

Strategie výuky historické složky společenskovědního učiva na 1. stupni základní školy

Tereza Kalíková

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Tereza Kalíková
Osobní číslo: H18665
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Strategie výuky historické složky společenskovedního učiva na 1. stupni základní školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury společenskovedního vzdělávání na 1. stupni základní školy.

Vymezení terminologie a teoretických východisek k didaktickým strategiím učitele ve výuce historického učiva na 1. stupni základní školy.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování výuky a interview s učiteli 1. stupně ZŠ.

Analýza a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Aslan, A. (2020). Opinions of Primary School Teachers on the History Subject in the 4th Grade Social Studies Curriculum. *International Online Journal of Primary Education*, 9(2), 271–287.

Gracová, B., & Labischová, D. (2012). Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, 22(4), 516–543.

Kratochvílová, J., Horká, H., & Škarková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Shahzad, A., Hussain, I., Ali, R., Valcke, M., & Khurshid, K. (2017). Typologies of Didactical Strategies and Teachers' Pedagogical Beliefs: A Theoretical Review. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(10), 6583–6596.

Stará, J., & Starý, K. (2017). Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ. *Pedagogická orientace*, 27(1), 6–29.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 15.3.2023

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zabývá výukovými strategiemi, které učitelé uplatňují při výuce historické složky společenskovedního vzdělávání na 1. stupni základní školy. V teoretické části této práce budou vymezena teoretická východiska k didaktickým strategiím učitele ve výuce historického učiva na 1. stupni základní školy. Po teoretickém rámci následuje charakteristika metodologie kvalitativně orientovaného výzkumu, který se zaměřuje na strategie výuky šesti učitelů. Prostřednictvím pozorování výuky a interview s učiteli se ukázalo, že výuka historického učiva je realizována hravou formou za využití aktivizačních a komplexních výukových metod. Učitelky často volí narativní přístup, podporují orientaci v historickém čase a ponechávají žáky si osvojovat informace v rámci projektové výuky. Bylo zjištěno, že volí spíše strategie zaměřené na žáky, jež žáky uvádí do aktivní role ve výuce. Přičemž však tyto postupy kombinují se strategiemi tradiční výuky. V neposlední řadě jsou specifikovány okolnosti ovlivňující volbu strategických záměrů učitele ve výuce. V závěru práce se nachází doporučení pro pedagogickou praxi týkající se výuky historického učiva v souvislosti s naším výzkumným zjištěním.

Klíčová slova: výukové strategie, vyučovací metoda, organizační formy, materiálně didaktické prostředky, primární vzdělávání, společenskovední vzdělávání.

ABSTRACT

The submitted thesis focuses on teaching strategies employed by teachers in the instruction of historical components of social science education at the primary level of elementary school. In the theoretical part of this work, the theoretical basis for the teacher's didactic strategies in teaching historical content at the primary level of elementary school will be defined. Following the theoretical framework, the characteristics of the methodology for a qualitatively oriented research are presented, focusing on the teaching strategies of six teachers. Through classroom observations and interviews with teachers, it was found that the teaching of historical content is carried out in a playful manner using activating and comprehensive teaching methods. Teachers often choose a narrative approach, support orientation in historical time, and allow students to acquire information within the context of project-based learning. It was found that they prefer strategies focused on students, which engage students in an active role in the learning process, while combining these approaches with traditional teaching strategies. Furthermore, the factors influencing the choice of strategic objectives for teachers in instruction are specified. In conclusion, recommendations for pedagogical practice related to the teaching of historical content in connection with our research findings are provided.

Keywords: teaching strategies, teaching method, organizational forms, material didactic resources, primary education, social science education.

Tímto bych ráda poděkovala z celého srdce vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Marcelle Janíkové, Ph.D. za odborné vedení, podporu, množství cenných rad a doporučení a zároveň za velkou trpělivost s obdivuhodnou vstřícností při konzultacích. Rovněž bych chtěla poděkovat všem učitelkám zapojeným do výzkumu, a především mé rodině a blízkým za podporu při psaní práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 11 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 13 |
| 1 SPOLEČENSKOVĚDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA 1. STUPNI ZŠ | 14 |
| 1.1 HISTORICKÁ SLOŽKA SPOLEČENSKOVĚDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA 1. STUPNI ZŠ | 15 |
| 1.2 VÝZNAM ŠKOLNÍHO DĚJEPISU | 16 |
| 1.3 DĚJEPISNÁ VÝUKA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY | 17 |
| 1.3.1 Respektování vývojových zvláštností žáků mladšího školního věku ve vztahu k výuce historického učiva | 19 |
| 2 VÝUKOVÉ STRATEGIE | 21 |
| 2.1 VYMEZENÍ VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ | 21 |
| 2.2 DIDAKTICKÉ PŘÍSTUPY K VÝUCE | 23 |
| 2.3 DĚLENÍ UNIVERZÁLNÍCH STRATEGIÍ DLE KRATOCHVÍLOVÉ A KOLEKTIVU | 28 |
| 2.4 DĚLENÍ VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ DLE VAN DE GRIFTA..... | 32 |
| 2.5 VÝUKOVÉ STRATEGIE Z HISTORICKÉ PERSPEKTIVY | 33 |
| 2.6 KREATIVNÍ VÝUKOVÉ STRATEGIE..... | 34 |
| 2.7 STRATEGIE HISTORICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ..... | 36 |
| 3 STRATEGIE DĚJEPISNÉ VÝUKY NA 1. STUPNI ZŠ | 37 |
| 3.1 SOUČASNÝ ZPŮSOB VÝUKY HISTORICKÉHO UČIVA | 38 |
| 3.2 VYUČOVACÍ METODY HISTORICKÉ VÝUKY | 40 |
| 3.3 ORGANIZAČNÍ FORMY HISTORICKÉ VÝUKY | 42 |
| 3.4 MATERIÁLNĚ DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY VYUŽÍVANÉ VE VÝUCE HISTORIE | 44 |
| 4 ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ VOLBU VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ | 46 |
| 4.1 VLIV TEORIÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ NA VÝUKOVÉ STRATEGIE..... | 46 |
| 4.1.1 Strategie transmisivního přístupu k výuce | 46 |
| 4.1.2 Strategie konstruktivistického přístupu k výuce | 47 |
| 4.2 UČITELOVO POJETÍ VÝUKY | 48 |
| 4.3 VYUČOVACÍ STYL..... | 49 |
| 4.4 OSOBNOST UČITELE..... | 50 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 53 |
| 5 VÝZKUMNÁ ČÁST ZÁVĚREČNÉ PRÁCE | 54 |
| 5.1 CÍLE VÝZKUMU | 54 |
| 5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 54 |
| 5.3 ZKOUMANÉ PŘÍPADY (VÝZKUMNÝ VZOREK) | 55 |
| 5.4 VÝZKUMNÉ METODY | 58 |

| | | |
|-----|--|------------|
| 5.5 | VSTUP DO TERÉNU, NAVÁZANÍ VZTAHŮ, HARMONOGRAM VÝZKUMU..... | 59 |
| 5.6 | ANALÝZA A INTERPRETACE DAT | 59 |
| 5.7 | VYHODNOCENÍ – VÝSLEDKY A TVORBA VLASTNÍ TEORIE | 82 |
| 5.8 | DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU | 87 |
| | ZÁVĚR | 96 |
| | SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 98 |
| | SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK | 104 |
| | SEZNAM OBRÁZKŮ | 105 |
| | SEZNAM TABULEK..... | 106 |
| | SEZNAM PŘÍLOH..... | 107 |

ÚVOD

Rozvoj kritického myšlení je jedním z obecných cílů výchovy a vzdělávání žáků. A právě dějepisné vzdělávání je jedním z možností, jak podporovat kritické myšlení. Prostřednictvím dějepisné výuky se žák učí kriticky posuzovat historické informace. Dějepis, respektive na 1. stupni základní školy vlastivěda, se podílí na formování hodnotové orientace žáka. Pro žáky je důležité porozumět historii, neboť významně ovlivňuje přítomnost a lze se z ní poučit do budoucnosti. S ohledem na zmíněné považujeme za podstatné věnovat pozornost výuce historie na školách, obzvláště pak na 1. stupni ZŠ, který tvoří přípravu pro navazující vzdělávání. Cílovým zaměřením diplomové práce je výuka historické složky společenskovedního vzdělávání na 1. stupni ZŠ. Obsah historické složky je obsáhlý a pro žáky mladšího školního věku navíc obtížně představitelný v jejich myslích. Této problematice nebyla věnována doposud patřičná pozornost. To bylo také motivací pro psaní předkládané diplomové práce, která se konkrétně zaměřuje na odhalení podoby a strategií výuky historického učiva na 1. stupni ZŠ. Učitelovy postupy ve výuce výrazně ovlivňují způsob žákova porozumění vzdělávacímu obsahu. Záleží na učiteli, jakou zvolí strategii pro zprostředkování a osvojování historických poznatků. Především by měl zvolit strategie přitažlivé pro žáky, s ohledem na náročnost výuky historie, a takové, které umožní žákovi co nejlépe porozumět historii.

V teoretické části této práce vymezujeme teoretická východiska k didaktickým strategiím učitele ve výuce historického učiva na 1. stupni ZŠ. Teoretická část je rozdělena do 4 hlavních kapitol, přičemž v první kapitole se věnujeme obecně společenskovednímu vzdělávání v primární škole a postupně se dostáváme k charakteristice jeho historické dimenze. Zabýváme se v ní dějepisnou výukou na 1. stupni ZŠ s ohledem na vývojové zvláštnosti žáků mladšího školního věku. Ve druhé kapitole vymezíme pojem výukových strategií, předložíme jejich členění dle různých autorů a následně je konkretizujeme ve vztahu k výuce historického učiva. Ve třetí kapitole se věnujeme specifickým dějepisného vzdělávání na 1. stupni ZŠ v souvislosti s vhodnou volbou didaktických prostředků pro jeho realizaci. V poslední kapitole teoretické části představíme aspekty determinující volbu výukových strategií.

V empirické části diplomové práce popisujeme metodologii kvalitativně orientovaného výzkumu. Prostřednictvím výzkumu je snahou odpovědět na výzkumné otázky a naplnit výzkumné cíle. Hlavním výzkumným cílem je identifikovat, jaké výukové strategie používají učitelé při výuce dějepisného učiva ve vlastivědě. K němuž se vážou cíle

orientované na určení a charakterizování didaktických prostředků využívaných při výuce dějepisného učiva a popsání postupů a přístupů učitelů při jeho výuce. Pro účely našeho výzkumu byly zvoleny metody pozorování a interview se šesti učitelkami 1. stupně ZŠ. Metody jsme podrobili obsahové analýze na základě tematického kódování.

V závěrečné části diplomové práce se věnujeme shrnutí výzkumných zjištění a na základě nich uvádíme doporučení pro praxi základních škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SPOLEČENSKOVĚDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA 1. STUPNI ZŠ

Tato kapitola se zabývá společenskovedním vzděláváním na 1. stupni základní školy, které se řadí do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Proto se nejdříve zaměříme na společenskovední vzdělávání, jeho uchopení, cílové pojetí a umístění v základních kurikulárních dokumentech pro 1. stupeň ZŠ. Potom pojednáme o historické složce společenskovedního učiva, opět v souladu s kurikulárním rámcem. Přičemž se v závěru této kapitoly dostaneme k charakteristice dějepisné výuky na 1. stupni ZŠ. Než se budeme zabývat společenskovedním vzděláváním, vymežíme si základní relevantní pojmy. Česká terminologie používá pro vzdělávání na 1. stupni základní školy různé termíny. Mezi nejčastěji používané patří: primární vzdělávání, primární edukace, 1. stupeň základního vzdělávání. V předkládané diplomové práci jsme se rozhodli používat ve shodě s RVP ZV (2021) termín základní vzdělávání na 1. stupni.

V České republice se základní vzdělávání na 1. stupni opírá o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Jedná se o obecně závazné a platné kurikulum, podle kterého se musí řídit všechny školy v ČR. Pro učitele je nezbytností porozumět oboru, ve kterém působí, a právě tento kurikulární rámec mu vytváří možnost opory při plánování a vedení výuky. Je výchozí strukturou, ze které může učitel vycházet při promýšlení, jakou metodu využít ve výuce. RVP ZV byl zaveden v roce 2004 a pro všechny základní školy byl povinný od 1. září 2007. Dokument prošel v průběhu let revizemi a úpravami tak, aby odrážel aktuální požadavky společnosti a zkušenosti pedagogů a žáků. Navazuje na principy vzdělávání formulované v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR v tzv. Bílé knize, v jiných koncepčních dokumentech a je v souladu se školským zákonem č. 561/2004 Sb. Závazný dokument tak nahradil jednotné osnovy a vymezil povinné rámce pro jednotlivé stupně vzdělávání (RVP ZV, 2021).

Obsah RVP ZV se dělí do devíti vzdělávacích oblastí dle obsahu a charakteristiky jednotlivých vzdělávacích oborů. Vzdělávací oblasti jsou tudíž zastoupeny jedním nebo více vzdělávacími obory. Obsah jednotlivých vzdělávacích oborů ústí do očekávaných výstupů a učiva. Konkrétní učivo je uspořádáno do tematických okruhů. Obsah vzdělávacích oborů si škola sama rozděluje do vyučovacích předmětů (RVP ZV, 2021). Může nastat situace, kdy vznikne i vyučovací předmět integrující obsahy více vědních oborů. Do tohoto případu náleží i oblast společenskovedního vzdělávání, kdy nejčastěji ve školních vzdělávacích programech vznikají varianty předmětů jako prvouka, vlastivěda a přírodověda, popřípadě i předměty Lidé a čas aj. (Majerčíková, 2018).

Cílovým zaměřením diplomové práce je zejména vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, neboť jsou v ní vymezena společenskovední témata. Je to oblast, která je koncipována pouze pro 1. stupeň ZŠ a je komplexní oblastí, poněvadž se zaměřuje na historii a současnost a dále na témata týkající se krajiny, přírody, rodné země, kultury, lidí, společnosti a dalších obdobných témat. Navazuje na poznatky z mnoha vědních oborů a zprostředkovává učení o přírodě, výchově ke zdraví a společnosti (RVP ZV, 2021).

Na 1. stupni základní školy je oblast společenskovedního vzdělávání tvořena obsahem tří školních předmětů, vlastivěda, přírodověda a prvouka (Spilková, 2005). V českém kurikulu čerpá obsah společenskovedního učiva především z oblasti geografie a historie (Danišková, 2020).

Úkolem společenskovedního vzdělávání na 1. stupni ZŠ je především naučit žáky účinně komunikovat, spolupracovat, zdárně se začlenit do společnosti, vést žáky k participaci při rozvoji společnosti a vybavit je dovednostmi a schopnostmi potřebnými pro pracovní i lidský rozvoj (Válková, 1999).

Společenskovední učivo zachycuje témata z oblasti historie, kultury a tradic jednotlivých zemí (Válková, 1999), jak ilustrujeme v následující kapitole.

1.1 Historická složka společenskovedního vzdělávání na 1. stupni ZŠ

Obsah vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět je klasifikován do pěti tematických okruhů (RVP ZV, 2021). Tematický okruh *Lidé kolem nás* se zaměřuje na složku společenskovední, tematický okruh *Rozmanitost přírody* se zaměřuje na složku přírodovednou, tematický okruh *Místo, kde žijeme* na složku geografickou, okruh *Člověk a jeho zdraví* na složku výchovy ke zdraví a tematický okruh *Lidé a čas* se zaměřuje na historickou složku, která je ústředním předmětem zkoumání této práce (Šimik, 2015). Vzdělávací oblast seznamuje žáky s obrazem reálného světa postupně z hlediska časového a prostorového rozměru žákova okolí. Z pohledu dimenze časové vede žáka k poznání sebe samého a jeho nejbližšího okolí až po úroveň týkající se státu a širšího okolí. Seznamuje jej s jevy či ději od minulosti až po současnost, přičemž nejprve vychází ze zkušeností každodenního života v rámci dne, a postupně směřuje k orientaci v historickém čase (Majerčíková, 2018).

S dějepisným učivem se žáci 1. stupně základní školy seznamují při výuce vyučovacích předmětů prvouky, ale nejčastěji vlastivědy. Výuka vlastivědy je složena ze

dvou částí. Jedna část se zaměřuje na geografické jevy země a druhá část se věnuje historii země (Spilková, 2005). Vlastivěda je předmět, který integruje témata zeměpisné, historické a občansko-výchovné. Vzhledem k tomu, že se vlastivěda opírá o poznatky z více vědních oborů a je široce obsáhlá, může to učitelům způsobovat potíže v přehlednosti učiva. Proto převážná část učitelů inklinuje k postupování podle učebnice, které však nejsou vždy kvalitně a adekvátně zpracovány vzhledem k rozsahu a kognitivní úrovni daného ročníku (Vavrdová, 2009).

Výuka dějepisu již předurčuje učitele k metodě vyprávění či výkladu, poněvadž je oblast historického učiva široce obsáhlá a stavěna na velkém množství historických dat. S ohledem na široký obsah integrovaného předmětu vlastivědy je poskytnuta nízká časová dotace na její výuku, a tak učitelé často volí nejrychlejší způsob předávání znalostí prostřednictvím výkladu, vyprávění a jiných monologických metod. Vzhledem k tomu, že se výuka historie zabývá tématy, která jsou náročná pro představu žáků, doporučuje se spojit učivo s reálným životem a zkušenostmi žáků. Rovněž tak využívat co nejvíce názorných pomůcek ve výuce, vycházet z řešení modelových situací či řadit do výuky metodu hraní rolí. Jedná se o strategický postup, který vede k osvojení nezbytných dovedností a znalostí daného vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět (RVP ZV, 2021). Což je jedno z témat, které zkoumáme v realizovaném výzkumu (viz kap. 5).

Tato práce se především zaměřuje na výuku historického učiva, proto se následující kapitoly budou zabývat významem školního dějepisu a výukou dějepisu na 1. stupni základního vzdělávání. Historické učivo se řadí do tematického okruhu Lidé a čas (RVP ZV, 2021).

1.2 Význam školního dějepisu

Dějepisné znalosti jsou významné pro pochopení přítomnosti, a proto je výuka historie vnímána jako prostředek výchovy k mravnosti a jako nástroj k rozvoji hodnot (Stará & Starý, 2017). Beneš (2020) zdůrazňuje zaměření školního dějepisu na kultivaci vědomí základních hodnot společnosti a důležitost zájmu o minulost. Dějepis vnímá jako možnost porozumění budoucnosti, neboť se zabývá minulostí, která vysvětluje přítomnost a utváří budoucnost. V současnosti jsou kladeny velké nároky na výuku dějepisu, z důvodu toho, že je dnešní doba plná nepravdivých informací doléhajících na jedince, kteří nemají možnost je kriticky analyzovat a posuzovat jinak, nežli pouze na základě svých zkušeností nebo znalostí (in Rodová & Janík, 2020). A právě proto je taky zdůrazňován význam školního dějepisu jako

formativního prostředku vedoucího k rozpoznání ovlivňování s fakty. Školní dějepis učí žáky kriticky posuzovat informace (Mareš, 2017).

Cílem dějepisu na 1. stupni základního vzdělávání je budování historického vědomí a učení v souvislostech. Žáci by primárně měli spíše pochopit, jak historické události ovlivňují budoucnost nežli pouze poznat, jak historické události probíhaly. Cílem dějepisného vyučování je naučit žáky chápat současný svět prostřednictvím dějin a naučit žáky vnímat historické období v souvislostech a náležitě jej interpretovat (Stará & Starý, 2017).

V současnosti není škola prvotním a jediným zdrojem historických informací. Zdrojem většiny informací o historii je právě mimoškolní prostředí. Učitelům to tak vytváří možnost organizovat dějepisnou výuku i v jiných veřejných prostorech nežli pouze v prostorách školy (Beneš & Gracová, 2015). Základním úkolem učitelů je tedy naučit žáky kriticky pracovat s těmito získanými informacemi (Beneš, 2020 in Rodová & Janík, 2020).

1.3 Dějepisná výuka na 1. stupni základní školy

Byť je pro žáka mladšího školního věku výuka historického učiva obtížná, je schopen pochopit časovou posloupnost dějů či jevů jako je např. vývoj dopravních prostředků, a historických epizod. Zvládne diferencovat historické události dle času a dle komparace charakteristik života lidí v různé době, např. dle typu obydlí, stylu oblékání, využívání nástrojů atd. Historické učivo je pro žáky náročné, neboť obsahuje neznámé historické pojmy a je příliš abstraktní (Stará & Starý, 2017). V roce 1996 Barton a Levstiková realizovali výzkum, ve kterém se prokázalo, že pro žáky do 3. ročníku základní školy nejsou historická data nijak významná a podstatná. Ve 3. a 4. ročníku už jsou sice schopni postihnout a chápat jejich číselnou hodnotu, ovšem většinou až v 5. ročníku zvládnou chápat historické údaje v souvislostech (Barton & Levstik, 1996, in Stará & Starý, 2017). Proto je výzkumná část této diplomové práce zaměřena zejména na výuku ve 4. a 5. ročníku (viz kap. 5 a dál).

Vzhledem k tomu, že se diplomová práce zaměřuje na strategie výuky historické složky, tedy na to, jak učitel postupuje při výuce historického učiva, je důležité zde zmínit postupný vývoj historického vědomí u dětí mladšího školního věku. Podle tohoto vývoje by se měl vyučující dějepisného učiva řídit a výuku danému vývoji přizpůsobovat. Uvádíme členění dle Staré a Starého (2017).

1. Příčinnost historických událostí

Děti zpočátku vnímají historické události coby nezávislé na sobě. Ovšem později začínají chápat, že události mají různé příčiny a že se různě vyvíjí, že odlišné hodnoty mohou vyvolat rozpor a že se do nich promítá vliv zeměpisné polohy, kultury, politického klimatu nebo ekonomických podmínek.

2. Časová posloupnost v historii

Nejprve si děti myslí, že se změny dějí nezávisle na sobě, poté se naopak domnívají, že může být u všeho zjištěna původní příčina, a že děje, které se uskutečnily v minulosti, předchází těm soudobým. Poté začnou chápat historický vývoj jako změnu, které se nelze vyhnout.

3. Pochopení vystupování lidí v minulých dobách

Nejprve se děti nezvládnou vžít do lidí žijících v minulosti a přistupují k nim jako k předkům ne tak vyzrálým, jakož jsou lidé nyní. Později už dojdou k pochopení, že lidé v předešlých érách konali z jejich hlediska zcela pochopitelně. Nicméně ustavičně na historické události nahlízejí z perspektivy dnešního života, tento jev se označuje jako prezentismus.

4. Historické zdroje a výzkumné metody

Zpočátku si žáci neuvědomují vzájemné oponování některých historických materiálů. Až později začnou přicházet na to, že je třeba určité prameny analyzovat a porovnávat dle principů historického bádání, tak jako konají dějepisci.

Studie Staré a Starého (2017) přináší informace o tom, jak je náročné zohledňovat vývojové zvláštnosti při výuce historického učiva a jak lehce to může vést k nesmyslné kognitivní zátěži u žáků. Častou příčinou je proto učitelovo předcházení vývoji a požadování po žácích velkého počtu informací. Právě zde může být zmíněna nadmíra faktografie tzv. „biflování dat a jmen“, která je především typická pro výuku dějepisu. Z toho důvodu by měly být více řazeny do výuky historie aktivizační výukové metody a pestré pomůcky či prostředky (Gracová & Labischová, 2010). Jako účinné se osvědčilo, když učitel směřuje ve výuce k zážitkům a afektivním cílům, a to například skrze užití metod orální historie (Stará & Starý, 2017).

Z výzkumu bylo dále zjištěno, že vlastivěda patří mezi méně oblíbené předměty u žáků na 1. stupni základního vzdělávání, ale souhrnný vztah k historickému obsahu vlastivědy je spíše kladný. Smysl dějepisné výuky žáci shledávají v potřebě znát historii, ve vlastenectví, v aplikaci poznatků a v tom, aby byli chytrí, nikoli hloupí. Žáci více vnímají

jako cíl výuky dějepisného učiva znalosti neboli „potřebu umět“ nežli aplikaci vědomostí do praktického života (Šimik, 2015).

Učitelé vnímají jako velký problém historie výuky její abstraktnost. Dějepisné učivo je pro žáky příliš abstraktní, neboť se týká nehmotných jevů, událostí a faktů, které jsou pro ně obtížně představitelné v jejich myslích. Příčinou může být nedostatečné množství vizuálních materiálů, názornosti ve výuce a časového prostoru k návštěvě historických míst a jiných památek. Z pohledu učitelů nevystačí pouhé vyprávění o učivu či jeho vysvětlování. Také si učitelé historie stěžují na nedostatek času pro výuku historického učiva. Z toho důvodu nezůstává dostatek výukového času na využívání efektivních výukových metod a postupů ve výuce či na orální historii (Aslan, 2020).

1.3.1 Respektování vývojových zvláštností žáků mladšího školního věku ve vztahu k výuce historického učiva

V souvislosti s výše uvedeným je také nutné, aby učitelé historického učiva respektovali a přijímali duševní charakteristiky příznačné pro vývojovou etapu žáků mladšího školního věku. Postupy ve výuce by neměly vést žáka k mechanickému memorování učiva. Učitel by neměl rovněž zapomínat na názornou demonstraci výuky a výstižnost při vysvětlování učiva. Žáci této věkové kategorie z důvodu analyticko-syntetického typu percepce ztěžka rozlišují podstatné informace od méně podstatných. V analytickém rozlišení informací by mělo být dítě mladšího školního věku dostatečně podporováno, přičemž zároveň by tato schopnost diferenciací důležitých a méně důležitých informací měla být u žáků ve výuce rozvíjena, zvláště pak při práci s textem. Podstatou kvalitního vyučování je zachování soustředěnosti žáků během vyučování, k čemuž významně napomáhá učitelovo svědomité promyšlení volby výukových metod, forem výuky a didaktických prostředků. Za efektivní se považuje aktivní zařazení všech žáků do výuky, přiměřené střídání výukových aktivit, volba rozmanitých metod a prostředků výuky (Vavrdová, 2009).

Žák mladšího školního věku má myšlení synkretické, které se však časem kvalitativně pozměňuje. Začíná chápat souvislosti a příčinné vztahy mezi jevy sociálního prostředí, a následně je začíná analyzovat a komparovat. Ve výuce vlastivědy by měl učitel vycházet z prostředí či zkušeností žáků a volit k nim individuální přístup zohledňující psychické stavy vnímání, pozornosti a myšlení, poněvadž s ohledem na tyto stavy je především historické učivo náročné (Vavrdová, 2009).

SHRNUTÍ KAPITOLY

V první kapitole a v jejích podkapitolách je vymezeno společenskovední vzdělávání a jeho uchopení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Postupně se přechází k historické části společenskovedního vzdělávání a jejímu významu pro školní vzdělávání a žáka 1. stupně ZŠ. Poté v další podkapitole je zmíněna výuka historického učiva a osvojování historických poznatků žáky v období mladšího školního věku. Především se zde zmiňuje náročnost dějepisné výuky z důvodu její vysoké míry abstraktnosti. Dějepisné učivo je pro žáky mladšího školního věku těžce představitelné v jejich myslích, a proto je důležité, aby učitelé při výuce historických událostí respektovali postupný vývoj historického vědomí u dětí mladšího školního věku. Respektování těchto duševních charakteristik by se totiž měla promítat do zvolených výukových strategií, kterými se budeme zabývat v nadcházejících kapitolách.

2 VÝUKOVÉ STRATEGIE

Tato kapitola se zabývá definováním pojmu výukových strategií, neboť se jedná o ústřední pojem této diplomové práce. Nejprve se zaměříme na vymezení výukových strategií a poté v následujících podkapitolách představíme dělení výukových strategií dle několika dílčích autorů. Než přejdeme k vymezení, je potřeba zmínit, že autoři pro výukové strategie volí různé termíny. Někteří autoři používají pojem výukové strategie, jiní zase didaktické strategie. Pro jednotnost jsme se rozhodli v této diplomové práci používat termín výukové strategie, jak je označují např. i Kratochvílová, Horká a Škarková (2015).

Vyučující promýšlí výukové strategie již při přípravě na výuku. Zvažuje, co konkrétně a jakým způsobem bude žáky učit, tedy promýšlí, jaké výukové strategie by měl zvolit. Měl by se opírat o takové výukové strategie, které respektují individuální potřeby žáků, které umožní žákům porozumět dané učební látce a rozvíjí u žáků motivaci k dalšímu vzdělávání (Kratochvílová, Horká, & Škarková, 2015).

Učitelé by měli ve výuce podporovat skupinovou či duální práci, zadávat různě kognitivně náročné úkoly, respektovat odlišné učební styly žáků, zohledňovat individuální tempo učení a práce žáků při provádění činností, využívat a střídat různé výukové metody, formy práce a rovněž i metody a kritéria hodnocení. Taktéž vycházet z individuálních potřeb a schopností žáků, rozvíjet u žáků účinné učební strategie, využívat způsoby diferenciacce a individualizace výuky, dávat žákům prostor k vyjádření vlastních názorů a jejich odůvodnění, a vést žáky k pochopení učiva (Tomková et al., 2012).

2.1 Vymezení výukových strategií

Výukové strategie jsou chápány jako „*promyšlený způsob (postup) vedení výuky, který učitel volí tak, aby se všemi žáky s ohledem na jejich individuální možnosti a předpoklady dosáhl v příznivém podporujícím klimatu vytyčených cílů výuky*“ (Kratochvílová, Horká, & Škarková, 2015, s. 68).

Dle Jones & Tanner (2002), Valcke et al. (2010) jsou výukové strategie definovány jako „*konkrétní vyučovací přístupy, vědomě vybrané a realizované činnosti, které učitel volí proto, aby dosáhl cílů učení u studentů*“ (in Shahzad, Hussain, Ali, Valcke, & Khurshid, 2017, s. 6583).

Strategie výuky by měly navazovat na obecné vzdělávací a konkrétní výukové cíle, a umožnit tak jejich splnění. Součástí vzdělávacích strategií jsou metody a organizační formy

výuky. Jejich projektování a celková organizace vychází z pojetí výuky, cílů výuky a charakteru učiva konkrétní vzdělávací oblasti. Jsou potřebné z důvodu participování na vývoji osobnosti žáků a dosažení cílů vyučování (Kosíková, 2011).

Mezi účinné strategie výuky, které působí na výsledky žáků, patří zapojování rodičů do vzdělávání, hodnocení domácích úkolů, organizace času ve výuce a jeho efektivní využití, přímá výuka, zdůrazňování souvislostí mezi starým a novým učivem, vyučování učebním strategiím, individuální vyučování (tutoring), zvládající učení (mastery learning), kooperativní učení a diferencované a individualizované vyučování (Walberg & Paik, 2000).

Učitelé přijímají a uplatňují odlišné výukové strategie ve třídě (Darling-Hammond, 2006, in Shahzad et al., 2017). Tyto rozdíly lze identifikovat různými způsoby. Chickering a Gamson (1989) zakládají své rozlišení na sedmi principech, které vymezují výukové strategie:

- podpora aktivního způsobu učení;
- poskytování okamžité zpětné vazby;
- rozvíjení kooperace mezi žáky;
- podpora komunikace ve výuce;
- zohledňování rozdílných stylů učení žáků;
- poskytování dostatečného množství času ke splnění úkolu;
- rozvíjení kontaktů mezi žákem a školou.

(in Shahzad et al., 2017)

Dle Cawley, Foley, & Miller (2003); Rose & Meyer, (2000) jsou výukové strategie podporující rozdílné způsoby učení nazývány jako „všeobecné učební strategie“ (universal design for learning). Pro efektivní využívání těchto učebních strategií je zapotřebí, aby učitel začal uplatňovat pestré výukové metody podporující rozmanitost žáků a jejich individuální potřeby. A to například cestou vymanění se výukovým strategiím vyhovující učiteli a zahájením využívání strategií užitečných pro žáky (in Kratochvílová, Horká, & Škarková, 2015).

Didaktické kategorie jakožto metody, organizační formy a prostředky výuky reprezentují významnou roli ve spojitosti s výukovými strategiemi. Jelikož právě výukové strategie představují vhodné seskupení těchto didaktických kategorií, jejichž vhodná

kombinace by měla vytvářet náležitě možnosti k učení. Strategie výuky jsou ovlivněny i principy samotné školy, navazují na celkovou koncepci školy a zachycují školou přijaté a praktikující vzdělávací strategie. Při volbě výukových strategií by měly být zohledňovány aspekty jakožto zapojení žáků do procesu učení, součinnost, a především uplatňování jak individualizace, tak diferenciací ve výuce (Kratochvílová, Horká, & Škarková, 2015).

