv učebny. V takovém případě je však nutné zřídit jedno místo na škole, kde budou zařízení uskladněné a kde je bude možné nabíjet. Většinou se k těmto účelům vyhrazuje část učitelské sborovny. Poslední možnost, která je pro školu nejméně finančně nákladná je nechat studenty donést vlastní zařízení do školy. Zde je nutné uvést několik problémů, které mohou při tomto způsobu BYOD (Bring your own device) vzniknout. Prvním je, že žáci mohou mít kvůli různosti hardwaru problémy spustit danou aplikaci, kterou učitel bude v hodině chtít vyzkoušet. Další problém vzniká při nehodě a poškození zařízení žáka, kdy je těžké určit z právního hlediska, kdo škodu zaplatí. Na úplný závěr je nutné zmínit, že tento způsob může mít i své sociální problémy, kdy žáci ze slabších finančních

⁶⁴ Jaroslav ŠVEICH, *Smyslené prostory, skutečné technologie: K historii projektů virtuálních světů*, in: *Umění a nová media*, Brno 2011, s. 95–110.; Nicholas MIRZOEFF, *Úvod do vizuální kultury*, Praha 2012, s. 129–131.

rodin budou mít horší zařízení, oproti žákům z bohatších rodin, což může vést k sekularizaci a při nejhorším i šikaně.⁶⁵

Při práci s technikou se užívá pořekadlo „Technika je dobrý nástroj, ale nesmí se nám stát pánem.“, které krásně naznačuje další klady a zápory práce s ní v hodině. Technika nám má pomoci usnadnit některé procesy. Internet nám pomáhá zrychlit proces vyhledávání informací o zadané problematice/osobnosti/době. Velmi snadno se, však může stát, že bude žák ovlivněn informacemi, které nemusí být podloženy fakty. Stejně tak může být informacemi zaplaven a být frustrován z jejich množství. Při práci s internetovými zdroji je tedy důležité žáky důkladně proškolit, aby uměli vyhledávat dle klíčových slov a uměli filtrovat jednotlivé informace. Pro první hodiny, které se budou zabývat využitím internetu jako zdroje informací, je daleko vhodnější přichystat zásobu zdrojů, kterým žákům zúžíme výběr. Později je můžeme nechat proces vyhledávání sami řídit.⁶⁶

Výhoda využití moderních technologií je také, že s nimi dokáže žák pracovat přirozeně, protože s nimi má dnešní mládež velmi blízký vztah v osobním životě. Chytré telefony, internet a osobní počítače má skoro každý doma a je s těmito fenomény v denním kontaktu. Pro žáky může tedy být styk s webovými stránkami přirozený a známý. Zároveň dochází k častému vlivu, že žák informace z těchto zdrojů tolik zevšedněly, že je není schopen brát jako něco důležitého a virtuální prostor je pro něj místo, kde nedokáže udržet pozornost. Proto je nutné tvořit pro něj obsah práce s technologiemi pestrý a poutavý. Snažit se využít přirozenou znalost v pohybu v tomto prostoru a snažit se vymyslet důmyslný koncept, který zaujme. Prezentace dnes používá drtivá většina učitelů během svého vyučování. Daleko důležitější je zapojit samotné žáky do hodiny a snažit se je vtáhnout do děje. K tomu napomáhají různé interaktivní programy, příkladem je hra Cesta domů, která využívá známé herní prostředí pro sdělení znalostí o daném tématu.⁶⁷

V neposlední řadě je zde role učitelů. Učitel, který využívá technické vymoženosti s prací z nich musí být seznámen. To činí primárně problém starší generaci učitelů, která se s technikou na úrovni osobního počítače a využívání internetu setkala až v pozdějším

⁶⁵ Jiří DOSTÁL, *Počítač ve vzdělávání*, Olomouc 2007, s. 105–123.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 134–136.

⁶⁶ Jiří DOSTÁL, *Počítač ve vzdělávání*, Olomouc 2007, s. 105–123.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 134–136.; Antonín PAVLÍČEK, *Nová media a web 2.0*, Praha 2010, s. 30–34.; Robert STRADLING, *Jak učit Evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 172–176.

⁶⁷ *tamtéž*

věku a dostatečně ji nemá osvojenou. K práci s danou technikou se dělají různé kurzy, na kterých jsou učitelé seznámi s využitím techniky v hodinách. Při snaze zapojit techniku do hodiny je tedy nutné, aby učitel sám se nejdříve s danou moderní technologií dostatečně seznámil a až následně vytvářel úkoly na práci s ní.⁶⁸

4.3 Žák a vnímání vizuálních materiálů skrz IT

Jak bylo již zmíněno v kapitole zabývající se vizuálními materiály. Při práci s vizuálním materiálem je u žáků nutné rozvíjet primárně „pátravé oko“, neboli snažit se je směřovat k hlubšímu porozumění daného materiálu, ke hledání souvislostí, symbolů a také například k důvodům za jakých okolností dané dílo vzniklo. Prohlížení takových materiálů na technické platformě dává několik výhod, zároveň může mít své záporné vlivy na výuku. Nejdříve bude rozebráno, jaké jsou rozdíly v práci s materiálem statickým (obraz, komiks, karikatura, plakát) a materiálem dynamickým (animace, film).

U statického materiálu jako jsou obrazy, karikatury, plakáty a další je jednou z výhod distribuce materiálu ve třídě. Pokud můžeme díky technice obraz promítat, nemusíme řešit případný tisk ukázky. To je ekonomicky výhodné, materiál vidíme v barevné a zvětšené podobě. Technická výhoda je, že díky dataprojektoru lze snadněji distribuovat materiál ke třídě. Softwarové programy může přednášející přibližovat určité části obrazu a také je označovat. Daleko širší využití má technika, pokud každý žák pracuje s vlastním osobním počítačem (tabletem nebo chytrým telefonem). V takovém případě může sám zkoumat obraz a prověřovat jej, využít různé přibližování, označování a ořezávání. Jednoduché nástroje nám dovoluují lépe využít detaily obrazového materiálu, což však závisí na kvalitě samotného materiálu, pokud nemá dost velké rozlišení. Při jeho přiblížení nedostaneme kvalitní náhled, nýbrž jen rozostřený kus detailu, který nemá výpovědní hodnotu. Další výhodou, ze které zároveň plyne i úskalí je možnost podrobit materiál analýze a interpretaci s využitím internetových zdrojů. Internetové vyhledávače jsou schopné vyhledávat informace pomocí nejenom klíčových slov, ale i vizuálního materiálu. Žák, tedy může materiál nahrát do vyhledávače a prozkoumávat samotné odkazy, které mu v souvislosti materiálem vyhledávač najde. Zde nastává problém v tom,

⁶⁸ Jiří DOSTÁL, *Počítač ve vzdělávání*, Olomouc 2007, s. 105–123.; Denisa LABISCHOVÁ, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008, s. 134–136.; Antonín PAVLÍČEK, *Nová media a web 2.0*, Praha 2010, s. 30–34.; Robert STRADLING, *Jak učit Evropské dějiny 20. století*, Praha 2003, s. 172–176.

že internet obsahuje i mnoho informací nepodložených, je tedy nutné dát důraz na nutnost ověření fakt u zaručených zdrojů (literatura, ověřené weby, učebnice). Další úskalí je z velkého množství dat a zahlcení žáka, dokonce ztráta pozornosti způsobená přílišným množstvím zdrojů. Tomuto lze zabránit tím, že učitel dopředu kromě vizuálního materiálu nabídne žákům seznam zdrojů, kde mohou najít hlubší poznatky o tématu. Ubírá se tím ona „detektivní“ práce, ale zároveň to zaručuje, že bude aktivita bez zmíněných problémů.⁶⁹

U dynamického materiálu, jako je film je problematika s distribucí podobná. Bez technického zázemí není možné v rámci vyučovací hodiny materiál žákům zprostředkovat. U filmového materiálu je třeba žákům vybrat úsek daného filmu/dokumentu, protože by práce s celým nebyla možná. (Film se nevejde do 45 minut jedné vyučovací hodiny.) Pokud filmový materiál žákům předáme a ti si ho mohou zvlášť pustit na svém zařízení, je třeba vyřešit problematiku hluku, který by nastal, pokud by žáci seděli v jedné učebně. Tento problém lze řešit pomocí sluchátek, které si žáci opatří sami, či je přidělí učitel spolu se zařízením. Lze zde využít audio rozdvojku, aby k jednomu zařízení bylo připojeno více sluchátek a studenti mohli použít jedno zařízení pro přehrávání v rámci lavice a každý měl své vlastní sluchátka. Díky tomu, že každý žák má své vlastní zařízení, může nahrávku lépe prověřovat. Kromě možnosti zastavit, měnit hlasitost je zde velká výhoda, že během další práce se k nahrávce může vracet a zkoumat její detaily zpětně. A vybrat jednotlivé úseky, kde bude zkoumat aspekty módy nebo symbolů, které v nahrávce uvidí. Podobně jako se statickým materiálem může žák okamžitě po shlédnutí vyhledat další informace na internetu, kde pokud se jedná o hraný film může najít informace k jeho autorovi a různé recenze. Úskalí jsou zde stejná a lze se jim vyhnout způsobem, kdy opět dáme seznam zdrojů žákům dopředu.⁷⁰

Příkladem dobře využitého vizuálního materiálu ve výuce může být distribuce vystřižených scén z hraného filmu a následná samostatná práce studentům se svými

⁶⁹ Jiří DOSTÁL, *Počítač ve vzdělávání*, Olomouc 2007, s. 105–123.; Pavel DROTÁR, *Využívání informačních technologií ve výuce*, Praha 2008, s. 77–104.; Jana KAPOUNOVÁ, *Počítače ve výuce a učení*, Ostrava 2003, s. 78–84.; Antonín PAVLÍČEK, *Nová media a web 2.0*, Praha 2010, s. 61–64.

⁷⁰ Pavel DROTÁR, *Využívání informačních technologií ve výuce*, Praha 2008, s. 109–154.; Jana KAPOUNOVÁ, *Počítače ve výuce a učení*, Ostrava 2003, s. 78–84.; Antonín PAVLÍČEK, *Nová media a web 2.0*, Praha 2010, s. 61–64.

zařízeními. Žáci mají za úkol vyhledat, jestli kostýmy, které byly ve filmu použity, odpovídají dané době.

5. Vliv počítačových her na historické vědomí žáka

Moderní doba je silně provázaná s digitálním světem, který se zejména pro mladé obyvatele všech zemí stává, čím dále důležitější. Sportovní utkání nejsou jen v klasických sportech, které byly známé již před desítky let. E-sport, kde se týmy hráčů počítačových her střetávají na poli virtuálního světa, se stal dnešním fenoménem. Obrovské turnaje, které sledují tisíce lidí online. Velice často používané věty, kdy rodiče domlouvají svému dítěti, aby nehrál počítačové hry, že se jedná o ztrátu času, která danému dítěti nikdy nepřinese zisk, ať už v osobní nebo pracovním životě jsou dnes pasé. Není těžké se uživit jako hráč počítačových her na různé úrovni. A to od účasti na zmíněných e-sportech po streamování herních videí na platformy jako jsou Twitch a další. Počítačové hry se staly fenoménem, které neodmyslitelně ovlivňují velké množství dětí, a proto si musím položit, jestli hraní těchto her přece jen nepřináší dětem nějaké užitečné znalosti?

Jaké historické poznatky by se daly čerpat z herního prostředí? Úplně na začátek si musíme říct, že ne každá hra má tento efekt. My se zaměřím na ty, které to nejčastěji mohou tvořit. Těmi budou hry žánru od strategií, přes RPG, po akční bojové z první a třetí osoby.

U všech typů her platí to, že působí na žákovu historické vědomí. Z herní zkušenosti získává jednotlivé prvky, které pak snadněji zařadí do prostoru a času. Je pro něj důležité, aby dokázal jasně oddělit realitu a fikci, která má ve hře značný vliv. V. Kratochvíl sám uvádí mezi jednotlivými kategoriemi historického vědomí nutnost žáky vést k oddělení fikce a skutečnosti, tak aby žák rozeznal mýty a legendy od historických faktů.⁷¹

U strategií se zaměříme na ty inspirované historií samotnou, z žánru „fantasy“, který vychází ze středověku, ale doplňuje ho o mystickou vrstvu. Příkladem pro nás může být hra „Stronghold“, která vyšla v několika vydání a verzích. V ní se hráč dostává do role správce středověké pevnosti, která se nachází na blízkém východě křížák musí bojovat proti zdejším vládcům. Tato hra odráží v sobě dobu křížáckých válek a křížáckých států na Blízkém východě, už jenom tento samotný fakt je pro rozšíření historického povědomí hráče důležitý. Hráč ve hře z pohledu z oblohy (ptačí perspektivy)

⁷¹ Viliam KRATOCHVÍL, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019, s. 59–61.

buduje svou pevnost, vytváří armádu, aby s ní porazil svého nepřítele. Tento scénář každého kola, kdy má proti sobě hráč nějakého fiktivního vládce je stejný. Zaměřme se na to, co z hry dělá nástroj pro získání historického povědomí. Pro budování hradu a armády je třeba získávat suroviny, které se následně proměňují v hotové výrobky. Aby hráč mohl postavit hradbu, musí získat kámen, k tomu musí takový zdroj na mapě najít. Následně z dřeva vybudovat stanici, kde se kámen bude skladovat a k stanici i místo, kde bude čekat tažný vůl na kterého se kámen naloží. Co to přináší za historické znalosti? Základní vhléd do využití surovin a jejich transportu. Podobně se dají získat základní hospodářské znalosti z ukázky toho, jak se vyrábí plátová zbroj pro těžkooděné rytíře. Musí se na mapě najít naleziště surového kovu, kde se postaví pec na zpracování a přetavení na ingoty. Tyto ingoty se v kovářské dílně předělají na zbroje samotné. Opět zde máme nějakou základní znalost o zpracování kovu. Když se podíváme na armádu, tak ve hře najdeme mnoho známých dobývacích strojů od obléhacích věží, po trebuchety až beranidla. Zkrátka základní přehled dobývacích strojů využitých ve středověku. Hráč nejen, že vidí, jak bylo stroj složité přemístit, ale i jak reálně fungoval díky animaci. Kromě strojů máme jednotky, kde například u zmíněných těžkooděných válečníků víme, že díky zbroji vydrží mnoho zásahů, ale celkově jsou pomalý v chůzi. Je zde krásně vidět, jak těžké plátové zbroje dobře chránili bojovníka, ale omezovali pohyblivost jedince. Díky strategickým hrám vycházejících z historické doby můžeme načerpat informace o vojenství, ekonomice, hospodářství, které je přiblíženo dnešnímu hráči přes herní skutečnost.⁷²

Další podobnou zkušenost může hráč získat z hraní některých RPG her, které v sobě mají prvky narativního vyprávění. Jediné, co zde může zkreslovat hráčskou představu o historické skutečnosti je fakt, jak narace v těchto hrách funguje. Neboť hráčova postava je v rámci příběhu v ústředním postavení a příběh se vypraví přes její postup, pokud se tedy hráč nechce příběhu věnovat a hra nabízí možnost volného průzkumu v rámci otevřeného herního světa, tak se příběh zastaví. To může vytvářet jistou iluzi, že se i historický příběh točí kolem jednotlivce, což není reálná skutečnost. Dalším efektem může být často používaný koncept rozvoje postavy znám „from zero to hero“ (z nuly hrdinou). Opět to vytváří trochu iluzivní představu, že se obyčejný sedlák mohl

⁷² Lukáš KOLEK, *Vliv her na společnost, dějiny a současnost* 10, 2020.; Jan KREMER, *Hra o historii, dějiny a současnost* 10, 2020.; Lev MANOVICH, *Jazyk nových medií*, Praha 2018, s. 270–306.

stát rytířem, nebo dokonce králem. Případem hry, která může rozvíjet určité povědomí o historických skutečnostech je Kingdom Come: Deliverance, která vyšla v roce 2018 od českých vývojářů Warhorse Studios. Hráč se v ní zhostí postavy kovářského synka na malé vesnici v českých zemích na začátku 15. století. Země je zmítaná v nepokojích, které přináší zejména král Zikmunda, který do země přivedl své uherské nájezdníky. Kromě známých historických postav se ve hře setkáme s velkým množstvím historických míst, které jsou graficky povedené. Hra nabízí možnosti otevřeného světa a hráč může nejen následovat hlavní dějovou linku, ale i pozorovat samotné okolí, které se snaží vycházet z historické skutečnosti. Opět se zde setkáme s podobou různých historických zástaveb a můžeme vidět ukázky řemesel. Při vytváření vlastní postavy je možné jí přidávat různé vybavení a druhy oblečení, zbroje, zbraní a mnoho dalšího. Hráč si snadněji dokáže představit každodenní život ve středověku. Jména zapomenutých králů, šlechticů ožijí ve své virtuální podobě, stejně jako různé malé příběhy poddaných a měšťanů.⁷³

Poslední zmíněným žánrem jsou různé akční (bojové) hry, které jsou často kompetitivní v tom, že je třeba porazit nepřátele, ať se jedná o skutečné hráče, či o umělou inteligenci. Tyto hry v sobě mají velice málo příběhu, daleko více se zaměřují na akci samotnou. Hráč musí využívat manipulaci s myší a klávesnicí, často si také vytrénovat reflexy, aby ve správnou chvíli kliknul na správné tlačítko. V tomto případě poslouží příklad hry Mordhau, která je kompetitivní a hrají ji hráči z celého světa proti sobě. V této hře bojuje středověký rytíř proti jiným v rámci různých herních nastavení, od dobývání hradu po duely v malých skupinách, až po snahu přežít nájezdy nekonečný hord nepřátel. Hra si zakládá na systému boje, kdy rozhoduje, jak hráč míří své útoky a vychází z historických střehů. Zároveň každá zbraň funguje jinak, různě fungují také zbroje. Čím lepší zbroj, tím je hráč více zpomalený a hůře pohyblivý. Čím těžší zbraň, tím více poškození způsobuje, ale napřáhování je delší a švih pomalejší než s krátkou a více mobilní zbraní. Správná rána na nekryté místo halapartnou, znamená odseklou končetinu nebo nezastavitelné krvácení. Hra v tomto umí hráči přiblížit, jak mohli souboje vypadat a jaká byla mobilita zbraní. A to vše bez nutnosti mít v ruce repliku dané zbraně. Zároveň

⁷³ Lukáš KOLEK, *Vliv her na společnost, dějiny a současnost* 10, 2020.; Jan KREMER, *Hra o historii, dějiny a současnost* 10, 2020.; Lev MANOVICH, *Jazyk nových medií*, Praha 2018, s. 270–306.

hra ukazuje fungování střelných zbraní jako kuše a luk. V tomto prameni ona znalost, která lze i z takových her získat.⁷⁴

Hlavním přínosem je herní zkušenost, zatímco obrazový materiál může žák získat z filmu. Ve hře máme možnost něco „prožít“. Tento zážitek se v mysli zakoření a vybaví se žákovi ve chvíli, kdy by měl o dané tématice mluvit. Zároveň je prostředí počítačových her stále na tenkém ledě, protože některé hry naopak vytvářejí v hráči obraz historické zkušenosti, který je čistou fabulací. Hra *Cesta domů* nabízí možnost se vžít a díky herní mechanice a diskusi v týmech prohloubit znalost o československých legiích. A to vše získat díky herní zkušenost, což považuji za velice cenné.

⁷⁴ Lukáš KOLEK, *Vliv her na společnost*, dějiny a současnost 10, 2020.; Jan KREMER, *Hra o historii*, dějiny a současnost 10, 2020.; Lev MANOVICH, *Jazyk nových medií*, Praha 2018, s. 270–306.

6. Představení hry – Cesta domů

Cílem praktické části práce bylo vytvořit didaktickou hru s prvky simulace a diskuse vhodnou do hodiny dějepisu. Vzniklá hra nese název „Cesta domů“ a mapuje příběh československých legionářů na Sibiři na konci 1. světové války. Ke hře byl sestaven metodický list (Příloha 1), který obsahuje základní pokyny k jejímu uchopení. Samotná hra se nachází ve webovém prostředí, tudíž ji lze uplatnit i během distanční výuky.

