

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Monika Smolíková

VÝUKA DĚJEPISU NA ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH  
ŠKOLÁCH PRO SLUCHOVĚ POSTIŽENÉ

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, pod odborným vedením Mgr. Jiřího Langer, Ph.D. Použila jsem jen uvedení zdrojů a literatury uvedených v seznamu zdrojů a literatury.

V Olomouci, dne 17.6.2012

Bc. Monika Smolíková

.....

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Jiřímu Langerovi, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování cenných rad a materiálních podkladů. Dále chci poděkovat Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D. za podporu při hledání „nové cesty v rámci mého sebezvoje“ a poskytnutí studijních materiálů. Zároveň chci poděkovat všem pedagogům, kteří se podíleli na průzkumu v mé diplomové práci. V neposlední řadě chci poděkovat celé své rodině a Petře Jedličkové za podporu, kterou mi projevili při zpracování této práce.

# Obsah

|                                                                           |           |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ÚVOD.....</b>                                                          | <b>6</b>  |
| <b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>                                               | <b>8</b>  |
| <b>1 PROBLEMATIKA OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM .....</b>                  | <b>8</b>  |
| 1.1 Uvedení do problematiky osob se sluchovým postižením.....             | 8         |
| 1.2 Sluchové postižení z hlediska speciálněpedagogického pojetí .....     | 9         |
| 1.2.1 Vztah pedagogických disciplín.....                                  | 9         |
| 1.2.2 Sluchové postižení.....                                             | 10        |
| 1.2.3 Předmět péče pedagogiky sluchově postižených.....                   | 11        |
| 1.2.4 Kategorie osob se sluchovým postižením .....                        | 12        |
| 1.2.5 Interakce vědních disciplín.....                                    | 13        |
| 1.2.6 Klasifikace sluchových vad.....                                     | 14        |
| 1.2.6.1 Klasifikace dle místa vzniku sluchové poruchy .....               | 14        |
| 1.2.6.2 Klasifikace podle velikosti sluchové ztráty.....                  | 15        |
| 1.2.6.3 Klasifikace sluchových vad podle doby vzniku .....                | 16        |
| 1.2.7 Etiologie sluchového postižení.....                                 | 17        |
| <b>2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM .....</b>                    | <b>19</b> |
| 2.1 Historická reminiscence výchovy a vzdělávání .....                    | 19        |
| 2.2 Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v České republice..... | 22        |
| 2.2.1 Základní a střední školy pro sluchově postižené .....               | 23        |
| 2.2.1.1 Primární vzdělávání žáků se sluchovým postižením.....             | 23        |
| 2.2.1.2 Sekundární vzdělávání žáků se sluchovým postižením .....          | 24        |
| 2.2.2 Role pedagoga ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením .....      | 25        |
| 2.2.3 Přístupy ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením .....           | 27        |
| 2.2.3.1 Orální metody .....                                               | 28        |
| 2.2.3.2 Totální komunikace .....                                          | 30        |
| 2.2.3.3 Bilingvální komunikace.....                                       | 32        |
| <b>3 HISTORIE A DĚJEPIS .....</b>                                         | <b>36</b> |
| 3.1 Historie .....                                                        | 36        |
| 3.2 Dějepis.....                                                          | 38        |
| 3.2.1 Didaktika dějepisu.....                                             | 40        |
| 3.2.1.1 Didaktika dějepisu v dějinách.....                                | 40        |
| 3.2.1.2 Předmět didaktiky dějepisu.....                                   | 41        |
| 3.2.1.3 Cíl předmětu .....                                                | 43        |
| 3.2.1.4 Obsah předmětu .....                                              | 45        |
| 3.2.1.5 Didaktika v systému věd.....                                      | 48        |
| 3.2.1.6 Trendy ve výuce dějepisu .....                                    | 49        |
| 3.2.1.7 Vyučovací formy ve výuce dějepisu .....                           | 51        |
| 3.2.1.8 Metody dějepisného vyučování .....                                | 54        |
| 3.2.1.9 Didaktické prostředky v procesu výuky dějepisu .....              | 58        |
| Učebnice dějepisu .....                                                   | 60        |

|          |                                                                                     |            |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4</b> | <b>VÝUKA DĚJEPISU V KONTEXTU VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ.....</b>                         | <b>63</b>  |
| 4.1      | Koncepce vzdělávací politiky .....                                                  | 63         |
| 4.2      | Primární vzdělávání .....                                                           | 64         |
| 4.3      | Sekundární vzdělávání .....                                                         | 65         |
| 4.4      | Systém kurikulárních dokumentů.....                                                 | 65         |
| 4.4.1    | Úroveň státních dokumentů.....                                                      | 66         |
| 4.4.1.1  | Národní program vzdělávání.....                                                     | 66         |
| 4.4.1.2  | Rámcové vzdělávací programy .....                                                   | 66         |
| 4.4.2    | Úroveň školních dokumentů.....                                                      | 87         |
| <b>5</b> | <b>KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI JAKO PŘEDPOKLAD ŠKOLNÍHO ÚSPĚCHU..</b>                     | <b>88</b>  |
| 5.1      | Kognitivní přístup, inteligence a metakognitivní řízení.....                        | 90         |
| 5.2      | Strukturálně kognitivní modifikovatelnost a zkušenost zprostředkovaného učení ..... | 92         |
| 5.2.1    | Reuven Feuerstein a základní aspekty jeho práce .....                               | 92         |
| 5.2.2    | Zprostředkované učení .....                                                         | 95         |
| 5.2.2.1  | Příčiny ovlivňující vývoj kognitivních funkcí a situace kulturní deprivace.....     | 96         |
| 5.2.2.2  | Kritéria zprostředkování .....                                                      | 97         |
| 5.2.2.3  | Formy realizace zprostředkovaného učení.....                                        | 99         |
| 5.2.3    | Metoda instrumentálního obohacování .....                                           | 100        |
| 5.2.3.1  | <i>Cíle instrumentálního obohacování a cílová skupina</i> .....                     | 100        |
| 5.2.3.2  | <i>Obsah metody</i> .....                                                           | 100        |
|          | <b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>                                                         | <b>108</b> |
| <b>6</b> | <b>PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ ÚROVNĚ VYUČOVACÍHO PROCESU PŘEDMĚTU DĚJEPIS.....</b>           | <b>108</b> |
| 6.1      | Vymezení cíle průzkumného šetření a charakter cílové skupiny.....                   | 108        |
| 6.2      | Metody a postupy sběru dat.....                                                     | 109        |
| 6.3      | Analýza a interpretace získaných dat .....                                          | 109        |
| 6.4      | Diskuse .....                                                                       | 124        |
|          | <b>ZÁVĚR .....</b>                                                                  | <b>127</b> |
|          | <b>POUŽITÉ ZDROJE A LITERATURA .....</b>                                            | <b>129</b> |
|          | <b>SEZNAM TABULEK .....</b>                                                         | <b>135</b> |
|          | <b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>                                                            | <b>135</b> |
|          | <b>PŘÍLOHY</b>                                                                      |            |
|          | <b>ANOTACE</b>                                                                      |            |

## ÚVOD

V současné době lze vyučování definovat jako systematický proces podmíněný časovými a prostorovými jednotkami. Je vymezen učivem a kvalitami vyplývajících ze vzájemné interakce pedagoga a žáka. Celý proces je zaměřen na plnění předem stanovených cílů<sup>1</sup>. Účast sluchově postiženého dítěte ve výuce sebou nutně přináší změny ve výchovně-vzdělávacím procesu, které lze charakterizovat zejména změnou přístupu ve všech úrovních školního systému. Filozofii školy s jejím posláním reprezentuje ve své osobě pedagog, ten také ovlivňuje vyučovací proces v největší možné míře. Nebudeme přehánět, pokud uvedeme, že v současné době lze pedagogickou práci chápat jako „poslání“, zejména, vstoupí-li do výuky a systému vzdělávání žák, který vyžaduje individuální přístup.

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou vzdělávání žáků se sluchovým postižením, v centru mého zájmu stojí pohled na úroveň vzdělávacího procesu předmětu dějepis, který je vyučován na základních a středních školách pro sluchově postižené.

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část a celkově je rozložena do šesti kapitol.

První kapitola diplomové práce uvádí teoretická východiska speciálně pedagogického oboru – surdopedie. Po části vztahující se k formulaci poslání a charakteru předmětu speciálněpedagogické disciplíny věnující se osobám se sluchovým postižením se první kapitola zaměřuje na klasifikační systémy, nahlíží do problematiky etiologie sluchových vad a uvádí specifika, která charakterizují jednotlivé kategorie osob se sluchovým postižením.