Než přejdeme k dělení výukových strategií, je důležité nejprve vymezit pojem didaktický přístup, který úzce souvisí s výukovými strategiemi.

2.2 Didaktické přístupy k výuce

Každá výuka strategie se vyznačuje určitým přístupem k výuce. Proto je zde uvedena kapitola zabývající se didaktickými přístupy učitele k výuce. Níže budou ještě zmíněny různé druhy výukových strategií, ke kterým se váže charakteristický popis. Strategie má jistou povahu a znaky. A to se ovšem odvíjí od toho, jaký přístup vyučující zaujme k výuce.

Výzkum Staré & Starého (2017) přinesl výsledky o tom, že žáci na prvním stupni ZŠ dokážou porozumět významu historických událostí. Učitelé mohou využívat různé postupy ve výuce a výuku vést různorodými způsoby, s ohledem na dosažení výše zmíněného cíle u žáků. Musí se však přizpůsobovat vývoji žáků a jeho charakteristikám, popřípadě zohledňovat potíže, které způsobuje historické učivo. Těmi problémy může být přehled v historických obdobích, personifikace nebo nahlížení na události z historie pohledem současnosti.

Za efektivní přístupy podle studie Staré & Starého (2017) jsou považovány přístupy badatelsky orientované výuky, do které je řazena např. orální historie, a přístupy spočívající v rozboru života lidí v dané společnosti. Pasch (2005) s kolektivem autorů vytvořili kvalitní postup pro plánování hodiny s využitím rozmanitých učebních činností a porovnali několik přístupů vyučování. Každý vyučovací přístup se vyznačuje jistou charakteristikou, která bude v následujících odstavcích představena.

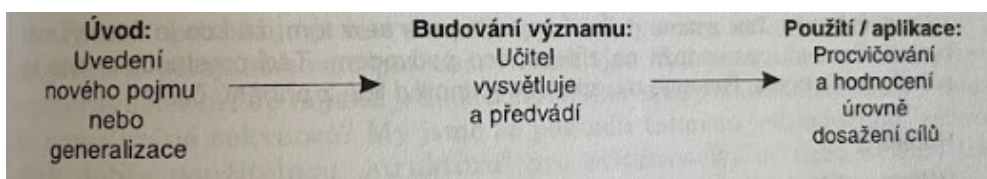
Nyní následuje charakteristika tří přístupů dle Pasche et al. (2005), které jsou považovány za 3 základní strategie výuky:

Deduktivní (přímé) vyučování

Prvním typem je deduktivní vyučování, které se vyznačuje postupem, v rámci, kterého vyučující na počátku výuky nebo činnosti sdělí žákům historické téma, kterým se budou zabývat, a výukový cíl, který se budou snažit naplnit. Tento druh vyučování bývá

označován jako „přímá výuka“, jelikož většina času vyučovacího procesu probíhá pod učitelským vedením (Pasch et al., 2005). V přímé výuce je aktivní především učitel, který zastává významnou roli ve výuce a je rovněž i nositelem a pramenem informací. Pro přímé vyučování je typické, když se při vysvětlování učiva postupuje krok po kroku, nejčastěji tomu tak bývá od nejjednoduššího po nejsložitější (Starý, 2011).

Strukturu deduktivní (přímé výuky) dle Pasche et al. (2005) je znázorněna na obrázku č. 1.



Obrázek 1 Deduktivní hodina

Podle Pasche et al. (2005) v deduktivně vedené výuce převažuje zejména výklad učitele o učivu a struktura hodiny vypadá následovně.

Deduktivní hodina je složena ze sedmi prvků:

1. úvodní zahájení
2. sdělení cílů a záměrů výuky
3. expozice učiva
4. kontrola porozumění učivu
5. fixace učiva skrze různá cvičení (použití a aplikace znalostí)
6. diagnostika osvojených znalostí a dovedností a úrovně dosažení výukových cílů
7. individuální procvičování a pomoc dle potřeby

V průběhu deduktivního typu výuky může učitel využívat i jiné výukové metody nežli pouze metodu výkladu. Do výuky lze zařadit práci s textem nebo taky projekci videí či filmů. Především by se nemělo zapomínat na aktivizační výukové metody, které vedou žáky k aktivní participaci. Mezi takové metody náleží diskuse, pojmové mapování, brainstorming, aktivita řetězové odpovědi, práce ve skupině atd. (Pasch et al., 2005).

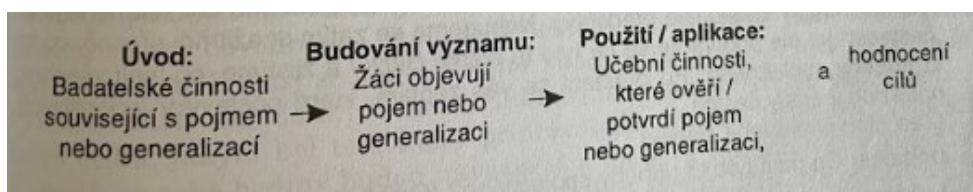
Důležitou součástí tohoto přístupu je diagnostika a proces hodnocení. Učitelé mohou ve výuce hodnotit různými formami, například formou práce ve skupině, projektu, referátu či krátkého testu (Pasch et al., 2005).

O deduktivní přístup výuky se nelze opírat ve všech vyučovacích předmětech. Tento didaktický přístup například není vhodný pro výuku historie, protože součástí jejího vzdělávacího obsahu jsou abstraktní témata. Pro výuku historického učiva jsou vhodnější kroky induktivního přístupu výuky, jež představujeme v nadcházejícím textu, deduktivní postup se spíše vybízí využít při opakování a fixaci učiva (Pasch et al., 2005).

Induktivní výuka

Druhým typem je induktivní výuka, která využívá kroky badatelsky orientovaného vyučování při objevování pojmu/učiva a jeho zobecnění. Výuka je realizována pomocí badatelských aktivit (Pasch et al., 2005). Tento typ výuky je odvozen z induktivního způsobu práce, u kterého se postupuje od konkrétního k obecnému. Starý (2011) takto vedené vyučování označuje jako nepřímé, do kterého řadí diskusní a badatelské metody. Paralela může být nalezena i v induktivní strategii vyučování, kterou navrhl McLean (1988). Rovněž ji nazývá také kooperativní strategií, jelikož se jedná o metodu, do které jsou zahrnuty prvky kooperativní práce. Pro tuto strategii jsou patřičné postupy vedoucí žáky k vyvození obecného pravidla při řešení jednotlivých problémů (Bertrand, 1998).

Struktura induktivní výuky dle Pasche et al. (2005) je znázorněna na obrázku č. 2.



Obrázek 2 Induktivní hodina

V rámci induktivní výuky je snahou učitele dovést žáky k vyvození pojmu, zobecnění pravidel a jejich vysvětlení a použití. Je doporučeno, aby si učitel dopředu připravil návodné otázky a instrukce pro žáky. Do tohoto typu přístupu k výuce je řazena badatelsky orientovaná výuka, která se opírá o objasnění údajů a uplatnění osvojených pravidel (Pasch et al., 2005). Důležitou součástí dějepisného vzdělávání je rozvoj výzkumných dovedností žáků. Mezi tyto dovednosti patří například seskupování podkladů, jejich řazení, kritické posuzování historických informací a představení vlastních výsledků v podobě prezentace (Stará & Starý, 2017).

Při realizaci badatelsky orientované výuky si žáci rozvíjí činnosti jakožto sledování, komparování, shrnutí údajů, označování pojmů, tvoření hypotéz, vyvozování závěrů aj.

(Pasch et al., 2005). V rámci dějepisné výuky si žáci sami zkouší pracovní kroky historiků. Zkouší si analyzovat historické prameny a kriticky hodnotit informace obsažené v nich. Do badatelsky orientované výuky historického učiva může být zařazena také orální historie, která se vyznačuje tím, že například žáci zjišťují zkušenosti a postřehy od pamětníků jistých historických událostí anebo prostřednictvím besedy pamětníků percipují jejich názory a prožitky z jejich výkladu (Stará & Starý, 2017).

Přestože je induktivní přístup výuky časově náročnější, je vhodné ho začlenit do strategií výuky, jelikož podporuje kreativní uvažování, procesy vyšší kognitivní náročnosti myšlení a proces metakognitivního myšlení (Pasch et al., 2005).

Etapy induktivní výuky:

1. provedení badatelských aktivit
2. vytváření hypotéz a způsobu řešení
3. ověření navržených předpokladů
4. vyvození pojmů/učiva a jejich zobecnění
5. uvažování o svých vlastních myšlenkových postupech
6. uplatnění nabytých znalostí a osvojených dovedností

Eventuálně je možné dle potřeby několikrát opět zopakovat druhou a třetí etapu.

(Pasch et al., 2005)

Sociální přístupy ve výuce

Třetím typem je sociální přístup k výuce, při jehož uplatnění učitel vystupuje v roli moderátora a zprostředkovatele. Do tohoto přístupu se řadí vrstevnické učení, práce v projektech, skupinové činnosti a jiné aktivity umožňující vzájemné učení žáků (Pasch et al., 2005). Starý (2011) tento přístup označuje jako „integrované vyučovací metody“, do kterých právě řadí simulační metody, didaktické hry, kooperativní výuku, projektové vyučování aj. Pasch et al. (2005) k tomu ještě přidávají hraní rolí.

Učitel vyučující sociálním přístupem vede žáky k debatě o historických událostech, tedy k vyšším hladinám myšlení. Žáci tak mohou pracovat ve skupinách a přemýšlet nad jakýmkoliv problémem. Tato činnost je nazývána jako „higher-order thinking“. Při realizaci diskusí či řešení problémů si mohou žáci uvědomit základní hodnoty a úvahy (Stará & Starý, 2017).

Výše se jednalo o tři základní didaktické přístupy k výuce, vyučující však může volit i přístupy, které uvádíme a představujeme níže.

Další přístup, který nepodporuje přetěžování žáků spoustou informací a faktů je **přístup poukazující na vývoj historického vědomí žáků a uplatňování výzkumných postupů** při konstrukci dějepisných poznatků. Zkráceně se tento přístup označuje v anglickém jazyce – doing history (Peck, 2005, in Stará & Starý, 2017). Opět do tohoto přístupu může být zahrnuta „oral history“.

Vyučující dějepisného učiva může taktéž zvolit **narativní přístup**. Jedná se o přístup založený na představení historických momentů formou vyprávění s příběhem. Žáky na 1. stupni ZŠ je především vhodné seznamovat s historickými událostmi a fakty prostřednictvím příběhu se zápletkou, dějem a rozuzlením zápletky. Avšak tento přístup může způsobovat i jisté hrozby, např. přílišnou personifikaci historie neboli připisování zodpovědnosti za příhody z historie jedincům. Dále se tam může projevat sklon k pohledu na historii „černobíle“, tedy z pohledu „dobra a zla“. A to z důvodu zjednodušené narativní percepce. Na to by si měl vyučující dějepisného učiva dávat velký pozor, jelikož zjednodušení historických událostí může vést ke zkreslení názoru a informace (Beneš, 2020 in Rodová & Janík, 2020; Stará & Starý, 2017).

Další přístup může být označen jako **uspořádání učiva pomocí času**. Při výuce historického učiva se doporučuje učitelé postupovat chronologicky z důvodu obtížné orientace žáků mladšího školní věku v historických obdobích. Učitel historie by se měl zaměřit na znalost časové posloupnosti a souvislostí, na místo znalosti historických letopočtů. Žákům k lepšímu pochopení pomáhá práce s časovou osou, na které si lze vyznačovat již prodiskutované a odučené historické momenty (Stará & Starý, 2017).

Poslední dobou čím dál častěji učitelé žáky seznamují s historií za **využití dětské a historické literatury**, článků z novin atd. To umožňuje žákům vcítit se do historických událostí a vnímat je na základě pocitů. Tento přístup zohledňuje dobové souvislosti a jednání lidí žijících v té době (Stará & Starý, 2017).

Žákům lze představovat **dějiny s využitím alternativních či virtuálních dějin**, tedy mentálního pokusu, jehož princip spočívá v myšlence, co by se stalo, kdyby se nestalo to, co se stalo. Například může vyučující položit žákům otázku, jak by vypadal dnešní svět, kdyby se nestal určitý historický moment. Žáci sice odpovědi na tyto otázky neznají, ale nutí je o dané problematice intenzivněji přemýšlet (Beneš, 2020, in Rodová & Janík, 2020).

Při výuce historického učiva by se měl vyučující co nejvíce opírat o názornost a zkušenosti žáků. Tento postup je podstatou terénní výuky. Učitel výuku o určitém historickém období nemusí zahajovat výčtem a vysvětlením jeho specifik. Pro lepší představu může rovnou ukázat různé památky či objekty v blízkosti okolí žáků (Beneš, 2020, in Rodová & Janík, 2020).

Výuka dějepisu může být založena na prvcích dramatické výchovy a opírat se o mezioborové vztahy neboli prvky interdisciplinárního přístupu, které zajišťují účinné propojení poznatků s jinými vyučovacími předměty. Rovněž se doporučuje učitelům seznamovat žáky s historií formou projektů neboli projektové výuky. Výuka historie organizovaná v projektech má totiž značný potenciál (Beneš, 2020, in Rodová & Janík, 2020).

Je třeba, aby si vyučující uvědomil možnost kombinování základů různých přístupů pro naplnění výukových cílů. Didaktický přístup se musí volit s ohledem na požadavky každého žáka, na konkrétní téma a cíl výuky. Při zahájení vyučovací hodiny může vyučující postupovat induktivním způsobem, k expozici nového učiva může využívat deduktivní způsob výuky a pro fixaci učiva zase sociální přístup. Občas se tedy může rozhodnout pro hromadný způsob výuky, poté třeba pro skupinovou práci a nato naopak pro individuální způsob práce (Pasch et al., 2005). Takže nejenom že vyučující v rámci výuky kombinuje různé přístupy, ale i různě kombinuje metody, organizační formy a didaktické prostředky, tudíž vlastně výukové strategie. Je to zcela na něm, jak si výuku připraví, naplánuje a zrealizuje.

Nyní už přecházíme od didaktického přístupu k samotným výukovým strategiím. Existuje celá řada výukových strategií. V následujícím textu si uvedeme několik klasifikací od různých autorů.

2.3 Dělení univerzálních strategií dle Kratochvílové a kolektivu

Výukové strategie zaměřené na zprostředkování vzdělávacího obsahu

Jedná se o takové výukové strategie, které respektují převažující smysly žáků, různé učební styly a typy inteligencí. Výhodné je, když učitel při expozici učiva a jeho fixaci kombinuje různé výukové metody. Toto tvrzení je podloženo výsledky studie Boyleho a Lauchlana (2010), které popisují, jak kombinace učebních úloh s využitím různých smyslů a typů inteligence podporuje správnost jejich provedení (in Kratochvílová, Horká, &

Škarková, 2015). Je nezbytné vytvářet výukové situace vyhovující odlišným potřebám žáků (Kratochvílová, Horká, & Škarková, 2015).

Konkrétně se v tomto případě jedná o následující strategie:

- Výukové strategie pro žáky s auditivním stylem učení
 - o Jedná se o strategie podporující žáky, kteří vyžadují učivo slyšet. Mezi tyto strategie lze zařadit diskutování o učivu, možnost sdílení názorů a zkušeností, využívání jazykových hříček, mnemotechnických pomůcek a zařazení písniček do výuky. Učitelé podporující žáky s auditivním stylem učení se mohou ve výuce opírat například o práci s rytmem, hru se slovy, poslech, hraní rolí, diskusi a vyprávění o učivu. A především by se měli učitelé zaměřit na práci s hlasem a využívat možnosti hlasitého opakování.
- Výukové strategie pro žáky s vizuálním stylem učení
 - o Těmto žákům hodně vyhovuje písemný záznam svých myšlenek a taky napsané zadání. Učitel by měl žáky vést k tomu, aby si informace podtrhávali a pomocí různých barev značili. Žáci rovněž ocení, když učitelé do výuky zařadí práci se symboly, tabulkami, grafy a jinými vizuálními schémata. Taktéž je adekvátní, když učitelé demonstrují učivo na různých obrazech, schématech, popřípadě plakátech.
 - o Učitel podporující žáky s vizuálním stylem učení se může ve výuce opírat o práci s písmem různé velikosti, tvarů a barevnosti. O práci s obrazem v podobě sledování videí nebo filmů. Může pracovat se schémata jakožto pojmové mapy, grafy, tabulky a symboly.
- Výukové strategie pro žáky s kinestetickým stylem učení
 - o Žákům s tímto stylem učení vyhovuje manipulace s předměty a modely, využití simulací a dramatizace. Tudíž by měli učitelé ve výuce co nejvíce využívat hmat.

(Kratochvílová, Horká, & Škarková, 2015)

Výukové strategie a organizace výuky

Tyto výukové strategie jsou charakteristické využíváním různorodých organizačních forem výuky, zdrojů informací a dbají na různé způsoby fixace učiva. Do této kategorie lze zařadit tzv. kooperativní strategie mezi které náleží projektová výuka, vrstevnické učení, kooperativní vyučování a problémová výuka. Jedná se o strategii, která vede žáky k přebírání odpovědnosti za práci a požadovaný výkon ve skupině a učí je skupinovým strategiím např. při dosahování společných cílů (Kratochvílová, Horká, & Škarková, 2015).

Při zavádění kooperativních strategií do výuky je potřebné, aby učitel zohledňoval celkové klima třídy, atmosféru panující ve třídě, vztahy mezi žáky, a jaké zkušenosti mají žáci i samotný učitel pro realizaci kooperativní výuky či práce ve skupině (Kratochvílová, Horká, & Škarková, 2015).

Strategie sdělování průběžné zpětné vazby

Třetí skupinou výukových strategií jsou dle Kratochvílové, Horké a Škarkové (2015) strategie poskytování průběžné zpětné vazby. Tato skupina strategií se vyznačuje tím, že by měl učitel reflektovat průběžně práci žáků ve výuce, následně jim sdělit zpětnou vazbu a zároveň je vést k podílení se na hodnocení procesu výuky a jejich výsledků. Celý tento proces vede k tzv. komplexnímu rozvíjecímu hodnocení. Učitel by měl promýšlet, jakým způsobem bude žáka hodnotit a měl by se snažit především o co nejkvalitnější hodnocení, jelikož samotný proces hodnocení má výrazný dopad na kvalitu života žáka ve všech jeho dimenzích. S ohledem na všechny kvality života žáka by měli učitelé s touto strategií uvážlivě pracovat ve výuce, a především se jí snažit začleňovat do každého vyučovacího procesu (Kratochvílová, Horká, & Škarková, 2015).

Pokud chce učitel zajistit komplexní rozvoj každého žáka, je zapotřebí aby byl do procesu hodnocení zařazen i žák samotný. V tuto chvíli je myšleno autonomní hodnocení a taktéž heteronomní. Obě pojetí hodnocení společně s dalšími aspekty hodnocení jako jsou funkce, typy, formy a cíle hodnocení, vedou k modelu komplexního rozvíjecího hodnocení (Kratochvílová, Horká, & Škarková, 2015). Což u této skupiny strategií je jistým cílem výuky, konkrétněji vyučovacím cílem učitele, který se přiklání k volbě této výukové strategie.

U komplexního rozvíjecího hodnocení je typická žákova sebereflexe, která mu umožňuje posoudit svůj výkon s ohledem na vymezený cíl. V rámci sebehodnocení se žák učí kriticky posuzovat průběh a výsledky svého učení, vlastní pokrok a přebírat odpovědnost

za své učení. V průběhu tohoto hodnocení společně učitel i žák získávají zpětnou vazbu o získaných výsledcích. Strategie využívající komplexní rozvíjející hodnocení může být ve výuce využívána v průběhu určitých činností, například v době přecházení mezi danými výukovými aktivitami. Díky tomu si učitel zajistí, že bude žákova či společná práce reflektována. Zároveň je schéma tohoto hodnocení a taky sebehodnocení v jednotě s fázemi autoregulačního učení. Model komplexního rozvíjejícího hodnocení umožňuje žákovi být „pánem“ vlastního učení, promýšlet plány pro další seberozvoj a hodnotit vlastní dosažené výsledky. Tento hodnotící proces zároveň posiluje komunikaci mezi učitelem a žákem (Kratochvílová, Horká, & Škarková, 2015).

K volbě vhodných výukových strategií mohou učitelé využít jako pomocný nástroj Rámec profesních kvalit anebo přehlednou tabulku kritérií kvality výukových strategií, kterou navrhla a vytvořila Kratochvílová (2013) v tabulce 1.

Tabulka 1 Návrh kritérií kvality výukových strategií

| Všeobecné výukové strategie | |
|--|---|
| Strategie zohledňující individuální tempo | <ul style="list-style-type: none"> • Respektování rozlišného pracovního tempa žáků. • Efektivní využití výukového času a času rychlejších žáků. |
| Strategie předkládající vzdělávací obsah různým způsobem | <ul style="list-style-type: none"> • Využívání různých pomůcek při zprostředkování učiva. • Možnost žáků zvolit si úkoly a pomůcky. • Využívání různých výukových metod: didaktické hry, pojmové mapy, diskuse, rozhovory, brainstorming aj. • Lze plnit úkoly a práci rozlišnými postupy. • Využívání lingválních zkušeností žáků ve výuce. |
| Strategie poskytující rozdílné zapojení do výuky | <ul style="list-style-type: none"> • Aktivity realizované individuálně nebo v rámci duálního, skupinového či frontálního vyučování. • Podpora spolupráce a vzájemné pomoci žáků. • Opora ve výuce o různé informační zdroje. • Začlenění vrstevnického učení do výuky. |

| | |
|---|--|
| Strategie udělování zpětné průběžné vazby a předvádění výsledků výuky | <ul style="list-style-type: none"> • Práce s formativním hodnocením. • Využívání rozmanitých způsobů hodnocení. • Podpora sebereflexe žáků ve výuce. • Průběžné i koncové hodnocení aktivit žáků. • Slovní či písemné opakování učiva žákem v podobě přehledu. • Reflexe vyučovací hodiny žákem. |
| Speciální strategie | <ul style="list-style-type: none"> • Začlenění speciálněpedagogických aspektů práce učitele do výuky se zřetelem na individuální potřeby žáků a doporučení odborníků. |

2.4 Dělení výukových strategií dle Van De Grifta

Autoři Shahzad et al. (2017) ve svém článku zmiňují typologii výukových strategií, kterou sestavili tak, že dávali do komparace typologii výukových strategií Vana De Grifta (2007) s typologiemi prezentovanými jinými autory. Avšak zásadním bodem pro autory byla již zmíněná typologie od Vana de Grifta (2007), kterou nyní představíme.

Strategie podporující osvojení učebních strategií žáky

Jedná se o strategie, které učitelé uplatňují při snaze pomoci žákům porozumět náročnému učivu či problému. (Horng et al., 2005, in Shahzad et al., 2017). Snahou učitelů je odstranit problémy vzniklé při učení a výuce a pomoci žákům porozumět vlastním znalostem (Perrott, 2014, in Shahzad et al., 2017). Žáci jsou tak vedeni k neustále kontrole své práce a svých řešení (Shahzad et al., 2017).

Strategie přizpůsobení vyučovacího procesu a učebních aktivit charakteristikám žáků

Tento typ strategií respektuje individuální potřeby všech žáků ve třídě, a to formou individualizované výuky. Učitel vnímá, že nelze všechny žáky vyučovat stejným způsobem, a proto vychází z individuálních požadavků jednotlivých žáků (Shahzad et al., 2017).

Strategie aktivního zapojení žáků do výuky

Tento typ výukových strategií podněcuje žáky k aktivitě ve výuce. K tomu by měl učitel pečlivě vybírat a připravovat kvalitní výukový materiál (Orlich et al., 2009, in Shahzad et al., 2017). Žáky lze aktivizovat metodami jakožto brainstorming, duální či skupinová výuka a další aktivizující či inovativní výukové metody. Jedná se o strategie, které žákům pomáhají se aktivně zapojovat do procesu výuky a rovněž tak zvyšují jejich sebevědomí (Horng et al., 2005). Obecně výukové strategie zaměřené na studenta jsou vhodnější pro aktivní zapojení žáků ve třídě do výuky (Westwood, 2008, in Shahzad et al., 2017).

Strategie koncentrující se na efektivní výuku učitelů

Tyto výukové strategie tkví v jasném a srozumitelném vysvětlení vzdělávacího obsahu. Jsou založeny na pomoci učitele žákům a snaze učitele vytvářet zajímavou výuku pro žáky (Westwood, 2008, in Shahzad et al., 2017). Učitel žáky ve výuce podněcuje a podporuje formou kladení otázek (Trees, 2013, in Shahzad et al., 2017). Rovněž tak žákům poskytuje adekvátní zpětnou vazbu s ohledem na dosažení výukových cílů (Shahzad et al., 2017).

Strategie usnadňující organizovat výukové aktivity

Tyto výukové strategie jsou založeny na učitelově důkladném posouzení zvolených výukových aktivit a jejich uspořádání. Často jsou označovány jako strategie řízení třídy a jsou považovány za typ velmi účinných strategií (Chickering & Gamson, 1999, in Shahzad et al., 2017). Pro tyto strategie je charakteristické striktní promyšlení způsobu a formy hodnocení ve výuce (Perrott, 2014; Trees, 2013, in Shahzad et al., 2017).

Strategie podporující pozitivní klima ve třídě

U tohoto typu strategií se učitel zaměřuje na udržení pozitivního a zdravého vztahu mezi ním a jeho žáky. Ve výuce je žákovi umožněno svobodně se vyjadřovat, sdělovat své nápady, názory a přebírat iniciativu. Učitel tímto postupem usiluje o to, aby se žáci cítili ve výuce příjemně a komfortně (Trees, 2013, in Shahzad et al., 2017). Jedná se o strategie podporující mentální zdraví žáků.

2.5 Výukové strategie z historické perspektivy

Dále lze rozlišovat výukové strategie z pohledu historické perspektivy. Z pohledu historického lze zachytit změnu v častějším využívání výukových strategií zaměřených na

žáky na úkor strategií zaměřených na učitele (Darling-Hammond, 1996; Hermans, Tondeur, van Braak & Valcke, 2008, in Shahzad et al., 2017).

Výukové strategie zaměřené na žáka jsou často označovány jako konstruktivistické a strategie zaměřené na učitele jako tradiční výukové strategie (Shahzad et al., 2017).

Výukové strategie zaměřené na žáka se opírají o aktivní účast žáků ve výuce. V tomto případě vystupování učitele jde více do ústraní, jelikož prioritou je vystupování a činnost žáků ve výuce (Cannon & Newble, 2000, in Shahzad et al., 2017). Zde mohou být zařazeny např. aktivizující výukové metody nebo prvky kooperativní výuky. Někdy jsou tyto strategie stejně tak nazývány (Shahzad et al., 2017). Tyto výukové strategie mohou být taktéž zařazeny do kategorie kreativních výukových strategií, které tak označují Horng, Hong, ChanLin, Chang & Chu (2005).

Výukové strategie zaměřené na učitele se orientují na postupy, při nichž je aktivní zejména učitel ve výuce. Jsou založeny na metodách přednášení a výkladu učitele, na řízení výuky učitelem a přesném rozhodování učitele o průběhu vyučovacího procesu. Předmětech výuky se tedy stává spíše učivo a učitel nežli žák samotný (Shahzad et al., 2017). Učitel sehrává důležitou roli v předávání veškerých informací a znalostí (Skalková, 2007). A to vede jednak žáky k pasivnímu přijímání znalostí v hotové podobě, a taky k výuce založené na transmisi. Proto jsou tyto strategie označovány jako tradiční (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, & Brown, 2009; Prince, 1995, in Shahzad et al., 2017).

2.6 Kreativní výukové strategie

Horng et al. (2005) představují ve své studii strategie, které označují jako kreativní. Pakliže vyučující využívají tento typ strategií, zajistí tak tvořivou výuku, která vede žáky k aktivnímu zapojení, autonomnímu myšlení a vyjadřování. Mezi kreativní výukové strategie je možno zařadit následující strategie.

Učení orientované na žáka

Stejně tak i tyto strategie jsou označovány jako strategie zaměřené na žáka. Při jejichž využití vystupuje učitel v roli podněcovatele při realizaci skupinových diskusí a aktivit, při hraní rolí a podporuje žáky v procesu sebehodnocení. Umožňuje žákům zvolit si učební látku nebo učební problém, který žáci považují za zajímavý, a způsob řešení. Žáci jsou aktivně zapojeni do výuky s podporou učitele, který zastává roli facilitátora a partnera. Do této skupiny strategií se řadí již výše zmíněné kooperativní učení (Horng et al., 2005).

Využití multifunkčních pomůcek

Z průběhu výzkumu Hornga et al. (2005) vyplynulo tvrzení, že při kreativně vedené výuce jsou využívány rozmanité a víceúčelové pomůcky, které usnadňují její průběh. Mohou být nazývány jako kreativní učební pomůcky, do kterých se řadí například Powerpoint prezentace, počítač, jiné informační a komunikační technologie atd. Tyto kreativní pomůcky podporují proces výuky, rozšiřují informace žáků, podporují komunikaci mezi žáky ve výuce a vedou žáky k hlubšímu přemýšlení o vzdělávacím obsahu. Řadí se zde i videa, díky kterým je výuka pro žáky zajímavější a názornější, a proto si tak žáci snadněji zapamatují probírané učivo. Významným motivačním prvkem ve výuce je i práce s komiksem, případně i s nějakým pro žáky známým filmem.

Strategie řízení třídy

Tyto strategie spočívají ve vytváření podnětného prostředí ve výuce. Učitel by se měl snažit během výuky vytvořit uvolněné prostředí, ve kterém se jak jemu, tak i žákům příjemně pracuje. Mezi principy podporující tyto strategie patří např. zařazení humoru do výuky, respektování individuálních potřeb žáků a udržování vlídných vztahů. Je zapotřebí, aby vyučující vystoupil z role tradiční autority spojené s nadřazeností a dominancí nad jeho žáky. Teprve v tomto okamžiku budou správně naplněny zmíněné výukové strategie (Horng et al., 2005).

Propojení učiva s reálným životem

Tato strategie se vyznačuje propojením výukových činností a učiva se situacemi z reálného života. Tohoto cíle bude dosaženo v případě, kdy vyučující budou vytvářet takové učební úlohy a aktivity, které umožňují propojení znalostí žáků s jejich zkušenostmi ze života a jejich následné uplatnění v běžném životě (Horng et al., 2005). Důležité je, aby v průběhu výuky vznikla vazba mezi obsahem výuky a reálným životem.

Otevřené otázky a podpora kreativního myšlení

Ve studii Hornga et al. (2005) bylo zaznamenáno, že otevřené otázky podněcují kreativní myšlení žáků. Tvořivý vyučující vždy podněcuje své žáky k uplatnění kreativních dovedností ve výuce či při skupinové komunikaci. Tím, že bude žákům klást otevřené otázky namísto uzavřených, rozvíjí tak jejich divergentní myšlení.

Petrowski (2000) vytvořil několik hlavních principů pro vytváření kreativního vzdělávacího prostředí. Mezi ně náleží respektování různého způsobu řešení, vytváření možnosti výběru a uplatnění promyšlených strategií pro řízení třídy.

2.7 Strategie historického vzdělávání

Strategie historické edukace vychází ze dvou přístupů. Prvním přístupem je **pedagogický konstruktivismus**, jehož myšlenka spočívá v tvrzení, že si žák samotný konstruuje své znalosti na základě vlastní aktivity a vlastních zkušeností. Nyní se v souvislosti se zmíněným konceptem dostává do popředí i narativismus. Ten umožňuje žákům aktivně poznávat a objevovat historickou realitu, namísto jejího klasického výkladu (Beneš & Gracová, 2015).

Jako dalším příkladem je **kritické myšlení**, jehož rozvoj je základem historie výuky. Je to přístup, který odstraňuje faktografičnost českého školního dějepisu neboli pouhé shromáždění a líčení poznatků bez posouzení. Ve výuce historie je podstatné, když žáci nad informacemi přemýšlí, analyzují je, rozhodují o nich a porovnávají je s těmi, které již vlastní (Beneš & Gracová, 2015). Pro rozvoj kritického myšlení je právě dějepisná výuka tou vhodnou možností, jelikož je založena na vyprávění a interpretaci historických událostí (Beneš, 2020, in Rodová & Janík, 2020).

Tyto dvě zmíněné strategie by měl vyučující při metodice dějepisné výuky taktéž zvažovat. Jsou to totiž strategie, které zajišťují efektivní vyučování a vedou k tomu, aby výuka dějepisu nebyla založena na učení se nazpaměť a následném memorování.