Žáci (primárně dvojice, lze hrát i ve více) se dostanou do role československých důstojníků, kteří mají na starost esalon vojáků. Hra začíná v období po únorové revoluci v Rusku 1917. Hráči mohou získat základní přehled o předcházejících událostech z textu, který si před samotnou hrou přečtou (historické okénko). Hra probíhá v několika kolech (jejich počet se liší, dle rozhodnutí žáků) a prakticky v každém kole je třeba, aby žáci ve své roli udělali nějaké rozhodnutí. Někdy volí z dvou možností a jindy ze tří možností, každá volba upraví jejich následující postup. Hra může skončit předčasně tím, že hráčům dojdou zásoby, nebo jsou legionáři pobiti. Celkově má hra 7 konců i s těmito dvěma předčasnými. Žáci mohou reagovat nejen na texty jednotlivých výsledků, ale i na změny v proměnných, které mají po celou hru viditelné. Těmi jsou zásoby, legionáři a morálka, rozhodnutí v jednotlivých kolech tyto proměnné mění. Každé kolo obsahuje zadání v textové podobě, ale i ve videu, které má za cíl vtáhnout žáky do atmosféry hry samotné. Na konci hry na žáky kromě výsledků čeká i další text, který shrnuje události hry v historickém kontextu. Hráči v něm mohou projít příběh legionářů, jaký byl a porovnat ho se svými rozhodnutími. Celá hra by se mohla aplikovat i v textové formě. Její mechanika je podobná známým herním knihám, ve kterých se hráč rozhoduje a následně listuje na stránky, které mu kniha řekne a vede jeho rozhodnutí. Celá hra i se skrytými mechanikami lze nalézt v příloze (Příloha 2) k této práci.

Cílem hry je žáky seznámit s dobou a oživit příběh cesty legionářů přes Transsibiřskou magistrálu. Hra mapuje ve svých kolech důležité události této cesty. Říjnovou revoluci a následný mír Ruska s Německem, který ukončil válku na východní frontě. Tak i Čeljabinský incident, který vedl k zapojení československých legií do občanské války. Dobyť Jekatěrinburgu i události, které se točily kolem carského pokladu a admirála Kolčaka, který se nakonec dostal do čela bílé armády. Kromě těchto globálních událostí je ve hře zmíněn i příběh plukovníka Švece, který spáchal sebevraždu během této cesty.

Kromě samotné hry a textů, popřípadě videí kolem ní, obsahuje i část, ve které se žák může dostat k dalším materiálům, kterými se může s tématem blíže seznámit. Jsou zde odkazy na stránky, doporučená literatura a mnoho dalšího. Žák se tedy později, pokud má pozitivní zážitek ze hry, může na stránku vrátit a rozšířit si obzor samostudiem. Celý text (Příloha 3) obsahuje mnoho hypertextových odkazů na různé další stránky, případně na doporučenou literaturu.

6.1 Videá doprovázející jednotlivá kola

Hra samotná byla doplněna o videa, která fungují jako textová alternativa k zadání jednotlivých kol. Tyto videa jsou vytvořena na podporu vizuální stránky hry. Navíc se snaží hráče více vtáhnout do děje. Tyto videa byla natočena skupinou dobrovolníků v kostýmech, které mají připodobnit dobu – nejsou však stoprocentně autentické. Natočeny byly v prostředí pevnosti v Terezíně a nemocnice. Některá videa mají více verzí a jde o verzi kola, podle toho se i vybere příslušné video. Videá byla točena amatéry, a proto se nejedná o díla dokonalá, avšak svůj účel dozajista plní. Všechna videa také najdete na elektronické příloze k této práci.,



Ilustrace 3: Ukázkové snímky z videí

6.2 Fotografie na konci hry

Na konci hry jsou použité fotografie, které vznikly stejným způsobem jako videa. Byla vyfocena v rámci celého natáčení. Tyto fotografie se používají pro doplnění atmosféry konce hry, na kterém se zobrazí fotografie příslušného konce. Všechny fotografie najdete na elektronické příloze práce.



Ilustrace 4: Příklad fotografie na konci hry

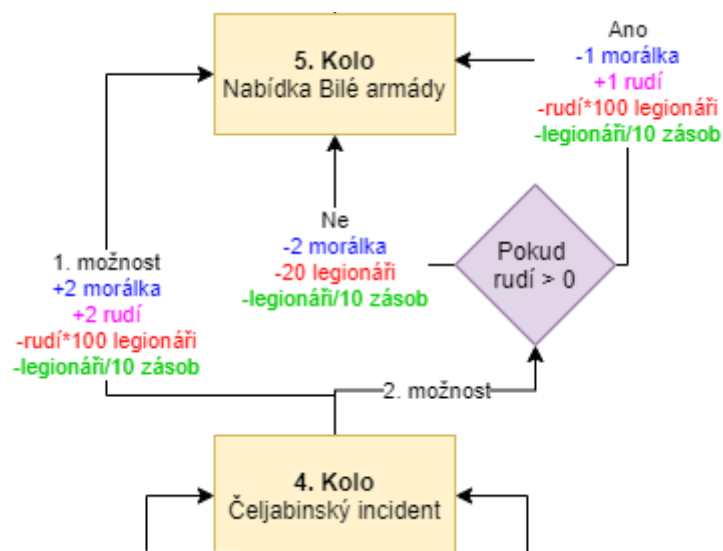
6.3 Hraní hry v textové verzi (bez webu)

Pokud chcete hru realizovat bez využití dynamického webu k tomu určeného, tak potřebujete primárně knihu hry (Příloha 2) a k ruce ještě diagram mechaniky hry (Příloha 4). Hru lze hrát kompletně bez techniky, nebo lze videa a fotografii pustit na konci zvlášť manuálně. V takovém případě je nutné si tyto materiály dopředu připravit. Najdete je v elektronické příloze hry.

Každá skupina musí mít svého lektora, který hru s nimi povede, aby bylo možné hru realizovat. Lektor nechá přečíst „historické okénko před hrou“ a „instruktáž“ (obojí je v knize). Následně jim na papír, nebo tabuli napíše počty jednotlivých zdrojů (legionáři, zásoby, morálka). Na začátku každého kola přečte zadání, možnost i tištěné formy is jednotlivými možnostmi (bez jejich výsledků). Lektor si zároveň musí sám někde stranou (tajně) zanášet hodnoty skrytých proměnných (rudí, bílí, poklad). V případě, že je dostupná technika může lektor hráčům pustit video. Jednotlivá videa jsou pojmenována podle kol, jejíž zadání v sobě nesou. Když se hráči pak pro jednu možnost rozhodnou, tak jim lektor přečte text výsledku (či jim ho předá jako text). Následně dle textu v závorce upraví proměnné. Ty veřejně rovnou upraví a tuto úpravu oznámí hráčům. Ty tajné si zanese pro sebe.

Některé výsledky jsou podmíněné nějakou podmínkou. Například. U 4. kola kde, pokud již lektor bude mít zaznamenáno, že hodnota „rudí“ je na 1, tak bude číst jiný výsledek

než, kdyby byla na nule. To je vždy nutné si pohlídat. Podobně tomu je u některých kol, které má více verzí (týká se kol 8 a 10), kde podle proměnných vybírá, kterou verzi kola bude lektor hráčům předávat (stejně tak, jaké video bude pouštět). Názvy videa (jejich verze) odpovídají verzím viditelným v diagramu (Příloha 4), proto je dobré mít diagram u sebe.



Ilustrace 5: Detaily diagramu u 4. kola

Je také vhodné, aby měl lektor připravenou kalkulačku, protože některé ztráty se počítají. Například ztráta zásob za cestu je vždy vypočítaná z aktuálního počtu legionářů. V případě, že lektor vyhodnocuje kolo, tak tyto změny, které jsou ovlivněné proměnnými vyhodnocuje poslední. V případě ztrát v boji, které se vypočítají také podle hodnoty tajné proměnné „rudí“, či „bílé“ a zároveň posunu po trati, kde se počítá ztráta zásob podle aktuálního počtu legionářů. Lektor nejdříve provede ztrátu legionářů a až pak vyhodnotí z výsledného počtu legionářů ztrátu zásob.

Lektor také na začátku každého kola musí hlídat, jestli hodnota „legionářů“, či „zásob“ neklesla pod nulu. Pokud se tak stane, tak hra okamžitě končí, podle daného konce. V případě úmrtí mužstva je to Konec 1 a v případě zásob Konec 2.

Ve chvíli, kdy lektor se s hráči dostane na samotný závěr hry, tak jim přečte konec a popřípadě může ukázat fotografii, která ho doprovází. Jména fotografií se shodují se jmény konců viditelných na diagramu. Fotky naleznete na elektronické příloze práce. Kromě textu konce lektor přečte/předá text „historického okénka“, které fixuje informace

a příběhy hry. Je nutné s tímto textem hru uzavřít. Pokud lektor chce, může s hráči probrat zážitky z hry v rámci po herního briefingu.

7. Mechanika hry Cesta domů

Hra Cesta domů má poměrně komplikovanou mechaniku, k jejímu lepšímu pochopení byl zpracován diagram (Příloha 4), který zaznamenává jednotlivá kola a změny, které způsobují jednotlivá rozhodnutí během hry. Diagram byl vytvořen pomocí nástroje diagrams.net v prostředí cloudového úložiště G drive.⁷⁵ Hra je také popsána jako kniha (Příloha 2), tak aby mohla být odehrána i bez nutnosti techniky. Je nutné, aby sám učitel/moderátor hry hráčům předával výsledky kol a upravoval herní proměnné.

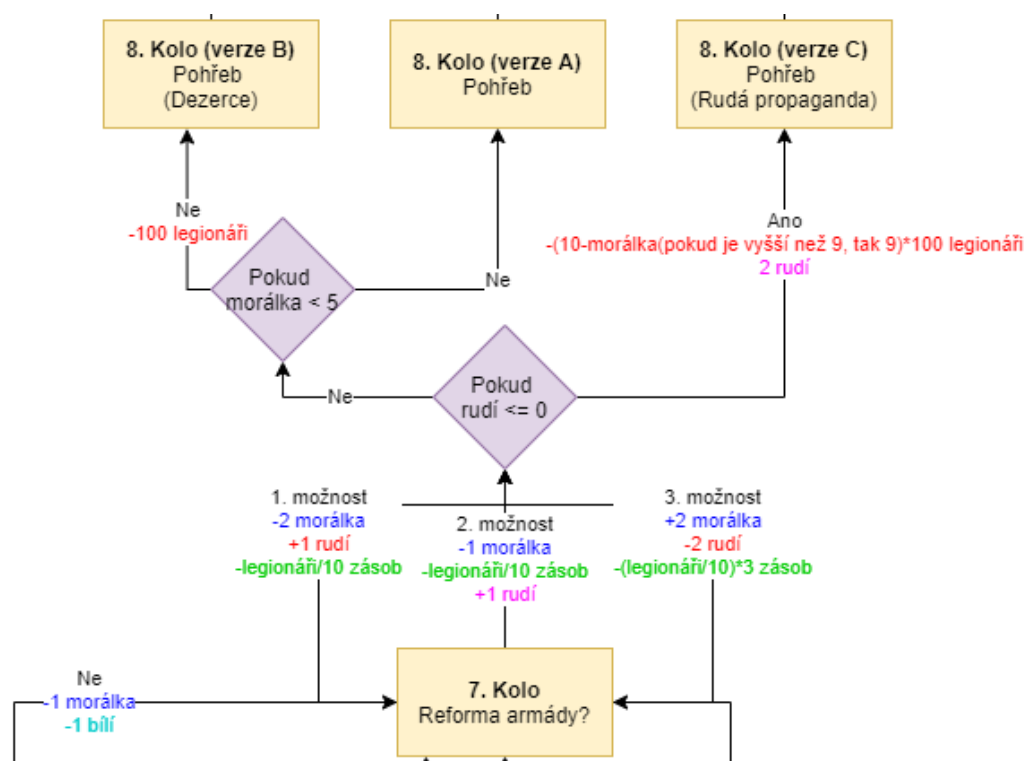
Hra má několik proměnných z toho jsou tři veřejné a hráč je vidí, zatímco další tři jsou pro hráče skryté. Hráčská skupina začíná hru s 2000 legionáři, 1500 zásobami a morálkou na úrovni 6. Všechny tyto hodnoty hráči vidí a mohou sledovat jejich proměny během jednotlivých kol. Zároveň existují tři hodnoty, které hráč nevidí. Dvě z nich jsou hodnoty toho, jak hráčskou jednotku nemají v oblibě dvě ruské frakce – Bílá a Rudá armáda. Tyto hodnoty „rudí“ a „bílé“ začínají na nule, čím více si hráči škodí jednotlivým stranám, tím se zvyšují, pokud naopak svá rozhodnutí konají, tak že těmto stranám pomáhají, nebo dokonce podporují jejich ideologii, tak se číslo snižuje (může být záporné). Poslední skrytou hodnotou je proměnná „poklad“, ta má své uplatnění v jedné části hry, kdy mohou hráči získat část carského pokladu a pokusit se jej dovést do Československa. Jelikož na začátku hry tento poklad hráči nemají, tak je tato hodnota na nule.

Hra má celkově 7 konců a může skončit předčasně, pokud hráčům klesne hodnota zásob nebo legionářů na nulu. Ve hře skupina nepokračuje a je rovnou přeposlána na jeden z dvou konců (podle důvodu konce (zásoby/mužstvo)). K ostatním koncům je nutné projít celou hrou a o tom, jak hra dopadne rozhoduje poslední kolo i jak se hráči zachovali během hry.

Kol je celkově 12 a hráči nemusí projít všemi. Některá kola mají více verzí a hráči vždy dostanou verzi podle určitých proměnných. Například 8. kolo má až tři verze. Každá obsahuje základní informaci o sebevraždě plukovníka Švece. Pokud zároveň do tohoto kola hráči volil možnosti, které šly spíše naproti Rudé armádě než proti ní, tak jim část důstojníků v rámci kola uteče k Rudé armádě. Pokud nemá dobrý vztahy (hodnota rudí

⁷⁵ *Diagrams.net*, dostupné online (<https://www.diagrams.net/>), [citováno k 22.3.2021].

je vyšší než nula), tak pokud je v mužstvu slabá morálka (hodnota morálky menší než 5), tak i tak část mužstva dezertuje. Toto kolo je ještě zvláštní v tom, že neobsahuje žádné rozhodnutí a je tedy intermezzem v hře.



Ilustrace 6: Detail diagramu na 8. kolo

Některá rozhodnutí ve hře nemusí nutně znamenat jeden výsledek. Je tomu tak například ve výsledcích po 4. kole. Pokud ze hráči zvolí druhou možnost, kterou je nepouštět se do konfliktu s místními sověty a nechat legionáře zadržené. Zde se po rozhodnutí poměřuje hodnota „rudí“, která už nyní může být v kladných čísle a to, pokud hráči se v 3. kole rozhodli sebrat zásoby od civilních obyvatelstva. Pokud hráči mají tedy hodnotu rudí kladnou, tak na ně Rudá armáda zaútočí sama, jelikož se dozví o jejich kradení. Pokud však mají hodnotu na nule, či zápornou, tak je nechají bolševici jet po trati dál bez zbytečného konfliktu. Podobně to funguje v kole šestém, kde se hráči v dobytém Jekatěrinburgu mohou rozhodnout eskortovat poklad s admirálem Kolčakem. Pokud se rozhodnou a mají slabou morálku (morálka je nižší než 5), tak jim navíc podle stavu samotném morálky zběhne určitý počet legionářů, které Kolčak během cesty přesvědčí přejít k Bílé armádě.

Hráči nemusí projít skrz všechny kola, jak bylo řečeno výše. Celkově jich musí projít nejméně 10. Kolo číslo 6 lze přeskočit, pokud se hráči v pátém kole rozhodnout nepomocť

Bílé armádě s dobytím Jekatěrinburgu. Na úplném konci hry dostanou hráči nabídku, pouze od jedné strany občanské války, jestli se nechtějí přidat na k nim. Pokud se v předešlém kole dohodli s Rudou armádou, tak dostanou nabídku od komisaře. V druhém případě jim zašle generál Kolčak dopis, ve kterém jim nabídne místo v Bílé armádě. Hráč tedy ke konci projde 11. kolem, nebo přes 12. kolo.

Za povšimnutí stojí také to, jak se v některých částech hry počítají ztráty zásob a legionářů. Při pohybu po magistrále (kolech), kdy hráči postupují na své cestě, ztrácí postupně své zásoby. Podle počtu legionářů, tedy snižujícím se počtem mužstva, potřebují hráči i méně zásob pro ně. Podobně funguje i počítání ztrát při bojích. Ty se počítají podle skrytých proměnných „rudí“, či „bílé“ podle toho, se kterou armádou hráči bojují. Při některých kolech se tyto náklady ještě násobí, to zejména v kole devátém, kde se hráči rozhodují, jestli budou postupovat rychle, nebo pomalu. Pokud rychle, tak se ztráty násobí dvěma. Zatímco pokud postupuje pomalu, tak jsou ztráty klasické, ale naopak ztráta zásob je trojnásobná.

8. Technické zpracování hry Cesta domů

Vytváření dynamického webu, který slouží jako platforma pro hraní hry Cesta domů, jsem se zabýval v rámci své bakalářské práce, kde jsem podobný web vytvářel jako platformu pro didaktické hry. Tato práce se týkala právě technické stránky celé praktické části, v ní nalezneme detailní popis se samotným kódem a další detaily.⁷⁶

Pro fungování webu bylo použito několik programovacích, značkovacích jazyků a k nim několik sad frameworků. V základu byl použitý značkovací jazyk HTML (Hypertext Markup Language) verze 5, který se využívá pro základní kostru každé webové stránky. Tento značkovací jazyk dovoluje propojení další jazyků. Grafický vzhled stránky zajišťuje jazyk pro určení stylu CSS (Cascading Style Sheets), které na značky vytvořené v HTML navěšuje jednotlivé grafické styly, které mění jejich zobrazení. Jako základ CSS byl zvolena open-source template, který je uveden v patičce samotného webu.⁷⁷

Pro jednotlivé dynamické prvky, které probíhají přímo na stránce byl využit programovací jazyk JS (JavaScript), který je objektově orientovaný. Díky tomuto jazyku funguje třeba časový limit, který během hry počítá čas, který hráči hraním strávili.⁷⁸ Nejdůležitější součástí je PHP (Hypertext Preprocessor), což je programovací jazyk, který funguje na bázi skriptů. Všechny skripty se provádí na serveru, a ne na straně uživatele, díky tomu je nemůže znalejší hráči nalézt při nahlédnutí do kódu, který je vidět u uživatele.⁷⁹ Komunikaci s databází, do které se ukládají proměnné hry během ní zajišťuje SQL (Structured Query Language), což je dotazovací jazyk. Tím se komunikuje s relační databází, která obsahuje řadu tabulek. Některé slouží pro kontrolu času hry, zatímco jiné pro ukládání mezivýsledků jednotlivých kol. Zároveň databáze zaznamenává přihlašovací klíče do hry. Ano, pro každou hru je třeba vygenerovat unikátní klíč, kterým se pak hráči do aplikace přihlásí.⁸⁰

⁷⁶ Jan MOTTL, Interaktivní herní prostředí založené na dynamickém webu jako prostředek gamifikace výuky, Bakalářská práce, Univerzita Hradec Králové, Hradec Králové 2019.

⁷⁷ W3C, *HTML a CSS*, dostupné online (<https://www.w3.org/standards/webdesign/htmlcss>) [citováno k 22.3.2021].

⁷⁸ W3C, *JavaScript Web APIs*, dostupné online (<https://www.w3.org/standards/webdesign/script>) [citováno k 22.3.2021].

⁷⁹ *Php*, dostupné online (<http://php.net>) [citováno k 22.3.2021].

⁸⁰ *MySQL*, dostupné online (<https://www.mysql.com>) [citováno k 22.3.2021].