Problematika vzdělávání a základní přístupy k žákům se sluchovým postižením, včetně historického exkurzu, jsou rozpracovány ve druhé kapitole diplomové práce. Vymezení základních přístupů ve vzdělávání včetně příslušné terminologie je nezbytné k pochopení komplexu problémů vztahující se ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Následující kapitola se zabývá problematikou historie a didaktiky dějepisu. Důraz je kladen zejména na didaktická specifika vyučovacího předmětu dějepis. Uvedené podkapitoly vymezují cíle z didaktického hlediska, hodnotí předmět, obsah a specifikuje nové trendy ve vzdělávacím procesu. Mimo jiné se zaměřuje na nejčastější metody užívané ve výuce dějepisu doplněné charakteristikou učebnice jako základní pomůcky každého pedagoga.

Ve čtvrté kapitole s názvem *Primární a sekundární vzdělávání v kontextu vzdělávacích programů* je podrobně rozebrán vzdělávací obsah vzdělávacího předmětu dějepis tak jak jej

---

<sup>1</sup> KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. S. 9.

definuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Nemalý prostor je věnován také vztahu vyučovacího předmětu k průřezovým tématům a klíčovým kompetencím.

Následující kapitola je náhledem do metody instrumentálního obohacování a zprostředkovaného učení Reuvena Feuersteina. Vymezuje jednotlivá teoretická východiska v přístupu Reuvena Feuersteina včetně vysvětlení podstaty metody instrumentálního obohacování a zprostředkovaného učení.

Praktická část věnující se průzkumu byla založena na metodě dotazníkového šetření. Hlavní cíle průzkumu sledovaly jednotlivé aspekty ovlivňující vzdělávací proces vyučovacího předmětu dějepis. Dílčí cíle měly za úkol zjistit dosažené vzdělání pedagogických pracovníků, názory na rámcové vzdělávací programy a zhodnotit úroveň kognitivních schopností žáků se sluchovým postižením.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 PROBLEMATIKA OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

„Slepota mě odděluje od věcí, ale hluchota mě odděluje od lidí.“<sup>2</sup>  
Helen Keller

### 1.1 Uvedení do problematiky osob se sluchovým postižením

V intaktní populaci je význam sluchu nedostatečně ceněn, lidé si neuvědomují nepříznivé následky absence nebo narušení sluchového ústrojí v interakci s prostředím. Výzkumy Annette Leonhardt dokazují, že sluchové postižení v sobě nese různorodé narušení sluchového orgánu. Obecně platí, že čím větší je sluchová vada, tím více je člověk omezen v sociálních kontaktech. Sluchové vnímání je plně oceněno tehdy, dojde-li k narušení jeho funkce. Intaktní společnost ve větší míře vnímá zejména vnější znaky postižení, podstata postižení se však skrývá v psychice jedince s postižením<sup>3</sup>.

Je nutné si uvědomit, že při nedostatečném (či žádném) přístupu sluchových informací, je člověk ochuzen o 60% všech podnětů. I při velmi dobrém osvojení kompenzačních schopností bude znevýhodnění dopadat velmi výrazně na všechny oblasti lidské osobnosti<sup>4</sup>. Slowík<sup>5</sup> hovoří o narušených oblastech takto:

- pokud dochází k narušení vývoje řeči či omezené schopnosti porozumět ostatním, pak mluvíme o *komunikační bariéře*;
- *deficit v orientační schopnosti* je pojímán jako neschopnost člověka doplňovat si sluchovou ztrátu zrakem, protože jeho orientace se vymezuje prakticky pouze na rámec našeho zorného pole;
- život ve „vězení ticha“ je obrovskou *psychickou zátěží* pro jedince;
- dochází k *omezení sociálních vztahů*, zejména z důvodu komunikačních obtíží;
- formuje se také *negativní vliv na vývoj myšlení*, pokud se v důsledku vrozené sluchové vady nerozvíjí vnitřní řeč dítěte, může to negativně ovlivnit výsledné přemýšlení (zejména pojmové).

Zajímavým faktorem je to, že většina problémů, kterým musí osoby se sluchovým postižením čelit, nejsou přímým důsledkem jejich sluchového postižení. V tomto případě

---

<sup>2</sup> LEONHARDT, Annette. *Úvod do pedagogiky sluchovo postižených*. Přeložil O. Matuška. Bratislava: Sapientia, 2001. ISBN 80-967180-8-8. S. 20.

<sup>3</sup> LEONHARDT, pozn. 1, s. 13 - 20.

<sup>4</sup> SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3. S. 71.

<sup>5</sup> SLOWÍK, pozn. 3, s. 71.

hovoříme o jevu, který je označován „*dynamikou menšin*“. Jak slyšíci, tak neslyšíci lidé musí vynaložit maximální úsilí, aby byly překonány zakořeněné názory na osoby se sluchovým postižením. Slyšíci lidé vycházejí z vlastních zkušeností, které je navíc vedou k utkvělé představě, že neslyšíci žijí v permanentním zoufalství z osobní ztráty<sup>6</sup>.

Význam slova „sluch“ a „slyšení“ se tedy nedotýká pouze výkonu sluchového orgánu, ale také zpracování vnímaných zvuků, uvědomění si jejich významu, rozumového a citového hodnocení, přemýšlení, rozhodování, zaujetí stanoviska a naprogramování odpovědi. To všechno souvisí s významem těchto slov, které dokazují, jak velký význam pro nás náš analyzátor představuje. Za jeden ze základních významů sluchu můžeme považovat rozvoj řeči a mezilidské komunikace<sup>7</sup>.

## 1.2 Sluchové postižení z hlediska speciálněpedagogického pojetí

### 1.2.1 Vztah pedagogických disciplín

Pedagogika jako věda o výchově a vzdělávání dětí a dospělých v rodině, ve škole či ve volném čase a zaměstnání. Jakmile pedagogika začala pronikat do všech společenských oblastí, objevuje se i nový fenomén andragogika či gerontopedagogika<sup>8</sup>.

Speciální pedagogika, či pedagogika postižených, podpůrná pedagogika, léčebná pedagogika, rehabilitační pedagogika<sup>9</sup> se orientuje na specifickou oblast pedagogiky „*výchovu a vzdělávání, na pracovní a společenské možnosti zdravotně a sociálně znevýhodněných osob a na řešení výzkumných problémů oboru*“<sup>10</sup>. Surdopedie (z latinského *surdus* – hluchý a řeckého *paidea* – výchova) se jako samostatná vědní disciplína spadající do rámce speciální pedagogiky zabývá systematicky, záměrně a cíleně výchovou, vzděláním a podporou rozvoje osob se sluchovým postižením<sup>11</sup>.

V odborné literatuře můžeme nalézt i další termíny vztahující se k tomuto oboru – *surdologie, pedagogika sluchově postižených či surdopedagogika*<sup>12</sup>.

Langer a Kučera<sup>13</sup> považují za sluchové postižení „*sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou není možné kompenzovat technickými pomůckami*“. Upozorňují mimo jiné na

<sup>6</sup> FREEMAN, Roger, GARBIN, Clifton a BOESE, Robert. *Tvé dítě neslyší? Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšíci děti*. Přeložil J. Hrubý a J. Selicharová. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených 1992. Bez ISBN. S. 19.

<sup>7</sup> PULDA, Miloš a LEJSKA, Mojmir. *Jak žít se sluchovou vadou*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1996. ISBN: 80-7013-226-4. S. 16 – 17.

<sup>8</sup> LEONHARDT, Annette. *Úvod do pedagogiky sluchovo postižených*. Přeložil O. Matuška. Bratislava: Sapiencia, 2001. ISBN 80-967180-8-8. S. 28.

<sup>9</sup> LEONHARDT, pozn. 7, s. 27 – 28.

<sup>10</sup> BULOVA, Alena. Úvod do surdopedie. In: PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. *Základy speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6. S. 81.

<sup>11</sup> HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. S. 9.

<sup>12</sup> BULOVA, pozn. 9, s. 81.

potřebu rozlišovat mezi termíny „sluchové postižení“ a „sluchová ztráta, porucha či vada sluchu“, v prvním případě se totiž jedná o omezení vztahující se k sociální sféře, druhé popisuje objektivní sluchovou nedostatečnost.

### 1.2.2 Sluchové postižení

Sluchové postižení je možné definovat z několika hledisek, kritériem mohou být jak lékařské, tak pedagogické faktory, či dokonce interpretace samotné osoby se sluchovým postižením. Z hlediska medicínského pojetí je patrné, že jakákoliv porucha funkce sluchového orgánu je označována za sluchové postižení a vymezení kategorií je pojato na základě funkčního hlediska – hodnocena je kvalita a kvantita sluchového vjemu. Pedagogické pojetí pak vymezuje postižení podle jednotlivého narušení vztahu mezi jedincem a jeho okolím v souvislosti s jeho možnostmi v komunikačních kompetencích (v závislosti na preferovaném komunikačním systému)<sup>14</sup>.