SHRNUTÍ KAPITOLY

Druhá kapitola je zaměřena na vymezení výukových strategií a jejich efektivní využití v procesu vyučování. Učitelovy výukové strategie by měly volené s ohledem na specifika třídy, respektive jednotlivých žáků. Jedná se zejména o respektování vzdělávacích potřeb, o diferenciaci výuky, podporování aktivity žáků, přípravu rozmanitých výukových aktivit apod. Mnoho autorů nahlíží na výukové strategie z různých hledisek a rozdělují podle různých kritérií. Ve výzkumné části bude využita obecná klasifikace podle způsobu zprostředkování vzdělávacího obsahu, dále podle rozdělení výukových strategií zaměřených zvlášť na žáka a zvlášť na učitele. Využijeme i poznatky o didaktických přístupech. V následující kapitole se zaměříme na to, jaké výukové strategie učitelé uplatňují při výuce dějepisného učiva.

3 STRATEGIE DĚJEPISNÉ VÝUKY NA 1. STUPNI ZŠ

Jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole, výukové strategie v sobě slučují efektivní seskupení výukových metod, organizačních forem výuky a didaktických prostředků. Proto je zcela nezbytné neopomenout část, která by se věnovala těmto didaktickým kategoriím. V této kapitole se zaměříme na současný způsob výuky historického učiva, přičemž se budeme opírat o dosavadní výzkumy v oblasti dějepisné výuky v základním vzdělávání. Potom vymežíme adekvátní volbu didaktických prostředků ve vztahu k dějepisné výuce na 1. stupni základní školy.

Aslan (2020) uvádí, že učitelé spatřují především podstatu dějepisné výuky v názornosti a konkrétnosti. Tu lze podpořit čtením knih a příběhů pojících se k probíranému tématu, či projekcí filmů a videí. Učitelé rovněž doporučují organizaci výuky, která podporuje a využívá činnostní a zkušenostní učení založené na pozorování a praxi. Takovou organizační formou může být beseda nebo návštěva muzeí, výstavek či jiných historických míst. Vzhledem k tomu, že se výuka dějepisu týká především abstraktních a nehmotných témat či jevů, proto by měl učitel volit výukové metody a strategie v rámci kterých se postupuje od jednoduchého ke složitějšímu. Tento postup lze podpořit netradiční realizací výletů s cílem pozorování určitých historických jevů. Za efektivní také považují, když učitel vede žáky k četbě dětských knih o historických tématech a poskytne jim možnosti přístupu k těmto knihám, např. zavedením či vytvořením knihovny ve třídě. Do výuky by také učitelé měli začleňovat takové aktivity, které například obsahují prvky dramatické výchovy. Učitelé ve studii zdůrazňují, že pokud má být výuka vedena efektivně, je zapotřebí, aby byla učitelům poskytnuta školení v podobě seminářů a kurzů týkajících se oblasti výuky historie (Aslan, 2020).

Učitelé usilují o to, aby zvolené výukové strategie žáky naplno upoutaly a vzbudily u nich zájem. Pro úspěšné zapojení žáka do vyučování, je nutné vědět, které vyučovací postupy jsou pro něj přitažlivé. Proto jsou zde následovně zmíněny i pohledy samotných žáků.

Podle žáků jsou oblíbené vyučovací postupy, v nichž se ve výuce pracuje s interaktivní tabulí, dále pak je pro ně oblíbená i výuka s využitím televize. Tyto postupy s využitím multimédií a didaktické techniky poskytují žákům názorné příklady v podobě obrazů. Jako další oblíbenou strategií je pro žáky hravá výuka a výuka obsahující reálné příklady či činnosti. Jsou to postupy podporující činnostní učení. Již méně oblíbenou vyučovací strategií

je pro žáky frontální výuka a taky samostatná práce žáků, raději upřednostňují práci ve skupině. Podle pedagogů je považována rovněž tak za nejoblíbenější právě výuka, ve které se pracuje s interaktivní tabulí. Z výsledků tedy lze vyvodit oblíbenost výukových strategií založených na postupech využívajících moderní výukovou techniku. Při výuce se žáky 1. stupně ZŠ by učitelé neměli zanedbat postupy založené na hravém učení, tvořivosti, aktivitě a práci ve dvojicích či skupinách (Mikesková, 2012).

V následující podkapitole bude představena aktuální podoba výuky historie na školách základního vzdělávání.

3.1 Současný způsob výuky historického učiva

Je potřeba zmínit, že doposud nebyla dostatečně prozkoumána oblast výuky dějepisného učiva na 1. stupni základních škol. Proto se opíráme o výzkumy Gracové a Labischové (2012), které se zaměřují na výuku historického učiva na obou stupních základního vzdělávání. Dle těchto výzkumů učitelé nejčastěji v rámci dějepisné výuky využívají výklad dějin, který je spojen s klasickým diktováním učiva v podobě zápisu do sešitu. Často se pak s jistotou pedagogové opírají o počítačové prezentace, které doplňují jejich výklad. Jako další používanou metodou zmínili učitelé metody diskuse. Do výuky nezapomínají ani řadit metodu práce s referátem představeným žáky. Neopomínají ani na metodu pojmového mapování, která umožňuje žákům třídit si vlastní poznatky. Již méně pak využívají metodu práce s prameny poskytující informace, do kterých jsou řazeny různé písemnosti, filmy či jiné vizuální zdroje. Vyučující spíše zůstávají u tradičního způsobu výuky, a z důvodu nedostatku času již méně uskutečňují vyučovací formy jakožto skupinové vyučování a práce na projektech. Začlenění didaktické hry, prvků dramatizace, metody orální historie nebo besedy s pamětníky do výuky probíhá jen velmi zřídka. Přestože právě orální historie je metodou, která prosazuje základy učení se vlastní činností (learning by doing) a aktivně se podílí na rozvoji hodnot a kompetencí žáků (Gracová & Labischová, 2012).

Méně často je volena výuková metoda práce s historickými materiály, ta sehrává spíše okrajovou roli a nadále převažuje tradiční pojetí učiva. Ovšem to je znepokojující výsledek. Práce s historickými prameny totiž rozvíjí kritické myšlení, které je především základem pro historickou edukaci. Základem historické výuky by měl tedy být rozvoj dovedností pracovat s historickými prameny, jelikož právě ony umožňují nahlížet na dějiny z hlediska perspektiv a porozumět okolnímu světu (Gracová, 2014). V práci s historickými prameny a jejich

následné analýze lze vidět cestu k poutavé a efektivní výuce dějepisu uplatňující koncept tzv. badatelsky orientovaného učení (Labischová, 2017; Šimíček in Tvrd'och, Pleva, & Rodriguezová, 2013). Žáci obecně mají potíže s porozuměním textu a vyhledáváním odpovědí na patřičné otázky k němu. Rovněž mají potíže analyzovat obrazový materiál, přehlíží u něj zásadní detaily a znaky (Labischová, 2017). Často taky učitelé pracují s historickými a dokumentárními filmy či seriály, které ale leckdy slouží pouze jako výplň času. Nejméně pracují s vizuálními prvky jako plakáty a karikatury. Taktéž se v malé míře v dějepisné výuce lze setkat s krásnou literaturou neboli s využitím narativního přístupu. A rovněž pouze příležitostně učitelé využívají internet jako zdroj historických údajů (Gracová & Labischová, 2012; Gracová, 2014; Gracová & Labischová, 2014).

Zařazení komiksu do výuky má obrovský didaktický potenciál, přesto spousta učitelů s nimi v dějepisné výuce vůbec nepracuje, a spíše preferují práci s učebnicí. Velkou oblibou u vyučujících je i využívání svých vytvořených výukových materiálů (Gracová & Labischová, 2014). Internet, ale rovněž i učebnice, jsou brány jako pouhé zdroje znázorňující fotografie. Pravidelně učitelé pracují s digitálními výukovými materiály, s původními historickými zdroji pracují naopak nejméně často. Práci s kronikou, beletrií a jinými narativními prameny nezačleňují učitelé do výuky zcela vůbec (Gracová, 2014).

V dnešní době se většina učitelů nejvíce inspiruje na internetu ve zdrojích údajů a vyhledává v nich výukové materiály lze využité ve výuce historie. Nejčastěji z internetových zdrojů stahují prezentace, pracovní listy a jiné metodické podklady (Gracová, 2014). Učitelé taky čerpají informace ze stránek jako je Wikipedie a využívají možnosti stahování a promítání snímků z portálu „youtube“. Příležitostně taky učitelé navštěvují portál „rvp“, který poskytuje didaktické materiály (Gracová & Labischová, 2014).

Vzhledem k úsilí poskytnout žákům co největší množství informací o tématu, stále nejčastěji učitelé volí metodu výkladu. Ovšem nejnovější výzkumy potvrzují, že učitelé ve výuce ve větší míře využívají moderní sdělovací prostředky, které zprostředkovávají více zdrojů informací (Gracová, 2014).

Nyní bylo shrnuto, jaké výukové strategie učitelé využívají pro zprostředkování historického učiva žákům.

Již v přípravě učitele na konkrétní vyučovací jednotku se začínají projevat výukové strategie zvolené pro konkrétní vyučovací předmět. Při přípravě na výuku se učitel

zaměřuje na adekvátní volbu výukových činností, promýšlí výukové metody a jejich uspořádání, dále promýšlí volbu organizační formy výuky a přípravu veškerých didaktických prostředků a pomůcek, které plánuje ve výuce použít (Vališová & Kovaříková, 2021). V přípravě tedy lze identifikovat, jakým způsobem, za jakých podmínek a za pomoci jakých prostředků a pomůcek se bude snažit učitel společně se žáky dosáhnout stanovených výukových cílů. Proto v dalších podkapitolách bude pojednáváno o didaktických prostředcích ve vztahu k historické výuce. Nejprve se zaměříme na oblast vyučovacích metod, poté organizačních forem a posledně na oblast materiálně didaktických prostředků.

3.2 Vyučovací metody historické výuky

Vyučovací metoda je jedním z komponentů výukových strategií. Vyučující na počátku výuky promýšlí, jakým způsobem bude žákům předávat poznatky anebo jakými postupy si žák osvojí požadované poznatky a dovednosti (Mužík, 2011). Podle Zormanové (2012) může učitel zvolit způsob dosahování výukových cílů za použití tradičních výukových metod (vyprávění, vysvětlování, rozhovor aj.) nebo inovativních výukových metod (diskuse, didaktická hra, projektová výuka, metody kritického myšlení aj.).

Ve výuce dějepisu lze využít všechny metody, které nabízí klasifikace dle Maňáka a Švece (2003). Dále bude pojednáváno jen o výukových metodách typických pro společenskovědní výuku, konkrétně její historickou část.

V rámci metod slovních, které patří mezi základní metody historické výuky, je zmíněn v kategorii monologických metod **popis**, který se zaměřuje na viditelné znaky daného jevu. Je to metoda vhodná pro žáky mladšího školního věku z důvodu názornosti. Tuto metodu může učitel do výuky zařadit například při popisu historické památky (Šimik, 2015). Dále pak **vysvětlování** a **vyprávění**. V primárním vzdělávání je metoda vyprávění zejména vhodná, jelikož silně působí na emoce žáků, a tak podporuje jejich vnímání, představování, paměť i myšlení. Proto musí vyučující zajistit, aby bylo vlastivědné vyprávění zajímavé, srozumitelné a poutavé (Vavrdová, 2009). Nevýhodou vyprávění je, že žáka inklinuje k pasivitě a při jeho použití je více aktivní učitel, což vede k jednosměrné komunikaci (Šimik, 2015). Nejhojněji se ve výuce vlastivědy využívá metoda **rozhovoru**, která se již řadí do kategorie dialogických metod a je založena na vzájemné komunikaci vyučujícího a žáků v podobě otázek a odpovědí. Často je rozhovor spojen s metodou vysvětlování a zjišťováním učitele u žáků míry porozumění danému tématu (Šimik, 2015; Vavrdová, 2009). Učitel může využít i metodu **dialogu** nebo **diskuse**. Dialog probíhá nejen

mezi vyučujícím a žáky, ale rovněž i mezi žáky samotnými. Po učiteli tato metoda vyžaduje efektivní vedení dialogu. V dějepisné výuce může probíhat diskuse nad demokracií, válkou, obdobím totality a životem lidí v určitém časovém úseku. Do slovních metod je řazena i *práce s textem*. Nejčastěji žáci pracují s učebnicí, pracovními sešity či pracovními listy. I jejich školní sešit se řadí do těchto metod, ten většinou slouží pro žáka jako učební text, ze kterého se připravuje na výuku. V rámci společenskovední výuky se zde řadí i texty jako populárně-naučné anebo materiály v podobě map, kronik aj. (Šimik, 2015).

Vzhledem k potřebě názorného vyučování na 1. stupni ZŠ je vhodné využívat metody názorně-demonstrační. Mezi tento typ metod využívaných v dějepisné výuce je řazeno hlavně *pozorování* reálných předmětů (např. budov, památek) a obrazů buď statických (didaktický obraz) nebo dynamických (film, video, televize) (Šimik, 2015). Pokud chce vyučující využívat ve výuce regionálních principů, měla by se většina pozorování uskutečňovat především v okolí školy nebo bydliště žáků (Vavrdová, 2009). Učitelé by si měli vždy pokládat otázku, zdali mohou daný probíraný jev žákům představit ve skutečné podobě nebo jen prezentovat ukázkou (Šimik, 2015).

Do metod praktických je řazen *nácvik dovedností*. Jako příklad může být uvedena práce s časovou osou, práce s historickými materiály a vytváření sbírek např. předmětů s historickou tematikou, sbírky map aj. Dále taky *produkční metody*, které vedou ke tvorbě nějakého produktu neboli hmatatelného výrobku. Žáci mohou ve výuce kreslit výkresy, vytvářet plakáty, referáty či rodokmeny atd. Do výuky může být začleněna i *dramatizace*, jejíž podstatou je hraní různých rolí. Žáci mohou předvádět historickou bitvu, zvyklosti společnosti v dané době nebo událost, mohou rovněž dramatizovat pověsti, mýty aj. (Šimik, 2015). Za velmi důležitou metodu vyučování na 1. stupni základního vzdělávání jsou považovány *didaktické hry*. Výukové hry mohou probíhat, popřípadě v terénu anebo v místnosti. Pro výuku historického učiva mohou být vyzdvihnuty tyto typy didaktických her: kvízy, osmisměrky, doplňovačky, soutěže (Chcete být milionářem), simulační hry s využitím metod dramatizace, hry na principu pexesa (hledání souvislostí např. mezi historickou událostí a historickou osobou), hry s kartami (např. sdružování konkrétních historických památek dle stavitelského slohu) apod. (Šimik, 2015; Vavrdová, 2009).

Vyučující by neměl zapomínat na moderní výukové metody, které přispívají k rozvoji kritického myšlení žáků. Zde mohou být zahrnuty metody, které autoři Maňák a Švec (2003) řadí mezi tzv. komplexní výukové metody. V rámci této skupiny metod může být zmíněn *brainstorming, metody kritického myšlení, volné psaní, myšlenková mapa, I.*

N. S. E. R. T., pětílístek, nedokončené věty, podvojný deník, zpřeházené věty, skládankové učení a kostka. Zmíněné metody obsahují prvky konstruktivistické výuky, jejíž podstatou je aktivnost žáků a konstruování vlastního poznání (Šimik, 2015).

Vhodnou metodou pro výuku dějepisného učiva jsou *živé obrazy*. Jedná se o metodu, která využívá prvků divadla a podporuje zkušenostní učení. Žáci zastupující určitou roli tvoří živý obraz svým vystupováním, které představuje osobní vlastnosti jednotlivých historických postav a jejich vztahy s okolím. Tato metoda podporuje žákově kvalitnější porozumění učivu a opírá se o principy divadelnosti a scéničnosti, což je pro děti mladšího školního věku zcela přirozenou součástí jejich her (Rodová & Slavík, 2018).

Vysoce motivující výukovou metodou pro výuku dějepisného učiva je *orální historie*. Tato metoda zajišťuje původnost a přesnost svědectví, jelikož její podstatou je vyprávění a vzpomínání pamětníků, kteří mohou být například do výuky pozváni (Beneš, 2020 in Rodová & Janík, 2020). Je vhodnou metodou pro projektovou výuku a má podněcující ráz, jelikož díky ní žáci poznávají historické momenty naprosto přirozeně. Vhodnými náměty pro uplatnění této specifické metody jsou například zkušenosti z období válek, života lidí v určitém časovém úseku, osvobození, emigrace atd. (Gracová & Labischová, 2010). Často je ve školní výuce dějepisu tato metoda spojována s historií rodiny. Většinou je pojata jako školní projekt, díky kterému žáci zjišťují znalosti z historie rodinných příslušníků na základě rozhovorů s příbuznými či analýzy rodinných materiálů jako jsou fotografie, pohlednice atd. (Boněk, 2008).

3.3 Organizační formy historické výuky

Při plánování výuky učitel rovněž promýšlí i uspořádání celého vyučovacího procesu, čímž se myslí prostředí a způsob uspořádání výuky neboli výukové činnosti učitele a učební činnosti žáků (Vališová & Kovaříková, 2021).

Typické organizační formy výuky historie jsou rozlišeny dle vztahu k osobnosti žáka, dle charakteru výukového prostředí a organizace práce a dle délky trvání. Dle vztahu k osobnosti žáka je zmíněna *výuka hromadná neboli frontální*, která je vhodná zejména u vysvětlování historických událostí, či při vyprávění o minulosti, při ukázce různých předmětů, při projekci videí a filmů, při ověřování znalostí žáků apod. I když vytváří prostor, ve kterém bývají žáci spíše pasivnější, přesto se jeví zcela vhodná pro dějepisnou výuku v případech, kdy učitel dokáže plně zaujmout žáky. Přijatelné je frontální výuku kombinovat s dalšími organizačními formami, jako je např. samostatná práce či práce ve skupině. Dále pak

lze zmínit *výuku skupinovou a kooperativní*, při níž žáci pracují ve dvojicích či skupinách. Jsou to organizační formy, které podporují sociální učení a sdílení. Skupinovou výuku je vhodné zvolit při práci s textem, při diskusi a jiných situacích. Dále může učitel zvolit i projektovou výuku neboli *projektové vyučování*, které je zcela motivační, podporuje kreativitu žáků, vede je k autonomii a zodpovědnosti, k tvorbě výstupu v hmatatelné podobě a zároveň umožňuje interdisciplinární přístup. Dále může učitel zvolit *individuální výuku* při doučování historického učiva. Rovněž by neměl zapomínat na *individualizaci a diferenciaci výuky*, která vychází z individuálních potřeb žáků a je vhodná především pro práci se žáky, kteří se zajímají více či méně o oblast historie. Dle charakteru výukového prostředí a organizace práce je nejčastěji volená *výuka ve třídě*. Dalšími vhodnými organizačními formami jsou: *vycházka, exkurze, beseda a školní výlet*. Jedná se o *mimotřídní výuku*, která patří k neefektivnějším formám dějepisné výuky. Do této formy výuky spadá spolupráce s muzei, galeriemi, knihovnami a dalšími institucemi. Častou formou je exkurze. Vycházky a exkurze jsou organizační formy, v rámci kterých jsou využívány různé metody. *Historická exkurze* je návštěva určitého místa, které se nějak váže k probíranému historickému učivu. Exkurzy většinou zajišťuje odborník a spadá do ní například návštěva muzea, historické památky atd. *Vycházka* je jednou z nejobtížnějších forem vyučování z důvodu náročnosti na přípravu. Umožňuje žákům poznávat, pozorovat památky a předměty v okolí školy. Při realizaci vycházky je důležitá motivace žáků a jejich zaujetí. Udržení jejich pozornosti lze zajistit zařazením pracovního listu, který mají žáci v průběhu vyplnit. *Beseda* umožňuje proniknout do učiva hlouběji díky osobě, která určitou událost zažila anebo v ní působí jako expert. Zde může být zařazena několikrát zmiňovaná orální historie či beseda s pamětníkem. Besedu lze organizovat jak ve třídě, tak v mimoškolním prostředí (např. v muzeu). *Školní výlet* je specifická vyučovací forma, kterou je vhodné zařazovat do výuky častěji nežli jednou ročně. Učitel může volit školní výlet v souvislosti s probíranou tematikou právě ve výuce dějepisu. Díky této formě si totiž žáci osvojují nové poznatky a dovednosti. Do mimotřídní vyučovací formy se řadí i *domácí úkoly* neboli domácí samostatná příprava žáků, která je vhodná pro zopakování a fixaci učiva buď v písemné anebo ústní podobě. Dějepisná výuka může být organizována dle délky trvání do *klasické vyučovací hodiny*, která trvá 45 minut, nebo do *vyučovacích bloků*, které umožňují zpracovávat a poznávat probíraná témata komplexněji. Vyučování v blocích umožňuje využívat mezipředmětových vztahů a řešit nějakou problematiku a projekt. Většinou i besedy, vycházky a exkurze pokrývají více výukového času. Ovšem v primárním vzdělávání je třeba brát ohled na problémy s udržení pozornosti žáků (Gracová &

Labischová, 2010; Parkan, 2014; Šimik, 2015; Vavrdová, 2009). Výběr organizačních forem by měl učitel pečlivě promýšlet, jelikož je třeba, aby vhodně korespondoval se zvolenými výukovými metodami.

3.4 Materiálně didaktické prostředky využívané ve výuce historie

Materiálně didaktické prostředky společně s nemateriálními didaktickými prostředky, do kterých se řadí například výukové metody a formy, podporují proces vyučování a pomáhají dosáhnout stanovených výukových cílů (Šimik, 2015). Při výuce historického učiva je žádoucí využívat takové pomůcky, které u žáků podporují orientaci v historickém čase, a především zvyšují jejich motivaci a zájem o učivo (Vavrdová, 2009). Učitelé dějepisné výuky by měli s ohledem na vysokou míru abstraktnosti dějepisného učiva dbát na názornost, kterou právě materiálně-didaktické prostředky zprostředkovávají. Žákům mladšího školního věku vyhovuje konkrétnost a znázornění či prezentování historického učiva (Kalhous & Obst, 2009).

Výše bylo představeno, jaké prostředky učitelé převážně využívají v dějepisné výuce. Nyní je vytvořen souhrn všech materiálně-didaktických prostředků, které lze využít při zprostředkování historického učiva žákům.

Učitel může využít učební pomůcky reálné povahy. V souvislosti s historickým učivem to jsou **lidské výtvory** jako např. budovy, památky, stroje, automobily aj. Žáci taky mohou vytvářet sbírky např. pohledů, dopisů, mincí či jiných historických předmětů, které jsou v hmatatelné podobě a lze je získat z reálného života. Pokud učitel nemá možnost obstarat reálné věci či jevy, může využít **modely a zobrazení**. V souvislosti s výukou historie to jsou trojrozměrné modely měst, historických památek (budov), modely dopravních prostředků, modely historických osobností (sochy) a modely v muzeu. Mezi dvojrozměrná zobrazení patří např. fotografie, obrazy, nákresy na tabuli, různé grafy, tabulky a mapy. **Přístroje a didaktická technika** jsou speciální pomůcky často využívané v dějepisné výuce. Do této skupiny je řazena zvuková technika, audiovizuální technika (video, televize, filmy), vizuální technika (projektory) či počítačová technika a její software (PC, tablety, notebooky). Mohou zde být zmíněny televizní pořady jako např. Toulky českou minulostí nebo Dějiny udatného národa českého, a taky aplikace či interaktivní internetové stránky jsou čím dál častěji využívané ve výuce. Právě auditivní a audiovizuální pomůcky jsou důležité ve vlastivědě z důvodu názorně-demonstrační funkce. Učitel ve výuce může rovněž využít jak **pomůcky textové**, mezi ty tradiční patří učebnice, pracovní sešity i populárně

naučná literatura, tak i *elektronické zdroje* (internetové stránky s vytvořenými materiály pro vyučování či programy pro žáky). Nejčastěji se učitelé i žáci opírají ve výuce o učebnici vlastivědy a dále pak pracovní listy, do kterých lze zapisovat a doplňovat různá data či vlastní poznámky. Nedílnou součástí jsou i pracovní sešity, které doplňují obsah učebnice, a společně s ní tvoří základní vybavení žáka do výuky. Učitelé mají možnost se opírat o metodické příručky, ve kterých jsou obsaženy doporučené výukové postupy, doplňující informace k učivu a navrhnuté zajímavé a efektivní metody a výukové aktivity (Šimik, 2015; Vavrdová, 2009). Pro výuku historie je rovněž nepostradatelná *mapa*. Jedná se o základní pomůcku, která se může ve výuce vyskytovat v podobě mapy nástěnné, mapy v atlasu anebo v učebnici. Mapa umožňuje žákům vnímat umístění historického jevu v určitém prostoru a seznámit se s historií na základě smyslového vnímání. Žák by měl být soustavně veden ke čtení mapy. Mapa patří totiž mezi názorné pomůcky, které umožňují lepší a rychlejší osvojení poznání a jeho delší uchování (Parkan, 2014).

Učitelovy výukové strategie historické edukace vychází z jeho osobnosti, klimatu školy a třídy, ale rovněž tak závisí na materiálně-technických podmínkách vyučování a podmínkách času (Beneš, 2020 in Rodová & Janík, 2020). Proto se tedy výukové strategie vážou na materiálně-technickou podporu výuky. Pokud vyučující nemá dostatečnou podporu, očekává se, že jeho výukové strategie nebudou tolik efektivní a pestré. V navazující kapitole se zaměříme i na další determinanty ovlivňující volbu výukové strategií.

SHRNUTÍ KAPITOLY

V této kapitole jsme zmínili výzkumy, které nám přináší výsledky o tom, které vyučovací postupy dějepisné výuky považují učitelé a žáci za efektivní. Dále je zde zmíněna aktuální podoba výuky dějepisu a možnosti volby vyučovacích metod, organizačních forem a materiálně didaktických prostředků pro učitele výuky historického učiva. Tato výzkumná data nám poslouží pro komparaci s našimi výsledky vycházejících z výzkumné části.

4 ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ VOLBU VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ

Tato kapitola pojednává o aspektech determinující volbu výukových strategií. Učitelova volba výukových strategií primárně vychází z jeho osobnostních charakteristik, rovněž je ovlivněna preferující konceptí výuky a pro něj příznačným vyučovacím stylem. Těmito aspekty ve spojitosti s volbou výukových strategií se nyní budeme zabývat.

4.1 Vliv teorií výchovy a vzdělávání na výukové strategie

Volba strategických postupů ve výuce vychází z celostní koncepce vyučovací hodiny (Kosíková, 2011). Výukové strategie jsou totiž ovlivněny preferujícím pojetím výuky vyučujícího. Čili jinak řečeno, zvolené strategické postupy učitele ve výuce vychází z jeho představ o tom, jakým způsobem si lidé osvojují nové poznatky (Kalhous & Obst, 2009). Což do jisté míry pramení i z učitelova přesvědčení, neboť právě přesvědčení je důležitou součástí vybavení učitele a představuje teorie o výuce, učení, žácích, celkovém školním kontextu a má výrazný dopad na objasnění činností ve výuce. Lze ho vnímat jako filtr, který ovlivňuje učitelovo rozhodování a vyučovací strategie (Gavora & Wiegerová, 2020). Učitelovo chápání výuky ovlivňuje celkové uspořádání a vedení vyučovacího procesu. Působí na volbu výukových aktivit, na způsob komunikačního vedení ve výuce, na stupeň participace žáků ve výuce a uvádí určitý didaktický přístup k výuce (Dvořáček, 2014; Kosíková, 2011). Níže zmiňujeme dvě základní koncepce projevující se ve vyučovacích postupech učitele. Jedná se o transmisivní přístup k výuce a konstruktivistický přístup k výuce. Dle zvolené teorie následně učitel uplatňuje výukové strategie, které jsou pro ni typické.

4.1.1 Strategie transmisivního přístupu k výuce

Pro strategie transmisivně vedené výuky je charakteristický postup, při němž učitel žákům předává tzv. hotové poznatky. Žáci tyto poznatky vesměs pasivně přijímají a učí se je nazpaměť. Jedná se o strategii příznačnou pro tradiční vyučování (Zormanová, 2014). U transmisivního přístupu k výuce učitel nejčastěji volí metody slovní, názorně demonstrační a dovednostně-praktické. Konkrétně se jedná například o vysvětlování, vyprávění, výklad, rozhovor, práci s textem, pozorování a předvádění, práci s obrazným materiálem a manipulaci. Ve výuce učitel se žáky pracuje především hromadně neboli frontální formou (Zormanová, 2012). Byť tyto metody vedou žáky k neaktivitě, jsou příznačné především pro

výuku historického učiva. Jestliže se učitel rozhodne pro tyto výukové metody, může jej například při výkladu historie zefektivnit aktivizací žáků v podobě otázek a jiných činností.

U transmisivního postupu ve výuce převažuje aktivita učitele nad aktivitou žáků. Učitel s tímto přístupem sebe vnímá jako dominujícího aktéra ve výuce, který má za úkol žákům předat požadované informace a poznatky tak, aby si je žáci poté dostatečně zapamatovali a následně je mohli zopakovat. Jedná se o přístup, který se orientuje na učivo a jeho pamětné osvojování a memorování. U tohoto přístupu je charakteristické hodnocení známkou a vnější motivace žáků v podobě odměn a trestů. Tradiční přístup k výuce lze označit jako model školy zaměřující se na učitele a učební látku (Šafránková, 2019).

4.1.2 Strategie konstruktivistického přístupu k výuce

Jedná se o strategie, které podporují aktivní činnost žáků ve výuce a umožňují žákům konstruovat vlastní poznatky a přebírat odpovědnost za vlastní učení. Úkolem učitele je žáky dostatečně podněcovat a motivovat k aktivní participaci ve výuce. Snahou je odchýlit se od pasivního přijímání informací žáků, které je příznačné pro tradiční vyučování (Turek, 2014).

Jestliže učitel využívá strategie konstruktivistického přístupu, orientuje se spíše na proces učení nežli na výsledky učení, a do výuky tak začleňuje aktivizační výukové metody jakožto diskuse, didaktické hry, brainstorming, problémové a jiné komplexní výukové metody. Ve výuce učitel vychází ze zkušeností žáků a realizuje praktické aktivity založené na objevování a experimentování. Podporuje tedy učení *learning by doing*, a to tak, aby žáci získávali nové poznatky vlastní činností a na základě využití aktuálních dovedností a zkušeností. Jako organizační formu volí netradiční projektové vyučování či formu individuální práce žáků (Čábalová, 2011; Zormanová, 2014). Využití tradičních výukových metod s převahou činnosti učitele je nahrazeno aktivním zapojením žáků do procesu získávání nových poznatků (Kosíková, 2011).

Konstruktivistické strategické postupy učitele ve výuce by měly vycházet z teorie učení zóny nejbližšího vývoje. Učitel by žákům měl vytvářet úlohy o něco náročnější nežli ty, které nyní zvládají. A při řešení těchto úkolů jim poskytovat pomoc a podporu. Za pomocí těchto postupů lze docílit žákova přestupu do vyšší vývojové úrovně (Zormanová, 2014).

Důležitou součástí konstruktivistického přístupu k výuce je práce s prekoncepty žáků a proces konstruování vlastních znalostí učícího se subjektu. Strategické postupy se orientují na žáka a respektují jeho individuální potřeby a schopnosti (Šafránková, 2019).

Nyní jsme popsali dvě základní teorie výchovy a vzdělávání. Záleží na učiteli samotném, k jaké teorii se on sám přiklání. Volba výukových strategií je rovněž ovlivněna učitelovým myšlením neboli jeho každodenní pedagogickou filozofií (Mareš, 1991), což si lze představit pod pojmem učitelovo pojetí výuky, kterým se budeme zabývat v navazující podkapitole.

4.2 Učitelovo pojetí výuky

Každý učitel nahlíží na výuku jiným způsobem. Pohlížení na výuku vychází z jeho osobnosti. Osobnostní vlastnosti jsou pro každého učitele specifické, tudíž lze vydedukovat odlišnosti v názorech na podobu vyučování (Turek, 2014). Různorodé nazírání učitelů na výuku je vyvozeno z jejich myšlení a každodenní pedagogické filozofie (Mareš, 1991).

Strategické postupy učitele ve výuce jsou úzce propojeny s jeho pedagogickým myšlením neboli každodenní pedagogickou „filozofií“ (Kasíková, 2011). Celkové pojetí výuky zahrnuje i učitelův náhled na cíle, učební látku, výukové strategie a metodické postupy ve výuce, na organizační uspořádání výuky, subjekty vzdělávání aj. (Kalhous & Obst, 2009; Mareš et al., 1996). Tento aspekt lze vnímat jako všeobecnou strategii pro učitelovo plánování výuky a promýšlení jeho postupu při vyučování (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013).