Pro lepší využití jednotlivých jazyků se používají sady nástrojů (framework). Jsou jimi Bootstrap, který se nejvíce využívá v práci s CSS.⁸¹ Naopak JQuery je sada nástrojů pro lepší využití javascriptu⁸². Primárně se však používá knihovna nástrojů ze sady Nette Framework konkrétně šablony Latte.⁸³

Stránky byly navrženy a zpracovány editorem PhpStorm⁸⁴ a průběžně ukládány pomocí Gitu na BitBucketu⁸⁵, kde lze uložit jednotlivé verze stránek. Pro spuštění stránek na lokálním serveru doporučuji využít Apachový server skrz aplikaci WampServer⁸⁶ a pro správu databáze klienta PhpMyAdmin⁸⁷. Během testování jsem stránky hostoval na freehostingu od Endory.⁸⁸

Co se týče souborové struktury, samotný web má jednu složku, kde najdeme základní index, k tomu soubory připojené, jako css soubor pro vzhled, tak javascript soubor pro dynamické prvky stránek. K tomu knihovnu se všemi obrázky. Samotná aplikace má svou složku stranou. Zde najdeme „Formfactories“, což jsou jednoduše php soubory, ze kterých se generují formuláře, které fungují jako interaktivní část jednotlivých kol. Dále zde najdeme Presentery a templaty, to jsou dvojice souborů, které tvoří stránky jednotlivých kol. Presentery na ně vždy nahrají obsah a template slouží pouze jako šablona, do které je obsah nahrán. Poslední částí jsou moduly, které slouží ke komunikaci s databází v nich najdeme dotazy v SQL, které jsou pak PHP skripty volány a ty zajišťují komunikaci s databází samotnou.

Pro pochopení komplexnosti popíšu v krátkosti, jak funguje přihlašování a vyhodnocení jednoho kola ve hře. Pro přihlášení je třeba dostat od správce stránky vstupní kód, který je zanesen v relační databázi v tabulce „cd_access_keys“. Takový záznam lze buď přímo vygenerovat v prostředí PhpMyAdmina, či jiného klienta pro správu relační databáze, nebo jej lze zapsat přes skrytou část webu, do které se lze dostat jen pomocí znalostí přesné adresy. Pro ověření je nejdříve nutné zadat klíč administrátora, který je pevně daný v kódu. Následně po zadání klíče do přihlašovacího okna se vygeneruje v relační databázi

⁸¹ *Bootstrap*, dostupné online (<https://getbootstrap.com>) [citováno k 22.3.2021].

⁸² *JQuery*, dostupné online (<https://jquery.com>) [citováno k 22.3.2021].

⁸³ *Nette, latte*, dostupné online (<https://latte.nette.org/cs/>) [citováno k 22.3.2021].

⁸⁴ *Jetbrains, PhpStorm*, dostupné online (<https://www.jetbrains.com/phpstorm/>) [citováno k 22.3.2021].

⁸⁵ *Bitbucket*, dostupné online (<https://bitbucket.org/product/>) [citováno k 22.3.2021].

⁸⁶ *WampServer*, dostupné online (<https://www.wampserver.com>) [citováno k 22.3.2021].

⁸⁷ *PhpMyAdmin*, dostupné online (<https://www.phpmyadmin.net>) [citováno k 22.3.2021].

⁸⁸ *Endora*, dostupné online (<https://www.endora.cz>) [citováno k 22.3.2021].

hned několik záznamů. Do tabulky „cd_status“ se vygeneruje záznam s novým hráčem v tomto záznamu se upravují proměnné po jednotlivých kolech. Zároveň se vytvoří záznam v tabulce „cd_timer“, kde se zaznamená počáteční čas hry a podle kterého se počítá čas na počítadle, které je viditelné po celou dobu hraní.

Hra funguje na bázi toho, že při každém pohybu hry ve hře se hlídá záznam v tabulce „cd_status“, kde se zaznamenává, ve kterém kole hráči jsou. Pokud by se pokusili napsat například adresu kola jiného, nepustí je to. Php skript navíc hlídá, jestli hodnota „zásob“, nebo „legionářů“ neklesla na nula, protože poté by byla hra ukončena a hráč přesměrován na stránku s jedním z dvou konců. Každá stránka má svou šablonu a presenter, který na něj generuje dynamické části. Zároveň na každé stránce se vygeneruje i formulář, který buď obsahuje v případě kola radiobutton a tlačítko pro potvrzení, zatímco v případě stránky s výsledky kola vygeneruje pouze tlačítko na pokračování. Výsledek každého kola se zapisuje do tabulky „cd_stage_results“ a to tabulky „cd_status“ se zaznamenává do jakého kola hráč pokračuje, dle rozhodnutí, která udělal.


Legionáři: 2000

Zásoby: 1500

Morálka: 6

Dne 2. července 1917

0:00:12



Bratři poručíci! Chtěl bych vás informovat o velkém úspěchu našich vojsk. Právě bylo dobojováno u Zborova a nepřítel byl poražen! Naši muži statečně dobili vrch bráněný maďarskými pluky! Tento náš úspěch bude dozajista pamatován ještě roky! Muži žádají oslavu našeho úspěchu. Co si o tom myslíte vy?

- Uspořádejme velkou oslavu! Povolme mužům otevřít zásoby vodky a dejme jim den volna!
- Uspořádejme menší oslavu! Zvýšme porci a dovolme mužům o lok vodky a pár cigaret více.
- Ne! Mužstvo si nesmí zvykat! Nezvolňujeme nic!

Ilustrace 7: Hráčské prostředí 1. kola hry na webu

9. Testování hry Cesta domů

Testování hry, které obnášelo samotnou technickou zkoušku hry i zjištění znalostí. Kontrola výsledků proběhla na dvou školách. Jedné střední škole a jedné základní škole, přičemž šlo o žáky 9. třídy (ZŠ) a 3. ročníku (SŠ). Testování bylo prováděno rozdělením do dvojic, které spolu komunikovali skrz online platformu (v jednom případě MS Teams a v druhém přes Google Meets). Celé testování zabralo jednu vyučovací hodinu dějepisu. Kromě samotného hraní hry obsahovalo i dotazník před a po hře, díky kterému jsem získal data, která byla zpracována. Na nich je vidět, na kolik samotné hraní podporuje rozvoj historického povědomí.

Obě testované třídy, již za sebou měli téma 1. světová válka, takže by měly mít základní vhled do dané problematiky.

9.1 Dotazníky pro zpětnou vazbu

Dotazníky byly vytvořeny dva. Oba pomocí Google forms v prostředí cloudového úložiště G drive.⁸⁹ Ten první (Příloha 5) se orientuje na zjištění dosavadních znalostí o 1. světové válce a českých legionářích. Kromě základní datace je dotazník plný primárně otevřených otázek, které tak dovolují žákovi napsat vlastní odpověď, která by měla být stručná.

Dotazník se primárně věnuje otázce legionářů v Rusku. Zjišťuje, jestli jsou žáci seznámeni s tématem a termíny jako „Čeljabinská incident“. A zároveň, jestli znají určité souvislosti, příkladem je osud posledního ruského cara, občanská válka v Rusku a její protivníci.

Naopak dotazníky po hře (Příloha 6) obsahuje ty samé otázky. A z výsledků z něj lze zjistit, jestli žáci načerpali povědomí o daných tématech z hraní samotné hry. Obsahuje i technickou část, kde mohou hraní hry studenti ohodnotit. Popřípadě vznést námítky na technické zpracování.

⁸⁹ Google, *Forms*, dostupné online (<https://www.google.com/forms/about>) [citováno k 22.3.2021].

9.2 Realizace testování

Testování hry proběhlo na dvou školách 8. 3. 2021 v rámci distanční výuky dějepisu. Testováno bylo na dvou třídách, jedna byla 9. třída základní školy v Pardubicích (Polabiny). Zde bylo 22 žáků a na hru byli rozděleni do 11 skupin po dvojicích, toto rozdělení udělal dopředu učitel na mé požádání, aby skupiny byly vyrovnané a mohly mezi sebou diskutovat. Druhou třídou byl 3. ročníkem gymnázia Doktora Antona Randy v Jablonci nad Nisou. Jednalo o 26 žáků, kteří byli rozděleni do trojic (a jedné dvojice) náhodně. Realizování proběhlo přes komunikační aplikace, v případě základní školy skrz MS Teams a v případě střední školy díky Google Meet. Obě aplikace fungovaly, jediným reálným problémem byla časová dotace hodiny. Ve chvíli, kdy bylo třeba nejdříve nechat žáky vyplnit dotazník před hrou. A poté je nechat rozdělit a hru odehrát. Nakonec zbylo málo času na dotazník po hře, který jsem musel nechat posílat až po hře.

U prvního testování také vyvstalo na začátku spuštění hry několik dotazů na jednotlivé proměnné ve hře. Proto dle těchto dotazů byla upravena základní instruktáž před hrou.

9.3 Výsledky dotazníků a jejich diagnostika

Výzkum se nevyhnul drobným problémům, kvůli tomu, že byl aplikován v rámci distanční výuky. Primárně v tom, že nešlo všechny žáky kontrolovat, jestli odeslali dotazník a zejména ten po hře, který se v případě druhé testované třídy nevešel do časové dotace hodiny. Zatímco dotazník před hrou poslali všichni žáci, ten po hře (důležitější) nebyl všemi žáky vyplněn. Tabulky s výsledky dotazníků lze kompletně nalézt na elektronické příloze práce, kde jsou kromě hrubých dat i zesumírovaná data v podobě doprovodných tabulek, které následně byly převedeny na grafy.

Celkově se výzkumu zúčastnilo 48 respondentů z toho 20 žen a 28 mužů (4 z nich neodeslali druhý dotazník). Věkový průměr se pohyboval v rozmezí 15–18 let z toho v případě první třídy (9. třída ZŠ) šlo primárně o 15leté respondenty. Zatímco u druhé třídy (3. ročník SŠ) se jednalo primárně o respondenty ve věku 17 let. Jako první budou rozebrány výsledky ze znalostní části dotazníků.

Co se týče prvních dvou otázek na dataci, kdy byli respondenti dotázáni na dataci, přesněji jakým rokem začíná a končí 1. světová válka. V dotazníku před hrou bylo několik

jednotlivců, kteří tyto roky neznali, zatímco v dotazníku po hře máme všechny odpovědi na tyto otázky správně. Nyní přejdeme k otázkám, které byly otevřeného typu a ptaly se od obecných po více konkrétní pojmy.

První otázka se dotazovala na to, co se žákům vybaví při zmínce o „československých legiích“. Zde jsem jednotlivé odpovědi sumarizoval pod několik kategorií. Často se objevovaly termíny jednoduché: „válka“, „vojsko“, „armáda“ – tyto jsem shrnul pod jednu kategorii. Dále jsem na základě shromážděných odpovědí vytvořil kategorie „Rusko“, pokud respondent v odpovědi tuto zemi zmínil. Dále pak „dobrovolné vojsko“ a „odboj (dezertéri)“, protože se často objevovaly odpovědi, které v sobě nesly jeden z těchto termínů. Poslední dvě kategorie jsem vytyčil „termíny spojené přímo legionáři“, kam jsem zaznamenal odpovědi, které obsahovaly konkrétní bitvu či přímo jednotlivé osobnosti. Poslední kategorií byla „komplexní odpověď, která odpovídá definici legionářů“ pod tu jsem řadil, pokud respondent svou odpovědí popsal základní myšlenku tohoto vojenského zahraničního odboje.

Když se podíváme na grafy výsledků dotazníků, který byl vyplněn před hrou (Příloha 7). Celkově zde nemáme tolik odpovědí, zhruba 10 respondentů tuto otázku nevyplnili, či napsali, že se jim nic nevybavuje. Nejčastější odpovědi byly pouze jednoduchá slova, které byla zařazena pod kategorii válka (vojsko). Komplexní představy o tom, co to československé legie byly, jsem zde nenašel. Když se podíváme na výsledky na tuto otázku v dotazníku po hře (Příloha 8), tak můžeme pozorovat, že se nám úplně změnilo rozložení jednotlivých kategorií. Obecné a jednoduchá kategorie válka má nejméně možných odpovědí, zatímco velký nárůst pozoruji u dvou posledních kategorií. Zejména u respondentů ze střední školy. Jak můžeme vidět na grafech, celkově se znalosti ze hry odrazily primárně na této skupině respondentů. Avšak z tohoto můžeme usoudit, že hra pomohla žákům si vytvořit ucelenější obrázek o tomto pojmu.

V další otázce byli žáci dotázáni na znalost osobností, které jsou spojovány s první světovou válkou. Objevilo se pár respondentů, kteří zařadili pod tuto otázku osobnosti z války druhé. I to lze můžeme pozorovat na grafech z odpovědí na dotazník před hrou (Příloha 9). Někteřím studentům se nevybavila žádná osobnost. Nejvíce zmíněnou osobností byl Tomáš Garrigue Masaryk, kterého zmínila skoro polovina respondentů. Za ním se často objevovalo jméno druhého prezidenta Edvarda Beneše. Zatímco u respondentů ze základní školy se objevovaly osobnosti z československého prostředí.

U středoškoláků šlo pozorovat, že zmiňují spíše osobnosti spojené s válkou v globální míře (nejčastěji představitelé jednotlivých stran). Oproti základní škole zmínili Františka Ferdinanda d'Este, který naopak u základní školy nebyl zmíněn ani jednou. Naopak osobnosti spojené s Ruskem zde byly v minimálním zastoupení. V dotazníku po hře můžeme vidět určitou změnu zaznamenanou na grafech (Příloha 10). Čísla se zde mění primárně u skupiny středoškoláků. Narůstá povědomí o osobnosti Lenina, popřípadě cara Mikuláše II. Můžeme zde vidět dokonce pár zmíněných jmen, které se vyskytují přímo ve hře, např. Lev Davidovič Trockij a plukovník Švec. Je těžké z výsledků něco sumarizovat. Hra zdánlivě podporuje vědomí o osobnostech, které nějak zasáhly do dění kolem Ruska během 1. světové války, ovšem nijak neprohlubuje jinak známá jména, ať českých nebo světových dějin.

Otázky znalostní části v dotazníku byly směřované ke konkrétním odpovědím. Zde lze porovnávat statistiku znalostí, se kterými žáci vstupovali do hry a načerpaly ze hry. První otázka se týkala nejslavnější bitvy, kterou legionáři vybojovali. Jak vidím na obou grafech (Příloha 11), zde máme celkově 8 odpovědí ze všech 48 respondentů, kteří zmínili bitvu u Zborova (v jednom případě šlo o bitvu jinou). Po hře zde máme nárůst na 14 odpovědí (v devíti případech šlo o Zborov a v dalších o jiné bitvy např. dobývání Jekatěrinburgu). Nárůst znalostí zde není velký, podle mého je to z hlediska, že bitva u Zborova je zmíněna v prvním kole hry. Myslím si, že tato informace není zafixována, protože žáci se seznamují s prostředím hry a jejími mechanikami v tomto prvním kole, tudíž méně vnímají samotný příběhový obsah kola.

Další otázka se týkala osudu poslední ruského cara Mikuláše II. Zde je nutné primárně rozlišovat odpovědi jednoduchého typu jako „byl popraven“, „byl zabit“, „zavražděn“ a komplexnější odpovědi, které zmiňovaly okolnosti jeho smrti (např. „to udělali bolševici, že povraždili celou jeho rodinu“ atd.). Před hrou odpovědělo přes polovinu respondentů. z toho většina z nich uvedla jednoduchou odpověď. Pokud porovnáme grafy (Příloha 12), můžeme vidět, že po hře tento počet narostl na 32 odpovědí z toho 10 komplexních a 22 pouze jednoduchých. Můžeme vidět fenomén toho, že komplexní odpovědi byly primárně od středoškolské skupiny. Je tedy vidět, že hra o osudu cara pozvedla povědomí.

V rámci další otázky byli žáci dotazováni na znalost jednotlivých frakcí v rámci občanské války v Rusku. Grafy (Příloha 13) znázorňují výsledky, před hrou uvedlo jedno z mnoha

frakcí pouze 15 respondentů (5 znalo pouze bolševiky/Rudou armádu). Zatímco po hře je velký nárůst na celkovou znalost obou dominantní frakcí občanské války u více než poloviny respondentů. Je zde vidět, že hra rozšiřuje povědomí o těchto frakcích, se kterými se hráč během hry setkává vícekrát, proto pravděpodobně utkví v paměti více než ostatní pojmy.

U znalosti Čeljabinského incidentu jsem v před herním dotazníku rozlišoval mezi odpověďmi, které tyto události charakterizovaly jako vypuknutí konfliktu mezi bolševiky a legionáři. Grafy znázorňují (Příloha 14), že pouze 7 respondentů ze všech mělo alespoň takové povědomí. Oproti tomu v po herním dotazníku šlo najít dvě kategorie odpovědí. Nová kategorie vznikla na popud, že velké množství respondentů popisovalo událost, ale nedávalo k ní důsledky, které po ní nastaly. Můžeme vidět, že se povědomí zvedlo, ale převažují odpovědi, které popisují okolnosti, ale ne důsledek. Důvodem toho může být fakt, že událost je popsána v rámci videa zadání jednoho z kol poměrně barvitě. Zatímco výsledek kola je pouze napsaný text, kde je právě zmíněn i důsledek (vypuknutí konfliktu mezi bolševiky a legionáři). Hráč si odnese daleko více z videa než z psaného textu.

Před hrou pouze 5 respondentů vědělo, že legionáři vyplouvali z přístavu ve Vladivostoku. V grafu (Příloha 15) můžeme vidět, že tato znalost je v rámci hry načerpána, když se počet respondentů zvýší na 14. Ve hře je několikrát Vladivostok jako cíl cesty zmíněný, proto utkví v paměti hráče.

Co se týče poslední znalostní části a to jsou důvody smrti plukovníka Švece. V před herním dotazníku nešlo prakticky najít jedinou odpověď, která by odpovídala alespoň částečně. V po herním dotazníku (Příloha 16) toto povědomí vzniká a máme 11 respondentů, na které tento osud zapůsobil. Můžeme to vidět i na tom, že se jeho jméno zmiňuje mezi důležitými osobnostmi 1. světové války (viz. výše).

Důležitý aspekt, který byl již zmiňován, ale je dobré ho zopakovat. Hra daleko více zapůsobilá a zanechala „znalostní stopu“ v druhé třídě (střední škola) než u žáků základní školy. Více tento fenomén rozeberu v následující podkapitole.

Pokud se podíváme na technickou část dotazníků, který byl vyplňován po hře, zde můžeme sesumírovat základní data o zážitku, který žáci ze hry měli. První otázky byly položeny na ohodnocení hry na stupnici od 1 do 5 (hodnocení jako ve škole). Co se týče

technické stránky hry, zde nejvíce hodnotili respondenti známkou „2“, to můžeme jasně vidět na grafu (Příloha 17). Zároveň nikdo nehodnotil známkou nejhorší. V doprovodné otázce, však nikdo nenapsal žádný komentář, proč takto hodnotil. Předpokládám, tedy že je tolik nezaujal design stránky, který byl na dnešní dobu málo moderní a poutavý. Při otázce, která opět měla odpověď formou známky, zda se jim hra líbila. Znamka je 1 a 2 o stejného množství respondentů. Jedno hodnocení známkou 5, ovšem žákyně nedodala informace, proč hru takto hodnotila. V dotazovací otázce se opět neobjevilo konkrétní objasňující odpovědi. Pouze jedna respondentka napsala, že by byla ráda za více osobních příběhů legionářů. Jiný respondent zmínil, že mu odpovědi přišly málo specifické. Celkově se však dá hodnocení vnímat velice pozitivně, neboť převažovaly první dvě nejvyšší známky.

Další dvě otázky byly pouze na odpověď Ano/Ne, kdy mě primárně zajímalo, jestli žáci měli znalosti již před hrou, či jestli je načerpaly až během hraní. Na grafu (Příloha 18) můžeme vidět, že dominantní většina neměla předešlou znalost. Druhá otázka byla pro mě velmi důležitá, týkala se zaujatosti tématem. Drtivá většina respondentů odpovídala, že ano. Díky tomu můžeme prohlásit, že hra podporuje v žácích určitou motivaci pro hledání dalších znalostí a zaujme tématem samotným. Hráči si mohou ve druhé části webu rozšířit své informace o tématice vlastním pátráním.