Pro ilustraci uvedme definici lékařského pojetí, kdy je sluchové postižení vymezeno jako „*následek organické nebo funkční vady (resp. poruchy v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, případně funkcionálně percepčních poruch*“<sup>15</sup>. Pro medicínskou oblast je tedy primárním kritériem hodnocení kvalita a kvantita sluchového vjemu<sup>16</sup>.

Z pedagogického hlediska je však problém klasifikace a diferenciací komplikovanější. Členění jedinců na neslyšící a nedoslýchavé, jak jej definoval Bezold koncem 19. století, vycházelo z charakteru vyučovacího procesu. Samotné pojmy hluchota, nedoslýchavost a sluchové postižení jsou stále předmětem diskusí mnoha odborníků. Tradiční chápání termínů prochází vývojem a je nutné je neustále přehodnocovat<sup>17</sup>. Sluchové postižení je označení, které se týká heterogenní skupiny osob, která je diferencovaná na základě stupně a typu sluchového postižení, zahrnuje tedy v sobě osoby neslyšící, nedoslýchavé a ohluchlé<sup>18</sup>. Ze srovnání medicínského a pedagogického je patrné, že první z nich sleduje vadu, poškození, narušení funkce, pedagogické pojetí vidí v centru dění člověka se zdravotním postižením,

---

<sup>13</sup> LANGER, Jiří a KUČERA, Pavel. Základy surdopedie. In: LUDÍKOVÁ, Libuše, KOZÁKOVÁ, Zdeňka a kol. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3092-8. S. 26.

<sup>14</sup> HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. ISBN 80-7216-006-0. S. 38.

<sup>15</sup> SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3. S. 72.

<sup>16</sup> HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. S. 10.

<sup>17</sup> LEONHARDT, Annette. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Přeložil O. Matuška. Bratislava: Sapientia, 2001. ISBN 80-967180-8-8. S. 23 – 24.

<sup>18</sup> HORÁKOVÁ, pozn. 15, S. 10.

jehož ovlivňuje kromě narušení sluchového vnímání další velká skupina vnitřních a vnějších faktorů.

### 1.2.3 Předmět péče pedagogiky sluchově postižených

V centru péče pedagogiky sluchově postižených (surdopedie) stojí osoba se sluchovým postižením, která potřebuje oporu v oblasti výchovy, vzdělávání, pracovního a společenského uplatnění. Můžeme však říci, že surdopedie je specificky zaměřena na systematický rozvoj jedince s narušenou komunikační schopností<sup>19</sup>. Surdopedie se snaží zprostředkovat zejména komunikační kompetence. V obecné rovině představují komunikační kompetence soubor mentálních předpokladů, které umožňují jedinci schopnost komunikovat. Lze je však definovat i jako „*systém pravidel produkování promluv a jejich rozumění*“<sup>20</sup>.

Jak ukazuje tabulka č. 1, definována Bachem<sup>21</sup> v roce 1995, je patrné, že speciální pedagogika věnující se podpoře jedince se sluchovým postižením, sleduje široký záběr a že je nutné intervenci vnímat jako komplexní jev. Leonhardt tedy chápe předmět pedagogiky sluchově postižených jako potřebu zajistit „*všestranný, optimální rozvoj sluchově postižených pro ně vhodnou, specifickou výukou, výchovou a pedagogickou podporou*“<sup>22</sup>.

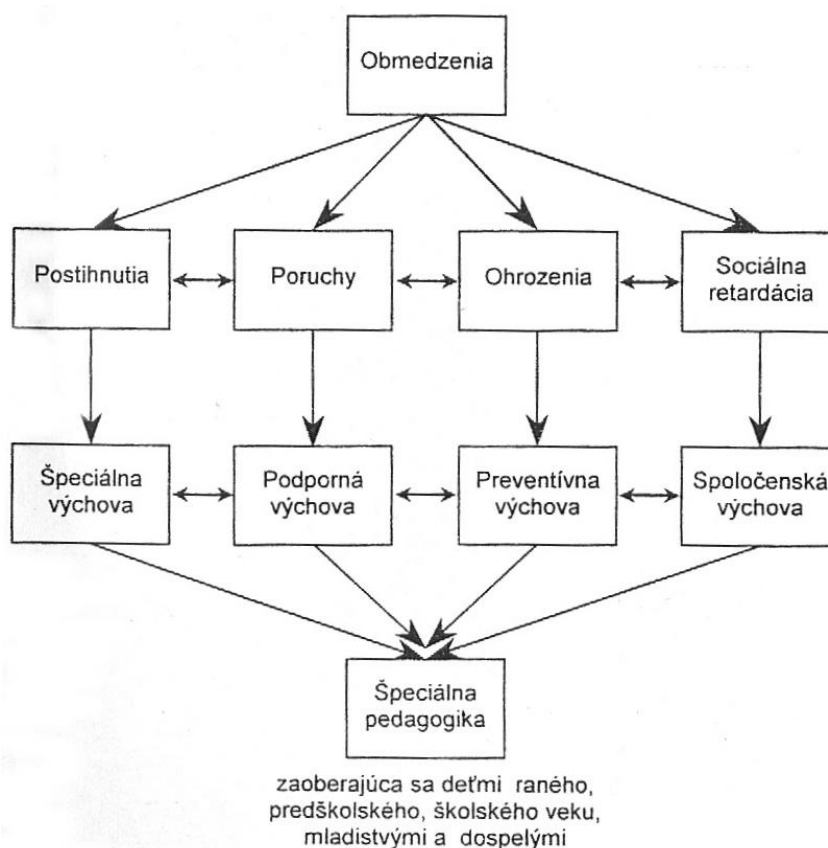
---

<sup>19</sup> POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0766-3. S. 7.

<sup>20</sup> HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. S. 10.

<sup>21</sup> LEONHARDT, Annette. *Úvod do pedagogiky sluchovo postižených*. Přeložil O. Matuška. Bratislava: Sapientia, 2001. ISBN 80-967180-8-8. S. 34.

<sup>22</sup> LEONHARDT, pozn. 20, s. 35.



**Tabulka 1 Předmět speciální pedagogiky podle Bacha 1995**

Podle Bacha<sup>23</sup> jsou předmětem speciální pedagogiky všechny druhy narušení (poruchy, ohrožení, sociální retardace), všechny formy narušení (vedle intelektového i senzorické, motorické a ostatní), všechny věkové skupiny osob a všechny oblasti edukace.

Potměšil<sup>24</sup> vymezuje několik cílových skupin, ke kterým směřuje surdopedická péče. Jedná se o sluchově postižené děti a mládež, jejich rodiče, pedagogické pracovníky (surdopedy) a v neposlední řadě se také pojetí oboru promítá do vysokoškolské přípravy.

#### **1.2.4 Kategorie osob se sluchovým postižením**

Surdopedická intervence je primárně určena pro osoby se sluchovým postižením, pro osoby s dalším znevýhodněním (v rámci kombinovaného postižení). Sekundárně se s ní však setkávají rodiče dětí se sluchovým znevýhodněním, pedagogové těchto žáků, sociální

<sup>23</sup> LEONHARDT, Annette. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Přeložil O. Matuška. Bratislava: Sapientia, 2001. ISBN 80-967180-8-8. S. 33.

<sup>24</sup> POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0766-3. S. 8 – 9.

pracovníci a další poradenská zařízení. Obecně lze tedy říci, že objektem intervence jsou osoby se sluchovým postižením, osoby s kombinovaným postižením a intaktní společnost<sup>25</sup>.

Souralová<sup>26</sup> označuje termín *sluchové postižení* za nadřazený pojem pro osoby:

- **neslyšící** (jedná se o osoby, které mají diagnostikovanou poruchu v takovém rozsahu, že ani při největším zesílení nevnímají zvuky mluvené řeči),
- **nedoslýchavé** (tato kategorie zahrnuje osoby, u kterých je omezeno vnímání sluchem jen částečně a lze jej kompenzovat),
- **ohluchlé** (do této kategorie spadají všechny osoby, u nichž došlo ke ztrátě sluchu v období dokončování vývoje řeči nebo po jeho ukončení).

Leonhardt vymezuje v rámci kategorie osob s omezenou sluchovou schopností jedince nedoslýchavé, ohluchlé, neslyšící i osoby s kochleárním implantátem<sup>27</sup>.

### 1.2.5 Interakce vědních disciplín

Při naplňování svého poslání se dostává surdopedie do interakce s dalšími vědními disciplínami či subdisciplínami. V rámci speciální pedagogiky spolupracuje zejména s logopedií, z hlediska kombinovaného postižení pak nejčastěji s tyflogedií a somatopedií. V obecné rovině spolupracuje s vědními obory pedagogickými, biologickými, psychologickými, sociologickými a filozofickými. Pokud je u jedince diagnostikováno sluchové postižení, je patrné, že vzhledem ke komplikovanosti sluchového postižení nelze, aby surdopedie řešila celý komplex problémů sama. Speciální pedagog-surdoped bude muset kromě své intervence využít také spolupráce s dalšími odborníky, jakými mohou být např. sociální pracovníci, psychologové, lékaři, právníci apod., čili osoby ze sféry sociální, pracovní, sociologické, medicíny a technických oborů<sup>28</sup>.