Gracová a Labischová (2012) realizovaly výzkum se zaměřením na učitelovo pojetí výuky dějepisu. Nejprve se zaměřily na pojetí historického učiva, tedy na obsahovou stránku vzdělávání. Poté jejich výzkum posunuly směrem k výukovým strategiím, tedy k vyučovacím metodám, formám a edukačním médiím. U pojetí učiva dějepisu upoutaly pozornost směrem k zeměpisnému a tematickému zdůraznění, následně se zaměřily na časovou posloupnost historických dějin ve výuce a na význam klíčových momentů historických událostí. Například u zeměpisného hlediska bylo zjištěno, že učitelé spíše raději vyučují českou historii. Taktéž je velmi oblíbená u učitelů i místní historie, jelikož s ní žáci mohou být seznámeni netradičními výukovými postupy. Nabízí se u ní pracovat v projektech a využívat výukové metody rozvíjející kritické myšlení, např. orální historii. Z hlediska tematického zaměření je oblíbená výuka o životě významných historických osobností nebo výuka o všedním způsobu života lidí v tehdejší době. S ohledem na časovou posloupnost dějin se učitelé nejvíce přiklání k historickému období druhé světové války a Středověku. U pojetí výukových strategií autorky charakterizovaly aktuální podobu výuky dějepisu na školách, která byla zmíněna výše v kapitole o strategiích dějepisné výuky na základních

školách. Výzkum autorek naznačuje možnosti, jak lze nahlížet na UPV dějepisu odrážející specifické výukové strategie historického učiva.

Učitelé mohou uplatňovat různé vyučovací postupy, záleží však na jejich přístupu. Prvkem celostního UPV je i chápání efektivních postupů ve výuce. Učitelé by se měli opírat ve výuce o takové vyučovací postupy, které podněcují žáky k aktivitě, konstrukci vlastních poznatků a k tvůrčím činnostem (Mareš et al., 1996).

Jedná se o strategii, ze které učitel vychází, když promýšlí uplatnění a realizaci efektivních postupů ve výuce. Tato strategie není zjevná a je poměrně neměnná a zcela individuální, odvíjí se totiž od kreativity, schopností a zkušeností učitele. Toto pojetí je pro učitele zcela bezděčné, a z toho důvodu je potřebné, aby se stalo součástí sebereflexe učitelů, stejně tak jako jejich vyučovací styl (Mareš et al., 1996).

Učitelovo nahlížení na výuku ovlivňuje jeho volbu výukových strategií (Kosíková, 2011). Starý (2007) popisuje, že vyučovací styl vychází z učitelova chápání výuky a navenek se projevuje konkrétními vyučovacími postupy (in Dytrtová & Krhutová, 2009). Proto v nadcházející podkapitole zmiňujeme další významný aspekt ovlivňující volbu strategií výuky, čímž je vyučovací styl učitele.

4.3 Vyučovací styl

Výše bylo zmíněno, že vyučující může zvolit různé přístupy vedení výuky. Proces plánování a způsobu vedení výuky je rovněž ovlivněn vyučovacím stylem učitele. Poněvadž vyučovací styl determinuje výběr učiva, volbu výukových metod a strategických plánů (Stará & Starý, 2017).

Při zprostředkování vzdělávacího obsahu žákům využívá učitel výukové strategie pro něj zcela příznačné. Učitelovy strategické postupy jsou v souladu s jeho vyučovacím stylem, neboť vyučovací styl je významným nástrojem k naplnění výukových cílů a strategických záměrů (Kosíková, 2011).

Dle Průchy, Walterové a Mareše (2008) je vyučovací styl osobitý postup, který učitel volí při vyučování (in Lukášová, 2010). Postup je naprosto charakteristický pro učitele a projevuje se v cílech, organizaci výuky, pořadí výukových činností a učitelově tvořivosti a flexibilitě. Lze na něj pohlížet jako na metastrategii, která je nadřazená strategiím výuky (Maňák & Švec, 2003).

Autoři Škoda a Doulík (2011) chápou vyučovací styl jako způsob vyučování, který se vyznačuje určitými strategiemi, volbou výukových metod a organizačních forem, posloupností činností, využíváním konkrétním výukových pomůcek a prostředků, způsoby vedení výukových činností a způsoby řízení interakcí v průběhu vyučovacího procesu.

Ve způsobu vyučování se učitelé diferencují, poněvadž se to odvíjí od jejich pedagogického myšlení neboli pojetí výuky. Učitelé totiž zauímají odlišné postoje k okolním lidem či výukovým situacím a zastávají odlišné přístupy k vedení a plánování vyučovacího procesu (Průcha, 2015). V souvislosti s předchozím tvrzením lze usoudit, že způsob učitelova myšlení a vystupování, který pramení z jeho vyučovacího stylu, se odráží do jeho postupů ve výuce a výukových strategií (Maňák & Švec, 2003).

Byť učitelé uplatňují totožné nebo podobné výukové strategie, jejich výuka navzdory tomu bude rozdílná, neboť vyučovací styl je svérázný a pramení z osobnosti každého učitele (Kosíková, 2011). Vyučovací styl je tedy určujícím faktorem pro výběr výukových strategií, způsobu vedení výuky a přístupu k ní, přičemž je provázaný s osobností učitele, jak ilustrujeme v následující podkapitole.

4.4 Osobnost učitele

V průběhu pedagogické praxe se učitelovo pohlížení na výuku přetváří (Turek, 2014). Je to zcela přirozený vývoj, který úzce souvisí s osobností učitele. Proto dalším předpokladem k volbě výukových strategií je rovněž osobnost učitele, neboť výukové strategie každého učitele odráží jeho osobnostní a individuální preference.

Již výše bylo zmíněno, že učitelé se odlišují svými přístupy k výuce, způsobem myšlení a svými názory. Je to zcela zřejmé, vzhledem k tomu, že každá osoba je ojedinelá a má specifické vlastnosti a předpoklady, kterými se diferencuje od druhých (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013). Může se stát, že po nějakém čase začne učitel ve výuce postupovat monotónně, tedy, že jeho zvolené výukové strategie povedou k neměnnému a zaběhnutému stylu vyučování (Dytrtová & Krhutová, 2009). Každý vyučující má svůj jistý způsob vedení výuky, který má již zažitý. Ovšem je zapotřebí, aby jej reflektoval a po určité době modifikoval. Protože didaktický přístup a volbu výukových strategií by měl učitel přizpůsobovat žákům a konkrétní výukové situaci.

Každý učitel se vyznačuje řadou odlišných ale i podobných vlastností v porovnání s ostatními učiteli. Na základě nich byly vytvořeny jednotlivé typologie učitelů, které

popisují jejich dominující charakteristiky (Turek, 2014). Učitelovy tendence se totiž promítají do jeho výukových postupů, z nichž tyto tendence vyvodit a porovnat s popisem jednotlivých typologií (Podlahová, 2007). Typologie zahrnují, jak převládající vlastnosti učitelů, tak i jejich zaměření, přístupy k výuce a postoje k žákům (Dyrtová & Krhutová, 2009).

Existuje vícero typologií osobnosti učitelů, např. Ch. Caselmann rozděluje učitele na:

- učitele „logotropa“ orientujícího se na učivo a jeho transmisi;
- učitele „paidotropa“ orientujícího se na žáka a jeho individuální potřeby.

(Šafránková, 2019)

Zmíněná typologie učitelů znázorňuje rozdílný způsob vedení výuky. Soustředí-li se učitel na učivo a na jeho předávání, lze vyvodit, že bude využívat takové strategie výuky, které budou založeny na transmisi, na metodě vysvětlování a vyprávění. Například výuka historického učiva bude založena na výkladu učitele a pečlivém vedení zápisu o daném tématu. Naopak ten druhý typ učitele bude využívat takové výukové strategie, které budou podporovat aktivitu a iniciativu žáků. Učitel do výuky bude začleňovat skupinovou práci a aktivizující výukové metody. Daná typologie vždy představuje opačné rozdíly, dva póly toho, jakým směrem se učitel ve výuce může ubírat, jak výuku povede a jaký didaktický přístup zvolí.

Existuje velké množství typologií podle určitých kritérií. Protože se oblast zkoumání v České republice nevěnuje v dostatečné míře učitelům historie, stěží se zde uvádí detailnější popisy jejich osobnosti, didaktických postupů a názorů na výuku historického učiva (Mareš, 2017).

Pro shrnutí je možné uvést vlastnosti a dovednosti, kterými by měl učitel historie disponovat. Učitel by měl být schopen žákům srozumitelně a exaktně interpretovat historické události a jevy, přičemž by si měl dávat pozor na to, aby žáky nepřetěžoval detailními a méně podstatnými informacemi. Tento postup by totiž vedl k neefektivnímu kognitivnímu přetěžování žáků a k pouhému biflování historických dat. Vzhledem k přemíry abstraktnosti výuky historie by se měl při expozici dějepisného učiva opírat o názorné a konkrétní ukázky, které podporují žákovy představy, a uvádět pak poznatky do souvislostí (Parkan, 2014).

Učitel vyučující předmět Člověk a jeho svět by měl být kompetentní v oblasti diagnostikování znalostí a měl by žákům předávat vzdělávací obsah na úrovni jejich kognitivního způsobu přemýšlení (Šimik, 2015). Dle autorky Vašutové (2004) by měl učitel vyučující společenskovědní a přírodní obory vlastnit kompetence jakožto:

- mít povědomí a dostatečné znalosti o světě;
- umět přiměřeně a srozumitelně vysvětlit žákům učivo a podněcovat žákovu aktivitu při poznávání světa,
- ve výuce by měl využívat vhodné didaktické pomůcky a prostředky;
- měl by se orientovat v učivu ve vztahu k očekávaným výstupům, vhodně jej organizovat a žákům následně systematicky představovat;
- měl by umět zvolit adekvátní organizaci výuky a výukové metody;
- při hodnocení by neměl vycházet pouze z výsledků učení, ale zaměřovat se i na samotný proces;
- měl by být schopen rozpoznat prekoncepty žáků o světě a na ně ve vyučovacím procesu navazovat;
- a především by měl být pro žáky vhodným příkladem v postoji ke společnosti a přírodě (in Šimik, 2015).

SHRNUTÍ KAPITOLY

Podstatou kapitoly byl přehled aspektů ovlivňujících volbu výukových strategií. Jako významný faktor se uvádí učitelovo pojetí výuky. Pokud se učitel přiklání k určitému směru anebo teorii vzdělávání, ovlivňuje to jeho strategie. Obdobně to funguje u vyučovacímho stylu. Neodmyslitelně se do volby výukových strategií promítá i učitelova osobnost. Jinými slovy můžeme říct, že osobnost učitele společně s jeho dominantními vlastnostmi se promítají do pojetí vyučování.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÁ ČÁST ZÁVĚREČNÉ PRÁCE

Celou prací prolíná koncept strategií výuky společenskovedního učiva, konkrétně jeho dějepisného složky. V teoretické části jsme charakterizovali celou řadu pedagogických kategorií, které se do výukových strategií promítají. Je to složitý komplex, vzájemně propojený, spolu související. V praktické části diplomové práce se zaměřujeme na zjišťování výukových strategií ve výuce vlastivědy na 1. stupni základní školy. Charakter výzkumu je kvalitativní za použití výzkumných metod pozorování a rozhovoru. Ty jsme dále obsahově analyzovali formou kódování a zjištěné kategorie jsme uspořádali do modelu.

5.1 Cíle výzkumu

Hlavní cíl výzkumu:

- Identifikovat a popsat výukové strategie používané učiteli při výuce dějepisného učiva ve vlastivědě.

Primárním cílem je pro nás identifikovat a následně konkrétně popsat výukové strategie, které učitelé používají při výuce dějepisného učiva ve vlastivědě. Nejprve se budeme snažit identifikovat a popsat výukové strategie používané konkrétními případy, následně pak budeme hledat podobnost, popřípadě odlišnost ve výukových strategiích všech participantů.

Dílčí cíle výzkumu:

- Popsat postupy a přístupy učitelů uplatňované při výuce dějepisného učiva.
- Určit a charakterizovat didaktické prostředky využívané při výuce dějepisného učiva.

Těmito dílčími výzkumnými cíli se snažíme pojmenovat, jak učitelé při výuce dějepisného učiva postupují, a rovněž jaké přístupy při výuce volí. Odkazujeme na výše uvedené didaktické přístupy při výuce dějepisných témat, jež jsou uvedeny v teoretické části. Dále se zaměřujeme na to, jaké didaktické prostředky učitelé ve výuce využívají a co je pro ně charakteristické.

Na cíle výzkumu navazují výzkumné otázky, jež budeme následně zodpovídat.

5.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumnou otázkou je:

- Jaké výukové strategie učitelé využívají při výuce dějepisného učiva ve vlastivědě?

Mezi dílčí výzkumné otázky se řadí:

- Jaké výukové metody učitelé používají při výuce dějepisného učiva?
- Jaké organizační formy učitelé volí pro výuku dějepisného učiva?
- Jaké materiálně didaktické prostředky učitelé volí pro výuku dějepisného učiva?
- Jaká specifika výukových strategií učitelů při výuce historického učiva se ukazují s ohledem na typ školy?

Při odpovědi na poslední výzkumnou otázku se budeme snažit zohledňovat i vliv vyučovacími podmínkami na volbu výukových strategií. Podmínky vyučovacího procesu tudíž vnímáme v rámci typu školy a sledujeme, jak tyto podmínky ovlivňují učitelovu volbu výukových strategií.

5.3 Zkoumané případy (výzkumný vzorek)

Výzkum se zaměřuje na učitele 1. stupně základní školy vyučující historické učivo, které je součástí společenskovedního vzdělávání. Výzkumný soubor je tvořen šesti participanty. Kvalitativní výzkum je mimo jiné charakterizován záměrným výběrem výzkumného vzorku na základě definovaných kritérií. Do výzkumu jsme s ohledem na výzkumné cíle záměrně zařadili participanty vyučující na malotřídní škole, participanty vyučující na klasické základní škole, participanty s tradičním přístupem k výuce a participanty s inovativním přístupem k výuce.

Popis specifík jednotlivých učitelek**Učitelka č. 1**

Učitelka vyučuje na malotřídní vesnické škole. Její pedagogická praxe je dlouhá 4 roky. Nemá aprobaci pro vyučování předmětů v primárním vzdělávání, poněvadž má vystudovaný obor učitelství pro 2. stupeň ZŠ. Není třídní učitelkou třídy, ve které vyučuje historického učivo. V dané třídě vyučuje pouze vlastivědu, přírodovědu a výchovné předměty. Vzhledem k podmínkám typu malotřídní školy vyučuje historické učivo dva ročníky (4. a 5.) najednou, častokrát však i tři, ovšem třetí ročník má výuku čtení se zadanou samostatnou prací. Podmínky malotřídní školy determinují učitelku k volbě určitých výukových strategií, kterou budou popisovány níže. Učitelka má benevolentní přístup k žákům, snaží se výuku ustavičně přizpůsobovat žákům a vycházet z jejich potřeb. U jejího stylu lze spatřit prvky facilitačního vyučovacího stylu, jehož hlavním cílem je respektovat

potřeby a přání žáků (Fenstermacher & Soltis, 2008). Přestože však reflektuje individuální potřeby žáky, výuku vede stylem, při němž jsou žáci pasivními příjemci informací. Její vztah k výuce historie je kladný ale značně ovlivněn předchozími zkušenostmi a stylem výuky bývalého učitele z žákovských let. Z nevhodného stylu vedení se poučila, a proto se rozhodla vést pestrou a zábavnou výuku.

Učitelka č. 2

Učitelka vyučuje na větší klasické základní škole ve městě. Škola je spojena s druhým stupněm ZŠ. Její pedagogická praxe je dlouhá 7 let. Tak jako u předchozího případu, není třídní učitelkou třídy, ve které vyučuje historické učivo. Ve třídě vyučuje pouze dva předměty, a to vlastivědu a přírodovědu. K historii má kladný vztah, ale spíše ji více baví geografická část výuky vlastivědy. Učitelka je velmi komunikativní typ a její vyučovací styl spíše inklinuje k manažerskému stylu vyučování, neboť se zaměřuje především na učivo a jeho transmissi (Fenstermacher & Soltis, 2008). Její přístup k výuce je spíše tradiční, poněvadž volí prvky transmisivní výuky.

Učitelka č. 3

Učitelka vyučuje na téže škole jako učitelka č. 2. Je třídní učitelkou třídy, ve které vyučuje jak dějepisné učivo v rámci vlastivědy, tak téměř všechny další vyučovací předměty. Ve svém oboru působí již 4 roky. Učitelka má a vždy měla pozitivní vztah k historii, což značně ovlivňuje její volbu výukových strategií. Poněvadž je pro ni historie zajímavá a spatřuje v ní význam, snaží se u svých žáků překonat a změnit negativní pohled na výuku historie především realizací zábavné výuky.

Učitelka č. 4

Učitelka vyučuje na klasické základní škole v menším městě. Její pedagogická praxe je ze všech participantů nejkratší. V oboru působí teprve 1,5 roku. Nemá aprobaci pro výuku na 1. stupni ZŠ, ale má vystudovanou speciální pedagogiku. Na škole nejprve působila jako speciální pedagog. Vzhledem k jejím zkušenostem v oblasti speciálně-pedagogické začala vyučovat ve třídě, ve které bylo integrováno více žáků s podpůrným opatřením. Ovšem za podmínky, že si musí dodělat aprobaci potřebnou pro výuku na 1. stupni ZŠ. V současné době tudíž studuje obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Její přístup k výuce je spíše netradiční, neboť volí inovativní výukové metody. Do jejích výukových strategií se promítají i speciálně-pedagogické aspekty s ohledem na žáky se speciálními potřebami. Její vyučovací styl lze označit za facilitační s využíváním i přístupů příznačných pro exekutivní styl.

Facilitační styl lze spatřit především v individuálním přístupu k žákům a respektování jejich potřeb, manažerský zase naopak v zaměření se na vhodné výukové metody (Fenstermacher & Soltis, 2008). Její vztah k historii v době žakovských let nebyl pozitivní, ovšem od doby vyučování vlastivědy se vztah k historii výrazně proměnil. Především výuku historické části začala vyučovat s oblibou.

Učitelka č. 5

Učitelka vyučuje na téže klasické základní škole v menším městě. Její pedagogická praxe je ze všech zúčastněných případů nejdější. V oboru působí již 19 let. Je třídní učitelkou a ve své třídě vyučuje téměř veškeré vyučovací předměty. Její přístup k výuce je zcela inovativní, neboť z velké části vyučuje netradičními výukovými metodami, někdy i badatelskými, a často volí projektové vyučování. Výukové strategie má značně ovlivněny nevhodným přístupem učitele z dob studentských. Proto se rozhodla, že výuku historického učiva povede jinak – zábavně a netradičně. Učitelka se řadí do řad učitelů s vyučovacím stylem na půl facilitačním a na půl exekutivním (Fenstermacher & Soltis, 2008).

Učitelka č. 6

Učitelka č. 6 vyučuje na malotřídní vesnické škole. Má vystudovaný obor učitelství pro 1. stupeň a v době realizace výzkumu v něm působila 4 roky. Teprve minulý školní rok začala vyučovat poprvé výuku historického učiva, tudíž ji lze označit za začátečníka. Vyučuje historické učivo dva ročníky najednou (4. a 5. ročník). Pátému ročníku je třídní učitelkou a vyučuje jej větší část předmětů. Její specifikum je především v úpravě školních osnov, aby mohla spojit dějepisné učivo dvou ročníků. Výuku tedy nediferencuje a vyučuje dva ročníky najednou stejné učivo. Tato úprava učebních osnov jí umožnila využívat jiné výukové strategie nežli třeba učitelka č. 1, která výuku dvou ročníků především diferencuje dle učiva a tématu. Její přístup k výuce je netradiční, střídavě volí prvky transmisivní a konstruktivistické výuky. S velkou převahou organizuje výuku historie aktivně a do skupinového vyučování. Byť výuku historie neměla nikdy v oblibě, v době zahájení výuky vlastivědy se její vztah k ní proměnil. Negativně vytvořený vztah k historii pramení z pasivně vedené výuky jejího učitele z dob žakovských let. Proto se rozhodla, že povede výuku aktivně. Její vyučovací styl se odvíjí od potřeb a zájmu žáků. Postupuje ve výuce tak, aby výuka žáky zaujala. Vědomě do výuky vkládá humor, neboť chce ve výuce vytvořit příjemnější prostředí pro všechny. Tyto charakteristiky lze zařadit do facilitačního vyučovacího stylu (Fenstermacher & Soltis, 2008).

5.4 Výzkumné metody

Nejprve byla u participantů prováděna pozorování, na nichž následně navazoval polostrukturovaný hloubkový rozhovor s otevřenými otázkami. Pozorování výuky bylo zúčastněné realizované v přirozených podmínkách a současně nestrukturované (Hendl, 2016).

Jako první výzkumnou metodu jsme zvolili zúčastněné nestrukturované pozorování, které proběhlo záznamem veškerých zpozorovaných jevů či situací v průběhu vyučování, což nám pomohlo vytěžit velké množství dat pro detailní popis zkoumané situace. Zúčastněné pozorování poskytuje výzkumníkovi uchopit zkoumanou situaci zcela komplexně, umožňuje mu porozumět souvislostem. Zároveň taky může výzkumník postřehnout automatické a neuvědomované jevy participantů, ke kterým se velmi zřídka dostanou například v rozhovorech. Což se osvědčilo i v námi realizovaném výzkumném šetření. Podstatné jsou i vlastní poznámky a názory výzkumníka na pozorované situace, neboť sehrávají důležitou roli v kvalitativně orientovaném výzkumu (Švaříček & Šed'ová, 2016). Pro záznam zpozorovaných jevů byl zvolen počítač, jelikož je tento technický prostředek praktičtější pro přesné a kompletní zaznamenání požadovaných informací. Umožňuje i rychlejší záznam vlastních poznámek, o které je možno se v analýze dat následně opírat (Hendl, 2016).

Jako druhou výzkumnou metodu jsme zvolili rozhovor. Rozhovor s pozorovanými učiteli byl polostrukturovaný na základě rámcových otázek, ovšem docházelo k dalšímu dotazování se během rozhovoru. Rámcové otázky navazovaly na získaná data prostřednictvím pozorování a sloužily jako nástroj k bližšímu analyzování dané problematiky.

Ve stanoveném kvalitativním rozhovoru jsme využívali otázky vztahující se ke zkušenostem, chování a názorů respondenta. Otázky byly řazeny do tematických okruhů, nejprve byly pokládány úvodní iniciační otázky zaměřující se na obecné charakteristiky participanta, jejich názory na současnou výuku historické složky a stěžejní cíle ve výuce. Poté byly kladeny otázky týkající se přípravy vyučujícího na výuku, následně uprostřed rozhovoru byly voleny otázky vztahující se k realizaci vyučovací jednotky, poté byly kladeny otázky vztahující se k domácím úkolům, ihned pak k zápisům. Před závěrem rozhovoru byly formulovány otázky zjišťující zkušenosti participanta s ohledem na výuku historického učiva. A na závěr byla využita možnost dotázat se na informace k údajům získaných z pozorování pro prohloubení a ověření dat.

Dvojice výzkumných metod byla zvolena proto, že se vhodně doplňuje ve vztahu k námi zkoumané problematice. Rozhovor nám umožňuje zaznamenat, co si participanté myslí, co sdělují a jaké mají zkušenosti. Naproti tomu pozorování nám zprostředkovává možnost pro deskripci vyučovacích postupů participantů v praxi (Švaříček & Šedřová, 2016).

5.5 Vstup do terénu, navázání vztahů, harmonogram výzkumu

Se sběrem dat bylo započato v květnu roku 2022 a skončilo se v prosinci roku 2022. Data jsem začala sbírat s předstihem z důvodu, že se na ZŠ nejčastěji vyučuje výuka vlastivědy ve dvou částech, v zeměpisné a historické. Pro naše účely byla potřebná historická část, tudíž bylo nezbytné zastihnout vyučující v době školního pololetí, ve kterém vyučují dějepisné učivo.

Vyučující byli osloveni osobně například i v průběhu pedagogické praxe, anebo prostřednictvím emailové komunikace. Zpočátku bylo náročné vyhledat vyučující a sjednotit si společně časové plány. Primárním cílem bylo získat co nejvíce dat z pozorování a následně si zjištěná data ověřit formou rozhovoru. Některé učitelky mi časový plán výuky vlastivědy přizpůsobovaly, většina škol pro mne byla vzdálenější.

U každé učitelky bylo realizováno co nejvíce možných pozorování. U každé jsem si stanovila minimálně 3 pozorování vyučovacích hodin. U některých bylo provedeno až 5 či 7 pozorování vyučovacích hodin. Po získaném množství dat z pozorování jsem s každou participantkou prováděla hloubkový rozhovor o délce trvání přibližně 60 minut. Všechny rozhovory byly realizovány v prosinci 2022 a byly nahrávány na diktafon v mobilním telefonu. Analýza dat z pozorování započala již před realizací rozhovorů, aby bylo možné se doptávat na nejasnosti z pozorování.

5.6 Analýza a interpretace dat

Tematické kódování

Pro analýzu získaných dat z pozorování a rozhovoru jsme zvolili tematické kódování. Tematické kódování bylo využito pro jednotlivé případy zvlášť. Veškerá získaná data jsme podrobili otevřenému kódování a dalšímu postupnému analyzování v rámci jednotlivých případů. Tematické kódování je výhodné, pakliže je výzkumným cílem popsat a identifikovat odlišné postupy v rámci určitého fenoménu. Z tematického kódování by se měla následně vynořit komplexní klasifikace určitých postupů, jež jsme se snažili zachytit do přehledné tabulky (Švaříček & Šedřová, 2016).

Tematické kódování proběhlo na úrovni jednotlivých případů s ohledem na stanovené výzkumné otázky. Každému jednotlivému případu jsme se věnovali zvláště jakožto u přístupu případových studií. Již při kódování se začaly vynořovat sjednocením podobných konceptů pracovní kategorie dle tématu. Vzhledem k dopředu tematicky rozčleněnému rozhovoru vznikly pracovní kategorie téměř shodné u každé participantky. Ovšem patřičné rozdíly lze spatřit při jejich popisu a náplni, což je podstatou výzkumu. Každá participantka volí odlišné postupy ve výuce s patrnou shodou. Ovšem nejprve tedy byly vytvořeny kategorie pro každý případ, na něž následoval popis a interpretace těchto kategorií u jednotlivých případů. Poté jsme sledovali, zdali v rámci jedné tematické kategorie jednotlivé případy postupovaly podobně či odlišně. Soustředili jsme se zejména na kategorie, které byly pro jednotlivé případy shodné. Postupně vznikala tabulka, která byla sestavena deskripcí jednotlivých případů z pohledu vytvořených kategorií. Byla využita Glaser-Straussova metoda konstantní komparace, která nám umožnila provádět neustálé porovnávání případů na úrovni všech kategorií. Hledali jsme tedy podobnosti a rozdíly u případů z pohledu jednotlivých kategorií. Případy tedy byly porovnávány mezi sebou, což nás dovedlo k odhalení obdobných či zcela odlišných typů případů (Švaříček & Šedřová, 2016). Shody a rozdíly vyústily v rozlišení výukových strategií, jež jsou typické pro každou učitelku. Charakteristika jednotlivých kategorií je specifická pro jednotlivé případy. Každá učitelka má tedy odlišné postupy v rámci jednotlivých kategorií. Po interpretaci výzkumných dat a zodpovězení výzkumných otázek jsme se snažili vytvořit návrh paradigmatického modelu, který doporučují Strauss a Corbinová pro formulování vztahů mezi kategoriemi (in Švaříček & Šedřová, 2016).

V průběhu kódování se nám vynořily následující kategorie a podkategorie, na základě, nichž jsme popisovali výukové strategie příznačné pro každý případ zvláště. Kategorie, podkategorie a k nim uvedené příklady některých kódů lze vidět v následující tabulce č. 2.

Tabulka 2 Ukázka kategorií, subkategorií a kódů

| Kategorie | Subkategorie | Příklady kódů |
|--|--|---|
| Co je mým hlavním cílem? | | <i>zábavné a aktivní vyučování, potřeba orientace na časové ose, práce s klíčovými pojmy, všeobecný přehled, znalost pouze důležitých událostí a letopočtů</i> |
| Můj postup / můj přístup | | <i>deduktivní přístup s prvky induktivního a sociálního, narativní přístup, mezipředmětové vztahy, propojení učiva s reálným životem, zdůrazňování zajímavosti k učivu</i> |
| MDP podporující výuku historického učiva | | <i>učebnice + prezentace, tablety jako motivační prvek, vlastivědná čítanka, kniha České dějiny očima psa, využití pořadů Čt edu, PS, metodická příručka</i> |
| Cesta k osvojení historických poznatků | Práce se zápisem | <i>projekce videí, práce s učebnicí a prezentací, didaktické hry, tvorba referátů, produkční metody, práce s časovou osou, BOV metody (orální historie), hravá forma zápisů v šabloně, zápis na doplnění, výklad, dramaturgie, pojmové mapování</i> |
| Uspořádání výukových a učebních činností | DÚ jako součást výukových strategií | <i>nelze to jinak nežli frontálně, samostatná práce, skupinové vyučování, škola v přírodě, projektové vyučování, mimotřídní výuka, DÚ jako vyhledávání zajímavosti k učivu</i> |
| Spolupráce aneb inspirace pro své výukové postupy | Kolegiální výpomoc | <i>sebevzdělávání formou seminářů a webinářů, půjčování výukových materiálů s kolegyní, „postupujeme stejně“, návštěva výukových portálů</i> |
| Respektování žáků | | <i>strategie přizpůsobující se potřebám žákům, respektování různých způsobů řešení, benevolentní přístup, podpora vizuálního stylu učení</i> |
| Hodnotím – hodnotíme | Strategie ověřování historických znalostí žáků | <i>sebehodnocení žáků, hodnocení aktivity jako motivace pro slabší žáky, průběžná reflexe činností, pracovní hluk jako prostředek k hodnocení, ústní zkoušení, písemný test</i> |
| Význam charakteru vyučujícího a vyučovacích podmínek | | <i>snížená časová dotace výuky, strategie vhodného řízení výuky dvou ročníků najednou, komunikativní typ, kreativní typ</i> |

U kategorie „Co je mým hlavním cílem?“ jsme se zaměřovali především na prioritní zaměření učitelky ve výuce neboli na to, co je pro ni nejpodstatnější. Podrobnější ukázka tabulky, která zachycuje kategorie a subkategorie s jejich popisem pro jednotlivé případy, je vložena v Příloze P II. Popis kategorií byl sestaven na základě kódů příslušících do jednotlivých kategorií. Kódy v tabulce jsou již upraveny pro snadnější interpretaci případů. Jako poznámku je potřeba uvést, že se stále jednalo pouze o pracovní verzi tabulky, o kterou jsme se opírali při interpretaci dat.

Než přejdeme k odpovídání na výzkumné otázky, předkládáme zde deskriptivní strategii výuky u jednotlivých případech. Poté dojde k přesnější interpretaci výzkumných otázek.

Deskripce strategií výuky u jednotlivých případů

Učitelka č. 1

Při výuce historického učiva se participantka primárně zaměřuje na to, aby vedla výuku hravou formou. Do výuky vkládá informace, které si myslí, že by mohly být poutavé a zajímavé pro žáky. Nežli by po žácích vyžadovala znalost letopočtů, spíše se přiklání ke správnému zařazení události do časového pásma. Ve výuce historického učiva volí deduktivní přístup k výuce. Nejprve žákům vždy sdělí cíl a téma výuky a následně se jím zabývají. Její zvolené výukové postupy náleží do transmisivně vedené výuky, při níž jsou žáci pasivními příjemci informací. Po žácích vyžaduje pouze podstatné a pro život přínosné informace a znalosti. Apeluje na to, aby žáci měli znalost o státních svátcích a znali důvod jejich slavení a spojení se současným způsobem života. Při výuce historického učiva se především opírá o učebnici, která je společně s dataprojektorem a PC hlavními MDP výuky. Vzhledem k tomu, že apeluje na orientaci žáků se v historických obdobích, pracují ve výuce s časovou osou v tištěné podobě. Jako cestu k osvojení historických poznatků volí výukové metody typické pro transmisivní výuku, u nichž převažuje aktivita učitele nad aktivitou žáků. Těmi metodami je výklad, rozhovor, vyprávění a vysvětlování historických informací a pojmů, práce s učebnicí, s pracovním sešitem a textem v učebnici, a projekce prezentací. Pro názornost často volí i projekci videí Dějiny udatného národa českého. Ve výuce často pracují i se zápisem. Upřednostňuje zápis psaný rukou žáků. Výuku historického učiva dvou ročníků diferencuje dle tématu, ovšem se stejným způsobem práce. Součástí jejich strategických postupů jsou domácí úkoly, které využívá jako zpětnou vazbu o úrovni znalostí žáků. Při plánování svých výukových strategií nespolupracuje se svými kolegy, je zcela samostatná a nevidí důvod, jelikož je to „její předmět“. Ve výuce průběžně hodnotí činnosti převážně ona, občas společně i se žáky. Historické znalosti žáků si ověřuje pravidelným testováním. Pakliže tato metoda žákům nevyhovuje, umožní jim ústní zkoušení. Participantka volí především strategie pro vhodné řízení výuky dvou ročníků najednou. Má vytvořený postup pro práci se dvěma ročníky, přičemž volí především výukové metody, které jí umožní přechod mezi ročníky. Proto často volí samostatnou práci s pracovním sešitem a učebnicí. Pro výuku historie mají na jejich škole vyhrazené 2 hodiny týdně po dobu jednoho školního pololetí.