Po přečtení komentářů, které byly na konci této části se dá říct. Respondenti, kteří zanechali nějaký komentář, hru hodnotili primárně pozitivně. Dokonce vyjadřovali, že rozšířila jejich povědomí o dané tématice. Někteří dokonce, že hra pomohla k zopakování daného tématu a že si cenní její učební potenciál.

9.4 Závěr k testování hry

Závěrem bych chtěl shrnout poznatky, které byly získány v rámci testování hry. Hra dozajista má svůj potenciál pro využití ve výuce dějepisu. Ovšem při porovnání výsledků obou testovacích skupin – základní a střední škola je nutné konstatovat, že její potenciál je primárně pro studenty střední školy, kde byly odpovědi v dotazníku po hře daleko obsáhlejší. Druhý aspekt, který za to může je, že žáci střední školy tuto hru hráli ve větších skupinách (ve trojici). U první skupiny (základní škola) jsem pozoroval, že některé dvojice skončili hru po 6 minutách a poslední skupiny měly hotovo za necelých 15 minut. U druhé (střední škola) skončily první skupiny okolo 12 minut, a naopak

poslední okolo 22 minut. Je tedy vidět, že ve větší skupině trvá hraní déle. Může za to diskuse ve skupině, která prodlužuje čas nad jednotlivými úkoly. U první skupiny se pravděpodobně projevilo, že jeden dominantní členek dvojice vše rozhodl a rychle „odklikal“. To se následně projevilo na znalosti termínu v dotazníku po hře. Pokud je tedy dostatek času, je lepší nechat odehrát hru větší skupinu, nebo se soustředit na to, aby dvojice opravdu diskutovaly. To se stává v dnešní době distanční výuky komplikací.

Dalším důležitým aspektem je čas. Vzhledem k tomu, že jsem potřeboval od žáků vyplnit dva dotazníky, nebyl dostačující čas na uvedení samotné hry. Věřím, že kdyby šlo o zkoušku hry naživo bez samotných dotazníků, budou výsledky o něco lepší. To jsou ovšem jen hypotézy, které těžko lze podložit fakty.

Celé testování lze pokládat za úspěch, který přinesl cenné výsledky. Zároveň doufám, že hra poskytne inspiraci dalším učitelům, aby podobné aktivity realizovali ve svých hodinách. A tato sonda pro ně může být důkazem, že to má smysl.

10. Závěr

Shrnutí k praktické části, která se týkala vytvoření didaktické hry „Cesta domů“ přináší poslední kapitola, která popisuje její testování na dvou různých školách. Zde zmíním tedy to nejpodstatnější.

Celkově hodnotím, že hlavním přínosem této práce je její praktická část, která přináší novou platformu edukace dějepisu. A tou je dynamický web a diskuzně/simulační hra. Hra v sobě propojuje teorii vizuality, navázanou na rozšíření historického vědomí u žáků samotných. Věřím, že v budoucnu může ve stejném formátu vzniknout větší množství takových her, které přispějí k rozšíření tohoto odvětví.

Teoretická část této práci přinesla základní vhled do témat, které se týkají nejen didaktických her, ale i techniky ve výuce a vizualizaci. Bylo by možné využít větší množství zdrojů a tuto část rozšířit. Témata jednotlivých kapitol jsou natolik rozsáhlá, že by o nich šla sepsat práce samostatné. Ovšem to by přesáhlo určitý rámec práce samotné.

Hlavní přínos zůstává v praktické části, která přispěje k rozvoji dějepisné edukace novými moderními prostředky.

11. Zdroje

AUGUSTOVÁ, Veronika, *Význam vizuálních informací a jejich interpretace pro potřeby obsahové analýzy*, Bakalářská práce, Univerzita Karlova, Praha 2011.

Bitbucket, dostupné online (<https://bitbucket.org/product/>) [citováno k 22.3.2021].

Bootstrap, dostupné online (<https://getbootstrap.com>) [citováno k 22.3.2021].

Diagrams.net, dostupné online (<https://www.diagrams.net/>), [citováno k 22.3.2021].

DOMINOVÁ, Daniela, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008.

DOSTÁL, Jiří, *Počítač ve vzdělávání*, Olomouc 2007.

DROTÁR, Pavel, *Využívání informačních technologií ve výuce*, Praha 2008.

Endora, dostupné online (<https://www.endora.cz>) [citováno k 22.3.2021].

Google, *Forms*, dostupné online (<https://www.google.com/forms/about>) [citováno k 22.3.2021].

GRACOVÁ, Blažena, *Využití karikatury v hodině dějepisu na SŠ*, in: Úvod do didaktiky dějepisu, Plzeň 2005.

FILIPOVÁ, Marta, *Vizuální studia v českém prostředí*, in: Možnosti vizuálních studií obrazy, texty, interpretace, Praha 2007, s. 213–226.

HARLEY, J. B., *Mapy, vědění a moc*, in: Možnosti vizuálních studií obrazy, texty, interpretace, Praha 2007, s. 185–212.

HUDECOVÁ, Daniela, *Jak modernizovat výuku dějepisu*, Praha 2007.

JANIŠ, Kamil, *Obecná didaktika – vybraná témata*, Hradec Králové 2010.

Jetbrains, *PhpStorm*, dostupné online (<https://www.jetbrains.com/phpstorm/>) [citováno k 22.3.2021].

jQuery, dostupné online (<https://jquery.com>) [citováno k 22.3.2021].

KAPOUNOVÁ, Jana, *Počítače ve výuce a učení*, Ostrava 2003.

KOLEK, Lukáš, *Vliv her na společnost, dějiny a současnost* 10, 2020.

- KRATOCHVÍL, Viliam, *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*, Bratislava 2019.
- KREMER, Jan, *Hra o historii*, *dějiny a současnost* 10, 2020.
- KVAPILOVÁ, Světa, *Didaktika pro učitele praktického vyučování a mistry odborného výcviku*, Olomouc 2006.
- MANOVICH, Lev, *Jazyk nových medií*, Praha 2018.
- MIRZOEFF, Nicholas, *Úvod do vizuální kultury*, Praha 2012.
- MOTTL, Jan, *Interaktivní herní prostředí založené na dynamickém webu jako prostředek gamifikace výuky*, Bakalářská práce, Univerzita Hradec Králové, Hradec Králové 2019.
- MySQL*, dostupné online (<https://www.mysql.com>) [citováno k 22.3.2021].
- Nette, latte*, dostupné online (<https://latte.nette.org/cs/>) [citováno k 22.3.2021].
- LABISCHOVÁ, Denisa, *Didaktická média ve výuce dějepisu*, Ostrava 2008.
- LABISCHOVÁ, Denisa, *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava 2008.
- PAVLÍČEK, Antonín, *Nová media a web 2.0*, Praha 2010.
- PEJSAR, Zdeněk, *Multimédia ve výuce*, Ústí nad Labem 2004.
- Php*, dostupné online (<http://php.net>) [citováno k 22.3.2021].
- PhpMyAdmin*, dostupné online (<https://www.phpmyadmin.net>) [citováno k 22.3.2021].
- RAMPLEY, Matthew, *Pojem vizuální kultura*, in: *Možnosti vizuálních studií obrazy, texty, interpretace*, Praha 2007, s. 21–48.
- SKALKOVÁ, Jarmila, *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, Praha 2007.
- STRADLING, Robert, *Jak učit Evropské dějiny 20. století*, Praha 2003.
- STURKEN, Marita, *Studia vizuální kultury*, Praha 2009.
- ŠVEICH, Jaroslav, *Smyslené prostory, skutečné technologie: K historii projektů virtuálních světů*, in: *Umění a nová media*, Brno 2011, s. 95–110.

TRNKOVÁ, Petra, *Fotografie po dějinách umělecké fotografie*, in: Možnosti vizuálních studií obrazy, texty, interpretace, Praha 2007, s. 93–101.

WampServer, dostupné online (<https://www.wampserver.com>) [citováno k 22.3.2021].

W3C, *HTML a CSS*, dostupné online (<https://www.w3.org/standards/webdesign/htmlcss>) [citováno k 22.3.2021].

W3C, *JavaScript Web APIs*, dostupné online (<https://www.w3.org/standards/webdesign/script>) [citováno k 22.3.2021].

12. Zdroje ilustrací

Myartprints.cz, *Poster for job cigarettes - Jules Chéret*, dostupné online (<https://www.myartprints.cz/a/cheret-jules/poster-for-job-cigarettes.html>), [citováno k 22.3.2021].

Wikipedie, *Louis XIV of France*, dostupné online (https://cs.wikipedia.org/wiki/Ludv%C3%ADk_XIV.), [citováno k 22.3.2021].

Wikipedie, *Alphonse Mucha* –

Job Cigarettes, dostupné online (https://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Alphonse_Mucha_-_Job_Cigarettes_1.jpg), [citováno k 22.3.2021].

Příloha č. 1 – Metodický list hry Cesta domů

Anotace

Cesta domů je didaktická hra, která pracuje s prvky diskuse a simulace. Hráči v roli důstojníků československých legií v Rusku na konci 1. světové války se pokusí dostat své mužstvo bezpečně až do Vladivostoku. Samotná hra se dělí na několik kol, ve kterých hráči mají několik možností, jak problém daného kola vyřešit. Pomocí diskuse se mají dohodnout na tom, jakou možnost zvolí.

Věková skupina

Střední škola (Základní škola), 14–18 let, 9. třída ZŠ a 1. až 3. ročník SŠ

Organizace učební činnosti

Hra včetně před herní a po herní instruktáže je umístěna na webové stránce. Každá skupina (dvojice) potřebuje svůj unikátní klíč pro započítání hry. Každé kolo má své zadání formou textu i formou videa. V případě hraní hry pouze v textové formě je nutné, aby každá skupina měla svého vypravěče, který hráčům předává údaje.

Čas potřebný ke zpracování

20–25 min.

Jedná se pouze o čas na odehrání hry samotné. Čas se ovšem může lišit, podle velikosti skupiny, ve které hráči hru absolvují (na textovou formu je třeba počítat s delším časem). Před herní instruktáž a po herní instruktáž může přidat k celkovému času o pár minut více. (Celkem tedy 25–30 min.)

Pomůcky

Webová stránka (Cesta domů), nebo textovou knihu hry (nejlíp i diagram mechaniky).

Cíle

Žák díky zážitku je seznámen s historickými okolnostmi cesty československých legií skrz Transsibiřskou magistrálu.

Klíčové kompetence

Hra rozvíjí kompetenci k učení nabízení nového způsobu načerpání informací. Kompetence k řešení problémů je rozvíjena v každém kole, kdy je před hráče postaveno několik možností, které mohou dané kolo řešit. Hra rozvíjí kompetence komunikativní a sociální, protože se hraje ve skupině (dvojici) a je důležité, aby spolu oba hráči komunikovali a díky diskusi docházeli k jednomu společnému rozhodnutí. Kompetence občanská je rozvinuta skrz samotnou tematiku hry, která je zasazena do národní historie.

Očekávané výstupy

Žák pojmenuje jednotlivé frakce v občanské válce, která v Rusku probíhala po říjnové revoluci.

Žák popíše jednotlivé klíčové události, kterou cestu legionářů provázely.

Průřezová témata

výchova demokratického občana = rozvíjení občanských a demokratických hodnot, které jsou ve hře jedním z témat

osobnostní a sociální výchova = při interakci uvnitř skupiny a diskuse nad jednotlivými rozhodnutími

mediální výchova = při práci s webovým prostředím hry

Klíčová slova

ČESKOSLOVENSKÉ LEGIE, TRANSIBIŘSKÁ MAGISTRÁLA, PRVNÍ SVĚTOVÁ VÁLKA, VLADIVOSTOK

Příloha č. 2 – Text hry Cesta domů

Historické okénko (před hraním)

Pokud se vrátíme na začátek 20. století, nenajdeme na mapě Evropy Česko, ani Československo nenajdeme. V jeho oblasti bude existovat Rakousko-Uhersko, kterému vládne habsburský císař František Josef. Monarchie prozatím dokázala ustát všechny národní povstání. Zatímco Maďarům udělala veliké ústupky, tak český národ se naopak cítil být utlačován.

V Evropě začíná být znatelné, že již brzy dojde k nadnárodnímu konfliktu a atentát na habsburského šlechtice Františka Ferdinanda d'Este, který se odehraje 28. června 1914 v Sarajevu, se stane záminkou pro vypuknutí první světové války. Výstřel Gavrila Principa, který byl napojen na srbskou organizace Černá ruka, je důvodem k vyhlášení války mezi Rakousko-Uherskem a Srbskem. A tak musí i Čechoslováci nastoupit a jít bojovat jménem svého císaře.

Zatímco k Srbsku se přidává Francie a Rusko, tak Rakousko-Uhersko podporuje Německé císařství, které chce na válce ukojit svůj hlad po území (zejména koloniích). Německo při přechodu přes Belgii tak vyprovokuje Británii, která se přidává k jeho nepřátelům. Vznikají tak dvě strany Centrální mocnosti (Rakousko-Uhersko, Německo, později se přidává i Osmanská říše a Bulharsko) a státy Dohody (Británie, Francie, Itálie, Rusko a další).

V Čechách mezitím bují naděje, že by tento konflikt mohl na svém konci znamenat rozpad Rakouska-Uherska na drobné národní státy. Jedním z nich má být právě Československo. Je to Tomáš Garrigue Masaryk, který se svými dvěma kolegy Edvardem Benešem a Milanem Rastislavem Štefánikem dává po Evropě dohromady ideu vzniku Československa jako národního státu pro Čechoslováky. Státy Dohody, které pomalu válku obrací, dávají svolení k vzniku takového státu. Čechoslováci si však musí svůj stát vybojovat, a tak zakládají své armády (legie). Ty pak vznikají ve Francii (Rota Nazdar) a v Itálii. My se blíže podíváme na poslední z nich – na legie, které vznikají v Rusku.

Rusko vstupuje do války jako monarchie v čele se svým carem Mikulášem II. V samotném Rusku však panuje bída, hlad a nespokojenost obyvatel proti carovi roste. Car sice povolí Volyňským Čechům (ti žili už před válkou v Rusku) vstoupit do ruské

armády, k zakládání legií ze zajatců rakousko-uherské armády (Čechů a Slováků) se však netváří. V Rusku tedy proběhne 8.–12. března 1917 dle našeho kalendáře tzv. Únorová revoluce, kdy je car svržen a nahrazen dumou (statní zastupitelstvo). V tomto novém státním uskupení mohou vznikat legie ze zajatců, a tak se Čechoslováci chopí zbraní, aby po boku Rusů stáli proti silám Mocností.

V Rusku však nezavládl očekávaný klid a pomalu se schyluje k dalšímu převratu. Tentokrát za tím budou stát komunisté, které nahrazení cara dumou nijak neuspokojilo. To jsou však události, které vás teprve čekají, tak nemeškejte a vyrazte na cestu!

Hráč má na začátku několik zdrojů, které se dělí na ty pro něj viditelné a pro něj tajné:

Viditelné:

- Ešalon (legionáři): 2 000
- Zásoby: 1 500
- Morálka: 6

Neviditelné:

- Nepřátelství s bolševiky (rudí): 0
- Nepřátelství s Bílou armádou (bílí): 0
- Poklad: 0
- Konec: 0

Pravidlo: Kdykoliv padne ešalon (zemrou všichni legionáři), či Zásoby pod 0, tak nastává předčasný konec! (u legionářů Konec 1; u zásob Konec 2)

INSTRUKTÁŽ

Vítejte ve hře, která mapuje příběh československých legionářů po Transsibiřské magistrále.

Hra probíhá v jednotlivých kolech, ve kterých máte omezené množství řešení. Pomocí diskuze v týmech se dohodnete na jednom řešení, které pak vyberete. Ve hře máte několik zdrojů, které se vám mohou měnit. Prvním je počet legionářů, které v ešalonu máte a ty můžete ztrácet v případě boje. Druhým zdrojem jsou zásoby, které potřebujete zejména na to, abyste mohli pokračovat na vaší cestě. Přeci jen mužstvo je třeba krmit. Posledním a neméně důležitým aspektem je morálka mužstva. Ta udává, jak jsou muži motivováni bojovat a poslouchat rozkazy. S klesající morálkou mohou vaši muži zběhnout.

Teď přejdeme k příběhu! Píše se rok 1917 a Československo na mapě světa stále není. Avšak Čechoslováci v zahraničí zakládají vojenské útvary „legie“. Ty vznikají jak ve Francii a Itálii, tak i v Rusku. Vy jste důstojnický sbor, který velí jednomu z těchto útvarů, který se momentálně nachází na Sibíři. Je na vás, abyste rozhodli, jak se vaši muži zachovají a zda se dožijí vítězného konce, nebo zemřou zapomenuti daleko od svého domova. Myslete na to, že vaše rozhodnutí ovlivní celý příběh vaší cesty.

1. KOLO

Dne 2. července 1917

Bratři poručíci! Chtěl bych vás informovat o velkém úspěchu našich vojsk. Právě bylo dobojováno u Zborova a nepřítel byl poražen! Naši muži statečně dobili vrch bráněný maďarskými pluky! Tento náš úspěch bude dozajista pamatován ještě roky!

Muži žádají oslavu našeho úspěchu. Co si o tom myslíte vy?

1. Uspořádejme velkou oslavu! Povolme mužům otevřít zásoby vodky a dejme jim den volna!
 - a. **Výsledek:** Oslava byla veliká a muži sice nebyli pár dní použitelní a utratili jsme více zásob, ale morálka nám stoupla. (-200 zásob a +2 morálky)
2. Uspořádejme menší oslavu! Zvyšme porci a dovolme mužům o lok vodky a pár cigaret více.

- a. **Výsledek:** Muži sice chtěli slavit více, ale i tak byli vděční za větší přiděl jídla a cigaret (−100 zásob a +1 morálky)
3. Ne! Mužstvo si nesmí zvykat! Nezvolňujme nic!
 - a. **Výsledek:** Muži sice reptali a pár jich si dovolilo i několik urážek na nadřízené, ale armáda není žádný holubník! (−1 morálky)

2. KOLO

Dne 3. března 1918

Rusko se úplně zbláznilo! Nejdříve ta revoluce v říjnu, kdy svrhli vládu dumy a do čela se postavil proletariát. To Lenin převzal moc nad Ruskem... Dnes ještě složili zbraně a vzdali se mocnostem. Pod Leninovou taktovkou již naše působení v Rusku není možné. Když se Rusové vzdali, tak neexistuje vojenská linie, na které bychom bojovali.

Bratři poručíci, je třeba vyrazit na cestu! Byl vám dán na starost ešalon našich vojáků, se kterými máte dojet do Vladivostoku a pak lodí, abychom se mohli připojit k bojům ve Francii. Než však vyrazíme, nabízí vám poručík Opletka, že by vám mohl dát nějaké zásoby za muže, které by pak převezl přes Černé moře, kam jeho ešalon směřuje. Využijeme jeho nabídky?

1. Ano, dejme mu muže a my aspoň doplníme zásoby!
 - a. **Výsledek:** Mužstvo bylo kapku našťvané, přeci jen měli mezi sebou již blízká přátelství a takto jsme je rozdělili, ovšem načerpali jsme drahocenné zásoby. (+200 zásob, -1 morálka, −500 legionáři)
2. Ne, nechejme si naše bratry, budeme je na naší cestě potřebovat!
 - a. **Výsledek:** Nemáme zásoby navíc, ale zdá se, že mužstvo je radši, když zůstalo pospolu.

3. KOLO

Dne 20. dubna 1918

Bratři poručíci, konečně jsme se vydali na cestu po magistrále. Máme několik vozů na trati, které jsou připraveny vyrazit. Některé již dokonce na své cestě jsou. Jeden z předních však hlásí, že na jednom místě je trať poničená, a tak bude třeba strávit pár dní úklidem.

Naši rozvědčící zatím zjistili, že nedaleko trati je poměrně velká vesnice s pár obyvateli. Možná by tam šlo zkonfiskovat nějaké zásoby. Co si o tom myslíte?