---

<sup>25</sup> HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. S. 10.

<sup>26</sup> SOURALOVÁ, Eva. *Surdopedie I.: Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1007-9. S. 10.

<sup>27</sup> LEONHARDT, pozn. 22, s. 21.

<sup>28</sup> POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0766-3. S. 7.

## 1.2.6 Klasifikace sluchových vad

Kritérii, která zařazují sluchové poruchy do klasifikačních systémů, je nepřehledné množství. Právě tomu také odpovídá i velké množství různých klasifikací. Pro vymezení konkrétních skupin sluchového postižení nám proto slouží různá hlediska, odborníci se shodují na tom, že sluchové poruchy nebo vady lze, z hlediska speciálněpedagogického, dělit podle tří kritérií<sup>29</sup>:

- „Podle velikosti sluchové ztráty,
- podle místa vzniku vady,
- podle doby, kdy k sluchové vadě došlo (ve vztahu k řečovému vývoji).“

### 1.2.6.1 Klasifikace dle místa vzniku sluchové poruchy

Z hlediska lokace vzniku diagnostikují lékaři dvě základní skupiny sluchových vad (periferní a centrální)<sup>30</sup>:

#### 1. Periferní nedoslýchavost či hluchota:

- Převodní (conductiva)* – i přesto, že sluchové buňky jsou u jedince v pořádku, nejsou stimulovány zvukem. Příčinou převodní poruchy sluchu je překážka, která brání pronikání zvuku k vlastním smyslovým buňkám. Dojde k přerušení vedení zvuku v zevním zvukovodu či středním uchu.
- Percepční (perceptiva)* – jedná se o poruchu vnitřního ucha, sluchových buněk nebo sluchového nervu. Percepční poruchy je možné rozdělit na vady kochleární a retrokochleární.
- Smíšená (mixta)* – jedná se o kombinaci dvou předešlých poruch v různých kombinacích příčin, které tuto poruchu způsobují.

#### 2. Centrální nedoslýchavost či hluchota

Jedná se o komplikované postižení, které postihuje korový a podkorový systém sluchových vad. U jedince dochází k abnormálnímu zpracování zvukového signálu v mozku.

<sup>29</sup> LANGER, Jiří a KUČERA, Pavel. Základy surdopedie. In: LUDÍKOVÁ, Libuše a KOZÁKOVÁ, Zdeňka a kol. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3092-8. S. 28.

<sup>30</sup> ŠLAPÁK, Ivo a FLORIÁNOVÁ, Pavla. Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-67-2. S. 25 – 26.

### 1.2.6.2 Klasifikace podle velikosti sluchové ztráty

Z hlediska kvantity, kterou měříme v dB, odborníci vymezují různé hodnoty, které následně charakterizují jednotlivé stupně sluchového postižení. Odborníci většinou vycházejí z účelu, pro něj jsou kritéria zpracovávána. Proto musím rozlišit, zda se jedná o pedagogickou diagnózu, lékařskou či pro účely a potřeby státní sociální podpory<sup>31</sup>.

V rámci speciální pedagogiky se však nejčastěji můžeme setkat s termíny *nedoslýchavost* (lehká, střední a těžká), *zbytky sluchu a hluchota*. U těchto kategorií se většinou neuvádí ztráta sluchu prostřednictvím decibelů<sup>32</sup>.

V roce 1980 stanovila **Světová zdravotnická organizace** mezinárodní škálu stupňů sluchových poruch<sup>33</sup>:

| Velikost sluchové ztráty: | Kategorie:                     |
|---------------------------|--------------------------------|
| 26 – 40 dB                | Lehká sluchová porucha         |
| 26 – 55 dB                | Střední sluchová porucha       |
| 56 – 70 dB                | Středně těžká sluchová porucha |
| 71 – 91 dB                | Těžká sluchová porucha         |
| Nad 91 dB                 | Úplná ztráta sluchu            |

**Tabulka 2 Mezinárodní škála sluchových poruch dle stupně postižení**

Z hlediska mohutnosti sluchové ztráty – kvantity i kvality vnímaného zvuku vymezuje Potměšil v praxi nejčastěji využívanou terminologii sluchového postižení<sup>34</sup>:

- **Ohluchlost** – je taková ztráta sluchu, která ovlivnila jedince v době dokončování vývoje řeči a jazyka nebo jej zasáhla v období, ve kterém byla mluvená řeč a jazykové cítění již dokončeno jako komunikační nástroj. Řeč se již nevytrácí, ale v průběhu vývoje může klesat formální úroveň řeči a může být narušeno tempo rozšiřování slovní zásoby.
- **Hluchota** – je vymezena jako vrozená či v raném věku získaná ztráta sluchu. Hluchotu dále Bulová<sup>35</sup> člení na hluchotu úplnou (totální, čili naprostou ztrátu sluchu) nebo praktickou (při které může mít jedinec zbytky sluchu).

<sup>31</sup> SOURALOVÁ, Eva a LANGER, Jiří. *Surdopedie I. Studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1007-9. S. 11.

<sup>32</sup> SOURALOVÁ, LANGER, pozn. 30, s. 18.

<sup>33</sup> SOURALOVÁ, LANGER, pozn. 30, s. 17 – 18.

<sup>34</sup> POTMĚŠIL, Miloš. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0766-3. S. 20 – 21.

- **Zbytky sluchu** – sem řadíme osoby s neúplnou ztrátou sluchu, která může být jak vrozená, tak získaná, v převážné většině případů je však spojena s absencí mluvené řeči či s postupným zpomalením ve vývoji mluvené řeči.
- **Nedoslýchavost** – představuje skupinu osob s vrozenou či získanou částečnou ztrátou sluchu. Příčinou této sluchové ztráty bývá opožděný nebo omezený vývoj mluvené řeči. Nedoslýchavost může být dále členěna podle stupně na velmi těžkou nedoslýchavost, těžkou nedoslýchavost, střední nedoslýchavost a lehkou nedoslýchavost.

### 1.2.6.3 Klasifikace sluchových vad podle doby vzniku

Z hlediska doby vzniku jsou vady sluchu členěny na vzniklé v období prenatalním, perinatálním a postnatálním. V rámci první kategorie můžeme členit postižení na geneticky podmíněné nebo kongenitálně získané. U geneticky podmíněného postižení se vždy jedná o hereditární zátěž v rodině. Téměř dvě třetiny těchto ztrát sluchu jsou podloženy autozomálně recesivní formou onemocnění. Objevují se však i poruchy sluchu s autozomálně dominantní formou. Jeden z nejvýznamnějších genů, který podmiňuje autozomálně recesivní nesyndromickou ztrátu sluchu je gen pro protein connexin 26. Kongenitálně získané onemocnění sluchu je dále členěno na prenatalní a perinatální. Prenatální onemocnění je podmíněno nemocí matky v průběhu těhotenství, zejména v prvním trimestru. Perinatální je pak výsledkem protahovaných porodů, nízké porodní hmotnosti (pod 1500 g), asfixie, poporodní žloutenka aj.<sup>36</sup>

Toto členění však není pro speciální pedagogiku tak markantní jako vymezení vztahující se k volbě vhodného způsobu komunikace, poté se jako vhodnější jeví klasifikace poruch sluchu, kterou vymezuje Langer a Kučera<sup>37</sup>:

- *Prelingvální sluchové vady či poruchy* – jedná se o narušení sluchového vnímání před ukončením elementárního vývoje řeči a jazyka (v průměru kolem 6. roku věku dítěte). V tomto případě dochází k rychlé ztrátě nabytých jazykových a řečových dovedností, které mohou zcela zaniknout.
- *Postlingvální sluchové vady či poruchy* – v tomto případě se jedná o obtíže, které vznikly po ukončení základního vývoje řeči a jazyka. Tyto dovednosti jsou natolik zafixovány, že nemusí v nejhorším případě dojít k úplnému vymizení jazykových a

<sup>35</sup> BULOVÁ, Alena. Uvedení do surdopedie. In: PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. *Základy speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6. S. 86

<sup>36</sup> HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. S. 12.

<sup>37</sup> LANGER, Jiří a KUČERA, Pavel. *Základy surdopedie*. In: LUDÍKOVÁ, Libuše a KOŽÁKOVÁ, Zdeňka a kol. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3092-8. S. 29

řečových dovedností, u většiny osob však dochází v mluveném projevu k artikulačním a prozodickým změnám, které je třeba včasnou intervencí eliminovat.