Učitelka č. 2

Ve výuce se participantka primárně snaží o žákovo porozumění historickému učivu. Při výuce neklade důraz ani tak na znalost letopočtů, spíše se zaměřuje na to, aby žáci byli

schopni vysvětlit podstatu historických událostí. Ve výuce postupuje participantka dle učebnice. Žákům vždy sdělí téma výuky. Volí postupy, které jsou příznačné pro deduktivní a transmisivní přístup ve výuce. Při výkladu učiva se snaží odkazovat na reálné situace a zkušenosti, které by žáci mohli znát. Umožňuje-li to charakter učiva, propojuje jej s filmy či pohádky, které by mohly být blízké a známé pro žáky. Výukové strategie participantky spočívají ve funkčnosti PC a dataprojektoru, které využívá zcela pravidelně. Ve výuce z velké části pracují pouze s učebnicí anebo se sdílenou prezentací. Využívá i ČT edu programy nebo platformu youtube, z nichž čerpá výuková videa. Participantka volí pouze strategie transmisivně vedené výuky, do nichž se řadí metoda jakožto práce s učebnicí, projekce videí, výklad a vysvětlování, práce s mnemotechnickými pomůckami. Důležitou součástí je i zápis, který volí ve formě doplnění z důvodu časového. Výuku většinou organizuje pouze frontálním způsobem, jelikož si myslí, že to nelze jinak. Pro inspiraci většinou dochází za kolegyní, se kterou si půjčují výukové materiály, anebo se inspiruje na internetových portálech a youtube. Nevolí žádnou průběžnou reflexi výuky či sebereflexi žáků. Hodnocení probíhá jen na základě testů, neboť je to jediný možný nástroj k získání přesných výsledků. Výuka historie většinou probíhá pouze 1 týdně v jednom školním pololetí. Sama participantka zdůvodňovala, že vlastně nelze volit jiných postupů, jelikož je omezena časovou dotací. Přesto však nevolí participantka vhodné strategické postupy pro nastavený výukový čas, např. projekce prezentací je neefektivní a zabírá spoustu času.

Učitelka č. 3

Při výuce historického učiva spatřuje především význam v zábavném vyučování. Základem pro ni je, aby žáci byli dostatečně motivováni k samostatnému pracování a objevování. Podstatný význam participantka upozorovala v potřebě a důležitosti drilu ve výuce. Základním primárním cílem je u žáků vyvrátit odpor k výuce vlastivědy. U svých žáků klade důraz na správné pochopení a vysvětlení souvislostí a pojmů, a pamětné učení podporuje pouze jen u znalosti důležitých letopočtů. U žáků ve výuce pravidelně zjišťuje význam porozumění pojmů, jako příklad lze uvést z výuky pojmy jakožto „exil“, „kacíř“. Participantka volí přístupy deduktivní s prvky induktivního, neboť střídá strategie transmisivního přístupu a konstruktivistického. Ve výuce se snaží vycházet z prekonceptů žáků a propojovat učivo se zkušenostmi žáků a realitou. Volí narativní přístup, díky němuž předkládá žákům dějiny formou příběhů z vlastivědné čítanky. Jako hlavním motivační prvek volí digitální technologie v podobě tabletů. Vytváří si programy, se kterými mohou žáci následně pracovat ve výuce v podobě QR kódů. Navštěvuje program ČT edu, využívá

k přípravě činností výukové portály a stránky jakožto skolakov.eu a LearningApp, především pro práci s tabletem. Jako cesty k osvojení poznatků volí čtení příběhů, vyprávění a rozhovor, projekci videí a aktivizační výukové metody jakožto pojmové mapování. Příležitostně nechává žáky vytvářet referáty na zadané téma. Realizovala školu v přírodě na historické téma Karel IV. a tato forma jí umožnila využívat jiné výukové metody, než jsou možné uplatňovat ve výuce (návlek pohybových dovedností – lukostřelby, dramatizace, inscenace). Zařazuje do výuky i zápis ve formě doplnění, kdy občas pojme zápis netradičním způsobem a žáci si jej tak mohou doplňovat s využitím tabletů. Ve výuce střídá frontální způsob vyučování se skupinovým. Ve svých strategiích výuky se často radí se svými kolegy a pomáhají si. Zároveň využívá možnosti sebevzdělávání se formou seminářů a kurzů, které jsou zaměřeny i na výuku vlastivědy. Volí především strategie, které respektují různé způsoby řešení a potřeby žáků. Zařazuje do výuky sebehodnocení žáků a průběžné reflektování výuky a práce žáků ve skupině. Znalosti si ověřuje testem a ústní zkoušení volí jako možnost opravy. Rovněž si ověřuje znalosti žáků při jejich práci ve skupině, významným zdrojem informací je pro ni tak pracovní hluk, který akceptuje. Vnímá za obrovské mínus sníženou časovou dotaci na výuku historického učiva, což je 1 hodina týdně. Ráda by využívala i jiné netradiční výukové metody, ovšem podmínky vyučovacího procesu a podmínky časové jí to neumožňují.

Učitelka č. 4

Pro participantku je prioritou zrealizovat vyučování, které pro žáky bude zábavné. Považuje za důležité, aby se žáci dokázali orientovat v historických obdobích a určitou historickou událost dokázali zařadit správně do časového pásma. Ve výuce postupuje tak, že ponechává žáky hlavními aktéry ve výuce. Převážně volí deduktivní postup ve výuce, ovšem intenzivně v rámci něj volí prvky sociálního přístupu, jež jsou zastoupeny skupinovým vyučováním. Ve výuce historického učiva využívá mezipředmětových vztahů, zejména s výukou matematiky. Ve výuce využívá především interaktivní prostředky výuky (dataprojektor, PC, interaktivní tabule). Dále pak učebnici s pracovním sešitem, který si mohla vybrat dle svých potřeb. Žáky seznamuje s historickým učivem prostřednictvím narativního přístupu, k čemuž často využívá knihu historických příběhů (kniha České dějiny očima psa). Využívá rovněž vizuální techniku a programy k ní jakožto Čt edu, Youtube a výukové portály (Dumy, Učitelnice, Učitelé učitelům). Vhodnou cestu k osvojování historických znalostí vidí především ve využití aktivizačních a komplexních metod, jež rozvíjejí kritické myšlení žáků. Do výuky zařazuje metody jako je pětílístek, pojmové

mapování, skládkové učení, I.N.S.E.R.T., dramatizace, didaktické hry – Těkej štronzo, hra na Poštu). Začleňuje i produkční metody, které vedou žáky k tvorbě lapbooků. Rovněž se žáky pracuje s časovou osou a často volí projekci videí Dějiny udatného národa českého. Do strategií zařazuje i zápis ve formě šablony a doplnění pojmů do vět. Jedná se o časově nenáročný zápis v šabloně, jež předkládá Malovaná vlastivěda. Převážně organizuje výuku historie do skupinového vyučování a často i projektového. Volí i možnost mimotřídní výuky v podobě návštěvy výstavky. DÚ volí do výuky jako strategii pro žáky k zjišťování zajímavých informací k učivu. Participantka velmi spolupracuje s kolegyní z paralelní třídy, spolupráce je natolik intenzivní, že volí totožné výukové postupy a strategie. Sebevzdělává se ve vlastních strategických postupech ve výuce formou webinářů. Sebehodnocení žáků považuje za důležitou součást strategií výuky. Žáky nehodnotí pouze na základě testového a hromadného ústního ověřování, ovšem vnímá i aktivnost žáků ve výuce. Znalosti žáků si rovněž ověřuje v průběhu realizace didaktických her a skupinových prací. Výuku historického učiva mají jednou týdně po celý školní rok.

Učitelka č. 5

Učitelka vede žáky především k tomu, aby získali znalost chronologické návaznosti historických období a všeobecný přehled. Cílem pro ni není, aby se žáci nabíflovali data. Vyžaduje spíše, aby se naučili vnímat historii v souvislostech. Apeluje na to, aby žákům zajistila zábavné osvojování historických poznatků. Ve výuce volí postupy patřičné pro transmissi, ale i konstrukci. S převahou volí aktivní zapojení žáků do výuky. Ve výuce se snaží zdůrazňovat zajímavosti k výuce a pro upoutání pozornosti žáků volí narativní přístup. Do svých strategických postupů záměrně zapojuje žákyni, která se zajímá o historii a má o ní přehled. Základními MDP ve výuce jsou pro ni interaktivní prostředky výuky, plakáty vytvořené žáky, pravidelná práce s pracovním sešitem a kniha historických příběhů (České dějiny očima psa). Jako cestu k zajímavějšímu a snadnějšímu poznávání historických faktů volí užití produkčních a hravých aktivizačních výukových metod. Ve výuce historického učiva využívá BOV metody jakožto orální historie s pamětníkem válečného období. Nejčastěji, až skoro pravidelně, využívá produkční metody ve spojitosti s projektovým vyučováním, které kombinuje se skupinovou výukou. Ovšem opírá se i o metody klasické jako je vyprávění, rozhovor, vysvětlování, práce s pracovním sešitem a tvorba zápisu. Pro zápis volí hravou formu v podobě šablony z Malované vlastivědy. Nezapomíná ani na názornost, kterou podpoří projekcí výukových videí Dějiny udatného národa českého. DÚ zařazuje do svých strategií jenom při možnosti vyhledání si zajímavých informací k učivu.

Intenzivně spolupracuje s kolegyní při strategickém plánování výuky historie. Občas výuku historického učiva vyučuje v tandemu s kolegyní z paralelní třídy. Její postupy jsou inspirovány online webináři, postupy svých kolegyň a vyhledáváním materiálů na internetu. Volí strategie, které respektují různé učební styly žáků a jejich aktuální potřeby. Po žácích vyžaduje zejména sebehodnocení a reflexy výuky. K ověřování znalostí žáků volí metodu písemného testu. Ovšem obsah testu si vždy dopředu společně prochází. Znalosti žáků si ověřuje i pozorováním práce žáků ve skupině. Vzhledem k tomu, že často realizuje projektové vyučování, vyhrazuje pro výuku historie více vyučovacích hodin spojováním předmětů. Na výuku historického učiva má vyhrazeno 1 hodinu týdně po celý školní rok.

Učitelka č. 6

Učitelka se snaží vytvářet aktivní a zábavné vyučování, přičemž po žácích vyžaduje pouze znalost důležitých historických událostí a letopočtů. Ve výuce zejména apeluje na detailní práci s historickými pojmy, které považuje za klíčové. Při výuce historického učiva považuje za potřebné, aby žáci identifikovali rozdíly mezi dnešní dobou a minulostí. Participantka volí rozmanité přístupy k výuce, s převahou aktivního zapojení žáků do procesu výuky. Jako jediná ze všech případů ponechává žáky, aby si oni sami vyvodili téma výuky – induktivní přístup. Pro vyvození tématu často volí pro žáky hádanky. Často při probírání dějepisných témat klade žákům problémové otázky a snaží se navazovat na jejich prekoncepce. Ráda vyučuje historické učivo ve spojení s jinými výukovými předměty, nejčastěji s výtvarnou, ale taktéž hudební výchovou. Žákům při výuce historie napomáhá přístupem, kdy spojuje učivo se situacemi blízkými pro žáky z reálného života. Často odkazuje na české filmy, jež by žáci mohli znát. Výuka není ale postavena jen na práci s učebnicí, ráda žákům ve výuce poskytuje slovníky, encyklopedie a jiné internetové zdroje. Ve výuce využívá mapy a portréty historických osobností. A nejčastěji čerpá výuková videa z programu ČT edu. Participantka kombinuje rozmanité výukové metody, ale volí především ty aktivizující a komplexní. Mezi ně patří dramatizace, sněhová koule, pojmové mapování, brainstorming a didaktické hry. Ráda nechává žáky zjišťovat si historické poznatky při práci s textem. Ve výuce pracují se zápisem informací, formy zápisu střídá, především se jej snaží přizpůsobovat žákům se SPU. Ale často nechává žáky samotné tvořit si zápis dle klíčových pojmů. Výuku organizuje nejčastěji do skupinového vyučování a ihned potom do projektového. Přestože vyučuje na malotřídní škole dva ročníky najednou, výuku historie nediferencuje. Spojila si učivo dvou ročníků, aby jej měli jednotné, k čemuž zvolila strategii úpravy učebních osnov. Tato změna jí vytvořila podmínky vhodnější pro spolupráci a

skupinové vyučování. Několikrát do roka se snaží organizovat výuku netradičně, a to návštěvou do muzea. Možnost samostatné domácí přípravy volí ojediněle, je to spíše na bázi dobrovolnosti. Při DÚ tvorba Vennova diagramu pro porovnání 1. a 2. světové války. Při plánování svých postupů ve výuce se opírá o kolegiální výpomoc. Nejvíce jsou však její výukové strategie ovlivněny doporučením a návodnými instrukcemi obsaženými v metodické příručce, kterou považuje za velkého pomocníka. Je v ní spousta inspirativních nápadů a činností do výuky. Dále se inspiruje na webových stránkách (Učitelnice), výukových portálech a facebooku. Uplatňuje strategie diferencované výuky, především u žáků s větším a menším zájmem o historii. Považuje za důležité ponechat žáky se participovat na hodnocení, apeluje na sebehodnocení žáků. Ve výuce sleduje zájem žákům a od něj odvíjí své strategické postupy. Jako nástroje k ověřování znalostí žáků volí písemné testy a ústní zkoušení. Výuku historického učiva mají 2krát týdně po dobu jednoho školního pololetí.

Na základě deskripce jednotlivých případů lze spatřit, že některé výukové postupy učitelů při výuce historického učiva jsou analogické, některé však zcela odlišné. Nyní přejdeme k přesnější interpretaci jednotlivých případů z pohledu výzkumných otázek, přičemž budeme hledat průniky (odchylky) případů a jejich jednotlivých postupů ve výuce.

Interpretace dat

Výše se jednalo o deskriptivní popis konkrétních případů z pohledu jednotlivých kategorií. Nyní se budeme zabývat interpretací s poukázáním na shody a odlišnosti ve výukových strategiích participantů. Při zodpovídání výzkumných otázek se budeme odkazovat na vytvořenou tabulku (viz příloha P II) a výchozí kategorie (viz tab. č. 2), které nám umožňují nahlížet na zkoumanou problematiku z různých perspektiv.

Výukové strategie učitelů při výuce dějepisného učiva

V kategoriích, které jsme pojmenovali jako „Co je mým hlavním cílem“; „Můj postup / můj přístup“ se ukázalo, že učitelé na 1. stupni základního vzdělávání převážně vyučují historické učivo aktivně, hravou, zábavnou a poutavou formou. Spatřují velký význam ve výuce, která dokáže žáky zaujmout, což je typické pro *strategie soustředující se na efektivní výuku učitelů* (Shahzad et al., 2017). Především z důvodu toho, že je výuka dějepisného učiva náročná a pro žáky často nezajímavá. Jedna z participantek vnímá zábavné učení jako nástroj k odstranění negativního přístupu žáků k tomuto vyučovacím předmětu. „*Bylo to sice náročné na přípravu, vždycky něco vymyslet, nachystat, vytvořit,*

aby je to bavilo. Ale bylo pro mě důležité, opravdu jim vyvrátit nějak ten jejich odpor, že vlastivěda je nejtěžší předmět, který máme.“ Druhá participantka vnáší do výuky pravidelně humor, čímž vytváří uvolněné třídní prostředí a je to příznačné pro strategie řízení třídy, jak je označují Horng et al. (2005). Učitelky vykazují snahu seznamovat žáky s historií postupem, při němž zdůrazňují zajímavé informace k danému učivu. „*Tak důležité je vědět, co je tam podstatné, co tam ty děcka nejvíce zaujme. Prostě nějak tam vyzdvihnout, co je tam zajímavé.*“ „*No třeba dneska jsme měli jsme tam Ludvíka Lucemburského a říkala jsem jim jako, že když bojoval v bitvě u Moháče, tak tam spadl do bažiny. Ted' se děcka vyptávaly a jak tam mohl spadnout do bažiny a už si toto, takovou část zapamatují. Že prostě Ludvík byl v bažině. Nezajímá ho kdy, prostě datum nepotřebuje, ale ten Ludvík prostě zahynul v bažině, dlouho nevládl. No, takže spíš takové zajímavosti do toho, aby člověk dal, aby ty žáky jako podporoval v tom, aby se ptali.*“

Cílem participantek ve výuce historického učiva je zapojovat žáky do procesu učení. Tento postup lze označit jako **strategie aktivního zapojení žáků do výuky**, které tak označují Shahzad et al. (2017). Byť některé učitelky spatřují význam v takto vedené výuce, přesto však volí postupy, které uvádějí žáky do pasivní role.

Při vyučování historického učiva pokládají za důležité zdůrazňovat klíčové pojmy a jejich významy. Žáky tak vedou k tomu, aby si k tématu zapamatovali jen podstatné pojmy, a zároveň dokázali jejich význam vhodně interpretovat a vysvětlit. Základem pro vyučující není znalost letopočtů, ale spíše kladou důraz na správné pochopení a vysvětlení souvislostí a pojmů. Pakliže vyžadují konkrétní letopočty, jedná se jen o ty základní. „*A za mě jsem dávala důraz na to správné pochopení a vysvětlení právě těch souvislostí, aby ty děti opravdu chápaly, proč to tak bylo, proč se něco stalo. Někaké letopočty jsem po nich chtěla jen výjimečně, jenom tak nějaké důležitá data.*“ Tento výukový postup je především příznačný pro konstruktivismus.

Nevyžadují pamětné memorování historických dat, spíše své žáky vedou především k tomu, aby se dokázali orientovat v historických obdobích a historické momenty správně zařadili do časového pásma. „*Vždycky uděláme nějakou, když už se zaseknem v tom, v tom časovém pásmu, tak si uděláme nějakou osu.*“ „*Na prvním stupni nejsou důležité roky, pouze orientační zařazení do období a století.*“

Při expozici historického učiva volí učitelky **deduktivní přístup** (přímé vyučování), jak jej označují Pasch et al. (2005). Pro deduktivní strategii je typické, pakliže učitel nejprve společně se žáky zopakují předchozí učivo a následně učitel žáky seznámí s cílem a tématem

výuky, a postupuje tedy od obecného ke konkrétnímu. Poté se s učivem společně seznamují a fixují si dané učivo. Tento přístup náleží transmisivní výuce, neboť učitelé jsou hlavními aktéry výuky. „*Typická struktura, no, jak jsem už řekla na začátku, co jsme probírali minule, zopakujeme si, protože ono to na sebe navazuje ta historie. Potom jim pustím většinou prezentaci a pak prostě si to nějak rozebereme, prezentaci anebo článek v učebnici, já se jich prostě zeptám na některé body, jestli tomu porozuměli, co se tam stalo. Případně oni se ptají, oni se někdy i hlásí. A potom co to nějak probereme, ten článek a to učivu, tak si zapíšeme zápis.*“

Ovšem s většinou převahou učitelky častokrát volí tento přístup **v kombinaci s induktivním a sociálním přístupem** (Pasch et al., 2005), což je zcela potěšujícím zjištěním, poněvadž takto vedená výuka vede žáky k aktivní participaci na ní. Rovněž induktivní strategie odrážejí principy konstruktivistické výuky. Ty učitelky naplňují v momentě, kdy žáky motivují pomocí otázek či problémů prostřednictvím kterých si tak mohou žáci formovat vlastní názory, nápady a zkušenosti. Tak tomu bylo u učitelky č. 6, která vedla své žáky ke konstruktivnímu poznání. Učitelky na 1. stupni ZŠ často využívají různé přístupy k výuce ve vhodné kombinaci, střídají transmisivní přístup s konstruktivistickým. „*Vybavuje se mi moc hezká zkušenost se skládkovým učením. Když v hodině volím tuto metodu, mohu krásně sledovat charaktery dětí, jak se v kolektivu projevují, jak jsou aktivní a ctižádostiví.*“

Učitelky při seznamování s historickým učivem a jeho následné fixaci uplatňují i **narativní přístup** a podávají historické události **s využitím dětské a historické beletrie** (Stará & Starý, 2017). Pro narativní přístup je typické vykládání historických událostí formou příběhu. Příběhy vyučující čerpají z knihy (České dějiny očima psa) a z vlastivědné čítanky. „*Pak třeba ráda vycházím z nějakého textu. Třeba zrovna, jak jsme se bavili o té vlastivědné čítance. Že jsme si něco přečetli a co si o tom myslíte a má to nějaké souvislosti s tím, co už jsme se učili, proč to tak bylo atd.*“ „*V minulém roce jsem dětem také četla příběhy k danému tématu (knihy České dějiny očima psa).*“

U jedné z učitelek bylo zjištěno využití **přístupu badatelsky orientované výuky**, konkrétně **přístupu orální historie** (Stará & Starý, 2017). Umožnila tak žákům na základě rozhovoru analyzovat a poznávat blíže život jedinců v tehdejší době a zjišťovat jejich pohledy, pocity a prožitky. „*Ahaaa, no já mám v plánu si v následující době pozvat prababičku od začky, co prožila válku. Aby žákům sdělila, co prožívala jako dítě, jak to vypadalo, kde se ukrývali.*“

Výuku historického učiva učitelky propojují i s jinými vyučovacími předměty, čímž podporují mezipředmětové vztahy. Nejčastěji k tomu dochází ve výuce českého jazyka, ale i matematiky, výtvarné výchovy a překvapivě i v hudební výchově, a především ve spojitosti s projektovým vyučováním, které umožňuje integrování témat. *Ano, propojuji s výtvarnou výchovou, klidně hudební výchovou, ale nedělám to často. Můžu jím pustit hudební video na Youtube, které se týká probíraného učiva. Můžu začlenit rytmiizaci slov, že si zrytmizujeme důležitá slova k tématu, můžu využít Orffovy nástroje, také poslechové aktivity jsou fajn.*“ Skrze projektování vyučování učitelky rovněž rozvíjí pracovní návyky žáků, a to prostřednictvím her a tvořivých činností. Nejčastěji právě učitelky využívaly produkční metody, které žáky vedly k vytvoření určitého výsledného produktu. *„Často ve výuce tvoříme plakáty k danému tématu. Např. při probírání tématu Pravěk žáci ve skupině tvořili plakát. Vnímám to tak, že vždycky se ta vytvořit nějaký projekt – plakát. Vždycky z toho může vzejít něco hmatatelného.*“

Historické učivo se však snaží žákům přiblížit co nejvíce, proto volí strategii propojování učiva se situacemi blízkými pro žáky z reálného života a s jejich zkušenostmi. Tyto strategie nazývají Horng et al. (2005) jako **strategie propojení obsahu výuky s reálným životem**. Např. při rozhovoru nad významem pojmu izolace (v souvislosti s 2. světovou válkou) učitelka daný pojem připodobňovala k nedávné situaci izolací ve spojitosti s covidovou pandemií. Jedna z učitelek vyžaduje, aby žáci měli především osvojené poznatky potřebné pro život. Potřebnými informacemi pro život jsou myšleny státní svátky a znalost jejich významu neboli slavení. *„Joo, takže vždycky vybírám to, co je důležité, aby to třeba věděli i ty svátky, jako že je Hus, upálení Husa a že máme ten svátek 6. července, kdy to je. Něco opravdu jednoduchého a aby to daly do té současnosti, co prostě v tom žijí. Nemusí vědět samozřejmě každé datum“* Další možností propojení obsahu výuky s reálným životem je realizace exkurze do muzea či návštěva historické výstavy.

Mezi učitelkami se nachází i ty, které při výuce vycházejí z prekonceptů žáků anebo do svých výukových postupů zařazují své žáky, kteří se zajímají o historii více. *„Žák, který se zajímá o historii má možnost se připravit na danou hodinu, může ji odprezentovat a já ho popřípadě doplním. Mám jednu žačku, která žije dějinami a chce být učitelkou. Připravuje si úžasné hodiny – povídání, kvízy, prezentace.*“

Jedna z vyučujících klade žákům problémové otázky, čímž se je snaží ve výuce zaktivizovat a podporovat jejich kritické myšlení. V tomto případě volí **strategie otevřené otázky a podpory kreativního myšlení** nazvané dle Hornga et al. (2005). *„Třeba například*

„nahodím“, jak se říká, otázku a žáci se snaží odpovídat, přemýšlet... a tím pádem se dopracujeme k tomu, k čemu chci já, nebo je pomocnou otázkou navedu.“ „Většinou dávám problémové otázky, aby žáci sami přišli na téma, informaci, kterou potřebuji k navázání tématu. Mohou pracovat sami, ve skupině či dvojici.“ Jiné učitelky zase naopak tuto strategii podporují tím, že propojují učivo s tvorbou žáků většinou při tvorbě plakátu v rámci projektového vyučování. „Vybavují se mi moc hezké momenty z tvorby skupinových projektů. Děti umí hezky spolupracovat, jsou kreativní a dávají si na nich záležet. Právě kvůli vzájemné spolupráci projekty ráda do výuky zařazuji.“

V souvislosti s kategorií, kterou jsme pojmenovali jako „Respektování žáků“ se ukázalo, že učitelé volí především výukové strategie respektující individuální potřeby žáků, rozdílné styly a tempa učení, a výukové strategie přizpůsobují jednotlivým potřebám žáků. Shahzad et al. (2017) je nazývají jako **strategie přizpůsobení výuky a učebních aktivit charakteristikám žáků** a naopak Kratochvílová (2013) je nazývá **strategiemi speciálními a strategiemi respektující individuální tempo**. „*Hodina musí být šitá přímo na děti ve třídě. Některé jsou zvyklé pracovat ve skupinách a některým to nejde... Učitel se musí přizpůsobit a udělat dětem hodinu zajímavou.*“ „*Celkově se do výuky snažím postupně zahrnovat všechny styly učení, různě je střídat a spojovat. Mám ve třídě i žáky s PO, u kterých je nutné podpořit učení právě např. vizuálním stylem.*“

Přestože všechny učitelky uvedly, že respektují žáky a přizpůsobují jim výuku, pouze jen některé z nich využívají pestré výukové metody podporující rozmanitost žáků a jejich potřeby. Jedná se o všeobecné učební strategie, jak je označují Walberg & Paik (2010). Jedna z participantek vedla výuku tímto směrem, poněvadž vycházela z metodické příručky, která ji překládala inovativní nápady.

Do svých výukových strategií učitelky pravidelně zařazují i proces hodnocení, což se u nás projevilo ve vztahu s kategorií pojmenovanou jakožto „Hodnotím – hodnotíme“. Většina učitelek, s výjimkou jedné, provádí průběžnou reflexi činností a výuky, byť pouze samostatně anebo i společně se žáky, a rovněž poskytují žákům zpětnou vazbu o jejich výkonech. „*Také hodnotím průběžně během hodiny.*“ „*Mé hodnocení žáků je průběžné.*“ Nejčastěji je reflexe zařazena na konec vyučovací hodiny, neboť poskytuje shrnutí a zhodnocení o tom, co se ve výuce naučili. „*Také že žáci učivo pochopili a shrnuli jsme si celou vyučovací hodinu, co jsme se naučili a dozvěděli.*“ Pakliže učitelka volí skupinovou výuku, neopomene na komunikaci se skupinami o jejich dosažených výsledcích. Učitelé díky zpětné vazbě taktéž získávají pohledy žáků na výuku. Potěšujícím zjištěním je, že

vyučující aktivně zařazují žáky do procesu hodnocení. Vyžadují po žácích, aby zhodnotili vlastní míru porozumění učivu, reflektovali svůj stav poznání a vlastní práci ve skupině. „Závěrem hodiny je sebehodnocení dětí, které vzhledem k nedostatku času volím rychlé – ukaž na prstu od 1 do 5 jak si myslíš, že se ti v hodině dařilo (1 je nejhorší, 5 nejlepší).. „Prioritou je sebehodnocení žáků. Pokud se dokážou žáci sami zhodnotit, jak se jim probraná látka dařila splnit, zda si pamatují důležité informace, dokážou je pochopit a vysvětlit a propojit souvislosti, to je úspěch.“ Tato spoluúčast žáků na hodnocení vede ke komplexnímu rozvíjícímu hodnocení, jak jej označila Kratochvílová, Horká a Škarková, (2015).

Při celkovém hodnocení žáků zohledňují jejich aktivní zapojení do procesu výuky. Jedna z participantek rovněž uvedla, že hodnocení aktivity považuje za motivaci pro slabší žáky. „Vycházela jim z toho třeba horší známka, takže jsem chtěla, aby je to motivovalo, aby si tu známku mohly zlepšit, třeba tím, že si udělají nějaký referátek. Nebo že se snaží při nějaké práci ve skupině něco vytvořit, aby to pro ně bylo motivující.“ „Sleduji, zda mají zájem o výuku, zda jsou ve výuce aktivní, plní dobrovolné aktivity a od toho se odvíjí mé hodnocení.“

Většinou si historické znalosti ověřují testovou formou. Jedna z participantek uvedla, že nevolí žádnou jinou formu hodnocení, neboť jí tato byla doporučena školou z důvodu toho, že pouze test přináší přesné a jasné výsledky o výkonu žáků. „Když jsem zkoušela ústně a měla jsem tam hospitaci paní zástupkyni, tak mi třeba řekla, že je to diskutabilní, jestli to bylo ještě na dvojku nebo na trojku. Jo že když má člověk napsaný test, tak tam má jasně napsané a obodované, je tam, kolik má správně, kolik špatně, podle bodové stupnice, co máme pro celou školu. Že to tam máte více prokazatelné, že to měl opravdu na dvojku anebo na trojku.“ Ověřování znalostí žáků formou ústního zkoušení učitelky volí většinou v případě, když si nějaký žák potřebuje opravit známku z testu. Ovšem učitelka z malotřídní školy uvedla, že žákům dává možnost vybrat si formu ověřování jejich znalostí. Učitelky taktéž získávají informace pro hodnocení diagnostickým pozorováním žáků při práci ve skupině či v průběhu realizace didaktických her. *Znalosti u žáků si prověřuji jednoduchými testy, kde jsou otázky různě postavené (napíš jedno slovo, kroužkování odpovědí, spojování pojmů, kreslení obrázku atd.), dále různými aktivitami ve skupinkách, také hrami (např. indicie, kdy děti v týmech hádají panovníky, vždy jeden žák z týmu vyběhne k učiteli, přečte si indicii, doběhne k týmu, sdělí indicii a společně sbírají potřebné množství indicií, dokud neuhodnou, dále hra pošta – děti si z krabice vylosují jednu otázku, na kterou napíší*

odpověď, poté následuje společná kontrola na koberci.“ Jedna z participantek uvedla, že právě pracovní hluk při skupinové práci je pro ni zdrojem informací pro diagnostikování úrovně historických znalostí žáků a porozumění. *„Takže jsem se vždycky snažila, aby to nebyla nuda, aby to bylo zábavné a zároveň zase, že mně přišlo, že v té třídě jsem měla takovou hlučnou tvořivost, ale nevadilo mi to, když to ty děti bavilo, tak to pro ně bylo zajímavější, lepší, jsem z toho měla zpětnou vazbu, i když tam byl v té třídě hluk, ale snažili se, pracovali, než aby seděli a dívali se na mě.“* Tyto hodnotící postupy ve výuce ukazují, že jsou i učitelé, kteří využívají formativní hodnocení, včetně slovního hodnocení při poskytování zpětné vazby. Přívětivým odhalením je zařazení žáků do procesu hodnocení, což vede ke komplexnímu rozvíjecímu hodnocení. Jedná se o postupy, jež jsou příznačné pro **strategie poskytování zpětné a průběžné vazby a prezentování výsledků výuky**, jak označila Kratochvílová (2013).