1. Ano, neohlížejme se na obyvatele a získejme další zásoby, které se na naši cestu budou hodit. Přeci jen tohle je možná poslední šance, kde je získat.
 - a. **Výsledek:** Naši vojáci vyrazili do vesnice a zrekvírovali zásoby, avšak jeden z vesničanů vytáhl na jednoho z našich pušku. Strhla se menší přestřelka se ztrátami na straně civilistů. (+200 zásob, +1 rudí) Zároveň se uvolnila dráha a mohli jsme vyrazit na naši cestu! (–legionáři/10 zásob)
2. Ne, nemůžeme si dovolit okrádat obyvatele a raději pokračujeme, co nejrychleji to jen půjde.
 - a. **Výsledek:** Vojáci odklidili větve z dráhy a spravili ji. Ešalon vyrazil na cestu! (–legionáři/10 zásob)
3. Ne, ukažme těmto lidem lepší tvář civilizace a dejme jim trochu z našich vlastních zásob.
 - a. **Výsledek:** Vojákům se nechtělo jen tak rozdávat zásoby civilistům, když sami ví, že je čeká těžká cesta. Hodně u toho nadávali, ale nakonec byli donuceni! (–100 zásob, -1 rudí) Zároveň se uvolnila dráha a mohli jsme vyrazit na naši cestu! (–legionáři/10 zásob)

4. KOLO

Dne 14. května 1918

Dorazili jsme na Čeljabinské nádraží. Se sověty (komunisty) se těžko mluví, ale asi buďme rádi, že nás nechají pokračovat do Vladivostoku. Nyní přišli s tím, že nesmíme být ozbrojení, a tak ukrýváme zbraně do podlah vagonů.

Naše vagony se na nádraží střetly s vagony, které vezou maďarské a německé zajatce. Po míru je vrací Rusko do jejich domoviny. Jeden z Maďarů hodil dlažební kostku po jednom z našich bratrů. Kamarádi raněného vyběhli do vagónu a Maďara ukopali k smrti. Do všeho se vmísili zdejší sověti, kteří tyto legionáře zadrželi a odvěkli na radnici.

Musíme se hnout, ale mužstvo zde nechce nechávat své kamarády, a tak vás žádají, abyste vydal povolení k útoku na radnici a získání našich bratrů zpět! Jak se rozhodnete?

1. Vyslyším hlas mužstva a půjdeme si pro naše bratry, pokud nám je bolševici nevydají dobrovolně, tak udeříme silou!
 - a. **Výsledek:** Po sérii neúspěšného jednání s rudými bylo nakonec nutné vzít radnici útokem. Naše muže jsme zdárně vysvobodili! Mužstvo je nadšené, ale zároveň Trockij vyhlásil, že každý „čechoslovák“ na magistrále má být zastřelen. Nedá se nic dělat a musíme si naši cestu dál prostřílet! (+2 morálky, +2 rudí, –rudí*100 legionáři, –legionáři/10 zásob)
2. Ne! Nebudeme rozdmýchávat konflikt! Je to jejich vlastní chyba a musí zaplatit za své činy.
 - a. **Výsledek: Pokud rudí > 0**
 - i. **ANO:** Legionáři protestovali proti tomu, že nechceme naše bratry vysvobodit, ale nakonec byli tvrdou rukou nadřízených postaveni do latě. Avšak proradní bolševici na nás přišli s tím, že jsme postříleli nějaké vesničany v nedaleké vesnici a pustili se do boje sami. Trockij vyhlásil, že každý „čechoslovák“ na magistrále má být zastřelen. Nedá se nic dělat a musíme si naši cestu dál prostřílet! (–1 morálky, +1 rudí, –rudí*100 legionáři, –legionáři/10 zásob)
 - ii. **NE:** Legionáři protestovali proti tomu, že nechceme naše bratry vysvobodit, ale nakonec byli tvrdou rukou nadřízených postaveni do latě. Ešalon pokračuje bez zadržených vojáků dál! (–2 morálky, –20 legionáři, –legionáři/10 zásob)

5. KOLO

Začátek července 1918

Poručíci, dosáhli jsme města Jekatěrinburg, které je v držení Rudé armády. Dorazili k nám vyjednávači Bílé armády a prosí nás o pomoc s dobytím města. Jsou ochotní nám poskytnout zásoby pro další cestu po trati. Ve městě je navíc držena carská rodina!

V tuto chvíli zuří na Sibíři občanská válka. Na jedné straně máme Rudou armádu, která stojí za říjnovou revolucí v jejímž čele je Lenin. Jednoduše řečeno, to jsou komunisté. Zatímco na straně druhé je Bílá armáda, která pod své prapory spojila jak příznivce dumy, tak cara. Zkrátka to jsou všichni, kteří stojí proti rudým.

Pomůžeme Bílé armádě, nebo budeme pokračovat na naší cestě?

1. Ano, budeme bojovat po boku Bílé armády, přeci jen byl to car, kdo vedl válku s Centrálními mocnostmi. Zatímco bolševici s nimi uzavřeli mír!
 - a. **Výsledek:** Společně s Bílou armádou jsme dobyli město. Rudí ale mezitím stihli carskou rodinu bohužel popravit. (+2 rudí, -rudí*100 legionáři, -2 bílí) → **6. kolo**
2. Ne, nebudeme se vměšovat do konfliktů mezi jednotlivými frakcemi Ruska!
 - a. **Výsledek:** Bílým se nelíbila naše odpověď a některé jejich jednotky na nás na další cestě zaútočily. Avšak ešalon pokračuje! (+2 bílí, -bílí*100 legionáři, -legionáři/10 zásob) → **7. kolo**

6. KOLO (Bonusové)

Konec července 1918

Car Mikuláš II. je mrtev a naši muži si mohli odpočinout v dobytém Jekatěrinburgu. Bílá armáda nám slíbila zásoby na další cestu, ale nyní přišla s tím, že nám je dá jen pokud budeme eskortovat carský poklad, který byl nalezen. Tento poklad bychom měli doprovodit spolu s admirálem Kolčakem.

Zároveň mě však, bratři poručíci, napadlo, že bychom mohli poklad zcizit! Přeci jen by nebylo město dobyto, kdyby nebylo naší armády a nová vlast bude potřebovat bohatství! Myslete na Československo...

Co tedy uděláme poručíku?

1. Budeme dál spolupracovat s Bílou armádou a eskortujeme poklad i s admirálem Kolčákem.

a. **Výsledek: Pokud morálka < 5**

- i. **Ano:** Eskortovali jsme admirála Kolčaka společně s pokladem. Bílá armáda nám poskytla zásoby na delší úsek tratě. Několik bratrů se vyjádřilo, že jste příliš velký panslavista. Zároveň však generál přemluvil několik důstojníků, aby přešlo z našich řad k bílým (-1 morálka, -((5-morálka)*100) legionářů, -1 bílí)
- ii. **Ne:** Eskortovali jsme admirála Kolčaka společně s pokladem. Bílá armáda nám poskytla zásoby na delší úsek tratě. Několik bratrů se vyjádřilo, že jste příliš velký panslavista. (-1 morálka, -1 bílí)

2. Pokusíme se ukrást část pokladu a pojedeme dál, přeci jen nejsme tu od toho, abychom dělali poskoky Bílé armádě.

- a. **Výsledek:** Podařilo se nám získat část carského pokladu a nyní jsme i se zlatem na cestě dál. Bílá armáda nám sice neposkytla zásoby, ale společně to zvládneme! (+4 bílí, -legionáři/10 zásob, +1 poklad, +1 morálka)

7. KOLO

Začátek října 1918

Zdárně pokračujeme po trati směrem Vladivostok. Poslední dobou však mezi mužstvem koluje jistá nechuť k vykonávání rozkazů. Někteří z bratrů píší petice a různé pamflety, kde žádají o možnost hlasovat o rozkazech. Šíří se nám zde bolševická propaganda... Hodně z nich se odvolává na to, že Československo má být demokratickou zemí, a tak ať mají možnost demokratické volby, kterou by bylo hlasování o rozkazech.

Pokud tohle povolíte, tak nás to hodně zdrží a zpomalí jakýkoliv postup. Jaké jsou vaše rozkazy?

1. Nesmíme dopustit takové manýry mezi vojáky, tohle chce tvrdě potlačit! Všechny takové provokatéry necháme potrestat a všem jasně ukážeme, že v armádě je řád!
 - a. **Výsledek:** Dali jsme jasnou zprávu mužstvu a jakékoliv demokratické manýry v armádě zakázali. Bratři s peticemi byli potrestáni a ešalon pokračuje dál! (-2 morálka, -legionáři/10 zásob, +1 rudí)
2. Musíme všem vysvětlit, že sice naše vlast bude demokratická, ale my nemůžeme takové věci dělat, zde na Sibíři. Jasně odmítneme jakékoliv možnosti hlasovat o rozkazech, ale nebudeme nikoho trestat.
 - a. **Výsledek:** Vysvětlili jsme mužstvu, že nelze v armádě hlasovat o každém rozkazu, přes různé protesty to bratři vzali a můžeme pokračovat dál. (-1 morálka, -legionáři/10 zásob, +1 rudí)
3. Ano, nechme mužstvo hlasovat o rozkazech! Musíme ukázat, že jsme demokratická armáda!
 - a. **Výsledek:** Mužstvo uvítalo vaše povolení. Bratři mohou hlasovat a zapojují se do rozhodování. Tím se však náš postup velice zpomalil, ale stále postupujeme! (+2 morálka, -(legionáři/10)*3 zásob, -2 rudí)

8. KOLO (Intermezzo)

Dne 25. října 1918

Stala se tragédie... Plukovník Švec se zastřelil ve svém vagónu poté, co si jeho mužstvo ráno odhlasovalo, že nenastoupí. Udělal to jako protest proti demokratizaci armády.

Naši bratři přestali prosazovat demokratické reformy a pokračujeme dál směr Vladivostok.

Pokud rudí ≤ 0

- **Ano:** Kolem se šíří poměrně dost bolševické propagandy a komunistických pamfletů. Několik důstojníků se rozhodlo přeběhnout k Rudé armádě. $(-10 - \text{morálka}(\text{pokud je morálka vyšší jak } 9, \text{ tak „9“})) * 100 \text{ legionáři}, 2 \text{ rudí}$
- **Ne: Pokud morálka < 5**
 - **Ano:** Někteří muži mají po krk vašeho vedení a rozhodli zběhnout k jiným armádám v Rusku (-100 legionáři)
 - **Ne:** Nic

9. KOLO

Dne 25. listopadu 1918

Muže povzbuzuje, že válka v Evropě končí. Navíc už existuje naše vysněné Československo! Vzniklo 28. října 1918. Konec války pak následoval 11. listopadu 1918, ale tady v Rusku stále zuří občanská válka mezi rudými a bílými, ve které musíme setrvávat.

Vladivostok se blíží, čeká nás překonat velkou ofenzívu Rudé armády, která nás od něj dělí. Nemáme moc na výběr, bratři poručíci. Buď můžeme nasadit více mužů do boje a prostoupit rychleji, nebo jít opatrně kupředu, ale ztratíme tak více zásob.

Jakou taktiku budeme volit?

1. Budeme postupovat rychle!

a. **Výsledek: Pokud bílí > 0**

- i. **Ano:** Nasadili jsme více bratrů do boje a přesto, že se rvali jak lvi, nedokázali jsme ofenzívou prorazit. Ovšem způsobili jsme velké ztráty Rudé armádě! Zároveň na nás zaútočily partyzánské jednotky Bílé armády, které nám způsobily poměrně velké ztráty. $(\text{legionáři}/10 \text{ zásob}, (-\text{rudí} * 100 \text{ legionáři}) * 2, -\text{bílí} * 100 \text{ legionáři})$

- ii. **Ne:** Nasadili jsme více bratrů do boje a přesto, že se rvali jak lvi, nedokázali jsme ofenzivou prorazit. Ovšem způsobili jsme velké ztráty Rudé armádě! (legionáři/10 zásob, $-(\text{rudi} * 100 \text{ legionáři}) * 2$)
2. Budeme postupovat pomalu a raději budeme trtit na zásobách, než lidských životech!
- a. **Výsledek: Pokud bílí > 0**
 - i. **Ano:** Postupovali jsme pomalu a ztratili více zásob, avšak nedokázali jsme ofenzivou prorazit. Způsobili jsme ale velké ztráty Rudé armádě! Zároveň na nás zaútočily partyzánské jednotky Bílé armády, které nám způsobily poměrně velké ztráty. $((\text{legionáři}/10 \text{ zásob}) * 3, -\text{rudi} * 100 \text{ legionáři}, -\text{bílí} * 100 \text{ legionáři})$
 - ii. **Ne:** Postupovali jsme pomalu a ztratili více zásob, avšak nedokázali jsme ofenzivou prorazit. Způsobili jsme ale velké ztráty Rudé armádě! $(\text{legionáři}/10 \text{ zásob}) * 3, -\text{rudi} * 100 \text{ legionáři}$

10. KOLO

Pokud poklad = 1

- **Ano:**

Jsme v sevření rudých a ti nám nyní nabízí obchod. Dnes ráno přišel rudý vyjednaváč, který nabídl, že nás pustí dále a rudí již nebudou v nepřátelství s legionáři, když jim vydáme část carského pokladu, který vezeme.

Budeme se za zlato z něj bít, nebo si koupíme bezpečný průjezd?

- 1. Vydejme jim zlato a zachraňme vlastní životy!
 - a. **Výsledek:** Někteří vojáci si stěžovali a protestovali proti vašemu rozhodnutí, avšak poklad byl dán rudým a ti nás nechali jet dál $(-\text{legionáři}/10 \text{ zásob}, \text{poklad } 0, \text{morálka } -2, \text{rudí } 0) \rightarrow \text{11. kolo}$
- 2. Ne, to zlato náleží Československu a tam ho i dovezeme!

- a. **Výsledek:** Rozhodli jsme se probojovat si cestu a to nás stalo životy mnoha statečných mužů, ale nakonec jsme to zvládli a i s pokladem míříme dál! (legionáři/10 zásob, morálka +2, $-(\text{rudí} * 100 \text{ legionáři}) * 2$) →

12. kolo

- **Ne:**

Jsme v sevření rudých a ti nám nyní nabízí obchod. Dnes ráno přišel rudý vyjednaváč, který nabídl, že nás pustí dále a rudí již nebudou v nepřátelství s legionáři, když jim vydáme 500 kusů zásob.

Budeme se bít, či odevzdáme zásoby?

1. Vydejme jim zásoby a zachraňme vlastní životy!

- a. **Výsledek:** Někteří vojáci si stěžovali a protestovali proti vašemu rozhodnutí, avšak zásoby byly dány rudým a ti nás nechali jet dál (legionáři/10 zásob, -500 zásob, morálka -1, rudí 0) → **11. kolo**

2. Ne, budeme bojovat!

- a. **Výsledek:** Rozhodli jsme se probojovat si cestu a to nás stalo životy mnoha statečných mužů, ale nakonec jsme to zvládli a míříme dál! (legionáři/10 zásob, morálka +1, $-(\text{rudí} * 100 \text{ legionáři}) * 2$) → **12. kolo**

11. KOLO

Blížíme se k Vladivostoku, ale dnes přišel rudý komisař, který chtěl mluvit přímo s vámi. A jelikož jsme s rudými v křehkém příměří, tak ho k vám pustím:

„Soudruzi poručíci! Jsem také Čech, který dříve bojoval v legii! Ale nakonec jsem přešel k Rudé armádě, která mění tuhle zemi k lepšímu. K tomu, aby v ní nevládli mocní a urození, ale aby vládl lid. Takové jako jste vy, ty bychom u nás uvítali! Nechcete se přidat k Rudé armádě a nevracet se do Československa?“

1. Máte pravdu, soudruhu! Pojd'me budovat lepší Rusko!

- a. **Výsledek:** Konec (Konec 3)

2. Ne, děkuji! Chceme se vrátit do Československa!

a. **Výsledek: Pokud morálka ≤ 0**

i. **Ano:** Konec (Konec 5)

ii. **Ne:** Konec (Konec 6)

12. KOLO

Blížíme se k Vladivostoku, ale dnes přišel dopis přímo od admirála Kolčaka, který svrhnul ostatní vůdce Bílé armády a sám se jmenoval novým carem a vládcem Sibíře. V dopisu stojí:

„Vážení páni poručíci, rád bych vám nabídl důstojnické místo v mé nově utvořené armádě. Muži jako jste vy jsou potřeba, aby se Rusko opět vrátilo pod ruku silného vůdce. A společnými silami dokážeme tu bolševickou špínu zadupat do země. Přidáte se k mému boji, nebo utečete do Československa?“

1. Přidáme se k admirálu Kolčakovi! Pojd'me budovat lepší Rusko!

a. **Výsledek: Konec (Konec 4)**

2. Ne, děkuji! Chceme se vrátit do Československa!

a. **Výsledek: Pokud morálka ≤ 0**

i. **Ano:** Konec (Konec 5)

ii. **Ne:** Konec (Konec 6)

KONCE:

Konec 1:

Důstojnický sbor se nedožil vánočních svátků roku 1918. Bez jediného svého muže zemřel osamocen na Sibíři. Byli to další z 4 120 mužů, kteří se z Ruska nikdy nevrátili.

Konec 2:

Důstojnický sbor se nedožil vánočních svátků roku 1918. Bez zásob nemohl ešalon dál pokračovat, a nakonec jako jeho muži zemřeli osamoceni na Sibiři. Byli to další z 4 120 mužů, kteří se z Ruska nikdy nevrátili.

Konec 3:

Důstojnický sbor nakonec skončil jako skupina komisařů v Rudé armádě. Snažili se změnit Rusko a udělat ho lepším. Nově založené Československo však nikdy nespatriili... Zemřeli později jako staří důstojníci během stalinistických čistek.

Konec 4:

Důstojnický sbor nakonec bojoval v Bílé armádě pod vedením Kolčaka. Oproti takovým jako Gajda se však nikdy do Československa nevrátil. Ještě před Vánoci 1918 zemřeli v jedné z mnoha bitev. Byli to další z 4 120 mužů, kteří se z Ruska nikdy nevrátili.

Konec 5:

Důstojnický sbor se dostal do Vladivostoku, avšak byli to jeho vlastní muži, kteří ho nakonec odsoudili k jeho konci. Bylo jim řečeno, že nejsou hodni se vrátit do nově vzniklého Československa. Zůstali tedy v Rusku, kde ještě před Vánoci 1918 zemřeli na nemoc a vyčerpání.

Konec 6:

Pokud Poklad = 1

Ano: Důstojnický sbor se dostal do Vladivostoku, a nakonec na nově zakoupené lodi „Legie“ odjel přes Ameriku do Evropy. Díky získání zlata z carského pokladu, které později předali navrátilivší se legionáři do založené legionářské banky, získali ocenění od prezidenta T. G. Masaryka. Usadili se v Československu a zažili krásy první republiky.

Zemřeli před koncem roku 1938, ve zlatých letech státu, pro který bojovali a jehož konec našťestí nikdy neviděli.

Ne: Důstojnický sbor se dostal do Vladivostoku, a nakonec na nově zakoupené lodi „Legie“ odjel přes Ameriku do Evropy. Usadili se v Československu a zažili krásy první republiky. Zemřeli před koncem roku 1938, ve zlatých letech státu, pro který bojovali a jehož konec našťestí nikdy neviděli.

Historické okénko (po hře)

Cesta legionářů skrz Transsibiřskou magistrálu se mohla lehce lišit od té, kterou jste právě prožili proto si jí v krátkosti projdeme. Pro legionáře v Rusku se situace změnila až po Říjnové revoluci (6. 11. – 8. 11. 1917), kdy Lenin v čele komunistů svrhl vládu dumy a nastolil vládu proletariátu. Problém nebyla samotná revoluce, ale fakt, že nová vláda s Centrálními mocnostmi dojednala mír. Brestlitevský mír proběhl 3. března 1918 a znamenal zánik ruské fronty. Legionáři dále nemohli bojovat a museli se přesunout do Francie, kde se měli připojit k bojům na západní frontě. Neznamená to, že se v Rusku nebojovalo – naopak zde začala zuřit občanská válka mezi Rudou (bolševiky/komunisty) a Bílou armádou (podporovatelé cara/dumy). Tato válka trvala až do 16. června 1923.