Příčinou prelingvální sluchové vady či poruchy mohou být různé infekční choroby, traumata, opakované záněty středního ucha aj. Druhá oblast pak představuje takový druh vady či poruchy, který vznikl např. poraněním v oblasti hlavy a vnitřního ucha, dlouhodobou sluchovou zátěží či působením toxinů a jedů na daného jedince<sup>38</sup>.

### 1.2.7 Etiologie sluchového postižení

Leonhardt<sup>39</sup> uvádí, že podle Biesalsky a Collo je v celkové populaci kolem 40 % osob se sluchovým postižením, u kterých nejde s přesností zjistit, jakou příčinu má jejich postižení. Odborníci vymezují mnoho kritérií, které se vztahují k příčinám sluchového postižení. Biesalsky a Collo uvádějí klasifikaci příčin *podle lokalizace* ve sluchovém ústrojí<sup>40</sup>:

#### „Vnější zvukovod:

- *aplazie – vrozené nevyvinutí sluchového orgánu,*
- *atrézie zvukovodu (neprůchodnost),*
- *anocie (absence boltce),*
- *mikrocie (malý ušní boltec),*
- *cerumen obturans (zvukovod ucpaný ušním mazem).*

#### Bubínek:

- *anomální vývoj,*
- *retrakce bubínku,*
- *perforace bubínku.*

#### Bubínková dutina:

- *anomální vývoj,*
- *exsudát (výtok lymfy nebo krve),*
- *horečnaté onemocnění,*
- *krvácení.*

---

<sup>38</sup> HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. S. 19 – 20.

<sup>39</sup> LEONHARDT, Annette. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Přeložil O. Matuška. Bratislava: Sapientia, 2001. ISBN 80-967180-8-8. S. 53.

<sup>40</sup> LEONHARDT, pozn. 38, s. 53 – 54.

### Kochlea:

- *anomální vývoj,*
- *záněty,*
- *biochemické poruchy,*
- *vnitrokochleární tlakové poruchy.*

### Nucleus cochlearis:

- *aplázie,*
- *toxická degenerace.*

### Centrální nervová dráha a kortikální oblast:

- *vrozené a dědičné sluchové postižení.“*

Souralová<sup>41</sup> vymezuje *syndromové a nesyndromové příčiny* sluchového postižení. V rámci syndromových příčin dochází ke kombinaci jedné nebo více anomálií (např. Usher syndrom, Waardenburg, Alport syndrom aj). Nesyndromové poruchy sluchy se pak objevují náhodně a je velmi složité jejich rozlišení od nedědičného postižení, které bylo způsobeno zevním prostředím.

Nejčastěji se však můžeme setkat s etiologií *podle doby vzniku*, hovoříme pak o sluchovém postižení, které vzniklo v období prenatálním, perinatálním a postnatálním. Postižení vzniklé v době prenatálního vývoje dítěte je zapříčiněno převážně onemocněním matky v době těhotenství, ale také prostřednictvím užívání toxických látek matky. V rámci perinatálního období hovoříme zejména o komplikacích v průběhu porodu (poranění hlavy dítěte, přerušování přívodu kyslíku, novorozenecká žloutenka aj.). V období postnatálním dochází k poškození sluchového orgánu zejména na základě infekčních onemocnění (zápal mozkových blan, záškrt aj.). Postižení sluchu u dospělých osob je nejčastěji zapříčiněno stresem, degenerativními procesy ucha či dlouhodobým působením hluku<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> SOURALOVÁ, Eva. *Surdopedie I. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1007-9. S. 19 – 20.

<sup>42</sup> LEONHARDT, Annette. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Přeložil O. Matuška. Bratislava: Sapientia, 2001. ISBN 80-967180-8-8. S. 54 -55.

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Výchova a vzdělávání osob se sluchovým znevýhodněním má dlouholetou tradici. V nejstarším období převažoval názor, že vzdělání jedinců lze dosáhnout pouze prostřednictvím písma a posunků. Vývoj vědeckých disciplín však popřel názor, že neslyšící se nemohou naučit hlasitou řeč<sup>43</sup>. Historické prameny dokazují, že v rámci vývojového období existovalo několik různých škol, uplatňující ve vzdělávání velké množství metod.

Od roku 1990 došlo k výraznému posunu v oblasti speciálního školství. Výhodiskem k tomuto posunu byly zejména zahraniční tendence, potřeby současné praxe, ale také naplňování významných mezinárodních dokumentů. Výhodiskem k celé nové koncepci se stala teze, že *„každý národ má zodpovědnost za to, aby se jeho školský systém postaral o děti se zdravotním postižením“*<sup>44</sup>.

Speciální pedagog-surdoped se snaží nalézt vztah mezi obsahem didaktické informace, efektivitou systémů limitovaných komunikačních možností a strukturami myšlení sociálně a zdravotně postižených osob. Vědomosti pak nejsou chápány jako hlavní cíl vyučovacího procesu, ale jako prostředek k rozvoji osobnosti. Na problematiku proměny školského systému a vzdělávání upozorňuje také Vítková<sup>45</sup>: *„Cílem této transformace je vytvoření demokratické a humánní školy, která by poskytovala všem členům společnosti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání.“*

### 2.1 Historická reminiscence výchovy a vzdělávání

Dějiny výchovy a vzdělávání osob se sluchovým postižením jsou charakteristické neustálým hledáním cesty k efektivnímu vzdělávání a hledání „správné“ metody.

V období starověku převládala koncepce vzdělávání v úzkém rodinném kruhu, podporována byla zejména nápodoba dospělé osoby. Myšlení ve starověkém Řecku a Římě však nepřipouštělo výchovu a vzdělávání dětí s těžkým sluchovým postižením, proto se velmi často stávalo, že děti nepřežily své vlastní dětství. Aristoteles, významná autorita ve starověku, přinesl ve vývoji zvrat, bohužel v negativním slova smyslu. Jeho výzkumné závěry byly vytrženy z kontextu a formulovány v tezi, ve které neslyšící nejsou schopni správně myslet. Aristotelovy myšlenky byly považovány za nejvyšší dogma, nikdo nepochyboval o

<sup>43</sup> PULDA, Miloš. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0476-2. S. 33.

<sup>44</sup> KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. S. 55.

<sup>45</sup> VÍTKOVÁ, Marie ed. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9. S. 19

správnosti tohoto tvrzení, proto byla výchova a vzdělávání dětí se sluchovým postižením na okraji zájmu společnosti<sup>46</sup>.

*Období preceptorátu*<sup>47</sup>, tj. první historické období, vztahující se k systematické výchově a vzdělávání, v sobě zahrnovalo jakousi formu soukromého vzdělávání, které si mohly na počátku 16. století dovolit pouze aristokratické kruhy. Konečně byla popřena teze, že podmínkou k myšlení je správná funkce sluchového analyzátoru. Výchova a vzdělávání v sobě zahrnovala širokou metodickou škálu – od čtení, psaní, artikulace, prstovou abecedu až po odezírání. Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584), zakladatel školy pro neslyšící v klášteře sv. Salvátora, byl považován za prvního učitele neslyšících<sup>48</sup>. Většina osobností, které se věnovaly výchově a vzdělávání v tomto počátečním období, byla spřízněna s osobami se sluchovým postižením (např. Joachim Pascha či Ramírez de Carrión). První kniha o hluchotě je datována do roku 1591, *Traktát o hluchotě a němotě*<sup>49</sup> vydaný Salomonem Albertim ve Wittenbergu, byl objeven relativně nedávno a předčil tak svou datací dílo Juana Martina Pablo Boneta, který v roce 1620 vydal slavnou knihu *Zjednodušení zvuků a umění naučit němé mluvit*<sup>50</sup>, ve které podrobně popisuje metodu Manuela Ramireze Carriona založenou na mluvené a psané řeči doplněné o prstovou abecedu. Ještě před zakládáním prvních institucionálních zařízení se svou prací proslavil Johann Conrad Amman (1669 – 1724), významný švýcarský lékař, který v roce 1692 publikuje závěry své metody v práci *Mluvíci hluchý*<sup>51</sup>. Kromě výuky a vzdělávání se věnoval také nápravě vad řeči. Jacob Rodrigues Pereira (1715 – 1780) se v některých závěrech inspiroval od svých předchůdců a ve výuce používal vibrace, cvičil zbytky sluchu, práci doplňoval posunkovou řečí a prstovou abecedou. Oproti tomuto přístupu se vymezoval Ferdinand Arnoldi (1737 – 1783), i přestože svou metodu tajil, bylo prokázáno, že preferoval orální metody s odezíráním a odmítal využití posunkové řeči a prstové abecedy. V našich zemích o výchově a vzdělávání osob se sluchovým postižením žádné souvislé informace nedochovaly. Nevylučuje to však, že v této době u nás bylo v této oblasti „temno“, zachovala se nám kusá informace z 18. století, že pozdější ředitel pražského ústavu, Karel Berger, se jako kaplan v Blatné soustavně věnoval výuce a vzdělání místních neslyšících dětí<sup>52</sup>.