Z analýzy dat vyplývá, že učitelky uplatňují výukové strategie inspirované svými kolegy a jinými zdroji. Často se proto stává, že učitelky působící na jedné škole si navzájem sdílí své náměty a zkušenosti, což většinou vede k tomu, že nakonec zvolí stejný výukový postup pro výuku historického učiva. Hlavním důvodem je proto i sdílení výukového materiálu a kolegiální výpomoc a opora. Na základě této strategie se nám ukázala kategorie a subkategorie, kterou jsme pojmenovali „Spolupráce aneb inspirace pro své výukové postupy“ a „Kolegiální výpomoc“. *„Ano, s kolegyní, která vyučuje ve vedlejší třídě stejného ročníku velmi často spolupracujeme, používáme podobné metody ve výuce a sdílíme si materiály.“* *„Sdílíme si materiál, společné projekty, inspirujeme se v tvorbě lapbooku, zkoušení tandemové výuky.“* Příjemným zjištěním je, že učitelky (polovina participantek) mají chuť se dále vzdělávat a inspirovat ve výukových strategiích. Většinou tak učiní formou sebevzdělávání na různých online webinářích, seminářích a kurzech. *„My jsme byly paní ředitelku požádat dvakrát, jestli by jsme mohly jet na letní školu od Frause, to pořádají vždycky na konci prázdnin, týdenní letní školu, tak tam jsem byla dvakrát. Tam je to o propojení různých předmětů, ale i ta vlastivěda. Takže tam jsem se hodně inspirovala.“* *„V minulém školním roce jsem navštívila webinář, který byl zaměřen na učení vlastivědy zábavnou formou, načerpala jsem zde spoustu pěkných nápadů na hry a aktivity.“* Mnohdy se ale spíše inspiroují na internetových portálech, youtube, facebookových stránkách *„Učebnice, internet, internetové portály pro učitele (dumy, učitelnice, učitelé učitelům apod.), youtube, občas také čt edu.“* či v jiných zdrojích jakožto knihy anebo například metodické příručky či jiné materiály s metodických postupem. *„Metodická příručka, ta je*

velký pomocník, když nemáte nápad, nebo si nevíte rady, může vás zachránit (smích). „ Tak pro začínající učitele je to velká podpora při vyučování prvních hodin. Takže pokud nevím, jak začít, nebo potřebuji nakopnout, tak se mrknu do příručky a hned jsou aktivity na světě (smích). “ Pro shrnutí v rámci této kategorie lze zmínit, že učitelky vyhledávají různé zdroje, ve kterých by se mohly inspirovat pro své výukové postupy. Pakliže je vyučující tvořivější, má větší zájem účastnit se kurzů či webinářů, které jsou pro inspiraci výukových strategií významným pramenem.

Poněvadž je historická složka společenskovedního učiva náročná, obsáhlá, doporučuje se časté opakování učiva a zdůrazňování návaznosti mezi jednotlivými tématy. Toto propojování vztahů mezi tématy rozvíjí u žáků schopnost orientovat se v chronologické perspektivě a vnímat historii v souvislostech. Každá ze zkoumaných učitelek vždy v úvodu výuky opakovala se žáky učivo z předchozí vyučovací hodiny a navazovala na něj novým. Tento zvolený výukový postup se vyznačuje zdůrazňováním souvislostí mezi starým a novým učivem, což se považuje za velmi účinnou strategii.

Výukové metody ve výuce dějepisného učiva

Při zkoumání způsobu dosahování výukových cílů se nám vynořila kategorie s názvem „*cesta k osvojení historických poznatků*“. Na základě této kategorie bylo zjištěno, že učitelky velmi často podporují aktivitu žáků a rozvíjí jejich kritické myšlení formou aktivizačních a komplexních výukových metod dle Maňáka a Švece (2003), což jsou metody, které jsou typické pro strategie konstruktivistické výuky, neboť podporují aktivní učení žáků. Učitelky uplatňují ve výuce historického učiva v rámci této skupiny metod např. pojmové mapování, pětilístek, skládankové učení, metodu I.N.S.E.R.T, dramatizaci, didaktické hry, sněhovou kouli, brainstorming. Metodu skládankového učení využívaly učitelky často především při práci s textem z učebnice. Tato metoda umožňuje žákům analyzovat části odborného textu ve spolupráci se spolužáky a zprostředkovává možnost vzájemného učení se. Vede žáky k tomu, abych nad textem hlouběji přemýšleli a učili se interpretovat a vysvětlovat informace z něj tak, aby to ostatní členové skupiny nemuseli číst a pochopili základní myšlenku. Podstata metody tkví v tom, že každý člen skupiny analyzuje jiný text, vybírá hlavní nejpodstatnější informace a ty pak interpretuje spolužákům ve skupině. Prostřednictvím této metody si žáci samostatně osvojují informace a ty pak následně prezentují svým spolužákům. Právě například i metoda dramatizace i scénky je zcela vhodnou pro výuku historického učiva, žáci se při ní dostávají do jiných rolí, umožňuje jim to nahlížet na dějiny z různých úhlu pohledů, a přitom se zároveň pobaví. „*Asi když jsem*

s dětma dramatizovala společenské vrstvy (šlechtu, církev a poddané), to mě i žáky velmi bavilo. Bylo to příjemné oživení výuky, kde žáci pochopili podstatu tehdejšího života.“ Některé učitelky volí pro výuku dějepisného učiva rovněž metodu výkladu historie formou příběhu, jedná se o narativní přístup, který je většinou podpořen četbou příběhů o historických událostech z vlastivědné čítanky či knihy České dějiny očima psa. Jedná se o metodu typickou pro **výukovou strategii vhodnou pro žáky s auditivním stylem učení** (Kratochvílová, Horká & Škarková, 2015). Tato strategie byla uplatněna i u učitelky, která se žáky využívala různé mnemotechnické pomůcky pro lepší zapamatování. „*Když třeba Cyril s Metodějem přišli 863 – osle šetři. Tak nějakým způsobem, jak by si to mohli zapamatovat.*“ Jedna z vyučujících volí i metody badatelsky orientované výuky, mezi ně se řadí právě specifická metoda orální historie. Tyto metody konstruktivistického přístupu jsou často střídány s metodami náležitými pro transmisivní přístup. Učitelky totiž neopomínají ani na metody, které jsou zcela typické pro historickou výuku. Mezi tyto metody náleží výklad učitele, rozhovor, vysvětlování, práce se s textem, obrazným materiálem a prezentací, vyprávění aj. „*Tak určitě slovní, je potřeba nějaký ten výklad, odvykládat tu historii.*“ Jsou to metody, které vedou žáky k pasivitě. Ovšem pakliže jsou u většiny učitelek tyto metody kombinovány s těmi aktivizujícími, je to adekvátní zjištění, neboť jsou ve výuce aktivní více žáci nežli učitelé. U učitelky z malotřídní školy bylo vyzorováno, že volí výukové metody takové, které ji umožňují přechod mezi dvěma ročníky ve výuce. Jedná se o metody jako samostatná práce v pracovním sešitě či v učebnici, projekce prezentací či tvorba zápisu. Což je typické pro **strategii usnadňující organizovat výukové aktivity**, jak je pojmenovali Shahzad et al. (2017). U učitelky, která organizovala školu v přírodě na historické téma uvedla, že zrovna tato organizační forma ji umožnila realizovat metody, které nelze uplatňovat ve výuce. „*Měli jsme i nějakou túru, do které jsme se snažili to téma zapojit. Takže zase to zase bylo takové propojení toho výkladu s tou praktickou činností a s téma hrama, které jsme třeba v hodinách nestíhali, tady na té škole v přírodě se to dalo využít, že děti měly i svoje kostýmy, takže jsme si udělali i ten bál. Že si vyzkoušeli třeba i nějaké šermování s meči, že si vyzkoušeli střelbu z luku a tak. Což se ve škole dělat nedá.*“

Všechny učitelky nejčastěji volily metodu projekce videí z programu Dějiny udatného národa českého. Tuto metodu používaly především z důvodu názorného a poutavého zpracování historických témat. „*Ty děti si to představi, dají si to do souvislosti a třeba tam to víc pochopí, jak to tam navazovalo.*“ S velkou převahou učitelky zařazovaly do výuky i produkční metody, díky nimž si žáci osvojovali či fixovali historické poznatky.

Žáci tak většinou vytváří plakáty, referáty anebo lapbooky. „*Lapbooky tvoříme tak, že si s dětmi postupně zjišťujeme informace, které chceme do lapbooků použít. Děti se tak učivo učí průběžně a zábavnou formou, mohou si informace číst a následně zapisovat do lapbooku, používat obrázky, lapbook si vyzdobit podle své fantazie. Ten jim pak slouží místo zápisků, mohou se z něj učit a je to pro ně výstup z daného tématu.*“ „*Například tvořili plakát, kde se podepisovali v hlaholici. To mají vystavené na nástěnce v zadní části třídy.*“

Poněvadž některé z učitelek apelují na to, aby se žáci orientovali v historických obdobích a dokázali správně zařadit historickou událost do časového pásma, využívají ve výuce i práci s časovou osou. „*Časovou osu jsme si s žáky udělali hned na začátku probírání historického učiva již ve 4. třídě, kdy jsme si rozdělili pravěk, starověk atd. + století. Poté vždy jednotlivé panovnické rody atd. zařazujeme do jednotlivých století.*“ „*A upřednostňuju také pomůcky, které žáci vytvoří sami k přehledu učiva (třeba časovou osu, kde si shrnou důležité letopočty a události).*“

V souvislosti s prací s textem využívala jedna z učitelky i komplexní výukovou metodu I.N.S.E.R.T, čímž podporuje analyzování textu. „*Nedávno jsem také u svých dětí z 5. ročníku vyzkoušela metodu I.N.S.E.R.T. Okopírovala jsem text z učebnice, se kterým jsme následně prostřednictvím této metody pracovali.*“ Ovšem naprostá většina volila práci s textem buď v učebnici, v prezentaci anebo prostřednictvím tvorby zápisů. Zápisy jsou naprostou pravidelnou součástí vyučovacích hodiny u každé učitelky. Nejvíce volí formu zápisu na doplnění z důvodu praktičnosti a výukového času. V případě této formy si buď učitelky zápisy tvoří samy anebo využívají vytvořené šablony pro tuto formu zápisu z Malované vlastivědy od Taktiku. Jedna z učitelek při doplňování zápisu využívala i tablet, prostřednictvím kterého si žáci zjišťovali potřebné informace dle vytvořeného programu. Lze vidět, že rozvíjí učitelky digitální gramotnost i v průběhu výuky historického učiva. Učitelka z malotřídní školy volí způsob zápisu psaný rukou žáka. „*Já myslím, že ten zápis není úplně na škodu, protože zároveň se učí vypsát si tu ruku, zároveň si to zopakují. Tak člověk to má takové upevněné, jakože zopakované a ví, kde to má, je to vlastní rukou, udělá si k tomu nějaký obrázek a prostě má to takové jako ...*“

Většina zmíněných metod, které nejčastěji učitelky užívají ve výuce, vypovídají o tom, že ve výuce historie si mohou žáci osvojovat historické učivo rozmanitými cestami, a především i aktivním způsobem. Tyto postupy lze nazvat jako **strategie aktivního zapojení žáků do výuky** nebo **didaktické strategie zaměřené na žáka** (Horng et al., 2005; Shahzad et al., 2017). Pro výuku historie lze využívat jak metody klasické, tak i aktivizující či

komplexní. Učitelky rovněž uváděly, že při volbě výukových metod záleží na probíraném tématu. „*Používám od každé něco, záleží na tématu, situaci.*“

Organizační formy výuky dějepisného učiva

V souvislosti s kategorií, kterou jsme pojmenovali jako „*Uspořádání výukových a učebních činností*“ se nám ukázalo, že nejčastěji používanou organizační formou při výuce dějepisného učiva je skupinové vyučování. Při realizaci skupinového vyučování tak mohou učitelky uplatňovat aktivizační výukové metody jako např. skládkové učení, které využívá principů vrstevnického učení. Většinou je forma skupinového vyučování střídána s frontálním způsobem vyučování anebo s individuálním vyučováním v podobě samostatné práce. Skupinové vyučování je naplněno nejen z pohledu žáků, jsou však i učitelky, které vyučují historické učivo v tandemu. Jedná se o kolegyně, které spolu intenzivně sdílí výukové postupy. A tak se jednou za čas rozhodnou spojit výuku historického učiva dvou ročníků, každá se ujme určité části výuky a navzájem se doplňují. Tandemová výuka umožňuje učitelkám pojímat část výuky kreativněji a hlouběji, neboť si mezi sebou rozdělí role a povinnosti.

Pouze jedna z participantek uvedla, že vyučuje jediné hromadně, jelikož jí výukový čas jinou formu neumožňuje. Jednou ale přeci jen tuto formu obohatila o návštěvu muzea. Do výuky historického učiva však učitelky zařazují i projektové vyučování (4 ze 6). Učitelka, která často organizuje projektové vyučování uvedla, že se jedná o komplexní činnost. „*Ano, často dělám hodiny projektové.*“ „*Projekty používám ve více předmětech, děti si fixují učivo, učí se spolupráce, samostatnosti, vyhledávají si info. Je to komplexní činnost.*“ Jedna z participantek organizuje besedu ve škole, která by byla realizována na principech orální historie. Plánuje pozvat do výuky na besedu pamětníka válečného období, který by vylíčil žákům průběh události z jeho pohledu a popsal žákům své prožitky a pocity prožívané v tehdejší válečné době. Jiné učitelky však tuto metodu vůbec nepoužívají. Ovšem naopak pak volí i možnost mimotřídní výuky, a to v podobě návštěvy výstavy anebo muzea. Učitelky však volí i možnost dobírání historického učiva na škole v přírodě. Jedna to zvolila opravdu jen jako pouhou možnost probrat si historická témata, druhá to však pojala tvořivěji a komplexněji. Zrealizovala celou školu v přírodě na historické téma Karel IV, čímž přesunula výuku historického učiva i do mimoškolních aktivit. Škola v přírodě obsahovala tedy aktivity a úkoly realizované na téma Karel IV a středověké období. Do mimotřídní výukových strategií lze zařadit i domácí úkoly nebo samostatnou přípravu žáků. Tato specifická organizační forma však není součástí výukových strategií všech zúčastněných

učitelek. Pakliže ji do svých výukových strategií zařadí, volí tak především z důvodu fixace učiva, získání zpětné vazby anebo jako možnost pro žáky zjistit si zajímavé informace k učivu. Jedna z participantek ve výuce žákům zadala tvořivý úkol, který spočíval v tvorbě Vennova diagramu, na němž žáci měli porovnat historické události 1. a 2. světové války. Tento úkol sloužil jako dobrovolná příprava na plánovaný test.

U učitelek vyučujících na malotřídní škole byly zjištěny dvě zcela odlišné strategie uspořádání výuky. Výuka s více ročníků najednou je zcela typická pro organizaci vyučování na malotřídní škole. Jedna z participantek diferencovala výuku dvou ročníků najednou dle tématu neboli učiva, přičemž však využila stejný způsob práce a stejné aktivity pro oba ročníky, avšak pro jiné učivo. Druhá participantka naopak zvolila netradiční způsob uspořádání výuky. Upravila si učební osnovy takovým způsobem, aby mohla oba ročníky vyučovat jednotné učivo, což jí umožnilo uplatňovat jiné výukové metody.

Zjištěná data k dílčí výzkumné otázce nás dovedla k výsledkům, že učitelky využívají různorodé organizační formy výuky, do kterých se řadí jak projektová výuka, skupinové vyučování aj. Můžeme je rovněž označit jako *strategie umožňující rozdílné zapojení do výuky* dle Kratochvílové (2013) anebo *jako strategie orientované na žáka* (Hornig et al., 2005; Shahzad et al., 2017).

Materiálně didaktické prostředky ve výuce dějepisného učiva

Při analyzování kategorie „*MDP podporující výuku historického učiva*“ bylo zjištěno, že pro každou zúčastněnou učitelku je samozřejmostí výuka s počítačem. Počítač učitelky využívají jako učební pomůcku nebo jako didaktický prostředek pro učitele i pro žáky. Počítač ve výuce učitelkám umožňuje využívat výukové programy, sdílet kvízy, obrázky, výukové hry, PowerPoint prezentaci, videa, popřípadě i digitální učebnici. Nejčastěji tedy učitelky používají počítač + dataprojektor v kombinaci s interaktivní tabulí. Nejprimárnější pomůckou, prostředkem a specifickým zdrojem informací je pro všechny učitelky, ale i žáky, učebnice, dle které se řídí a postupují ve výuce. Často využívají právě učebnici v kombinaci s pracovním sešitem a s vytvořenou či staženou prezentací z internetu. U většiny případů jsou učebnice zadány školou, ovšem u dvou bylo zjištěno, že jim byla ponechána možnost vybrat si dle vlastní volby alespoň pracovní sešit. Jako pracovní sešit zvolily Malovanou vlastivědu, která poskytuje šablony pro zápisy. Pakliže učitelky, ale nemají možnost vlastní volby, strategicky si alespoň zakoupí pro inspiraci učebnici od jiného nakladatelství. „*Pracuji s učebnicí od Nové školy a jsem s ní spokojená. Pro inspiraci jsem*

si koupila od Taktiku a inspirovala jsme se v ní.“ Nejvíce se tedy ve výuce historického učiva využívají textové učební pomůcky.

Učitelky ve výuce historického učiva intenzivně využívají různé výukové pořady a internetové stránky prezentované didaktickou technikou. Nejužívanějším výukovým pořadem je právě ČT edu a nejužívanější internetovou stránkou platforma youtube s nabídkou výukových historických videí. Je to zcela zřejmé vzhledem k tomu, že každá učitelka pravidelně promítá videa Dějiny udatného českého národa. Dále taky k přípravě na výuku požívají pro inspiraci webové a facebookové stránky nebo internetové výukové portály (Dumy, Učitelnice, Učitelé učitelům, skolakov.eu). Učitelka z malotřídní školy uvedla, že škola neposkytuje dostatečné množství MDP a pomůcek pro výuku historie, proto využívá vlastní výukové materiály, které si sama vyhotoví. Vlastní výukové materiály mohou být i žáků, mezi ně se řadí například vytvořené plakáty v průběhu projektového vyučování. Pakliže žáci zhotoví nějaký výsledný produkt, učitelka jej využívá v další vyučovací hodině a pracuje s nimi. Jiná učitelka zase naopak uvedla, že mají ve škole k dispozici různé mapy či DVD s historickými dokumenty. Mezi učitelkami se nachází i ty, které ve výuce využívají časovou osu, portréty historických osobností a mapu pro podporu názornosti. „*Využívám učebnici, sešity, nástěnné mapy, různé obrázky, portréty významných osobností, využívám dataprojektor k promítání videí, obrázků a prezentací. Dále pak encyklopedie. Vyhledáváme na mapách, lepší se žáci orientují v daném tématu, které propojujeme s portréty, aby si dokázali představit, o kom se učíme.*“

Jedna z učitelek zařazuje do výuky digitální technologie v podobě tabletu. Tablety považuje za motivační prvek a pro práci s ním tvoří s pomocí internetové stránky LearningApps program. V něm vytváří QR kódy, prostřednictvím kterých jsou žáci přesměrováni ke zdroji nových historických informací. Práce s QR kódy je pro žáky zábavná a lze to vnímat jako oživení výuky. Jednou žáci doplňovali zápis pomocí tabletů právě na základě QR kódů. Jedna z učitelek uvedla, že významným zdrojem inspirací je pro ni právě metodická příručka, dle které se ve výuce řídí a vyhledává v ní spoustu tipů na výukové aktivity s přesným metodickým popisem. Ve výuce pracují učitelky nejen s učebnicí, ale i s jinými knižními zdroji jakožto encyklopedie, slovníky a knihy s historickými příběhy. Pro podporu narativního přístupu využívají učitelky dětskou beletrii, konkrétně knihu s názvem České dějiny očima psa, anebo taky vlastivědnou čítanku. Jedná se o zdroje, které poskytují popis historických událostí na základě příběhů s dějem.

U některých participantek bylo zjištěno, že využívají různé pomůcky pro zprostředkování vzdělávacího obsahu. Můžeme je tedy označit, že využívají *strategie předkládající vzdělávací obsah různým způsobem* (Kratochvílová, 2013) *anebo strategie využívající multifunkční pomůcky*, jež považují Horng et al. (2005) za kreativní. Avšak jsou mezi nimi i učitelky, které využívají velmi omezené množství pomůcek či prostředků. Většinou tak setrvávají u učebnice, počítače s dataprojektorem, prezentaci a videa. Jsou to však u všech nejčastěji užívané MDP, přesto se však většina učitelek snaží předávat žákům učivo i za využití dalších pomůcek a prostředků.

Specifika výukových strategií učitelů s ohledem na typ školy

Typ školy a rovněž i vyučovací podmínky pro výuku vlastivědy jsou důležitými aspekty ovlivňující volbu výukových strategií. Vztah mezi výukovou strategií a těmito aspekty byl vyzorován a zjištěn z výpovědí participantek. Součástí výzkumu jsou 2 učitelky vyučující na malotřídní škole. Právě u nich bylo zjištěno, že každá volí zcela odlišné výukové strategie především v uspořádání výukového procesu, a jejich strategie jsou ovlivněny typem školy. U jedné učitelky jsme zjistili, že výuku s dvěma ročníky najednou diferencuje, jak bývá zvykem na malotřídních školách. Ačkoliv vyučovala dva ročníky najednou (4. a 5. ročník), přesto však výuku diferencovala dle učiva a tématu. Což znamená, že chvíli se věnovala jednomu historickému tématu (učivu pro 4. ročník) s jedním ročníkem a za chvíli se věnovala dalšímu historickému tématu (učivu pro 5. ročník) s druhým ročníkem. Participantka proto musí pečlivě promýšlet strukturu výuky a organizaci výukových aktivit. To ji však vede k volbě vyučovacích metod a organizačních forem, které jí umožňují organizaci celého vyučovacího procesu zvládat, zejména plynulý přechod mezi tématy a výukou dvou ročníků najednou. Často proto volí samostatnou práci v pracovním sešitě, při tvorbě zápisu či sledování videí. Využívá stejné výukové postupy, aktivity a stejný způsob práce u obou ročníků, ovšem s jiným vzdělávacím obsahem. „*Tady člověk musí přemýšlet, co první s něma společně udělá a teď zase s těma páťákama, aby měli něco samostatně. Takže hodně to musíme střídat. Joo, nějak mně to vždycky musí pasovat, abych se mohla věnovat té jedné skupince a ta druhá třeba nezahálela už. Takže ...No, že to pasuje prostě na čtvrtáky a paťáky. Akorát to mají v jinou časovou dobu.*“ V případě takového postupu zde sehrává zásadní roli organizační stránka. Druhá učitelka z malotřídní školy rovněž vyučuje dva ročníky najednou, jenže celou výuku si uspořádala zcela jinak. Poněvadž ráda organizuje skupinové vyučování, rozhodla se pro úpravu učebních osnov. Výuku tedy nediferencuje, a tak vyučuje dva ročníky (4. a 5. ročník) stejné historické učivo. Tato úprava

učebních osnov jí byla umožněna i díky kolegyni, která v tomto uspořádání, při přebírání ročníků v dalším roce, pokračovala. Na základě úpravy je učitelce umožněno provádět společné skupinové vyučování, podporovat jejich spolupráci a realizovat aktivity dohromady.

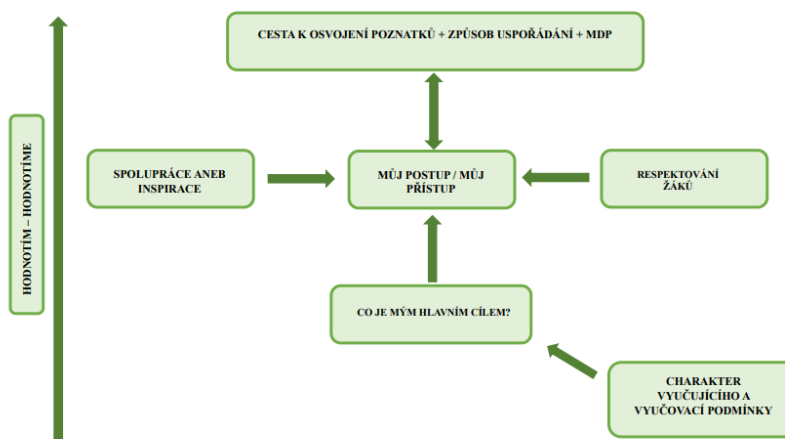
Volba výukových strategií je rovněž výrazně ovlivněna časovou dotací poskytnutou pro výuku vlastivědy. Pakliže učitelky mají dostatek prostoru a výukového času, je jim umožněno volit rozmanité výukové metody a jiný typ organizačních forem. Právě u dvou učitelek působících na stejné škole bylo zjištěno, že na výuku historického učiva mají vyhrazenou pouze jednu hodinu týdně po dobu jednoho školního pololetí. Což je velmi málo v porovnání s učitelkami, které mají poskytnuty na výuku vlastivědy více hodin. Učitelky, které vyučují historické učivo pouze jednou týdně, zmínily, že jsou velmi časově omezeny, a proto volí pouze frontální vyučování a určitý způsob práce a nemají čas na uplatňování netradičních přístupů. *„Kdyby bylo více časové dotace, tak si myslím, že bych mohla dělat více pracovní listy nebo více ve skupinkách. Dalo by se s tím více pracovat, kdyby byly dvě hodiny týdně, více rozebrat to učivo.“* *„Ale hlavně to omezuje čas, jako ráda bych dělala něco navíc, třeba nějaké projekty nebo badatelskou výuku a tak, to je všechno pěkné a rádi to děláme, ale tam je to docela omezené časem, že toho vlastivědného učiva v tom ročníku je třeba hodně. Když se budeme bavit o té čtvrté třídě, tak tam ještě nám ubrali hodinu, protože vlastně na úkor informatiky. Tam mívaly děti dvě hodiny vlastivědy týdně a od loňského roku už je to jen jedna hodina.“* Jednu z nich to dokonce vedlo k redukci historického učiva. *„Takže jsme museli nacpat strašně moc učiva, naučit strašně moc učiva za poloviční čas. Takže jsme to nějak i proškrtávali. Co je opravdu důležité a co ne a museli jsme to hnát a pořád jsem viděla, že nestíhám. Takže jsem se nemohla nějak zastavovat a nějak extra to obzvláštňovat.“*

Právě že u učitelek, které mají vyhrazené na výuku vlastivědy více času, bylo zjištěno, že spíše ony volí netradiční výukové postupy v podobě uplatnění aktivizačních a komplexních výukových metod, realizují častěji skupinové vyučování, projektové vyučování s využitím mezipředmětových vztahů, besedu, ale i mimořádní výuku.

Při interpretaci výsledků a odpovědí na tuto stanovenou otázku bylo cílem poukázat na to, jak důležitou roli ve volbě výukových strategií sehrává právě typ školy a vyučovací podmínky nastavené danou školou.

5.7 Vyhodnocení – výsledky a tvorba vlastní teorie

Při analýze a interpretaci dat jsme si povšimli významových vztahů mezi kategoriemi. Z vynořených kategorií jsme sestavili schéma, na němž jsou znázorněny determinanty strategií výuky, jež vysvětlují kauzalitu jejich volby. Nejprve však jsme vytvořili schéma, na němž jsou znázorněny vztahy mezi všemi vymezenými kategoriemi. Tvorba tohoto schématu (obr. 3) nás dovedla k vytvoření obecnějšího aparátu neboli návrhu paradigmatického modelu (obr. 4). Axiální kódovací paradigma rovněž zachycuje vztahy mezi kategoriemi, avšak nikoli mezi všemi. Spíše znázorňuje proces volby výukových strategií a jejich kauzalitu.



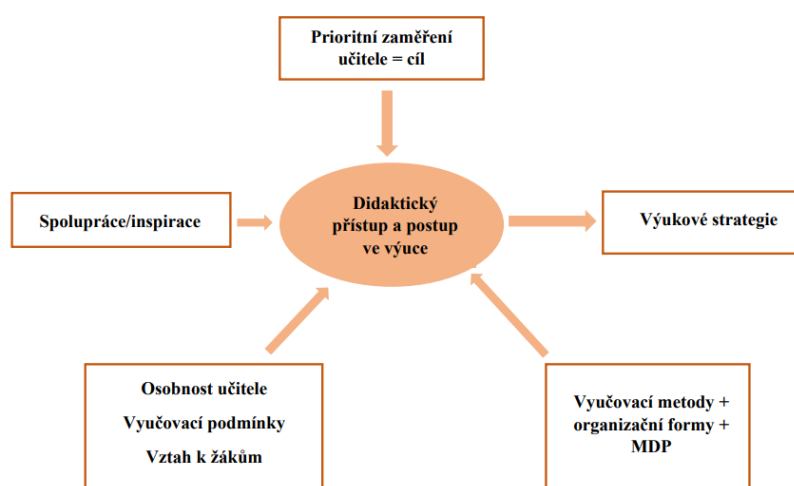
Obrázek 3 Schéma znázorňující vztahy mezi kategoriemi

Na schématu (obr. 3) lze vidět provázanost vynořených kategorií. Schéma naznačuje vztahy mezi kategoriemi. Jde o proces, který ovlivňuje volbu strategií výuky. Volba výukových strategií se odvíjí od osobnosti vyučujícího a rovněž i nastavených vyučovacích podmínek. Těmi podmínkami myslíme výukový čas a typ školy. Na základě těchto aspektů si učitelé stanovují primární cíle výuky, které se promítají do jejich výukového postupu a didaktického přístupu. Učitelův postup ve výuce je častokrát ovlivněn a inspirován kolegy a jejich postupy. A to proto, že společně sdílí své nápady, což často vede k tomu, že volí stejný nebo podobný přístup a postup ve výuce. Jejich postupy jsou mnohdy inspirovány i od jiných zdrojů. Zkrátka učitelé nasávají různé inspirující podněty. Jejich výukový postup se rovněž odvíjí od jejich vztahu k žákům. Pakliže je učitel např. silně autoritativní, jeho přístup ve výuce bude transmisivní anebo jestliže je chápající a snaží se vyhovět žákům, jeho strategie výuky se bude přizpůsobovat potřebám žáků. Jeho didaktický přístup ve výuce je ten

základní aspekt, který se vyznačuje konkrétními výukovými strategiemi. Ke každému přístupu lze totiž přiřadit určité vyučovací metody, organizační formy a rovněž i materiálně didaktické prostředky. Kategorii „hodnotím – hodnotíme“ jsme do schématu zařadili proto, že prostupuje celým procesem. Učitelky totiž vnímají proces hodnocení součástí jejich strategií výuky. Zejména tehdy, kdy jsou do hodnotícího procesu zařazeni i žáci. Prostřednictvím sebehodnocení žáci totiž reflektují své poznatky, což výrazně ovlivňuje dosahování učebních i výukových cílů. Což je zcela pochopitelné, neboť se prokazuje zjevná provázanost mezi cíli výuky a hodnocením dosažených výsledků.

Schéma (obr. 3) je jistým předstupněm navazujícího modelu, neboť nás dovedlo až k vytvoření návrhu paradigmatického modelu (obr. 4), na němž jsme opět znázorňovali vztahy mezi kategoriemi. Tentokrát jsme hledali „osu“ propojující jednotlivé kategorie. A pohlíželi jsme na kategorie z pohledu axiálního kódování, ve kterém jsme uvažovali o příčinách, důsledcích, intervenujících podmínkách, strategiích, kontextu a kauzálních podmínkách ve vztahu k námi zkoumané problematice (Hendl, 2016).

V průběhu analyzování a vytváření návrhu paradigmatického modelu (obr. 4) se vynořila další kategorie, se kterou jsme nepracovali ve vztahu k popisu výukových strategií u jednotlivých případů. Kódy této kategorie byly využity při popisu specifík jednotlivých učitelek. Jedná se o kategorii: *Význam charakteru (osobnosti) vyučujícího a vyučovacích podmínek*, což bude podrobněji vysvětleno při popisu paradigmatického modelu.