Legionáři nejeli pouze přes Vladivostok. Velká část z nich směřovala přes Černé moře a jinými cestami, ale množství vagónů mířilo až na druhou stranu Sibíře k Vladivostoku. Právě na této cestě dochází k Čeljabinskému incidentu, kdy se na nádraží setkávají vlaky legionářů a maďarských i německých zajatců, které bolševici vraceli domů. Jeden z vězňů zranil jednoho z legionářů a ostatní muži se rozhodli dotyčného útočníka z vlaku vytáhnout a zbít ho. Do toho se vložil místní sovět, který legionáře zadržel. 14. května 1918 tedy legionáři napadli místo, kde byli jejich bratři spolubojovníci drženi a násilím je osvobodili. Od toho dne, jak vyhlásil Trockij (Leninův pobočník), měl být každý legionář na magistrále zastřelen.

Když se legionáři dostali k Jekatěrinburgu, tak pomohli Bílé armádě ho dobýt. Bohužel se komunisté rozhodli cara i celou jeho rodinu zabít, aby j Bílá armáda nezískala. 17.

července 1918 byl car Mikuláš II. se svou rodinou popraven a tím zanikla Romanovská dynastie, která po několik set let vládla v Rusku. To, jestli legionáři získali část carského pokladu, není dodnes úplně jisté, stejně jako jestli jeho část získal admirál Kolčak, který se později dosadil do čela Bílé armády a prohlásil se dalším carem.

Pravdou také je, že legionáři začali toužit po demokratické reformě armády. Chtěli hlasovat o rozkazech a dalších věcech, stejně tak podepisovali pamflety, petice a tak dále. 25. října 1918 se na popud toho, že si jeho jednotka odsouhlasila nenastoupit, zastřelil poručík Švec. Jeho smrt byla tečkou za tímto směrem a stmelila legionáře, kteří museli pokračovat skrz Bajkalská jezera k vytouženému Vladivostoku.

Nakonec se to většině z nich podařilo a z Vladivostoku převážná část legionářů mířila přes Ameriku do Evropy. Pro mnohé z nich to byla velká změna – válka zde dávno skončila (11. listopadu 1918) a v srdci Evropy vzniklo samostatné Československo (28. října 1918). Pár legionářů si dokonce prodloužilo cestu přes Japonsko a domů přivezli i loď „Legie“, která se stala první lodí Československého námořnictva. Válka si však vybrala svou velkou daň – v Rusku padlo 4 120 mužů, další stovky pak ztratili život na italských a francouzských frontách. Nikdy tak nespatriili svou vysněnou vlast, pro kterou trpěli, bojovali a umírali. Svou statečností a obětmi však pomohli vzniknout Československu. Státu, který prosazoval demokratické principy a brzy získal i uznání ostatních států Evropy.

Příloha č. 3 – Text části webu zaměřené na samostudium

Tato část webu je určena těm, kteří se chtějí dozvědět něco více o osudu legionářů. Snad herní zkušenost ve vás vzbudila větší touhu pátrat po dalších informacích. Zde najdete několik možností, jak informace získat a můžete si vybrat to, co vám osobně vyhovuje nejvíce.

Velké množství zdrojů lze najít díky vlastnímu pátrání na webu Československé obce legionářské (odkaz: <https://www.csol.cz/>). Ta dodnes zaštituje v českém prostředí památku československých legionářů.

Chci se na něco podívat!

Pokud holdujete primárně audiovizuálnímu zážitku, tak je tato kapitola přesně pro vás.

Česká televize vytvořila dvě různé série, ve kterých se téma československých legií odráží. Velice stručný a zjednodušený pohled nabízí jeden díl seriálu Dějiny udatného národa českého (odkaz: <https://edu.ceskatelevize.cz/video/1857-ceskoslovenske-legie-v-1-svetove-valce>). Jeden díl tohoto „dětského“ seriálu je věnován právě československým legionářům. Druhým seriálem, ve kterém se jeden díl věnuje legiím je České století (odkaz: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10362011008-ceske-stoleti/21251212023-velike-bourani-1918/>). Tento díl s názvem „Velké bourání“ je spíše věnovaný anabázi samotného Masaryka, ale nabízí vhled do složitosti odboje mimo boj.

Pokud byste měli zájem primárně o dokumenty, tak Československá obec legionářská má svůj Youtube kanál (odkaz: <https://www.youtube.com/channel/UCgRFg3zGt2KMuRI4REY8dMA>). Z jejich dokumentů, rozhovorů mohu doporučit jeden, který je primárně zaměřený na Československé legie v Rusku (odkaz: https://www.youtube.com/watch?v=8KI72c-8wDA&ab_channel=%C4%8Ceskoslovensk%C3%A1obcelegion%C3%A1%C5%99sk%C3%A1-%C3%BAst%C5%99ed%C3%AD).

Chci si něco poslechnout!

Pokud dáváte přednost audio záznamu, tak doporučuji širokou knihovnu Paměti národa (odkaz: <https://www.pametnaroda.cz/cs/prvni-svetova-valka-0>), kde lze nalézt výpovědi

pamětníků z 1. světové války. Konkrétně doporučuji výpověď jednoho z legionářů Aloise Vocásky (odkaz: <https://www.pametnaroda.cz/cs/vocasek-alois-1896>).

Chci si něco přečíst!

Pokud chcete číst, zde je nabídka o něco větší. Kromě známých obecných knih o tématu 1. světové války či československém odboji se dají najít i další zdroje rozebírající témata tehdejšího dění.

Doporučuji velké množství článků, které lze najít na webu Československé obce legionářské (odkaz: <https://www.csol.cz/clanky-a-reporty/z-historie/prvni-odboj>).

Kromě tohoto širokého zdroje lze doporučit i mnoho deníků uveřejněných například na webu legie100 (odkaz: <http://legie100.com/deniky/starodruzinik-pod-prvnim-praporem/>). Na tomto webu lze také najít seznamy legionářů a je v něm možné i vyhledávat. Pokud vás nenapadá žádné konkrétní jméno, doporučuji pro začátek třeba deník Jindřicha Bejla, který si prošel sibiřskou anabází a jeho záznamy popisují dobu od vydání „Mým národům“ až po dovětky po návratu do Československa (odkaz: <https://www.databazeknih.cz/knihy/denik-legionare-221362>).

Pokud byste chtěli něco lehčího, tak se nabízí dva komiksy od Zdeňka Ležáka, které vydal ve dvoudílné sérii Stopa legionáře. Zatímco první díl (odkaz: <https://www.databazeknih.cz/knihy/stopa-legionare-231651>) nabízí celý příběh Československých legií, tak druhý díl (odkaz: <https://www.databazeknih.cz/knihy/stopa-legionare-ii-274280>) se věnuje jednotlivým osobnostem legií a jejich osobním příběhům.

Chci to vidět na vlastní oči!

Pokud jde o to, že spíše rádi navštěvujete muzea či výstavy, tak i pro vás se najdou možnosti, jak rozšířit svůj obzor.

Pokud chcete navštívit muzeum Československý legií, jedno se nachází v Olomouci (odkaz: <https://muzeumlegii.cz/>). Poměrně nové muzeum se otevřelo také v Praze, které je právě od skupiny legie100 (odkaz: <http://legie100.com/clanek/o-muzeu/>). Toto muzeum nabízí i virtuální prohlídku a přehled svých exponátů.

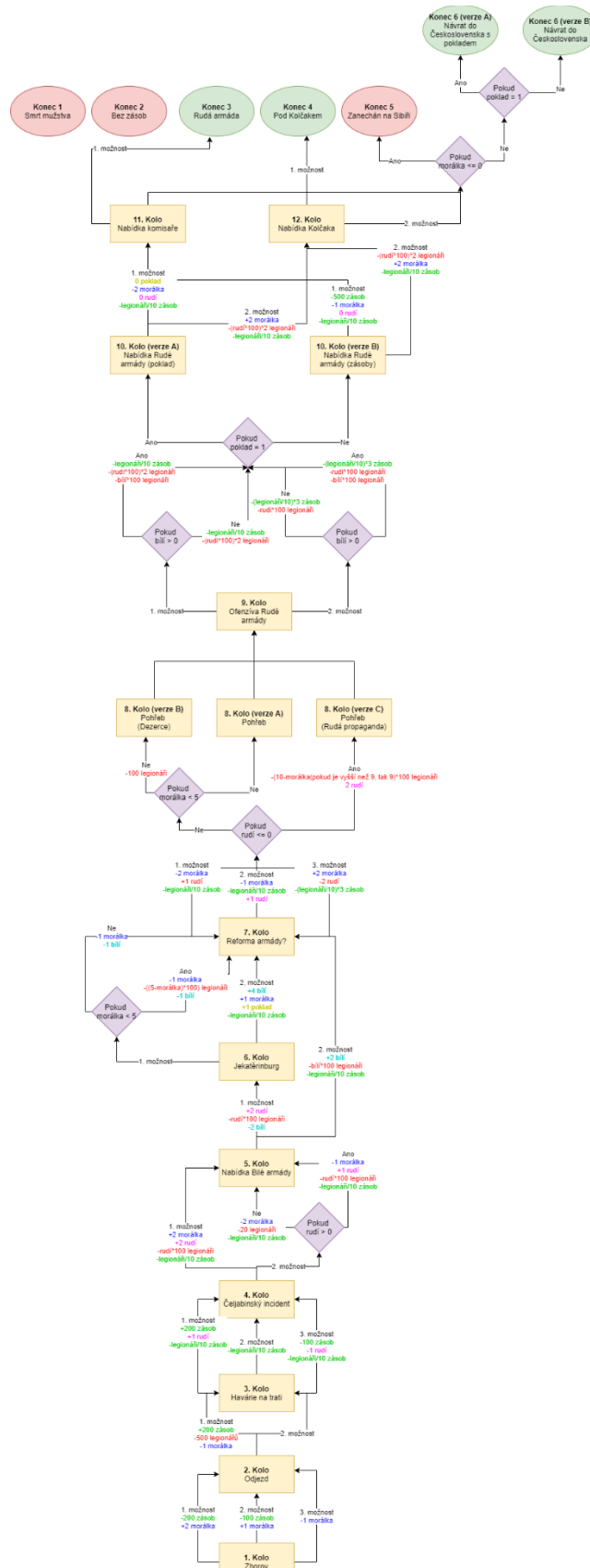
Stejně tak legie100 nabízí možnost prohlídky jednotlivých výstav (odkaz: <http://legie100.com/vystavy/>).

Velice zajímavý je Legiovlak, což je muzeum ve vagónech vlaku, které mění své místo a můžete jej tak najít v různých městech. O aktuální poloze Legiovlaku najdete informace na jeho webových stránkách Československé obce legionářů, kteří jsou jeho organizátory (odkaz: <https://www.csol.cz/legiovlak>).

Chci to zažít!

Pokud byste přece jen chtěli si trochu vyzkoušet, jaké to mohlo být legionářem na Sibiři a prožít si tu cestu na vlastní kůži, tak mohu doporučit rolovou hru od spolku Rolling, která se jmenuje Legie: Sibiřský příběh (odkaz: <http://legie.rolling.cz/>).

Příloha č. 4 – Diagram mechaniky hry Cesta domů



Příloha č. 5 – Dotazník zpětné vazby před hrou

Dotazník – Cesta domů – Před hrou

Děkují vám, že vyplníte tento dotazník, který slouží k výzkumu ohledně hry Cesta domů, kterou budete hrát. Prosím vyplňujte jen podle vlastních znalostí. Nic si nedohledávejte!
Ještě jednou děkuji!

***Povinné pole**

1. Pohlaví *

Označte jen jednu elipsu.

Muž

Žena

2. Věk (pouze číslo) *

3. Který rok vypukla 1. světová válka?

Zapiš pouze číslo

4. Jaký rok skončila 1. světová válka?

Zapiš pouze číslo.

5. Co se vám vybaví, když se řekne "československé legie"?

Odpověz prosím stručně skrz pár vět.

6. Znáte nějaké slavné osobnosti, které jsou spojované s 1. světovou válkou?

Vypiš pouze celá jména (či jen příjmení)

6. Znáte nějaké slavné osobnosti, které jsou spojované s 1. světovou válkou?

Vypiš pouze celá jména (či jen příjmení)

7. Věděl byste, jakou nejslavnější bitvu v Rusku legionáři vybojovali?

Odpověz prosím stručně skrz pár vět.

8. Jak to dopadlo s posledním ruským carem Mikulášem II.?

Odpověz prosím stručně skrz pár vět.

9. Po Říjnové revoluci v Rusku nastala občanská válka mezi dvěma frakcemi. Víte o jaké frakce šlo?

Odpověz prosím stručně skrz pár vět.

10. Co se vám vybaví, když se řekne "Čeljabinský incident"?

Odpověz prosím stručně skrz pár vět.

11. Z jakého přístavu odplula většina legionářů do Československa?

Odpověz prosím stručně skrz pár vět.

12. Znáte důvod sebevraždy plukovníka Švece?

Odpověz prosím stručně skrz pár vět.

Příloha č. 6 – Dotazník zpětné vazby po hře

Dotazník – Cesta domů – Po hře

Děkuji vám, že vyplníte tento dotazník, který slouží k výzkumu ohledně hry Cesta domů, kterou jste dohráli. Prosím vyplňujte jen podle vlastních znalostí. Nic si nedohledávejte!
Ještě jednou děkuji!

*Povinné pole

1. Pohlaví *

Označte jen jednu elipsu.

Muž

Žena

2. Věk (pouze číslo) *

3. Který rok vypukla 1. světová válka?

Zapiš pouze číslo

4. Jaký rok skončila 1. světová válka?

Zapiš pouze číslo.

5. Co se vám vybaví, když se řekne "československé legie"?

Odpověz prosím stručně skrz pár vět.

6. Znáte nějaké slavné osobnosti, které jsou spojované s 1. světovou válkou?

Vypiš pouze celá jména (či jen příjmení)

6. Znáte nějaké slavné osobnosti, které jsou spojované s 1. světovou válkou?

Vypiš pouze celá jména (či jen příjmení)

7. Věděl byste, jakou nejslavnější bitvu v Rusku legionáři vybojovali?

Odpověz prosím stručně skrz pár vět.

8. Jak to dopadlo s posledním ruským carem Mikulášem II.?

Odpověz prosím stručně skrz pár vět.

9. Po Říjnové revoluci v Rusku nastala občanská válka mezi dvěma frakcemi. Víte o jaké frakce šlo?

Odpověz prosím stručně skrz pár vět.

10. Co se vám vybaví, když se řekne "Čeljabinský incident"?

Odpověz prosím stručně skrz pár vět.

11. Z jakého přístavu odplula většina legionářů do Československa?

Odpověz prosím stručně skrz pár vět.

12. Znáte důvod sebevraždy plukovníka Švece?

Odpověz prosím stručně skrz pár vět.

Technická část

13. Jak hodnotíte technické zpracování hry *

Hodnocení jako ve škole (1 = nejlepší a 5 = nejhorší)

Označte jen jednu elipsu.

- 1
 2
 3
 4
 5

14. Líbila se vám hra? *

Hodnocení jako ve škole (1 = nejlepší a 5 = nejhorší)

Označte jen jednu elipsu.

- 1
 2
 3
 4
 5

15. Věděli jste informace ze hry i před ní? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Ne

16. Zaujalo vás téma československých legionářů? *

Označte jen jednu elipsu.

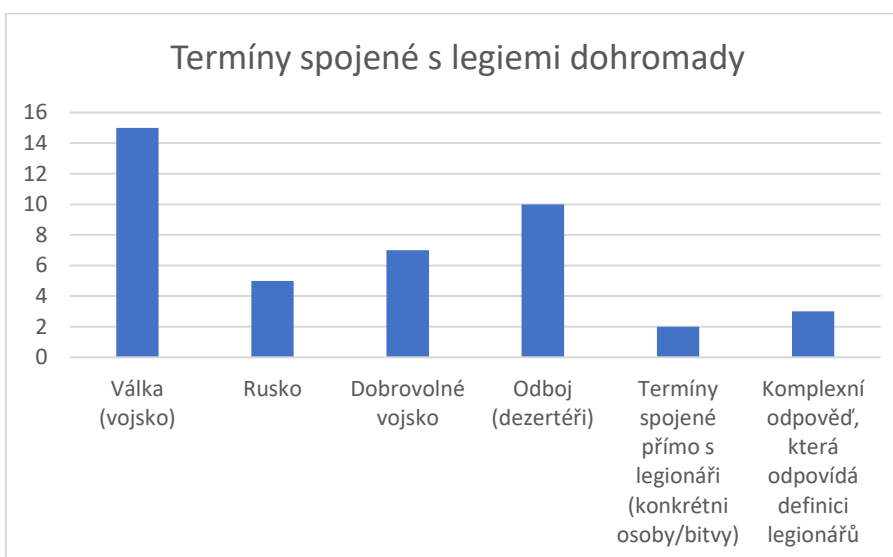
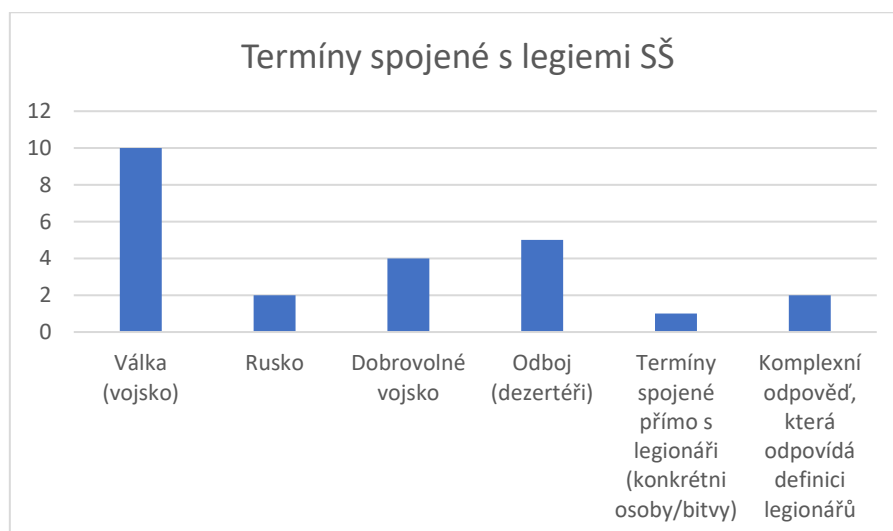
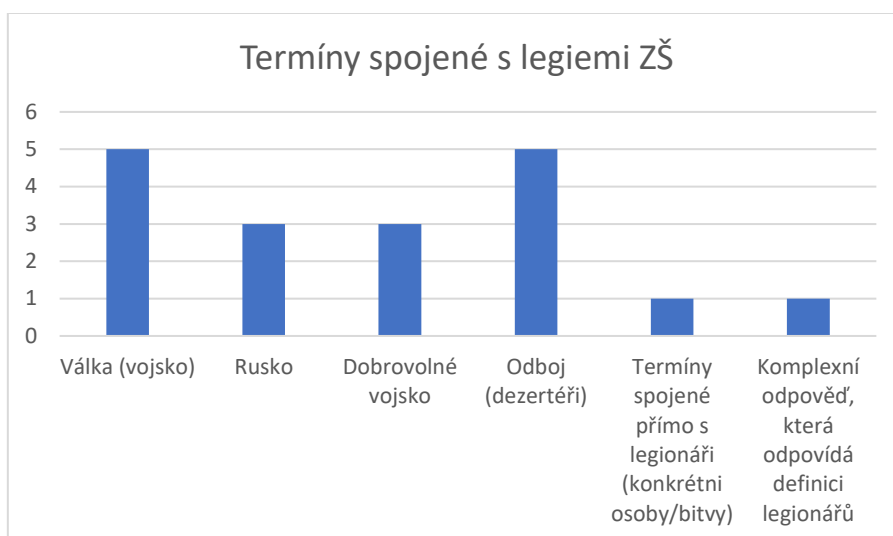
Ano