---

<sup>46</sup> HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. ISBN 80-7216-006-0. S. 43.

<sup>47</sup> PULDA, Miloš. *Surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-190-4. S. 18.

<sup>48</sup> HRUBÝ, pozn. 46, s. 44.

<sup>49</sup> HRUBÝ, pozn. 46, s. 46.

<sup>50</sup> PULDA, pozn. 47, s. 18.

<sup>51</sup> PULDA, pozn. 47, s. 19.

<sup>52</sup> PULDA, pozn. 47, s. 19 - 20.

Následující období je charakterizováno rozvojem *institucionální péče*. Jedná o období druhé poloviny 18. století, ve kterém se osvícení pedagogové či lékaři pokouší o zavedení soustavné institucionální výchovy specializované na osoby se sluchovým postižením. V tomto období vzniká systém „státního“ školství<sup>53</sup>. Právě v těchto podmínkách vzniká první ústav v Paříži v roce 1770 a v roce 1778 v Lipsku. Nové přístupy a metody výchovy a vzdělávání byly spjaty právě s těmito institucemi. Tzv. francouzská škola (zakladatel Charles Michel de l'Épée 1712 – 1789) preferovala manuální metody a škola německá orální (zakladateli této metody jsou pastoři Otto Lasius a J. F. L. Arnoldi, za hlavního propagátora německé metody je však považován Samuel Heinicke 1727 – 1790<sup>54</sup>). Problematika vhodnosti a využití těchto metod u žáků se sluchovým postižením se stala charakteristickou pro následující vývoj. Neustálé konfrontace dvou základních metod vyústily ke svolání Milánského kongresu učitelů hluchoněmých v roce 1880, na kterém byla přijata rezoluce preferující orální metodu nad metodou manuální<sup>55</sup>. Samozřejmě se kromě těchto dvou základních škol formovaly i jiné přístupy reprezentované školou vídeňskou, šlesvickou a pražskou (v čele s tehdejšími řediteli Václavem Frostem, s vyváženou výukou s uplatněním posunkové řeči i osvojování mluvené řeči)<sup>56</sup>.

Další vývoj, i přes schválení rezoluce Milánského kongresu, je typický kombinovaným způsobem výuky. Objevují se jak metody orální, tak manuální, avšak převládá orální způsob výuky preferující mluvenou řeč. Dochází ke zdokonalování orální metody, čistě orální metoda byla považována za nejobtížnější prostředek výuky a vzdělávání, a formují se tzv. „mateřské metody“, které potlačují mechanické učení a částečně se odpoutávají od striktního zaměření na výslovnost a hlasitou řeč<sup>57</sup>.

V meziválečném období se prosazovalo odezírání s vyvozováním orální řeči. Poválečná situace však přinesla do výchovy a vzdělávání nové prvky z oblasti technicko-vědních disciplín<sup>58</sup>. Dodnes, i přes technologicko - společenský vývoj, který umožnil pedagogům využívat nové moderní metody a přístupy ve výuce a u žáků podpořil právo na kvalitní výuku, však mezi odborníky převládají diskuse o výhodách a nevýhodách metod využívaných ve výchově a vzdělávání dětí se sluchovým postižením.

---

<sup>53</sup> HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. ISBN 80-7216-006-0. s. 52.

<sup>54</sup> HRUBÝ, pozn. 53, s. 52 – 55.

<sup>55</sup> SOURALOVÁ, Eva a LANGER, Jiří. *Surdopedie. Studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-1084-2. s. 31-32.

<sup>56</sup> PULDA, Miloš. *Surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-190-4. S. 21.

<sup>57</sup> PULDA, pozn. 56, s. 23 – 24.

<sup>58</sup> SOURALOVÁ, LANGER, pozn. 55, s. 31.

Obecně však lze říci, že se teprve v průběhu 20. století vytvořily podmínky k diferenciaci vzdělávání žáků neslyšících, nedoslýchavých a osob s poruchami řeči. Nedoslýchaví jedinci, kterým rozsah sluchového postižení alespoň do určité míry umožňoval užívat mluvenou řeč, měli vždy lepší výchozí pozici, protože byli schopni lépe se orientovat ve slyšící společnosti. Situace neslyšících byla mnohem svízelnější<sup>59</sup>.

## 2.2 *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v České republice*

Výchovná a vzdělávací péče byla a je i na našem území charakteristická hledáním neefektivnější metody výuky. Osoby se sluchovým postižením představují širokou škálu jedinečných bytostí s různým druhem a stupněm postižení. U žáků neslyšících je v současnosti považován za přirozený jazyk neslyšících znakový jazyk s vlastním slovníkem a gramatikou, obsahující dvě složky (manuální a nemanuální). Obě tyto složky vytvářejí základ jedinečného sdělovacího kódu, znakového jazyka neslyšících<sup>60</sup>. Novela zákona č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob<sup>61</sup> hovoří o právu svobodné volby komunikačního systému odpovídající potřebám daného jedince. Žáci, u kterých není možné vnímat řeč sluchem je poskytnuto bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči<sup>62</sup>.

Trendy ve výchově a vzdělávání dětí se sluchovým postižením vedou k nejvyšší možné podpoře vzdělávání. Rozdíly mezi školami jsou stírány, primární cílem však je umístit dítě do takového výchovně-vzdělávacího prostředí, které bude nejvíce podnětné pro jeho další vývoj<sup>63</sup>.

Před pedagogy a zvláště před speciálními pedagogy – surdopedy stojí tíživá otázka, jaké metody a přístupy v komunikaci využít u žáků se sluchovým postižením? Bude mít nevhodná volba komunikační strategie dopad na rozvoj myšlení a formování žákovy osobnosti?

---

<sup>59</sup> LEONHARDT, Annette. *Úvod do pedagogiky sluchovo postižených*. Přeložil O. Matuška. Bratislava: Sapiencia, 2001. ISBN 80-967180-8-8. S. 175.

<sup>60</sup> SOURALOVÁ, Eva. Dítě se sluchovým postižením. In. MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0231-9. S. 183 – 185.

<sup>61</sup> § 1 odst. 2 zákona č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>62</sup> § 16 odst. 7 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

<sup>63</sup> PULDA, Miloš. *Surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-190-4. S. 30.

### 2.2.1 Základní a střední školy pro sluchově postižené

Primární a sekundární vzdělávání je v obecné rovině řízeno a ovlivňováno státními kurikulárními dokumenty (zejména rámcovými vzdělávacími programy příslušného vzdělávání). Tento materiál je dále zpracováván a upravován podle potřeb jednotlivých škol do školních vzdělávacích programů. Rámcový vzdělávací program tak vytváří jednotnou platformu pro výchovu a vzdělávání všech dětí v České republice<sup>64</sup>.

I přestože se současná školská politika orientuje na inkluzivní vzdělávání<sup>65</sup> a upřednostňuje vzdělávání žáků se sluchovým postižením v běžné škole, je u nás výchova a vzdělávání žáků se sluchovým postižením primárně zajištěna školami, které se na tuto problematiku zaměřují. Jedná se zejména o mateřské školy pro sluchově postižené, základní školy pro sluchově postižené, střední školy pro sluchově postižené (střední odborné učiliště pro sluchově postižené, odborné učiliště pro sluchově postižené, praktická škola pro sluchově postižené, gymnázium pro sluchově postižené, střední odborná škola pro sluchově postižené)<sup>66</sup>. Neplatí již tedy již původní kategorizace škol na základě stupně sluchového postižení. Souralová uvádí, že díky zrušení tohoto systému a zavedení jednotného názvu byly vytvořeny předpoklady k uplatnění nového systému výchovně vzdělávacích metod a programů<sup>67</sup>. Dále může být speciální vzdělávání zajištěno (kromě výše zmíněného zajištění vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro žáky se sluchovým postižením) formou individuální nebo skupinové integrace či kombinací všech tří forem. Individuální integraci se rozumí vzdělávání žáka se sluchovým postižením v běžné škole či ve škole zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení (vyžadují-li to podmínky). Skupinová integrace představuje vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve škole určené pro vzdělávání žáků s jiným druhem zdravotního postižení<sup>68</sup>.

#### 2.2.1.1 Primární vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Vágnerová<sup>69</sup> považuje vstup dítě do školy za důležitý sociální mezník ve vývoji. Před vstupem do školy však musí vykazovat určitý stupeň školní připravenosti (jedná se zejména o

---

<sup>64</sup> POTMĚŠIL, Miloň. *Projektování v surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1726-4. S. 39.

<sup>65</sup> SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3. S. 79.

<sup>66</sup> § 5 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>67</sup> SOURALOVÁ, Eva a LANGER, Jiří. *Surdopedie*. Studijní opora pro kombinované studium. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1084-2. S. 32.