Obrázek 4 Návrh paradigmatického modelu

Princip sestavování paradigmatického modelu spočívá v tom, že je třeba vyhledat vztahy mezi kategoriemi, a to na základě přiřazování následujících funkcí jednotlivých kategoriím:

- Fenomén = didaktický přístup a postup ve výuce
- Kontext = prioritní zaměření učitele neboli cíl
- Kauzální (příčinné) podmínky = spolupráce s kolegy a inspirace
- Intervenující podmínky = osobnost učitele, vyučovací podmínky a vztah učitele k žákům
- Strategie, jednání = kombinace vyučovacích metod, organizačních forem a prostředků výuky
- Následky = výukové strategie

Návrh paradigmatického modelu znázorňuje vztahy mezi kategoriemi, které se vynořily v průběhu analýzy výzkumných dat. Znázorňuje taktéž shrnující pohled na proces kauzality strategií výuky. Pro volbu výukových strategií je totiž určující i osobnost učitele a podmínky vyučovacího procesu, včetně ekonomie času, materiálního vybavení a typu školy, na které působí. Pakliže učitelky mají více výukového času pro výuku historického učiva, umožňuje jim to plánovat a uplatňovat jiné výukové strategie. Např. využívat netradiční výukové metody, plánovat besedy, návštěvy muzeí aj. Je zcela znepokojující zjištění, že ačkoliv je historická složka společenskovedního učiva široce obsáhlá, v některých školách je pro ni vyhrazena pouze jedna hodina týdně. V tomto případě je zcela jasné, že učitelky budou volit postupy, které budou časově nejúspornější. Tedy takové, které budou mít v režii učitelky samotné a budou dominující ve výuce právě ony. V souvislosti s osobností učitelek lze vyvodit následující poznatky. Jestliže je učitelka kreativní, inklinuje k realizaci projektového vyučování a tvořivých činností. Jestliže je učitelka komunikativní typ, ve výuce se žáky častěji komunikuje, klade otázky, vede rozhovor a podněcuje k aktivitě. Může to vést až k tomu, že má učitelka potřebu vyprávět dějiny a je „ukecanější“. *„Takže mně přijde, že mám ráda, když můžu o těch věcech mluvit, že jsem komunikativní určitě. Oni se jako hlásí. Jak se to promítá? Že se třeba snažím se jich zeptat nebo spíš s nimi komunikovat, co by je k tomu zajímalo, nebo co mají za dotazy. Možná to tím bude, že jsem třeba ukecanější. Je to možný.“* Jestliže má učitelka ráda změny, ve výuce se to projeví v pravidelném střídání a obměňování činností a využívání rozmanitých vyučovacích metod a forem výuky. *„Pokaždé mám postup jiný. Mám ráda změnu.“* *„Pokaždé jinak, podle*

situace. “ Je-li učitelka extrovert, výuku usiluje vést aktivně a podněcovat aktivitu žáků. „Řekla bych že jsem spíše extrovert. To se ve výuce může projevat tak, že hodně mluvím, myslím si, že hodiny jsou živé a celkově se snažím být aktivní a podporovat aktivitu také v dětech. Možná také proto se snažím do výuky zařazovat prvky, při kterých pracují děti také samy a jsou „nuceny“ přemýšlet o tématu, a ne pouze pasivně opisovat zápisky apod. “ Je-li učitelka empatická, snaží se žákům předávat učivo se „zápalem“, aby podporovala jejich zájem o historii.

Dalším výrazným determinantem výukového postupu a didaktického přístupu je kolegiální spolupráce a zdroje inspirace. U dvou našich případů bylo zjištěno, že spolu sdílí výukové postupy, a tak ve výuce postupují stejně a volí podobné strategie. Dále se taky učitelka inspirovala v metodické příručce, která ji výukové strategie přímo předkládala. Rovněž taky záleží na tom, co je pro učitelku ve výuce prioritou. Jestliže je pro ni prioritou zábavné a aktivní vyučování, volí motivující prostředky výuky a aktivizující výukové metody. Jestliže vyžaduje znalost pouze základních poznatků a spíše chce, aby se žáci dokázali orientovat v historickém čase, zařadí do výuky práci s časovou osou anebo práci s klíčovými pojmy. Pro každý výukový postup a didaktický přístup je příznačná záměrná volba aktivit, vyučovacích metod, uspořádání celého vyučovacího procesu a využívání určitých MDP. Volba těchto didaktických kategorií ovlivňuje konkrétní postupy učitele ve výuce, což můžeme považovat za jeho zvolené strategie výuky. Všechny výše zmíněné prvky (kategorie) představují promyšlený způsob vedení výuky s cílem dosáhnout stanovených vyučovacích cílů.

Na základě analyzování všech dat u jednotlivých učitelů se nám vynořila i tabulka, která nám předkládá souhrn a ukázkou toho, jaké jednotlivé strategie učitelky uplatňují při výuce historického učiva. Typy strategií jsou pojmenovány na základě popisu strategií a jejich názvů (viz kap. 2, 2.1 atd.). Při pojmenování zvolených výukových metod se opíráme o klasifikaci dle Maňáka a Švece (2003). Zároveň se v tabulce nachází metaforické pojmenování učitelek, jež je příznačné pro jejich výukový postup a vychází z jejich osobnostních vlastností. V první tabulce (tab. 3) lze vidět více strategií, ovšem v té následující (tab. 4) se nachází jen to typické pro každou. Společné a nejčastější strategie pro všechny případy jsou zmíněny v interpretaci dat (viz výše).

Tabulka 3 Přehledová tabulka výukových strategií pro jednotlivé učitelky

| Pojmenování učitelek dle vlastností | Organizační Uč. 1 | Tradiční Uč. 2 | Motivující Uč. 3 | Aktivizační Uč. 4 | Kreativní Uč. 5 | Pestrá Uč. 6 |
|-------------------------------------|---|--|--|--|--|--|
| Strategie | <p>Strategie zaměřené na učitele</p> <p>Deduktivní strategie (transmisivní)</p> <p>Frontální vyučování</p> <p>Práce s pojmy</p> <p>Metody umožňující přechod mezi dvěma ročníky (klasické) Dramatizace Strategie usnadňující organizovat výukové aktivity</p> <p>Práce s učebnicí, PS a prezentací Časová osa</p> <p>Diferencovaná výuka dvou ročníků</p> | <p>Strategie zaměřené na učitele</p> <p>Deduktivní strategie (transmisivní)</p> <p>Frontální vyučování (nelze jinak)</p> <p>Práce s pojmy</p> <p>Klasické vyučovací metody</p> <p>Práce s učebnicí a prezentací</p> <p>Strategie omezeny časem</p> | <p>Strategie zaměřené na žáka – zábavné</p> <p>Transmisivní +induktivní výuka</p> <p>Škola v přírodě na historické téma Skupinové vyuč.</p> <p>Práce s pojmy</p> <p>Klasické výukové metody + komplexní</p> <p>Narativní přístup</p> <p>Tablety jako motivační prvek ve výuce referáty Vlastiv. čítanka</p> <p>Omezený výukový čas – úprava osnov Sebevzdělávání – webináře, kurzy</p> | <p>Strategie zaměřené na žáka – zábavné</p> <p>Deduktivní + sociální strategie</p> <p>Skupinové vyučování Tandem s kolegyní Výstavka</p> <p>Práce s pojmy</p> <p>Komplexní a aktivizující výukové metody Produkční metody</p> <p>Narativní přístup</p> <p>Časová osa Lapbooky žáků PS jako zápis Dětská hist. beletrie</p> <p>Sdílení strategií s kolegyní Sebevzdělávání – webináře</p> | <p>Strategie zaměřené na žáka – zábavné</p> <p>Střídání transmise a konstrukce</p> <p>Projektové vyučování Tandem s kolegyní Beseda Středověký bál na škole v přírodě</p> <p>Žákyně učí spolužáky</p> <p>Produkční metody BOV – oral history</p> <p>Narativní přístup</p> <p>Výtvary žáků – lapbooky PS jako zápis Dětská hist. beletrie</p> <p>Sdílení strategií s kolegyní Sebevzdělávání – webináře</p> | <p>Strategie zaměřené na žáka-aktivní</p> <p>Sociálně zprostředkovaná a problémová výuka</p> <p>Skupinové + projektové vyučování Muzeum</p> <p>Práce s pojmy i při zápisu</p> <p>Komplexní + aktivizující metody</p> <p>Metodická příručka jako velký kamarád Mapy a potřeby Slovníky a encyklopedie, další učebnice</p> <p>Spojení učiva dvou ročníků – úprava osnov Kolegiální výpomoc</p> |

Tabulka 4 Shrnující tabulka strategií výuky pro jednotlivé učitelky

| Pojmenování učitelek dle vlastností | STRATEGIE VÝUKY |
|-------------------------------------|---|
| Organizační Uč. 1 | Metody umožňující přechod mezi dvěma ročníky (klasické), práce s časovou osou Diferencovaná výuka dvou ročníků – frontální vyučování |
| Tradiční Uč. 2 | Nelze to jinak nežli frontálně – strategie omezené časem Klasické vyučovací metody – práce s učebnicí a prezentací |
| Motivující Uč. 3 | Tablety jako motivační prvek, referáty, vlastivědná čítanka (narativní přístup) Škola v přírodě, skupinové vyučování, zábavné vyučování |
| Aktivizační Uč. 4 | Skupinové vyučování (tandemové), výstava, sdílení výukových strategií s kolegyní Komplexní a aktivizující vyučovací metody, narativní přístup (dětská historická beletrie) |
| Kreativní Uč. 5 | Projektové vyučování, beseda, středověký bál na škole v přírodě Produkční metody (plakáty, lapbooky), BOV metody – orální historie, narativní přístup (dětská beletrie) |

| | |
|--------|---|
| Pestrá | skupinové + projektové vyučování, návštěva muzea, sloučení výuky dvou ročníků – úprava osnov |
| Uč. 6 | Komplexní a aktivizující vyučovací metody (Metodická příručka jako velký kamarád), mapy, portréty |

Vlivu osobnosti učitele na jeho výukové strategie si lze povšimnout v tabulce č. 4, která vyznačuje nejtypičtější vlastnosti učitelky a následně k tomu příznačné strategie. V některých případech se učitelky shodují ve strategiích výuky, ovšem pak si lze povšimnout toho typického pro každou. U učitelky nazvané jako kreativní se vyskytuje časté projektové vyučování, jež se vyznačuje produkčními metodami a tvořivými činnostmi ve výuce. S výtvary žáků poté následně ve výuce pracuje a vnímá to jako podklad k jejich hodnocení a učení. Realizuje i besedu na principu orální historie a středověký bál na škole v přírodě. U pestré zase naopak vidíme, že postupuje pokaždé jinak a volí jak rozmanité výukové metody, tak i MDP. Nápady čerpá z metodické příručky, která ji předkládá spoustu efektivních výukových nápadů. Zároveň dbá na aktivní vyučování ve skupině, což je jednotné i pro učitelku nazvanou jako aktivizující. Ta rovněž volí především skupinové vyučování v kombinaci s projektovým, a ve výuce uplatňuje aktivizační a komplexní vyučovací metody. U motivující lze vidět ojedinělý přínos do výuky v podobě digitálních technologií, díky kterým si žáci osvojují samostatně a zábavně nové poznatky. Tablety považuje za motivační prvek v učení žáků. U učitelky zvané tradiční lze vnímat formulaci „*Nelze to jinak nežli frontálně*“. Příčinu spatřuje v omezeném výukovém čase. Poněvadž volí frontální způsob vyučování, ve výuce uplatňuje pouze klasické vyučovací metody a přístup, který není zcela vhodný pro výuku dějepisného učiva. U organizační, jak jsme označili učitelku vyučující na malotřídní škole, lze vidět strategie usnadňující organizovat výukové aktivity, neboť vyučuje dva ročníky najednou a výuku diferencuje dle vzdělávacího obsahu. U této učitelky byla zpozorována vlastnost multitaskingu, jelikož neustále musí reagovat na podněty žáků týkající se různého obsahu (učiva).

5.8 Diskuse a závěry výzkumu

V této kapitole budeme navazovat na interpretační část (viz kap. 5.6) a zaměříme se na zodpovězení výzkumných otázek, které byly stanoveny na počátku výzkumu. Posléze výsledky našeho výzkumu porovnáme s výsledky jiných výzkumů. Rovněž zde uvedeme přínosy do praxe a zaměříme se na limity naší práce.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo „*Jaké výukové strategie učitelé využívají při výuce dějepisného učiva ve vlastivědě?*“. Z výzkumu bylo zjištěno, že volí spíše strategie zaměřené na žáka a ve výuce se opírají o komplexní a aktivizační výukové metody. Učitelky se především snaží zaujmout žáky svými výukovými činnostmi a motivovat je. Jako výhodné se ukázalo předávat žákům historické poznatky poutavě, formou příběhů a směřovat výuku k afektivním cílům, k čemuž právě dopomáhá zvolení narativního přístupu s využitím dětské historické beletrie. Učitelky tudíž žákům předkládají historii formou příběhů.

Pro výuku historického učiva učitelky volí deduktivní strategie v kombinaci s induktivní strategií a sociálně zprostředkovanou výukou. Některé učitelky ponechávají žáky vyvozovat samostatně učivo či pojmy, což je příznačné pro induktivní strategie. Žákům připraví pouze informace a činnosti, díky kterým si žáci sami osvojují poznatky. Tuto strategii učitelky podporovaly skládkovým učením a metodou orální historie. Často v kombinaci s touto strategií volí sociální přístup, který je nejčastěji uplatňován při skupinovém vyučování, dramatizaci atd. Jsou však i učitelky, které volí deduktivní strategie a žákům předávají informace za využití klasických vyučovacích metod.

Historická složka společenskovedního učiva je příliš obsáhlá, proto je vhodné, pokud učitel po žácích nevyžaduje velké množství informací. Příhodné je spíše se žáky pracovat na úrovni klíčových pojmů, jejich významové roviny, historické učivo propojovat s reálným životem, a vyžadovat po nich pouze důležitá historická fakta a spíše orientaci v chronologické perspektivě. V tomto přístupu lze spatřit cestu k předcházení paměťového memorování a reprodukci informací. Spíše je důležitá orientace žáků v historickém období, jež učitelé podporují prací s časovou osou. Učitelky na 1. stupni ZŠ propojují obsah výuky s reálným životem a žákům sdělují zejména informace potřebné pro život, např. znalost a význam státních svátků.

Poněvadž je výuka historie z pohledů žáků vnímána negativně, je zapotřebí pozměnit výukové postupy a didaktické přístupy učitele, a žáky tak ponechávat ve výuce aktivnější a výuku směřovat zábavnějším směrem. Tento výukový postup byl u některých participantek vyzorován, z čehož můžeme usoudit, že učitelky tuto problematiku reflektují a ponechávají žáky osvojovat si historické poznatky spíše aktivnějším a tvořivějším způsobem nežli pasivně. Doporučujeme neupřednostňovat pouze školní výuku v lavicích, ale spíše organizovat besedy, návštěvy muzeí, exkurze a další formy mimotřídní výuky, které umožní žákům zprostředkované učení a vnímat historii z jiného úhlu pohledu. Jedna z učitelek např. přetahovala výuku historického učiva do mimoškolních aktivit, konkrétně do Školy v přírodě, čímž umožnila žákům poznávat historické období z různých úhlů pohledů a za

využití aktivních činností. K tomu všemu je ale nutné podpořit učitele a vytvořit jim podpůrné podmínky, které jim to budou umožňovat. Aby učitelé mohli vést výuku zábavně a posunuli se od tradiční výuky, je třeba mít dostatek výukového času pro vyučování historického učiva. Ekonomie času je zásadním problémem ve volbě strategií výuky. Pouze u jedné učitelek totiž bylo zjištěno, že jako jediná volí strategii využití metody BOV v podobě orální historie. Přestože je tento přístup efektivní, jak uvádí Stará a Starý (2017), ve výuce historického učiva na 1. stupni základního vzdělávání se vyskytuje v menší míře. Ovšem zjistili jsme, že významně ovlivňuje učitelův postup ve výuce jeho angažovanost v sebevzdělávání a v inspiraci svých výukových postupů na výukových portálech a stránkách. Efektivní se projevila návštěva seminářů, online webinářů, díky nimž mohou učitelé získat aktuální poznatky o moderním způsobu vyučování. Rovněž ale i sdílení strategií s kolegyněmi a jejich spolupráce, která vytváří možnost reflektovat své postupy, sdílet své nápady a spolupracovat při projektování vyučovacího procesu.

Jelikož je hodnocení neoddelitelnou součástí vyučovacího procesu a prostupuje celým výukovým procesem, většina učitelek volila strategii zapojování žáků do procesu hodnocení neboli strategie spoluúčasti žáků na hodnocení. Tento způsob zapojení žáků do procesu hodnocení vede ke komplexnímu rozvíjejícímu hodnocení (Kratochvílová et al., 2015), které rovněž rozvíjí autoregulaci samotných žáků a zároveň souvisí s procesem naplňování výukových cílů.

Při zodpovídání těchto dílčích výzkumných otázek „*Jaké organizační formy učitelé volí pro výuku dějepisného učiva?*“ a „*Jaké výukové metody učitelé používají při výuce dějepisného učiva?*“ se ukázalo, že učitelky upřednostňují skupinové vyučování a rovněž i projektové. Potěšujícím zjištěním je přesun od transmisivní výuky historického učiva ke konstruktivistické, při níž žáci poznávají historii aktivním způsobem a často ve skupině. Tyto postupy lze nazvat jako strategie aktivního zapojení žáků do výuky nebo výukové strategie zaměřené na žáka (Horng et al., 2005; Shahzad et al., 2017). Učitelky velmi často ponechávají žáky pracovat ve výuce s textem ve skupinách. Rozvíjí tak u nich schopnost analyzovat text s historickým obsahem, a přitom si osvojovat historické poznatky. Avšak žáci si nemusí historické poznatky osvojovat pouze na základě výkladu, četby textu v učebnici a zápisem poznatků. K aktivnímu a efektivnímu osvojování poznatků výrazně dopomáhají aktivizační a komplexní vyučovací metody v rámci skupinového a projektového vyučování. Projektové vyučování navíc ukázalo, že umožňuje využívat mezipředmětové vztahy, rozvíjí praktické návyky žáků a je pro žáky zábavné. Tímto způsobem učitelky umožňují žákům, aby poznávali historii prostřednictvím tvořivých činností, např. při tvorbě

plakátů, lapbooků, kronik aj. Při těchto zvolených organizačních formách učitelky uplatňují strategie umožňující rozdílné zapojení žáků do výuky (Kratochvílová, 2013).

Zároveň se ukázalo, že zápisy historických poznatků jsou neoddělitelnou součástí každé výuky historického učiva, dokonce i na 1. stupni základního vzdělávání. Většinou tento způsob práce s textem vede žáky k pasivitě. Zajisté ale záleží na formě zápisu, jsou učitelky, které upřednostňují zápis psaný rukou do sešitu, jsou ale i učitelky, které využívají zábavný způsob zápisů. Zápisy v podobě vytvořených šablon, které předkládá pracovní sešit Malovaná vlastivěda od Taktiku. Jedná se o zápis na doplnění pojmů do vět, které vede žáky k přemýšlení nad textem a nikoli k pouhému opisování.

„Jaké materiálně didaktické prostředky učitelé volí pro výuku dějepisného učiva?“

Učitelé především dbají na názornost ve výuce. Většinou je tato názornost podpořena sdílením výukových videí Dějiny udatného českého národa, které žákům představují shrnutí dějin konkrétní, kreslenou a zábavnou formou. Pro žáky 1. stupně základního vzdělávání je tento způsob výuky oblíbený. A především užitečný v tom, že jim poskytuje základní informace ve zkratce. Učitelky ve výuce využívají různé pomůcky po zprostředkování vzdělávacího obsahu, volí tak strategie předkládající vzdělávací obsah různým způsobem a strategie využívající multifunkční pomůcky. Mezi nejčastěji využívané lze zařadit učebnici, pracovní sešit, počítač s dataprojektorem, prezentaci, videa, interaktivní tabuli a dětskou historickou literaturu. Na základě analýzy dat a jejich interpretace se prokázalo, že velmi motivující je zařazení tabletu do výuky. Digitální technologie, konkrétně tablet, jsou pro žáky v procesu učení motivujícím prvkem a slouží jako prostředek k vyhledávání informací. Pouze jedna z učitelek zařazovala do výuky intenzivně a pravidelně digitální technologie.

„Jaká specifika výukových strategií učitelů při výuce historického učiva se ukazují s ohledem na typ školy?“

Výukové strategie jsou rovněž ovlivněny dávkou kreativity vyučujícího, ovšem někdy bohužel výukové podmínky nedovolují realizovat výuku netradičně. Jenže jsou možnosti, jak tuto omezenost obejít. Učitelka na malotřídní škole, na kterých je zvykem spojení výuky dvou ročníků s rozdílným vzdělávacím obsahem, se rozhodla pro úpravu osnov, aby mohla vyučovat jednotné učivo oba ročníky. Samozřejmě by jí tento zásah do školních osnov nebyl umožněn, pakliže by nespolupracovala s kolegyní, která na ni navazovala. Vliv typu školy se do výukových strategií promítl i u druhé učitelky vyučující na malotřídní škole. Volila výukové metody pro výuku dvou ročníků najednou, často se jednalo o metody klasické – práce s učebnicí, projekce videí, zápis, tedy takové, které ji umožňovaly mít výuku zorganizovanou a přecházet neustále mezi výukou dvou ročníků.

Vzhledem k této „omezenosti“ neboli podmínkám se učitelka domnívá, že nelze volit skupinové vyučování, projektové vyučování a jiné formy a metody výuky. U dalších učitelek bylo zjištěno, že jim rovněž není umožněno z důvodu časové omezenosti výuky vlastivědy plánovat netradiční způsob vyučování historického učiva. Vzhledem ke snížené časové dotaci a velkému množství historického učiva jsou pobízeny volit vyučovací postupy, díky nimž předají žákům historické informace co nejrychleji, či dokonce rozsah učiva redukovat.

V následujícím textu se zaměříme na podobnosti a rozdíly výsledků našeho výzkumu s výsledky jiných výzkumníků. Je potřeba zmínit, že výuka historického učiva na 1. stupni základního vzdělávání není doposud ve velké míře prozkoumána. Pouze jedna studie od Staré a Starého (2017) nám umožňuje srovnávat výsledky na úrovni 1. stupně ZŠ. Pro komparaci dále budeme využívat i studie od Gracové a Labischové (2012, 2014, 2017), které pokrývají celé základní vzdělávání, tedy včetně prvního a druhého stupně základní školy, a rovněž i střední školy.

Rovněž tak jako ve studii historického učiva na 1. stupni ZŠ od Staré a Starého (2017) se nám ukázalo, že učitelé se žáky pracují ve výuce především na úrovni klíčových pojmů. Historie žákům předkládá mnoho neznámých a velmi abstraktních pojmů, proto je zcela adekvátní, když učitelé věnují ve výuce čas vysvětlování významu těchto pojmů a zjišťují žákovské představy o něm. Stejně tak jsou výsledky naší studie s výsledky této studie jednotné v uspořádání učiva dle chronologie. Učitelé jsou k tomu často vybízeni na základě orientace a postupu dle učebnice. V naší studii se ukázalo, že učitelé po svých žacích vyžadují spíše se orientovat v historických souvislostech, a správné zařazení historické události do časového pásma nežli znalost velkého množství historických letopočtů. Je vhodné, pakliže učitelé kladou důraz na vnímání historické posloupnosti, kterou podporují prací s časovou osou ve výuce. Výsledky se shodují rovněž ve využití narativního přístupu, při němž učitelé žákům předávají historické poznatky formou příběhů. V naší studii k tomu často učitelky využívají dětskou historickou beletrii. Jedna z našich participantek rovněž zařadila do výuky metodu BOV v podobě orální historie, aby žáci měli možnost vyzpovídat pamětníka válečného období a zjišťovat u něj pohledy na historickou událost.

Při komparaci s teoretickou studií od Shahzad et al. (2017) se nám jako jednotné prokázalo, že učitelé volí strategie, které přizpůsobují potřebám žáků a průběhu vyučovacího procesu, dále taktéž strategie zapojující žáky aktivně do výuky. Poněvadž se v našem výzkumu ukázalo, že učitelky usilují o realizaci zajímavé a zábavné výuky, lze to spojit se strategií koncentrující se na efektivní výuku učitelů, jak je pojmenovali Shahzad et al.

(2017). V našem výzkumu se projevuje využívání jak výukových strategií zaměřených na žáka, tak nadále i využívání strategií zaměřených na učitele. Avšak s převahou strategií zaměřených na žáka, které uvádí žáka do aktivní pozice ve výuce a učitel již není tím hlavním dominantním aktérem. Tato strategie je jednotná i se studií Hornga et al. (2005), kteří je označují za kreativní výukové strategie. Při komparaci výsledků s danou studií lze dále vyzdvihnout strategie řízení třídy, propojování historické učiva s reálným životem, rovněž i využívání multifukčních pomůcek a taktéž kladení otevřených otázek podporující kreativní myšlení. V našich výsledcích jsme vypožorovali všechny jmenované strategie ve studii Hornga et al. (2005).

Aslan (2020) ve své studii zdůrazňuje, že učitelé se ve výuce nejčastěji opírají o vizuální prvky. Ve výuce využívají obrazy, projekci videí a filmů, mapy, čtení knih a příběhů, realizují besedy, návštěvy muzeí a výstavek, ale rovněž i využívají didaktickou techniku a multimédia, jak poznamenává navíc Mikesková (2012). Těmito postupy učitelé podporují názornost a konkrétnost ve výuce a rovněž tak realizují zábavnou a hravou výuku pro žáky. Naše studie přináší podobné výsledky především v projekci výukových videí, ve čtení historických příběhů, realizaci besed, v návštěvě muzeí a využití interaktivní tabule. U nás se navíc prokázalo, že učitelky zařazují do výuky prvky dramatické výchovy, což Aslan (2020) ve své studii doporučuje. Rovněž zdůrazňoval, že pro efektivní vedení výuky historie je zapotřebí, aby učitelé navštěvovali semináře a různé kurzy. Právě participantky našeho výzkumu, které volily efektivní přístupy ve výuce, navštěvovaly kurzy a vnímaly to jako možnost dalšího sebevzdělávání se. Což může pramenit i z toho, že participantky našeho výzkumu mají kratší pedagogickou praxi, mají větší chuť a potřebu se dále rozvíjet a zároveň jsou podporovány školou.

Z výzkumu Gracové a Labischové (2012), který se zaměřoval na výuku historického učiva v základním vzdělávání, bylo zjištěno, že učitelé převážně volí výklad dějin spojený s diktováním zápisu. V našem výzkumu bylo vypožorováno, že výklad dějin učitelky taktéž volí, ale v menší míře, neboť převažuje aktivita žáků ve skupinovém a projektovém vyučování. Přičemž ve výzkumu Gracové a Labischové se tyto organizační formy vyskytovaly méně. Diktování zápisu je v našem výzkumu nahrazeno buď to opisem anebo doplňováním klíčových pojmů do předem vytvořených vět. Ovšem opora vyprávění učitelek o prezentaci se u nás rovněž objevovala intenzivně. Dle vlastního názoru si myslím, že jsou výsledky našeho výzkumu s poukázáním na strategie výuky přiměřené pro žáky 1. stupně ZŠ. Především z důvodu udržení pozornosti žáků mladšího školního věku je zapotřebí, aby učitelé žáky aktivizovali, předcházeli zbytečně dlouhému opisu zápisu a omezovali tak

výklad učitele. Taktéž jako ve výzkumu Gracové a Labischové učitelky 1. stupně ZŠ volí pojmové mapování, diskusní metody a občas i práci s referátem v rámci produkčních metod. Autorky sdělují, že využívání didaktických her, prvků dramatické výchovy a metody orální historie učitelé volí jen velmi zřídka. Přitom v našem výzkumu se prokázalo, že právě tyto metody učitelé volí pro výuku historického učiva. Výsledky byly jednotné v častém využívání edukačních médií, ovšem u nich se to prokázalo u projekci filmů, u nás zase ve výukových videí. Předpokládáme, že je tak voleno proto, že jsou výuková videa pro mladší žáky vhodnější a srozumitelnější. Stejně tak i u nás bylo zjištěno, že učitelé volí práci s historickými prameny velmi málo, přestože tento způsob práce rozvíjí kritické myšlení žáků. Přesto však se domníváme, že pro výuku na 1. stupni ZŠ je to náročné. Ovšem práce s historickými prameny v našem výzkumu byla nahrazena prací s textem v učebnici, na němž se žáci ve skupině učili analyzovat text. Stejně tak jako ve výzkumu Gracové a Labischové učitelé velmi málo ve výuce pracují s plakáty či karikatury, v našem případě se jednalo pouze o jednu participantku, která ve výuce využívala plakáty. Výrazný rozdíl ve výsledcích lze vyzorovat ve využití narativního přístupu a krásné literatury či jiných narativních pramenů. Gracová a Labischová uvádějí, že se ve výuce vyskytují v malé míře, ovšem z našeho výzkumu bylo zjištěno časté využití. Přestože využití komiksu ve výuce je velmi efektivní, v našem a ani ve výzkumu Gracové a Labischové s nimi učitelé zcela vůbec nepracují. Spíše upřednostňují práci s učebnicí. Usuzujeme, že učitelé nevyužívají komiksy ve výuce z důvodu nedostatku času. Jako zdroj inspirací a různých výukových materiálů pro učitele slouží internet, z něhož stahují pracovní listy, prezentace a metodické podklady. Tento výsledek je zcela shodný s výsledkem naší studie. Rovněž taky učitelky často ve výuce využívají portálu youtube, především pro sdílení výukových videí. V rámci přípravy na výuku učitelky často navštěvují internetové a výukové portály, ve výzkumu Gracové a Labischové učitelé činili pouze příležitostně. Gracová (2014) poznamenala, že nejčastěji učitelé volí metodu výkladu, což je zcela odpovídající pro výuku historie na druhém stupni základní školy. Ovšem v našem výzkumu zaměřující se na výuku historického učiva na 1. stupni základního vzdělávání bylo zjištěno, že tuto metodu taktéž učitelky volí, ovšem častěji umožňují žákům osvojovat si historické poznatky aktivně prostřednictvím produkčních metod při tvorbě projektů a jiných skupinových činností. Což navazuje i na výzkum Kratochvílové (2013), z něhož vyplývá, že na úrovni různých vyučovacích předmětů jsou školy, které využívají aktivizační výukové metody, a školy, které volí především ty tradiční. (in Kratochvílová, Horká, & Škarková, 2015).

Na základě zjištěných dat a jejich souvislostí uvádíme v nadcházejícím textu doporučení pro praxi základních škol.

PŘÍNOSY DO PRAXE:

S ohledem na výukové strategie se prokázalo, že pokud učitelky navštěvují webináře či jiné možnosti pro sebevzdělávání, volí ve výuce efektivnější výukové metody. Proto si dovoluujeme tvrdit, že jestliže učitelé budou navštěvovat různé webináře, kurze, školení, přispěje jim to do výukového repertoáru podnětné nápady odrážející základy moderní pedagogiky. Zdrojem inspirací do výuky může být pro učitele, zvláště pak pro začínající, metodická příručka. Jedna z učitelek dle ní postupovala a spatřovala v ní velmi kreativní a nápadité výukové činnosti, které s oblibou ráda využívala ve výuce. Považovala tento materiál za velmi obohacující a pestrý. Dále bychom učitelům mohli doporučit, aby využívali kolegiální výpomoci. Spolupráci s kolegy lze vnímat jako možnou inspiraci pro nápady do výuky a lze díky ní sdílet výukové postupy a připravovat se na výuku společně. Výuka historie je obecně pro žáky příliš náročná a patří mezi méně oblíbené předměty. Jistý důvod spatřujeme v monotónně vedené výuce. Důležité je žáky motivovat a aktivizovat. Ponechat žáky participovat se na výuce, nechat je osvojovat si historické informace sami a zapojovat je do výuky co nejvíce. Historické poznatky si mohou žáci osvojovat i prostřednictvím sociálně zprostředkované výuky, tvořivých a praktických činností. Nejenom že takto vedená výuka umožňuje integrovat mezioborové poznatky, ale předkládá žákovi cíl v podobě hmatatelného výrobku či výtvoru, což je pro něj zcela motivující.

Jako zásadní problém spatřujeme v nízké časové dotaci na výuku vlastivědy s ohledem na šíři vzdělávacího obsahu. Na některých školách je dostatečná, na některých bohužel nikoli. Na školách, jejichž časová dotace je dostačující, se ukázalo, že učitelky častěji volily inovativní výukové metody a nevedly výuku pasivně a tradičně. Ovšem u učitelů, jejichž škola poskytovala minimální časovou dotaci pro výuku historického učiva, byla zjištěna omezenost ve volbě výukových strategií, a dokonce i úprava osnov ve stylu promazání některého učiva. Úkolem učitelů je seznámit žáky se širokým obsahem historického učiva, ovšem nezbyvá jim čas toto seznámení realizovat např. mimotřídní výukou či prostřednictvím inovativních výukových metod, byť v tomto přístupu spatřují velký potenciál. Jestliže bude učitelům poskytnuto více času pro výuku dějepisných témat ve vlastivědě, lze to vnímat jako cestu k realizaci zábavnějšího vyučování.