Ne

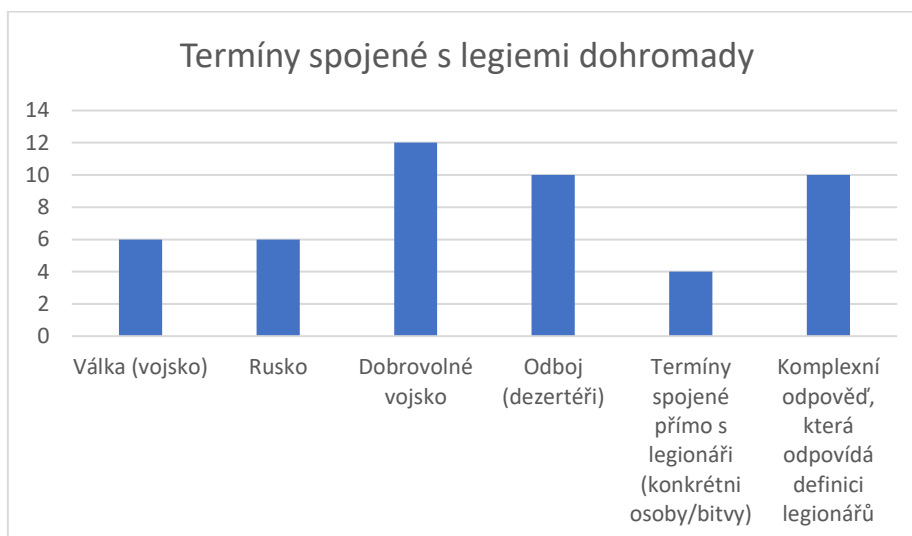
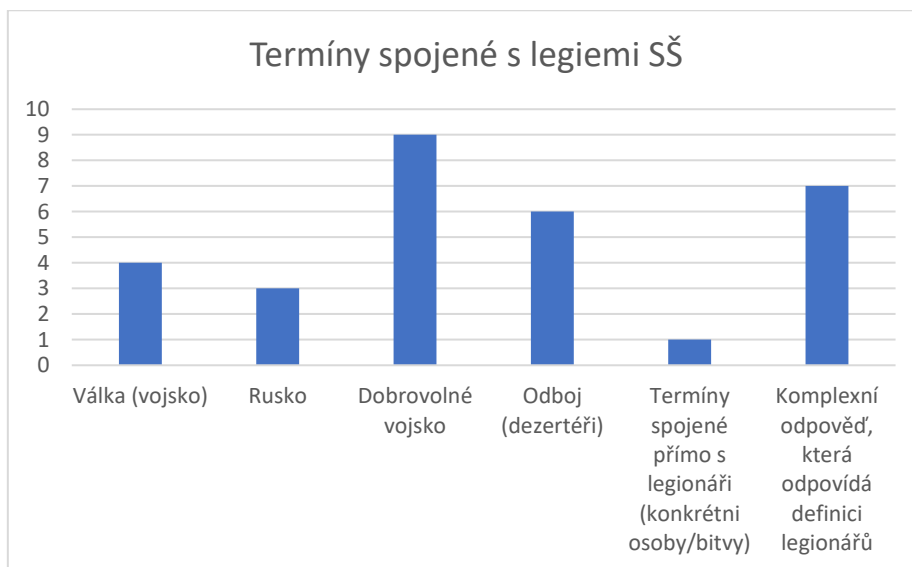
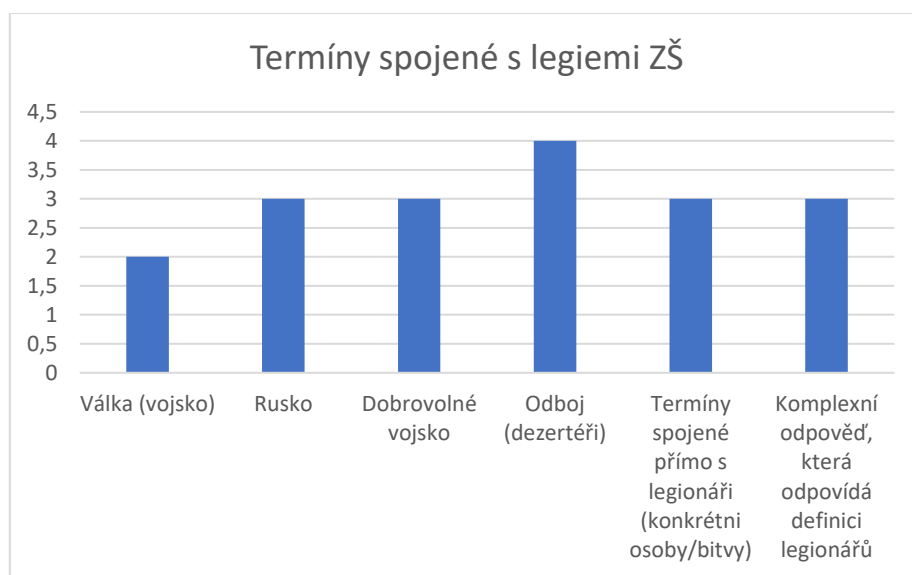
17. Chtěl byste něco dodat k technické stránce hry?

18. Chtěl byste něco dodat k samotnému tématu?

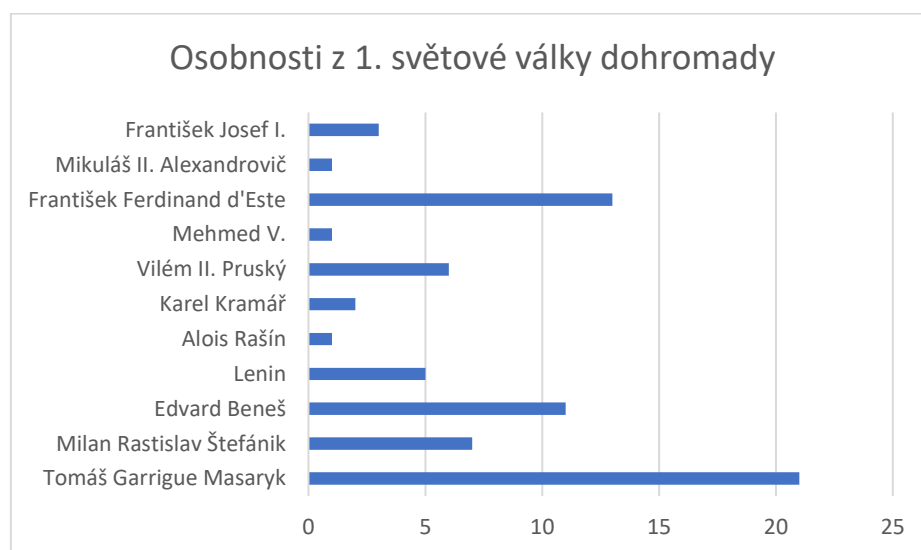
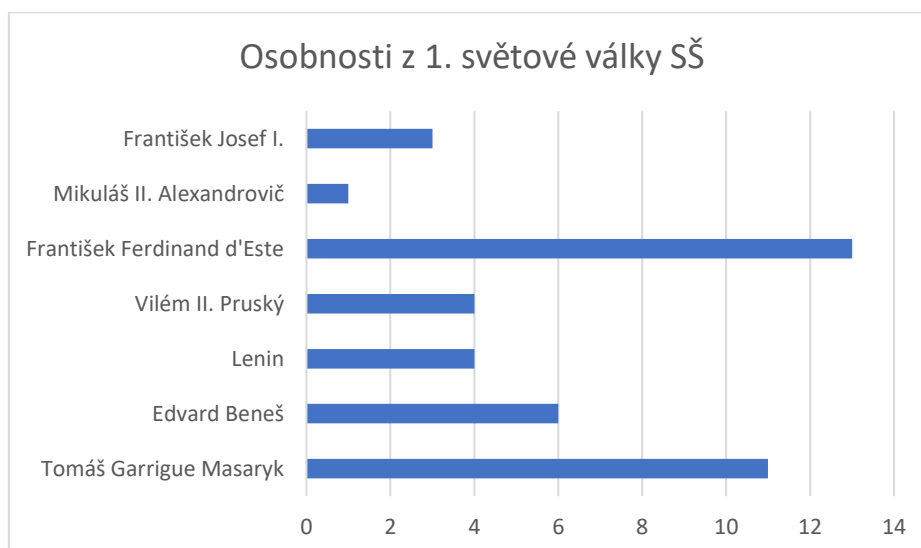
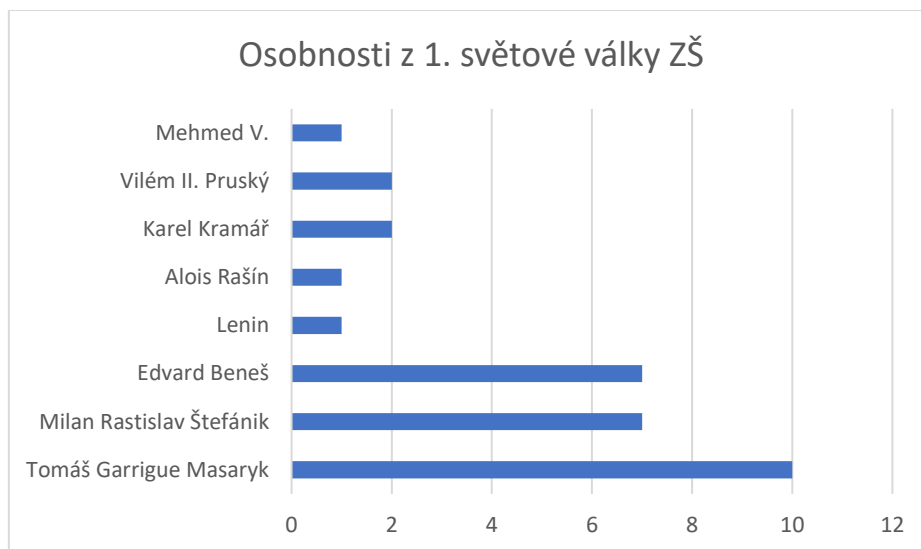
Příloha č. 7 – Grafy: Termíny (před hrou)



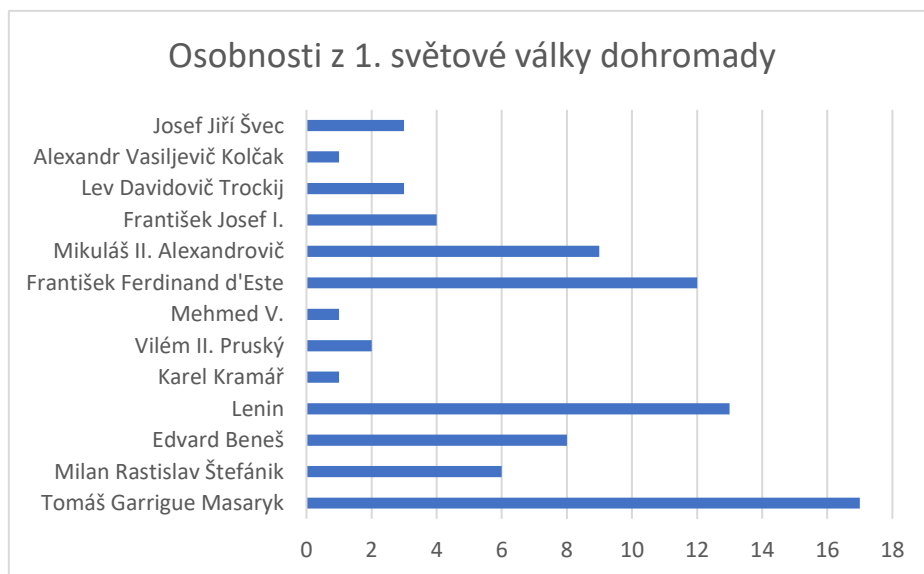
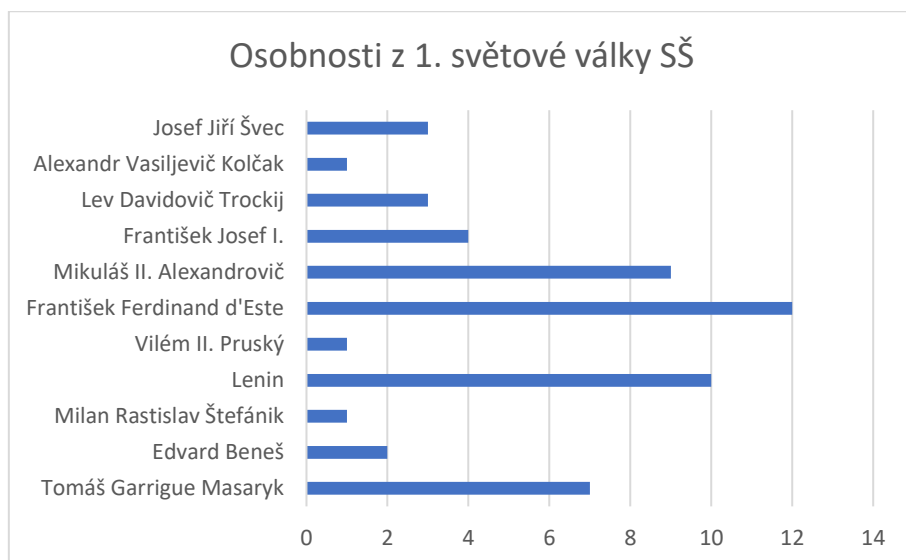
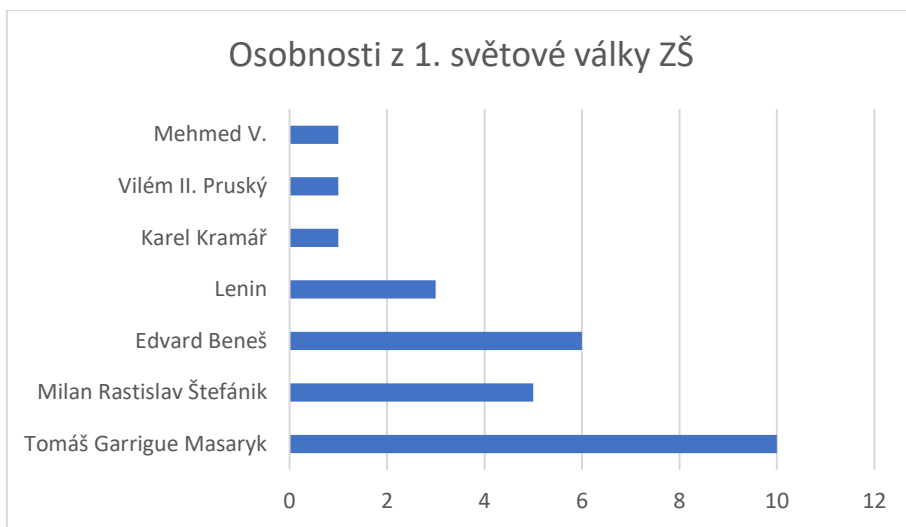
Příloha č. 8 – Grafy: Termíny (po hře)



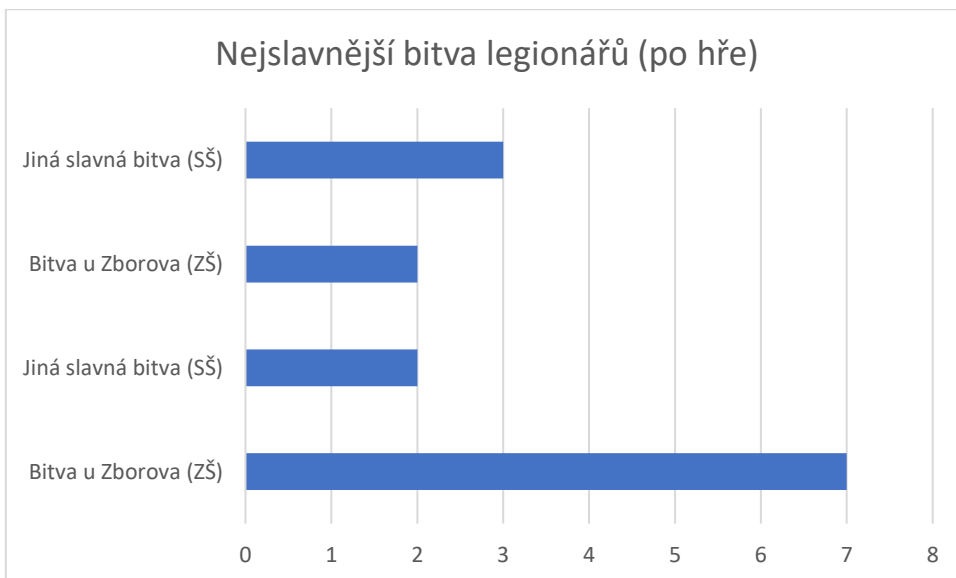
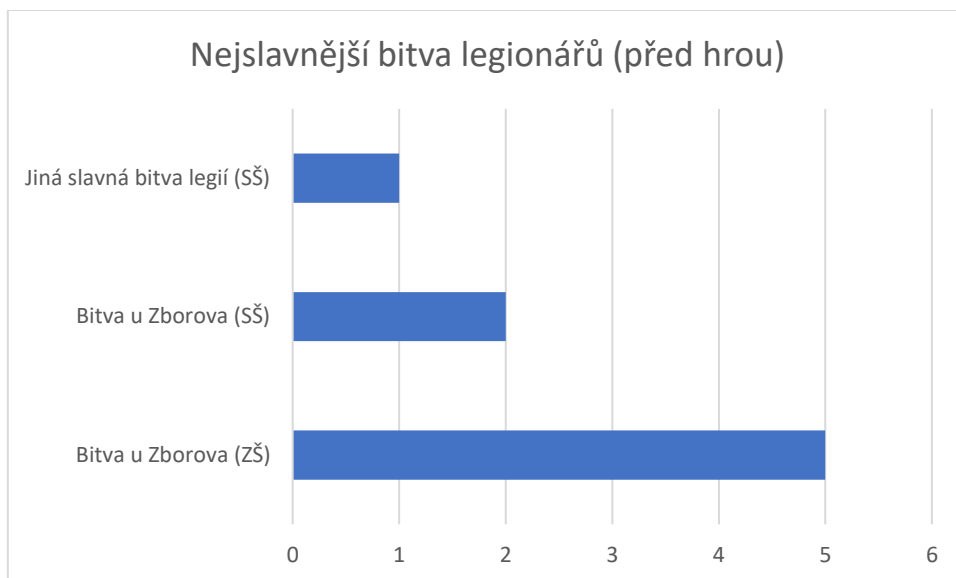
Příloha č. 9 – Grafy: Osobnosti (před hrou)