<sup>68</sup> § 3 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>69</sup> HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. S. 81.

jistou úroveň koncentrace pozornosti, zralosti CNS a zvýšenou odolnost vůči zátěži). V současné době mohou být v základních školách pro sluchově postižené otevřené tzv. přípravné třídy, v takovém případě se školní docházka může prodloužit až na deset let. Podle vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. může být ve třídě zřízené pro žáky se sluchovým postižením nejméně 6 a nejvíce 14 žáků. Vyhláška dále hovoří o nároku žáků se sluchovým postižením na speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, speciální kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky doplněné o speciální učebnice a didaktické materiály. Povinností školy je vytvořit a aplikovat předměty speciálně-pedagogické péče, v tomto případě se může jednat o hodiny znakového jazyka, komunikačních dovedností apod.<sup>70</sup>

### 2.2.1.2 Sekundární vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Nebylo vždy samozřejmostí, že žáci se sluchovým postižením po absolvování základního vzdělávání mohli absolvovat vyšší vzdělání, např. zákon z roku 1935 o *Újezdních školách měšťanských* vůbec nepočítal s dalším vzděláváním žáků se sluchovým postižením. Vzdělání ukončené maturitou mohli žáci získat až v 60. letech, kdy bylo v Praze založeno gymnázium pro sluchově postižené<sup>71</sup>.

Po dokončení základního vzdělávání stojí před žákem se sluchovým postižením rozhodnutí o volbě dalšího vzdělávání či pracovního uplatnění. Výběr vhodného sekundárního vzdělávání by měl být dlouhodobým procesem, ve kterém je nutné zhodnotit zdravotní předpoklady jedince, jeho nadání, schopnosti a dovednosti. Kvalitní profesní příprava je podmíněna vhodným „vzděláním, odborností a interpersonálními komunikačními předpoklady jedince“<sup>72</sup>.

Podle charakteru sekundárního vzdělávání mohou žáci získat příslušné profesní zaměření, kromě učebních oborů mohou žáci získat maturitu na třech školách pro sluchově postižené v Praze (Gymnázium pro sluchově postižené, Střední zdravotnická škola pro sluchově postižené, Střední odborná škola pro sluchově postižené), dále je možné maturitu získat na Střední škol pro sluchově postižené v Brně, Střední pedagogické škole v Hradci Králové a Střední průmyslové škole elektrotechnické ve Valašském Meziříčí<sup>73</sup>.

---

<sup>70</sup>§8 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

<sup>71</sup> SOURALOVÁ, Eva a LANGER, Jiří. *Surdopedie*. Studijní opora pro kombinované studium. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1084-2. S. 32 – 33.

<sup>72</sup> HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. S. 84.

<sup>73</sup> HORÁKOVÁ, pozn. 72, s. 84.

### 2.2.2 Role pedagoga ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Celospolečenské změny vedou k neustále se měnícím požadavkům na pedagogické pracovníky. Definovat postavení pedagoga v současné době není jednoduché. Obecně lze říci, že neexistuje absolutně platná a komplexně vymezená definice kvalitního a efektivního pedagoga. V historii se pracovalo s vymezením ideálních pedagogických vlastností, které se jeví v reálném světě jako těžko uchopitelné<sup>74</sup>.

Potměšil<sup>75</sup> uvádí kategorie požadavků kladených na pedagogy vymezené Brezinkou:

- Pedagog by měl v první řadě znát povinnosti svého povolání.
- Svému povolání se pedagog musí věnovat s plným nasazením. Jedná se podle Brezinky o povinnost každého pedagoga.
- U pedagogů je nutnou nezbytností vysoký stupeň profesní zdatnosti. Předpokladem této podmínky je pravidelné vzdělávání, Brezinka navíc tuto oblast dále specifikuje do požadavků, které jsou kladeny na daného pedagoga:
  - Pedagog by měl prohlubovat a udržovat jednotlivé vědomosti a dovednosti v oboru, který vyučuje.
  - U všech pedagogů je požadována snaha o zlepšování metod své pedagogické práce.
  - Dále by měl každý pedagog usilovat o formování svých charakterových vlastností (např. sebekázeň, trpělivost, empatie apod.).

J. Průcha<sup>76</sup> uvádí ve své publikaci *Moderní pedagogika* výčet informací týkajících se pedagogické způsobilosti, které formulovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR v dokumentech Příprava učitelů a Získání učitelské způsobilosti. Terminologické vymezení učitelská způsobilost v sobě zahrnuje:

- „odbornou připravenost,
- absolvování nástupní praxe – minimálně jednoletá praxe na škole,
- osobnostní předpoklady.“

---

<sup>74</sup> KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. S. 123.

<sup>75</sup> POTMĚŠIL, Miloň. *Projektování v surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-224-1726-4. S. 69 – 70.

<sup>76</sup> PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přepracované vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4. S. 218.

Dále je zde vymezen profil učitelského vzdělání se čtyřmi moduly<sup>77</sup>:

- „modul odborně – předmětový,
- modul pedagogicko – psychologický,
- modul všeobecný, včetně jazykových znalostí,
- modul praktický.“

Kalhous a Obst<sup>78</sup> na základě svého výzkumu v komparaci se zahraničními zdroji hovoří o pedagogických vlastnostech jako činitelích ovlivňující pedagogický proces. Pro tyto činitele je použito terminologické označení *profesní kompetence učitele*. Profesní kompetence učitele jsou definovány jako „komplexní soubor určitých dispozic a dovedností učitele, který je složen z dílčích či speciálních kompetencí“. Ve své práci však odkazují na vymezení V. Spilkové z roku 1996, která vymezuje následující složky profesní kompetence pedagoga<sup>79</sup>:

- „odborně předmětové kompetence,
- psychodidaktické kompetence,
- komunikativní kompetence,
- organizační a řídicí kompetence,
- diagnostická a intervenční kompetence,
- poradenská a konzultativní kompetence,
- kompetence reflexe vlastní činnosti.“

Úroveň profesní připravenosti vymezené výše nemusejí být jediným kritériem, podle kterého je možné formulovat model pedagogických kompetencí. Kritériem se může kromě ideálního modelu Spilkové také pracující s požadavky škol na pedagogické pracovníky. Profesiografické údaje mohou hodnotit obsah pedagogické kompetence, jak je např. popisuje Kyriaca<sup>80</sup>:

- „plánování a příprava (obsahuje dovednosti potřebné ke stanovení cílů učební jednotky, formulaci výstupů, volby vhodných prostředků),
- realizace vyučovací jednotky (dovednosti potřebné k aktivnímu zapojení žáka do výuky),
- řízení vyučovací jednotky (dovednosti potřebné k řízení žáků),

---

<sup>77</sup> PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přepracované vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4. S. 218

<sup>78</sup> KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. S. 124.

<sup>79</sup> KALHOUS, OBST, pozn. 78, s. 124.

<sup>80</sup> KALHOUS, OBST, pozn. 78, s. 124.

- *klima třídy (dovednosti potřebné k udržení pozitivní atmosféry ve třídě),*
- *kázeň (dovednosti potřebné k udržení pořádku a řešení nežádoucího chování žáků),*
- *hodnocení prospěchu žáka (dovednosti potřebné k adekvátnímu zhodnocení žáka v pedagogickém procesu),*
- *reflexe vlastní práce (dovednosti potřebné k hodnocení vlastní práce s cílem jeho zlepšení).“*

To, co odlišuje pedagogickou práci od jiných povolání je zejména to, že pedagog přebírá zodpovědnost za práci s žáky, kteří jsou nezletilí a je u nich diagnostikována různá míra a druh postižení. Objevují se však také nové přístupy, ve kterých žáci přebírají sami odpovědnost za své vzdělávání. Učitel je zprostředkovatel vybraného učiva a povzbuzuje žáka při výběru strategií ve výuce<sup>81</sup>.

Pedagog je však za svou práci odpovědný navenek zejména rodičům, vedení školy a školské správě. Z tohoto pohledu vyvozuje Potměšil závěr, že práce pedagoga je ovlivněna mnoha stresujícími faktory. Dále však hovoří o tom, že pro kvalitně připraveného pedagoga – odborníka z hlediska pedagogického, metodického a z obsahu své aprobace, není problém tyto stresové situace zvládat zejména vytvořením pozitivního pracovního klimatu, které pedagog podporuje z hlediska formativního procesu, cílové položky, motivace žáků, psychohygienou školní práce, vytvořením vhodného kritéria pro hodnocení žáků, podporou rozvoje vztahů ve třídě<sup>82</sup>.