V průběhu realizace a zpracování výzkumného projektu jsme naráželi na problémy, které pokládáme za limity. Proto považujeme za důležité se v dalším odstavci vyjádřit k těmto limitům výzkumu.

LIMITY VÝZKUMU:

Do našeho výzkumu bylo zapojeno šest participantů ve složení šesti učitelek. Jistým limitem může být pouhá volba učitelek a absence učitelů mužského pohlaví. Na 1. stupni základního vzdělávání je učitelů mužů nedostatek, proto byly do výzkumu zařazeny pouze ženy učitelky. Můžeme se pouze domnívat, že například muž učitel by mohl na výuku pohlížet rozdílně a volit odlišné výukové strategie. Proto lze na tento výzkum navazovat s přístupem případové studie zaměřené na strategie výuky historického učiva volené učitelem. Do výzkumného souboru jsme zařadili učitelky vyučující na malotřídní škole, na klasické základní škole a vyučující s tradičním a inovativním přístupem k výuce. Limitem výběru participantů výzkumu pro nás byl čas, tudíž pro nás nebylo kritériem pohlaví vyučujícího.

Dalším limitem při realizaci výzkumu je moje nezkušenost jako výzkumnice. A taktéž málo času na dlouhodobější pozorování a opakované rozhovory. Pakliže by bylo možné realizovat více pozorování a rozhovorů, umožnilo by nám to nahlédnout do zkoumané problematiky hlouběji a pojat ji komplexněji. Rovněž tak náš výzkum je úzce zaměřený na výuku vlastivědy, která je realizovaná na školách v malém počtu vyučovacích hodin. Většinou je to tak, že se vlastivěda střídá s přírodovědou. Byl to limit k tomu, aby ten výzkum byl realizovaný v relativně krátké době na zpracování diplomové práce.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali výukovými strategiemi, které učitelé uplatňují při výuce dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ ve vlastivědě. Práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části jsme se nejprve zaměřili na společenskovední vzdělávání a postupně jsme směřovali k charakteristice jeho historické složky. Zabývali jsme se výukou historického učiva na 1. stupni ZŠ, především s ohledem na vývojové zvláštnosti žáků mladšího školního věku. Dále jsme se věnovali definováním výukových strategií, přičemž jsme se postupně dostali k jejich rozdělení dle různých autorů. Výukové strategie jsme dávali do vztahu s didaktickým přístupem, neboť se každý vyznačuje určitými strategiemi. Představili jsme i současný způsob výuky historického učiva na základních školách v souvislosti s volbou konkrétních didaktických prostředků. V neposlední řadě jsme se zaměřili i na aspekty ovlivňující volbu výukových strategií. Ve zmíněné kapitole jsme neopomenuli charakterizovat výukové strategie ve vztahu k teoriím výuky, učitelovu pojetí výuky, jeho vyučovacímu stylu a osobnosti.

V rámci praktické části se na základě pozorování a rozhovorů se šesti participanty podařilo identifikovat a popsat, které výukové strategie volí pro výuku historického učiva ve vlastivědě na 1. stupni základního vzdělávání. Dalším výzkumným cílem bylo zjistit, jaké postupy a přístupy učitelé uplatňují při výuce dějepisného učiva a následně taktéž určit didaktické prostředky využívané při této výuce. Výzkumné otázky navazovaly na výzkumné cíle a při jejich odpovídání jsme popsali, jaké výukové strategie, výukové metody, organizační formy a MDP učitelé volí pro výuku dějepisného učiva ve vlastivědě. Zároveň jsme si stanovili poslední otázku, jejíž cílem bylo charakterizovat vliv typu školy, včetně vyučovacích podmínek, na volbu výukových strategií.

Na základě analýzy dat bylo zjištěno, že se učitelky snaží vést výuku historie na 1. stupni ZŠ zábavnou formou, přičemž nejčastěji zdůrazňují zajímavé informace pojící se k probíranému učivu a vzdělávací obsah propojují s reálným životem. Ve výuce volí strategie aktivního zapojení žáků do procesu výuky s organizací nejčastěji skupinového vyučování a následně pak projektového. S ohledem na velké množství historického učiva vedou žáky k tomu, aby si k tématu zapamatovali jen klíčové pojmy a jejich významy. Považují za důležité spíše, aby žáci vnímali historické souvislosti, orientovali se v historickém čase, nežli by se učili pamětně letopočty. Většinou proto zařazují do výuky práci s časovou osou. Učitelky volí deduktivní strategie výuky, kdy postupují od obecného ke konkrétnímu. Ovšem provádí tak v kombinaci s induktivní strategií a strategií sociálního

přístupu k výuce, z čehož vyvozujeme tvrzení, že učitelky na 1. stupni ZŠ ve výuce historického učiva spíše volí konstruktivistické strategie nebo strategie zaměřená žáka nežli ty tradiční. To zcela odpovídá zjištění, které ilustruje, že učitelky ve výuce nejvíce volí aktivizující a komplexní vyučovací metody (např. I.N.S.E.R.T., didaktické hry, skládkové učení, pojmové mapování, diskusi, brainstorming, projektové vyučování, skupinovou výuku aj.), které uvádí žáky do aktivní role. Učitelky volí přístupy, díky nimž si žáci osvojují historické informace aktivně vlastní činností či prostřednictvím tvořivých činností v rámci projektového vyučování. Učitelky nezapomínají ani na uplatnění klasických metod jakožto výklad, vyprávění, práce se zápisem a učebnicí, a především projekce historických videí pro žáky. Jako efektivní se projevilo, pakliže učitelky volí narativní přístup s využitím historické literatury pro děti. Tento přístup umožňuje žákům představovat historické události prostřednictvím příběhů s vazbou na afektivní cíle výuky. Dokonce bylo zjištěno, že jedna učitelka volí přístupy BOV při využití metody orální historie a další jako jediná skrze výuku dějepisu rozvíjí digitální klíčové kompetence žáků prostřednictvím práce s tabletem. Výuka dějepisu učiva je jednou z možností, jak rozvíjet kritické myšlení žáků. Této možnosti učitelky využívají a volí strategie, pro ně je typické kladení otevřených otázek a podpora kreativního myšlení. Ve výzkumu se nám potvrdilo, že významnou roli ve vztahu k volbě výukových strategií sehraje typ školy, nastavené vyučovací podmínky, a především osobnostní charakteristiky učitele. Jako velmi výhodné se prokázalo, pakliže učitelky sdílí výukové strategie se svými kolegy a navštěvují kurzy a semináře zaměřené na výuku vlastivědy.

V závěrečné diskusi pojednáváme o tom, že naše výzkumná zjištění jsou s výzkumy jiných autorů v některých případech ve shodě, v některých zcela v rozporu. Zároveň v ní předkládáme v souvislosti s našim výzkumným zjištěním doporučení pro praxi základních škol.

Na závěr lze shrnout, že v praktické části jsme se odkazovali na typy výukových strategií, jež vymezili různí autoři. Čímž můžeme usoudit, že empirická část potvrdila to, co bylo vymezeno v teoretické části při práci s odbornou literaturou. S oporou o diplomovou práci si dovoluujeme tvrdit, že za využití efektivních vyučovacích postupů inklinující žáky k aktivnímu osvojování informací lze překonat negativní pohledy samotných žáků na výuku historie, které často pramení z důvodů nezáživnosti, náročnosti výuky a jejího velkého množství dat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Aslan, A. (2020). Opinions of Primary School Teachers on the History Subject in the 4th Grade Social Studies Curriculum. *International Online Journal of Primary Education*, 9(2), 271–287. Dostupné z <https://www.iojpe.org/index.php/iojpe/article/view/27/30>.
2. Beneš, Z., & Gracová, B. (2015). Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In I. Stuchlíková & T. Janík et al. (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy* (s. 289–327). Brno: Masarykova univerzita.
3. Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
4. Boněk, J. (2008). *Slova vdechují dějinám život: Metoda orální historie – využití ve výuce dějepisu (1. část)*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/2144/SLOVA-VDECHUJI-DEJINAM-ZIVOT-METODA-ORALNI-HISTORIE---VYUZITI-VE-VYUCE-DEJEPISU-1-CAST.html>.
5. Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada.
6. Danišková, Z. (2020). Social Studies in Primary Education: Comparing the Slovak and Czech Republics. *Pedagogika*, 70(4), 449–462. doi: <http://dx.doi.org/10.14712/23362189.2020.1675>.
7. Dvořáček, J. (2014). *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica.
8. Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
9. Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
10. Gavora, P., & Wiegerová, A. (2020). Přesvědčení učitelů o badatelských aktivitách pro děti v mateřské škole. In J. Majerčíková, A. Wiegerová, P. Gavora, & H. Navrátilová (Eds.), *Vzdělávání založené na bádání dětí v podmínkách mateřských škol: badatelsky orientované vzdělávání pro děti generace alfa* (s. 81–95). Zlín: UTB, Fakulta humanitních studií.
11. Gracová, B. (2014). Historické prameny ve školní výuce dějepisu ve světle empirických šetření. *Historica. Revue pro historii a příbuzné vědy*, 5(2), 150–160. Dostupné z <file:///E:/DIPLOMOV%C3%81%20PR%C3%81CE/Literatura/Gracov%C3%A1%20Historick%C3%A9%20prameny%20ve%20%C5%A1koln%C3%AD%20v%C3>

[%BDuce%20d%C4%9Bjepisu%20ve%20sv%C4%9Btle%20empirick%C3%A9ho%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD..pdf.](#)

12. Gracová, B., & Labischová, D. (2010). *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita.
13. Gracová, B., & Labischová, D. (2012). Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, 22(4), 516–543. doi: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-4-516>.
14. Gracová, B., & Labischová, D. (2014). *Z nejnovějšího výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu*. Dostupné z [file:///C:/Users/asus/Downloads/_UserFiles_file_01_Aktuality_VYZKUM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/asus/Downloads/_UserFiles_file_01_Aktuality_VYZKUM%20(2).pdf).
15. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
16. Horng, J-S., Hong, J-Ch., ChanLin, L-J., Chang, S-H., & Chu, H-Ch. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 352–358. Dostupné z <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1470-6431.2005.00445.x>.
17. Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
18. Kasíková, H. (2011). Vyučování: Vyučování a jeho podoby. In A. Vališová, H. Kasíková, & M. Bureš (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 121–123). Praha: Grada.
19. Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.
20. Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.
21. Kratochvílová, J., Horká, H., & Škarková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
22. Labischová, D. (2017). Analýza a interpretace historických pramenů v učebnicích dějepisu a v praxi. *Komenský*, 141(3), 12–17. Dostupné z file:///E:/DIPLOMOV%C3%81%20PR%C3%81CE/Literatura/komensky_03_141

bar.-

tisk%20Anal%C3%BDza%20a%20interpretace%20historick%C3%BDch%20pramen%C5%AF%20v%20u%C4%8Debnic%C3%ADch%20d%C4%9Bjepisu%20a%20v%20praxi..pdf.

23. Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
24. Majerčíková, J. (2018). *Společenskovědní vzdělávání v předškolním věku*. Zlín: UTB Fakulta humanitních studií. Dostupné z [file:///C:/Users/asus/Downloads/spolecenskovedni_vzdelavani-pp%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/asus/Downloads/spolecenskovedni_vzdelavani-pp%20(2).pdf).
25. Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
26. Mareš, J. (1991). Učitelovo pojetí výuky. *Výchova a vzdělávání*, 1(2), 31–33. Dostupné z https://is.muni.cz/el/phil/jaro2011/UEV_09/um/Mares_-_Ucitelovo_pojeti_vyuky_text_needit_.pdf.
27. Mareš, J. (2017). Etická dilemata učitelů dějepisu: aneb jak vyučovat o kontroverzních obdobích dějin? *Historie – Otázky – Problémy*, 9(2), 36–56. Dostupné z https://historieotazkyproblemy.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/11/2017/11/Jiri_Mares_36-56.pdf
28. Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
29. McLean, D. L. (1988). Achievemet Measures Made Relevant to Pedagogy. *McGill Journal of Education*, 23(3), 243–252. Dostupné z <https://mje.mcgill.ca/article/view/7827/5756>.
30. Mikesková, Š. (2012). Oblíbenost vyučovacích postupů u žáků 1. stupně základní školy. *e-Pedagogium*, 12(1), 109–126. Dostupné z <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2012/01/08.pdf>.
31. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z file:///C:/Users/asus/Desktop/RVP_ZV_2021.pdf.
32. Mužík, J. (2011). *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluver ČR.

33. Parkan, F. (2014). *Didaktika dějepisu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
34. Pasch, M., Gardner, T. G., Langer, G. M., Stark, A. J., & Moody, C. D. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: [jak pracovat s kurikulem]*. Praha: Portál.
35. Petrowski, M. J. (2000). Creativity research: implications for teaching, learning and thinking. *Reference Services Review*, 28(4), 304–312. doi: <https://doi.org/10.1108/00907320010359623>.
36. Pleva, M., Tvrďoch, L., & Rodriquezová, V. (2013). Umíme vyučovat dějepis? *Komenský*, 137(4), 36–38. Dostupné z https://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/sites/17/2014/10/komensky_04_13.pdf.
37. Podlahová, L. (2007). *Učitel sekundární školy 1: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
38. Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
39. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
40. Rodová, V., & Janík, T. (2020). Rozhovor se Zdeňkem Benešem o vzdělanosti, vzdělávání a významu školního dějepisu. *Komenský*, 1(145), 5–14. Dostupné z file:///E:/DIPLOMOV%C3%81%20PR%C3%81CE/Literatura/komensky_145_01_tisk%20ROZHOVOR%20SE%20ZDENKEM.pdf.
41. Rodová, V., & Slavík, J. (2018). Živé obrazy jako metoda výuky dějepisu: analytické zobecnění poznatků z praxe. *Studia paedagogica*, 23(3), 9–47. doi: <https://doi.org/10.5817/SP2018-3-2>.
42. Shahzad, A., Hussain, I., Ali, R., Valcke, M., & Khurshid, K. (2017). Typologies of Didactical Strategies and Teachers' Pedagogical Beliefs: A Theoretical Review. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(10), 6583–6596. doi: <http://dx.doi.org/10.12973/ejmste/78159>.
43. Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
44. Stará, J., & Starý, K. (2017). Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ. *Pedagogická orientace*, 27(1), 6–29. doi: <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-6>.

45. Starý, K. (2011). Efektivní výukové strategie. In J. Kašparová, K. Starý, & G. Šumavská (Eds.), *Výukové strategie v praxi pilotních škol* (s. 5–11). Praha: NÚV. Dostupné z https://nuov.cz/uploads/KURIKULUM/vyukove_strategie_na_web.pdf.
46. Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Praha: Grada.
47. Šimik, O. (2015). *Člověk a jeho svět: úvod do studia*. Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě. Dostupné z <file:///E:/DIPLOMOV%C3%81%20PR%C3%81CE/Literatura/%C4%8Clov%C4%9Bk-a-jeho-sv%C4%9Bt-do-tisku%20-%20%C3%BAvod%20do%20studia.pdf>.
48. Šimik, O. (2015). Názory žáků primární školy na vlastivědu. In *Sapere Aude: recenzovaný sborník příspěvků vědecké konference s mezinárodní účastí* (s. 80–88). Hradec Králové: Mangnanimitas. Dostupné z <file:///E:/DIPLOMOV%C3%81%20PR%C3%81CE/Literatura/Sborn%C3%ADk%20-%20n%C3%A1zory%20%C5%BE%C3%A1k%C5%AF%20na%20v%C3%BDuku%20Vlastiv%C4%9Bdy.pdf>.
49. Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada.
50. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2016). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
51. Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámeček profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z file:///E:/DIPLOMOV%C3%81%20PR%C3%81CE/Literatura/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf.
52. Turek, I. (2014). *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer.
53. Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika: a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Grada.
54. Válková, J. (1999). Společenskovědní učení v primárním a nižším sekundárním vzdělávání – srovnání českého a amerického zamýšleného kurikula. *Pedagogická orientace*, 1, 69–85. Dostupné z <file:///E:/DIPLOMOV%C3%81%20PR%C3%81CE/Literatura/Spole%C4%8Densk>

ov%C4%9Bdn%C3%AD%20u%C4%8Den%C3%AD%20v%20prim%C3%A1rn%C3%ADm%20....pdf.

55. Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assesment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127–152. doi: <https://doi.org/10.1080/00131880701369651>.
56. Vavrdová, A. (2009). *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
57. Walberg, H. J., & Paik, S. (2000). *Effective educational practices*. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/234738025_Effective_Educational_Practices_Educational_Practices_Series--3.
58. Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada.
59. Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj. A jiné

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

BOV Badatelsky orientovaná výuka

Č. Číslo

ČR Česká republika

Kap. Kapitola

Kol. Kolektiv

MDP Materiálně-didaktické prostředky

Např. Například

Obr. Obrázek

PC Počítač

Př. Příklad

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Tj. To je

Tzv. Tak zvaně, tak zvané

Uč. Učitelka

UPV Učitelovo pojetí výuky

ZŠ Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | |
|---|----|
| Obrázek 1 Deduktivní hodina | 24 |
| Obrázek 2 Induktivní hodina | 25 |
| Obrázek 3 Schéma znázorňující vztahy mezi kategoriemi | 82 |
| Obrázek 4 Návrh paradigmatického modelu | 83 |

SEZNAM TABULEK

| | |
|---|----|
| Tabulka 1 Návrh kritérií kvality výukových strategií..... | 31 |
| Tabulka 2 Ukázka kategorií, subkategorií a kódů | 61 |
| Tabulka 3 Přehledová tabulka výukových strategií pro jednotlivé učitelky..... | 86 |
| Tabulka 4 Shrnující tabulka strategií výuky pro jednotlivé učitelky | 86 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka informovaného souhlasu k provedení rozhovoru

Příloha P II: Ukázka tabulky při analyzování + proces kódování

Příloha P III: Ukázka rámcových otázek k rozhovoru

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA INFORMOVANÉHO SOUHLASU K PROVEDENÍ ROZHOVORU

Vzhledem k tomu, že budete zapojeni do výzkumu k mé magisterské práci, musím Vás požádat o udělení informovaného souhlasu. Prosím Vás o přečtení textu, a pokud s ním budete souhlasit, prosím o zopakování formulace: Souhlasím s účastí na tomto výzkumu. Pokud souhlasit nebudete, není možné s Vámi domluvený rozhovor uskutečnit.

Vážená participantko/ vážený participante,

dovoluji si Vás oslovit a tímto způsobem zároveň i požádat o spolupráci na výzkumu v rámci diplomové práce. Jmenuji se Tereza Kalíková, studuji obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na FHS na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a nyní se nacházím v posledním týdnu v pátém ročníku studia. Uskutečňuji výzkum na téma „*Strategie výuky historické složky společenskovědního učiva na 1. stupni základní školy*“. Cílem výzkumu je zjistit, jaké výukové strategie (postupy) využívají učitelé při výuce historického učiva na 1. stupni ZŠ.

Obracím se na Vás s prosbou o zapojení do výzkumu. Již jsem u Vás realizovala pozorování Vašich vyučovacích hodin vlastivědy, nyní Vás prosím o zapojení do výzkumu formou rozhovoru (celková délka trvání rozhovoru max 1 hodinu). Prostřednictvím rozhovoru se budu ptát na informace prohlubující data získaná z pozorování, ale rovněž mě zajímá Vaše zkušenost a Váš názor.

Vaše spoluúčast na výzkumu je dobrovolná a anonymní. V rámci rozhovoru budou Vaše odpovědi nahrávány na hlasový záznam, který bude následně po obhájení diplomové práce smazán.

Vaše informace budou určeny jen pro výzkumné záměry. A s daty bude nakládáno v souladu s příslušnými pravidly o ochraně osobních údajů (GDPR). Pakliže budete mít nějaké dotazy či výhrady, můžete se na mě obrátit prostřednictvím emailu: t_kalikova@utb.cz.

Předem děkuji za Vaši ochotu a spolupráci!

S vděkem

Tereza Kalíková

Souhlasím / nesouhlasím

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TABULKY PŘI ANALYZOVÁNÍ

PŘÍPADY

| | UČ. 1 | UČ. 2 | UČ. 3 | UČ. 4 | UČ. 5 | UČ. 6 |
|---|---|--|---|---|--|---|
| CÍLOVÉ ZAMĚŘENÍ VÝUKY | -Hravá forma výuky -Potřeba orientace na časové ose a ve souvislostech -potřeba znát význam pojmů (cizích slov) | -strategie směřující k pochopení významu historických událostí -práce s pojmy a významem historických událostí -potřeba zaujmout žáky | -strategie zábavného vyučování jako možnost odstranění odporu žáků k výuce historie -práce s pojmy a jejich interpretace -potřeba pochopení historických souvislostí a jejich vhodná interpretace (znalost pouze důležitých letopočtů) -potřeba střídání se zábavou -hodnocení aktivity žáků jako motivace pro slabší žáky | -zábavné vyučování -potřeba orientace v historických obdobích -správné zařazení do časového pásma (nikoli znalost letopočtů) | -biflování NE, spíše vnímání historie v souvislostech aneb zábavné osvojování historických poznatků -potřeba mít všeobecný přehled -znalost chronologické návaznosti historických období | -aktivní a zábavné vyučování -znalost pouze důležitých historických událostí a letopočtů Strategie výuky zaměřené na klíčové pojmy -potřeba vnímat rozdíly a vztah historie a dnešní doby |
| DIDAKTICKÉ PŘÍSTUPY A POSTUPY VE VÝUCE | -prolínání historických informací se životem (chápání významu st. svátků) -deduktivní přístup výuky; transmisivní přístup -výuka postavená na zajímavostech | -deduktivní přístup + transmisivní přístup -hledání vztahů mezi učivem a zkušenostmi žáků či reálnými situacemi -strategické sdělování zajímavých informací z historie -postup dle učebnice | -deduktivní přístup s prvky induktivního -středění strategií transmisivního přístupu a konstruktivního -strategie propojování učiva se zkušenostmi žáků a realitou -vychází z prekonceptů žáků -postupy narativního přístupu (badatelská metoda) -mezipředmětové vztahy s výukou ČJ -akceptace hluku při tvořivé práci ve výuce | -žák jako hlavní aktér výuky historického učiva -strategie zaměřené na žáka -kombinace prvků z deduktivního a sociálního přístupu -mezipředmětové vztahy (M) -strategie dle organizace učiva v učebnici | -narativní přístup -střídavé postupy ve výuce (transmise/dedukce vs. konstrukce/indukce) -nepřipravená výuka → strategie zaměřené na učitele -propojení s učiva s tvorbou -zapojení žákyně zajímavější se o historii -strategie zaměřené na žáka -zdůrazňování zajímavosti | -rozmanité přístupy k výuce (deduktivní, induktivní s prvky sociálního – pokudé jinak) -práce s klíčovými pojmy -práce s prekoncepty -mezipředmětové vztahy s VV a HV -spojení učiva se situacemi blízkými pro žáky z reálného života |
| MDP podporující výuku historického učiva | -opora o učebnici -stažení prezentace a kvízy z internetu -časová osa -málo MDP ve škole pro výuku historie | -strategie výuky spočívají ve funkcích PC -potřebná učebnice + prezentace -ČT edu + youtube + výukové portály | -motivace prostřednictvím digitálních technologií -Tablety jako motivační prvek -vytváření programů pro práci s tabletem -využívání vlastivědní čítanky -ČT edu | -strategie opírající se o naraci – kniha České dějiny očima psa -vlastní volba učebnice a PS -strategie výuky opřené o učebnici, prezentaci (interaktivní tabule) -využití pořadů ČT edu a Youtube a výukové portály | -kniha historických příběhů pro žáky a interaktivní didaktické prostředky -vlastní volba PS -interaktivní prostředky výuky -tvorba plakátů a práce s nimi | -metodická příručka jako velký pomocník -inspirace na webových stránkách a FB -inspirace v další zakoupené učebnici -výuka nejen s učebnicí (slovníky, internetové zdroje, encyklopedie) |

KATEGORIE

- TA40: Když seznamujete žáky s novým historickým učivem, volíte nějaký konkrétní postup pro seznámení nebo motivaci, jaký? Který Vám třeba vyhovuje?
 - o O40: Pokaždé mám postup jiný! Mám ráda změnu. [Třeba například „nahodím“, jak se říká, otázku a žáci se snaží odpovídat, přemýšlet... a tím pádem se doporučujeme k tomu, k čemu chci já, nebo je pomocnou otázkou navedu]. Nebo používám k vyvození tématu videa, žáci pak sdílí jedno slovo, které je napadne, když zhlédli video. Nebo myšlenkovou mapu... shrnout informace, které známé a navázat na další....]

DOMÁCÍ ÚKOLY

- TA41: Zadáváte DÚ? Jaký cíl spočívá ve Vámi zadaných úkolech?
 - o O41: Málodky! Čb jsem zadávala doposud úkoly, tak byly úkoly většinou dobrovolné. Například zjistit informace o osobě, kterou jsme probírali nebo o dané události, která se odehrála. Také když někdo potřebuje více času na práci v hodině, a my už více času nemáme, tak si dodělávají úkol doma (to se jedná třeba o křížovku, nakreslení obrázku, apod).
- TA42: Pracujete s tím potom ve výuce nebo k tomu přistupujete jako k pouhému procvičení učiva?
 - o O42: Určitě je podle mě důležité úkol zmínit ve výuce, kdo na něm pracoval, kdo se zajímal, kdo co našel, kdo splnil a ohodnotit aktivní žáky.

ZÁPISY

- TA43: Jakou formu zápisu volíte? Co Vás k tomu vede nebo proč to tak děláte?
 - o O43: [Volím krátký a výstižný zápis, nic dlouhého]. Někdy dávám předtištěný text, kde žáci musí doplnit vhodné slovo, které získají přečtením a porozuměním textu, nebo nad tím budu přemýšlet... [Dnes se ve škole vyskytuje spousta dětí se specifickými poruchami učení, takže se to i jim snažím přizpůsobit. Šetkala jsem se s tím, že některé žáky text odrazuje, je to pro ně stres něco přepisovat, konkrétně myslím žáky s SPU. [Takže někdy jsme píšeme více, někdy méně. [Vždy] se snažím vytáhnout základní informace, které musí žáci vědět, a tak to říkám i žákům, aby to chápali.]
- TA44: V těch zápisech spatřujete něco podstatného?
 - o O44: Tak historie je hodně o letopočtech, významných událostech a osobách, takže považují za podstatné si tyto informace zapsat.
- TA45: Vkládáte do zápisu nějaké základní učivo, které žáci musí umět například na test a je to pro ně závazné?

Tereza Kalíková Seznamování s učivem pokaždé jinak

Tereza Kalíková Má ráda změny - různorodě vedené výuky

Tereza Kalíková Navození problémové otázky při seznámení učiva

Tereza Kalíková Nebo seznámení s učivem projekcí videa

Tereza Kalíková Reflexe videa brainstormingem o jednom slovu

Tereza Kalíková Myšlenková mapa při seznámení

Tereza Kalíková Vztah mezi novými informacemi a těmi majícími

Tereza Kalíková

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA RÁMCOVÝCH OTÁZEK K ROZHOVORU

ÚVODNÍ OTÁZKY

- Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?
- Co si myslíte o současné výuce historické složky?
- Vnímáte rozdíl mezi výukovou historického učiva nyní a dříve např. v době, když jste byla malá? A jaký?
- Co je pro Vás prioritou ve výuce obecně? A uplatňujete tento obecný přístup ve výuce historického učiva?
- Neodmyslitelnou součástí výuky je i složka hodnotící. Jakou formou hodnotíte historické znalosti žáků a na co například při zkoušení (diagnostice) kladete důraz?

PŘÍPRAVA

- Když se připravujete na výuku dějepisného učiva, po čem nejdříve sáhnete, co Vás nejdříve napadne?
- Děláte si stále písemné přípravy?
- Jaké zdroje využíváte k přípravě na výuku?
- Když se připravujete na výuku, spolupracujete s ostatními učiteli?
- Když jste začínala vyučovat, byl někdo z kolegů ten, kdo Vám říkal, jak na to?
- Od koho jste se nejvíce inspirovala ve stylu výuky, který teď sama využíváte? (zkušenost z praxe na fakultě, kolegyně z vedlejší třídy, výjezd do zahraničí, školení ...) nebo Co vás nejvíce ovlivnilo v tom, jak nyní vyučujete?

REALIZACE

- Jaká je Vaše typická struktura hodiny vlastivědy (historického učiva)?
- Připravujete někdy takovou hodinu, kdy z toho typického rámce vybočujete?
 - o Připravujete někdy takovou hodinu, kdy žákům neřeknete na začátku cíl hodiny a oni si na něj mají přijít sami?
- Co Vám v hodině historického učiva nikdy nechybí neboli vždycky uděláte?
- Jaké výukové metody konkrétně nejvíce využíváte? Prosím, uveďte konkrétní příklady! A proč zrovna tyto metody?
 - o *Co si myslíte o využívání inovativních výukových metod a prvků ve výuce historického učiva? Např. dramatizace, návštěva muzeí či jiných veřejných prostorů, metody podporující kritické myšlení (skládankové učení, myšlenková mapa ...), didaktické hry, oral history? Využíváte některé z těchto aktivizujících výukových metod?*
- Jak výuku historie organizujete a proč? Nyní myslím, jakou organizaci upřednostňujete – práce ve skupině, samostatná práce, frontální, projektové vyučování, exkurze, beseda ...?
- Jaké MDP (materiálně didaktické prostředky) využíváte ve výuce? (Opět prosím o konkrétní příklady)
- Máte možnost volby pracovat s učebnicí, se kterou chcete? Vidíte nějaké rozdíly mezi učebnicemi, se kterými pracujete a těmi, které se Vám jeví jako nejlepší?

- Jaké didaktické prostředky při výuce jsou Vaše oblíbené? A jaké další máte ve škole k dispozici?
- Setkala jste se někdy s pojmy transmise a konstrukce (transmisivní a konstruktivistický přístup)?
 - o Vyjádřete se prosím v konkrétních příkladech, v čem právě vidíte ve Vaší výuce historického učiva ty prvky transmisivní a prvky konstruktivní.
- Znáte svůj vyučovací styl? Dokážete jej popsat? Jak se sama vidíte?
- Snažíte se u žáků rozpoznat jejich styl učení, jak s tím dále pracujete?
- Jaké strategie volíte k jednotlivým žákům? Když máte ve třídě např. žáka, který se zajímá o historické učivo nebo žáka, který dostává špatné známky a historie mu moc nejde, přistupujete k němu jinak, jiným způsobem?
 - o Stíháte tu výuku nějak diferencovat a máte čas se věnovat určitému žákovi více? Máte např. snahu vyvolat žáka ústně a pracovat s tím?
- Když seznamujete žáky s novým historickým učivem, volíte nějaký konkrétní postup pro seznámení nebo motivaci, který Vám vyhovuje?

DOMÁCÍ ÚKOLY

- Zadáváte DÚ? Jaký cíl spočívá ve Vámi zadaných úkolech?
- Pracujete s tím potom ve výuce nebo k tomu přistupujete jako k pouhému procvičení učiva?

ZÁPISY

- Jakou formu zápisu volíte? Co Vás k tomu vede nebo proč to tak děláte?
- V těch zápisech spatřujete něco podstatného?
- Vkládáte do zápisu nějaké základní učivo, které žáci musí umět například na test a je to pro ně závazné?
- Nebo jak žákům sdělujete, co po nich budete chtít?

ZKUŠENOSTI

- Jaká situace se Vám z vaší vlastní praxe vybavuje, když jste učila historické učivo?
- Chodíte na nějaká školení nebo nějaké kurzy v rámci celoživotního vzdělávání?
- Jaký jste dříve měla vztah k historické části vlastivědy? V době ještě např. když jste naučila nebo když jste byla vy jako žákyně?
 - o Tím to myslím tak, že pokud jste nějaká zapálená, umíte učivo podat konstruktivněji, srozumitelněji, zajímavěji.
- Když jste začala vyučovat historické učivo nebo Vlastivědu, proměnil se vztah k předmětu?
- Zkusila byste si troufnout popsat svoji osobnost? Jakou spojitost vidíte mezi svojí osobností a vedením výuky?
- Jak podle Vás vypadá efektivní výuka historického učiva?
- Možná jsem ještě něco zapoměla, napadá Vás k tomuto tématu ještě něco?

Při realizaci rozhovoru s jednotlivými participanty jsem kladla navíc otázky reagující na jejich odpovědi a poté otázky směřující k pozorování. Nejsou zde uvedeny v rámci otázek, neboť pro každého participanta byly individuální a odlišné.