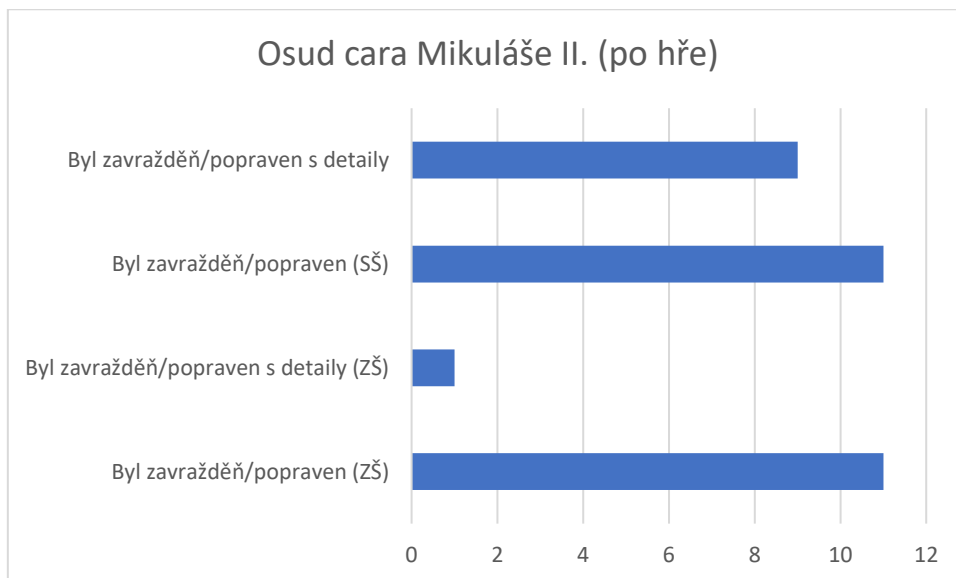
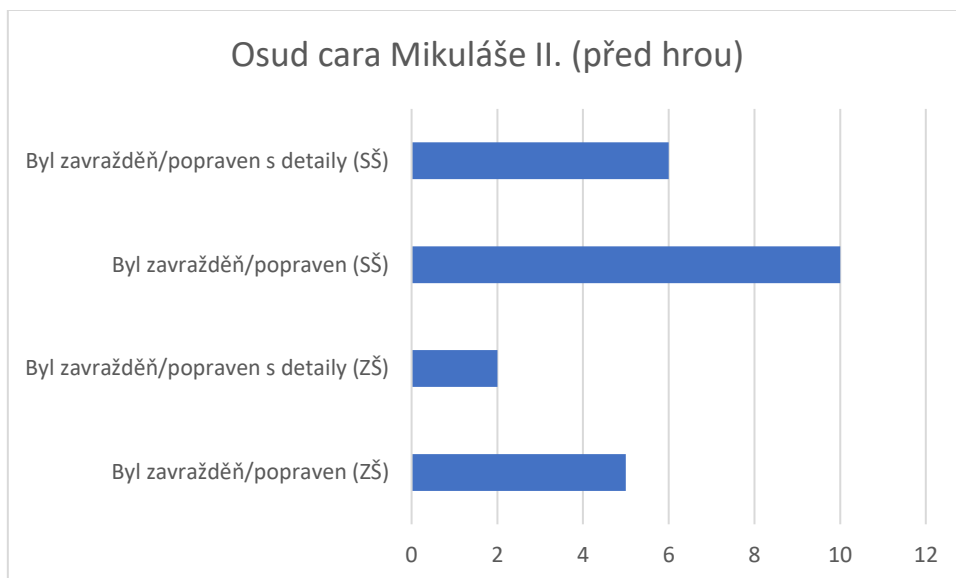
Příloha č. 10 – Grafy: Osobnosti (po hře)



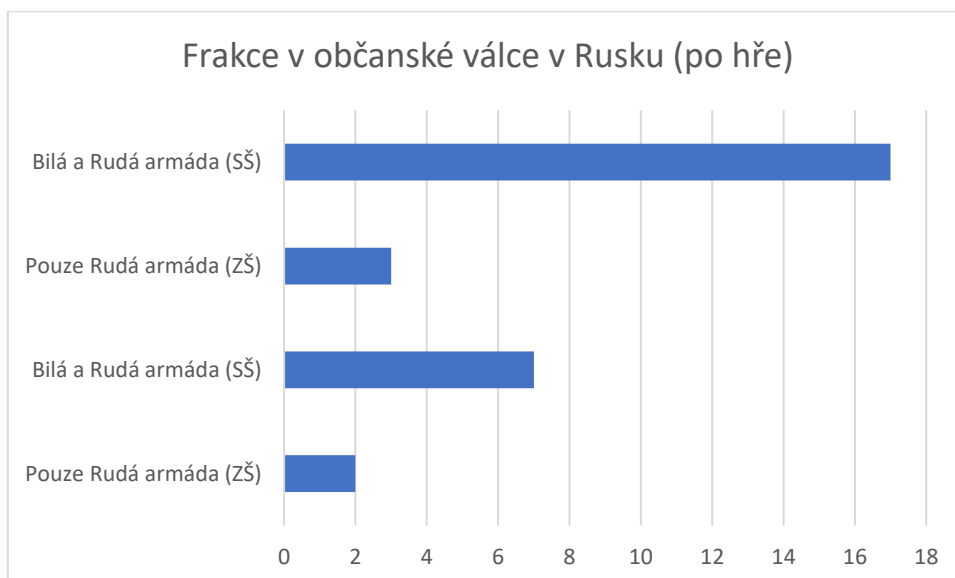
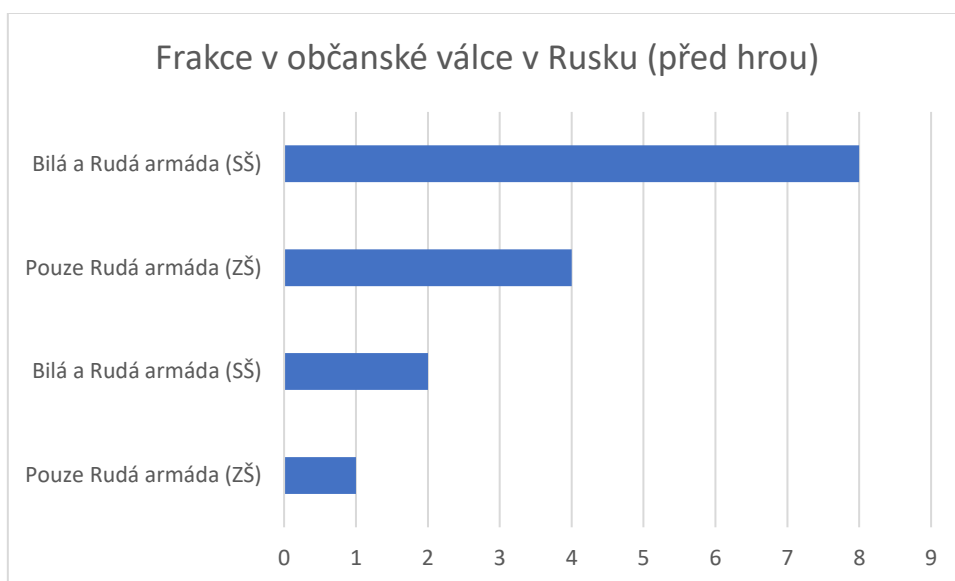
Příloha č. 11 – Grafy: Nejslavnější bitva



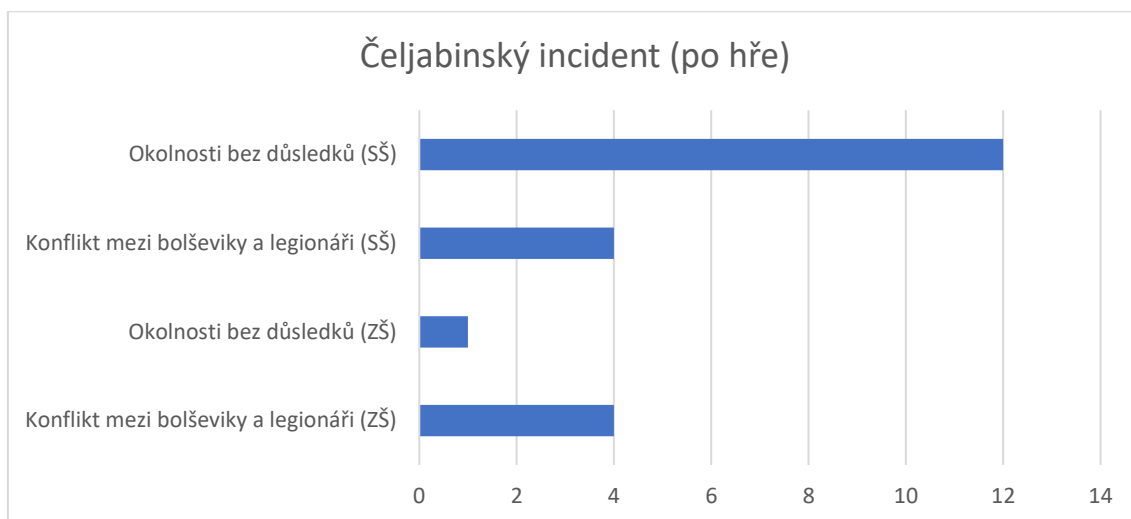
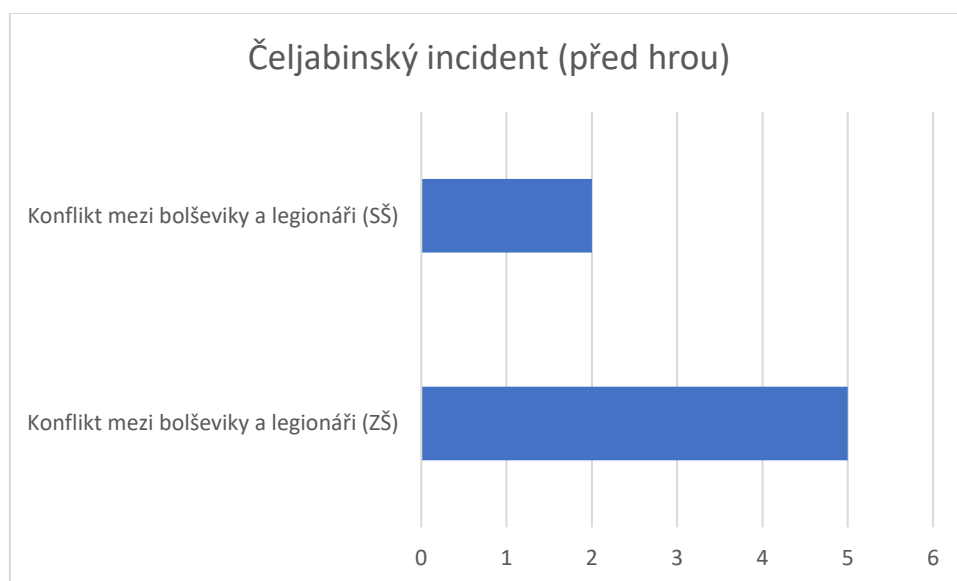
Příloha č. 12 – Grafy: Osud cara Mikuláše II.



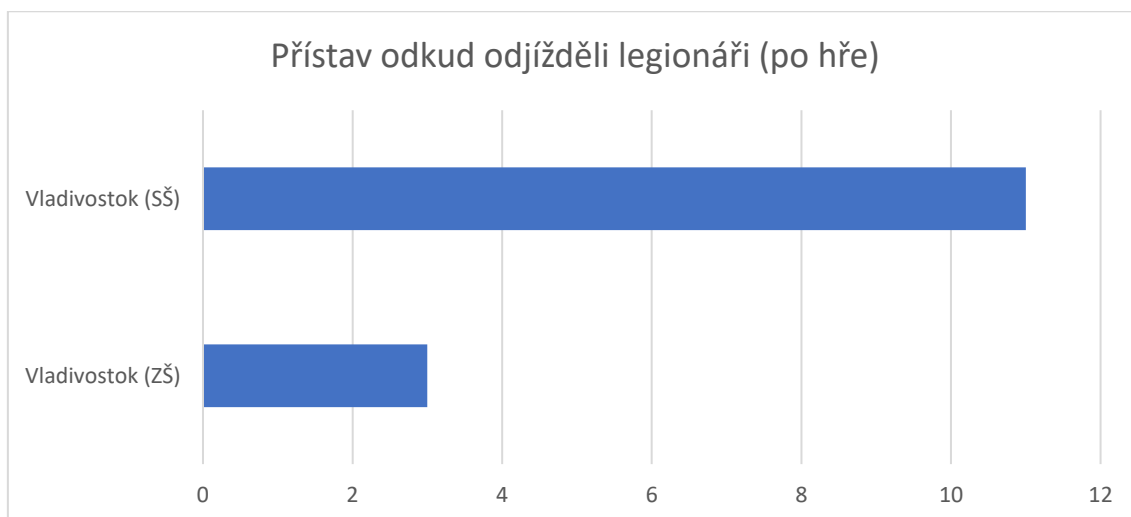
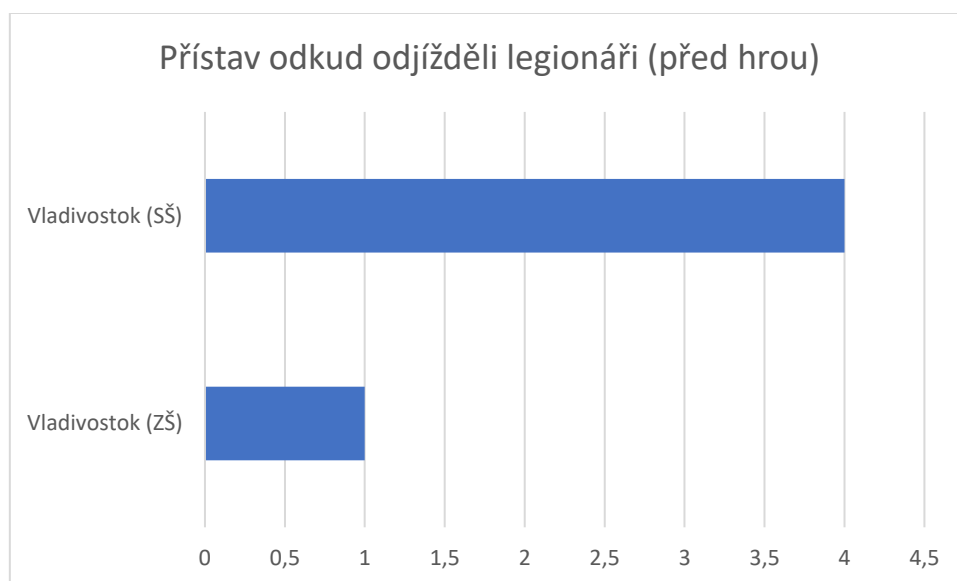
Příloha č. 13 – Grafy: Frakce občanské války v Rusku



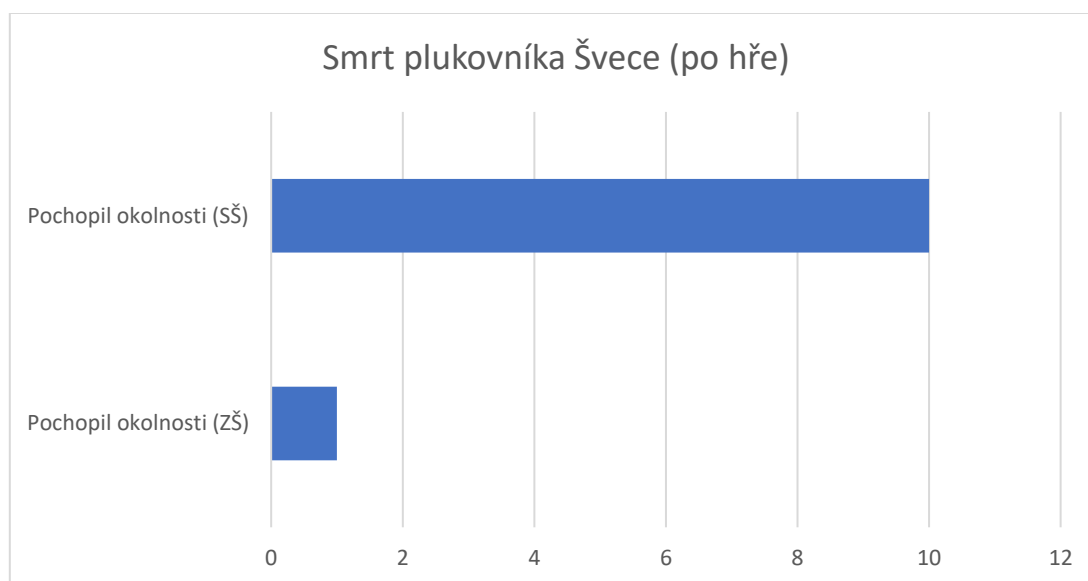
Příloha č. 14 – Grafy: Čeljabinský incident



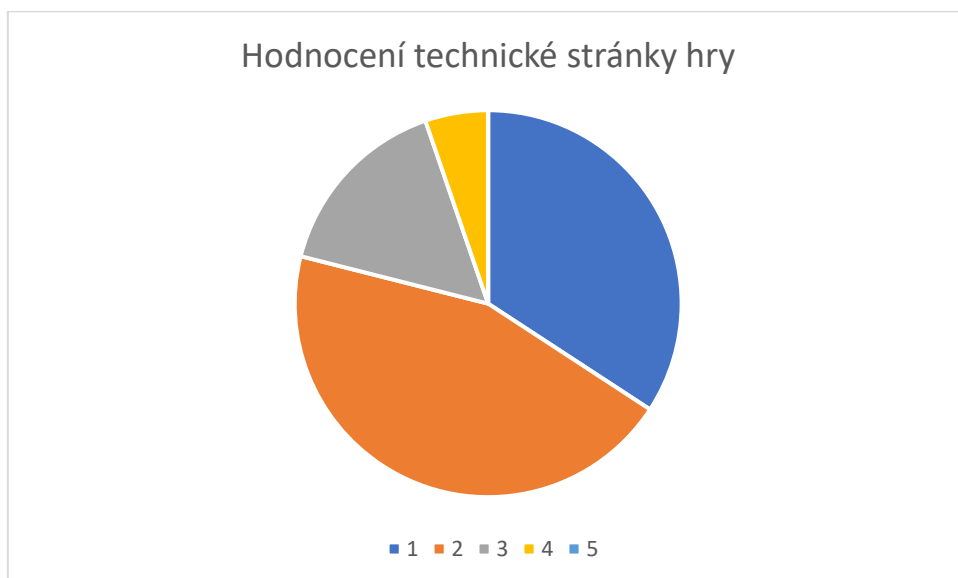
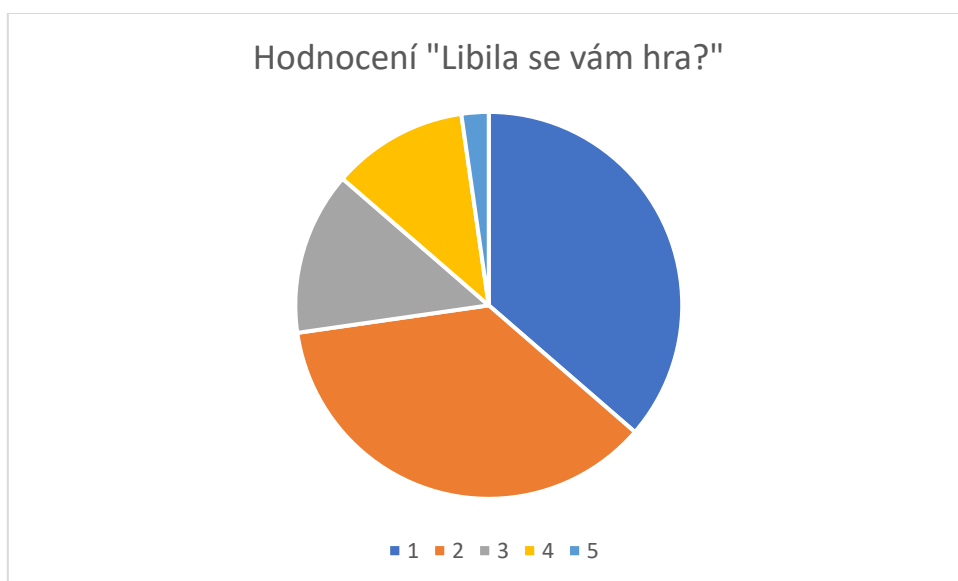
Příloha č. 15 – Grafy: Přístav



Příloha č. 16 – Grafy: Osud plukovníka Švece

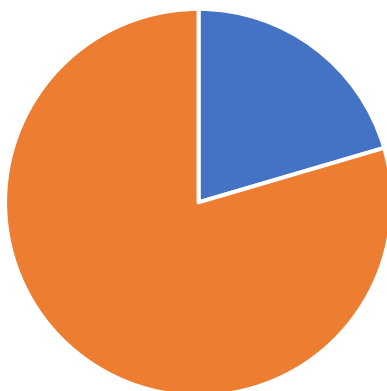


Příloha č. 17 – Grafy: Hodnocení hry



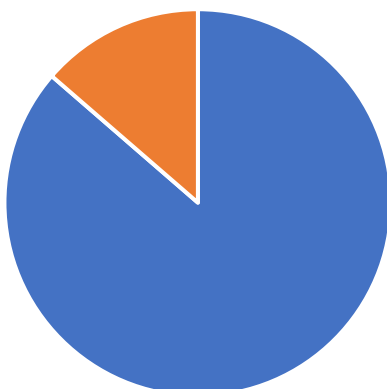
Příloha č. 18 – Grafy: Doplnkové otázky

Znal jste informace ze hry i před ní?



■ Ano ■ Ne

Zaujalo vás téma československých legionářů?



■ Ano ■ Ne