### 2.2.3 Přístupy ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Jak již bylo výše zmíněno, odborníci, kteří se věnovali výchově a vzdělávání osob se sluchovým postižením, vedli časté spory o přednostech určitého výchovně vzdělávacího přístupu. Tyto systémy procházely vývojem až do současné podoby, proto je nutné dnešní směry hledat v historických proudech a různých školách, ve kterých byla uplatňována široká škála specifických názorových trendů a praktické využívání systémů sloužících k přenosu informací. Proces výchovy a vzdělávání je založen na interakci mezi pedagogem a jeho žákem. Míra vzdělávání tedy závisí na zvoleném komunikačním prostředku. Komunikace

---

<sup>81</sup> POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3. S. 292.

<sup>82</sup> POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0766-3. S. 70.

tedy představuje nástroj realizace procesu edukace. Rychlost a hloubka poznávání je závislá na schopnosti porozumět jazyku<sup>83</sup>.

Z hlediska komunikačních technik vymezuje Potměšil pět skupin osob se sluchovým postižením, které jsou z pohledu nároků na komunikaci specificky zaměřené. Jedná se o skupiny, které ve výchově a vzdělávání vyžadují<sup>84</sup>:

1. „orální přístup,
2. přístup s využitím totální komunikace,
3. přístup postavený na bilingvální komunikaci,
4. komunikační techniky vhodné pro sluchově postižené žáky v integraci,
5. komunikační techniky vhodné pro práci s dětmi s kochleárním implantátem“.

Většina odborníků<sup>85</sup> a ve výsledku i sám Potměšil ve své publikaci *Čtení k surdopedii* však dále rozebírá pouze první tři přístupy jako nejčastěji uplatňované ve výchově a vzdělávání. Při výběru vhodné komunikační strategie ve výuce by však každý pedagog měl zvažovat, zda zvolené prostředky nepotlačují cíle výchovně vzdělávacího procesu, kterými jsou komplexní rozvoj osobnosti žáka<sup>86</sup>. Neslyšící žáci představují ve volbě vyučovacích metod a forem práce problematičtější skupinu než žáci nedoslýchavý. V případě, že u nedoslýchavých žáků dojde k včasnému vybavení sluchadly a dalšími pomůckami, nepředstavují z hlediska vzdělávacích potřeb příliš problematickou skupinu, neznámá to ovšem, že podporu při výchově a vzdělávání nepotřebují. Optimální vzdělávací metody je nutné pečlivě volit zejména u žáků neslyšících a u žáků nedoslýchavých, u kterých zbytky sluchu neumožňují přirozený vývoj mluvené řeči<sup>87</sup>.

### 2.2.3.1 Orální metody

Orální metody se na našem území objevovaly od roku 1786 a to v souvislosti se založením prvního ústavu pro hluchoněmé v Praze<sup>88</sup>. Sovák<sup>89</sup> vymezuje orální metodu takto: „Orální metoda. Jak naznačuje název, jde o mluvenou řeč. Neslyšící děti se učí mluvené řeči

<sup>83</sup> HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. S. 77.

<sup>84</sup> POTMĚŠIL, Miloš. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0766-3. S. 73.

<sup>85</sup> SURALOVÁ, Eva a LANGER, Jiří. *Surdopedie*. Studijní opora pro kombinované studium. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1084-2. S. 34.

HORÁKOVÁ, pozn. 83, s. 78 – 79.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. ISBN 80-7216-006-0. S. 198 – 20.

<sup>86</sup> POTMĚŠIL, pozn. 84, s. 74.

<sup>87</sup> HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. ISBN 80-7216-006-0. S. 198.

<sup>88</sup> KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. S. 26.

<sup>89</sup> POTMĚŠIL, pozn. 84, s. 74.

*a jejím prostřednictvím pronikají do života společnosti a do jejího kulturního a společenského bohatství. Základními součástmi orální metody je vyvíjení a osvojování mluvené řeči, výcvik v odezírání, rozvíjení funkční schopnosti zbytků sluchu.“*

Z hlediska sociálního začlenění osob se sluchovým postižením do intaktní společnosti má orální řeč významné postavení, v minulosti a současnosti je však kritizován požadavek celoplošného zvládnutí této metody u všech osob z různého typu a stupně postižení (zejména zda je vhodné využívat této metody u neslyšících žáků), což vede k závěru, zda je na místě preferovat prostředky na úkor cílů, jakými je komplexní rozvoj osobnosti žáků<sup>90</sup>. V některých případech v historii byla totiž mluvená řeč dokonce podstatnější než vzdělání<sup>91</sup>. Pod termínem orální metody se skrývá velké množství metod komunikace, jejichž cílem je osvojit si hláskovou a mluvenou řeč. Tyto metody můžeme dále členit na<sup>92</sup>:

- čisté metody, které jsou založené na systematické výstavbě jazyka,
- volnější metody, které jsou založené na hovorových – heuristických metodách osvojování jazyka s podporou vizuálních či vizuálně-motorických komunikačních systémů.

Čisté metody Hrubý označuje jako *přístup unisenzorický* či *sluchově slovní přístup*, volnější metody představují *multisenzorický přístup* ve výchově a vzdělávání ve kterém je orální metoda podpořena a doplněna odezíráním a prstovou abecedou<sup>93</sup>. Některé z orálních metod dokonce využívají přirozená gesta doplněná o psanou formu jazyka. Nejdůležitější složku orální metody však představuje systematický sluchový trénink. Tento přístup je lépe využívat u jedinců se zbytky sluchu, u jedinců s kochleárním implantátem či naslouchadlem. V současné době se užívání tohoto přístupu u neslyšících žáků jeví jako kontraproduktivní<sup>94</sup>.

Vědecká bádání a průzkumy v oblasti pedagogické praxe ukazují, že uplatňování orálního přístupu ve vzdělávání nese jisté nevýhody a omezení. Metoda nerespektuje individuální potřeby a schopnosti jedince s těžkým sluchovým postižením a jako monoligvní vzdělávací systém podsouvá žákům komunikační strategie majoritní společnosti. Orální

---

<sup>90</sup> POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0766-3. S. 74.

<sup>91</sup> HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. ISBN 80-7216-006-0. S. 199.

<sup>92</sup> KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. S. 29.

<sup>93</sup> HRUBÝ, pozn. 91, s. 200.

<sup>94</sup> HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. S. 78.

přístup ve vzdělávání je však vhodný pro nedoslýchavé žáky, u kterých dochází k cílenému využití zbytků sluchu<sup>95</sup>.

### 2.2.3.2 Totální komunikace

Samotný termín totální komunikace se poprvé objevil v šedesátých letech minulého století. Jeho osud je spjat se jmény Doroty Shifflettové a Roye Hocomba. Oba si byli vědomi, že správně zvolená strategie v komunikaci s dítětem je klíčová pro jeho další rozvoj a je nutné s ní začít od útlého věku. Na jejich popud se postupně přístup v rámci „totální komunikace“ šířil v USA, následně i mimo kontinent<sup>96</sup>. Rehling<sup>97</sup> definuje totální komunikaci jako filozofii. Tato filozofie se zakládá na tvrzení o absurdnosti sporu mezi zastánci manuální a orální metody. Vychází z předpokladu, že ve vzdělávacím procesu nesmí docházet k žádnému omezování v komunikační rovině. Totální komunikace tak formuje obrovskou škálu metod uplatňovaných v rámci edukace osob se sluchovým postižením.

Systém totální komunikace je nutné chápat jako komplex komunikačních strategií, který v sobě spojuje všechny použitelné komunikační formy (manuální, slovní, neslovní, vizuální, akustické atd.<sup>98</sup>).

Rezoluce Světové federace neslyšících hovoří o charakteristických rysech totální komunikace, která znamená využití všech prostředků a metod, které se v dorozumívání dají využít. Pracuje se všemi formami rovnocenně, nedochází tedy k preferování žádného konkrétního dorozumívacího systému. V rámci tohoto přístupu je kladen důraz na využití zbytků sluchu a na důsledném využívání mluvené (orální) řeči. V procesu komunikace jsou tedy využívány jak expresivní, tak i receptivní formy dorozumívání<sup>99</sup>.

Současný (otevřený) systém komunikačních forem v sobě zahrnuje<sup>100</sup>:

1. znakové jazyky neslyšících,
2. mluvenou (hlasitou, orální, zvukovou) řeč,
3. odezírání,
4. sluchovou výchovu a reedukaci sluchu,

<sup>95</sup> LANGER, Jiří a KUČERA, Pavel. Základy surdopedie. In: LUDÍKOVÁ, Libuše a KOZÁKOVÁ, Zdeňka a kol. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3092-8. S. 33.

<sup>96</sup> KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. S. 34 – 35.

<sup>97</sup> PULDA, Miloš. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0476-2. S. 52 – 53.

<sup>98</sup> KRAHULCOVÁ, pozn. 96, s. 38.

<sup>99</sup> KRAHULCOVÁ, pozn. 96, s. 36.

<sup>100</sup> KRAHULCOVÁ, pozn. 96, s. 37.

5. gestikulaci, mimiku, pantomimu,
6. prstovou abecedu, pomocné artikulační znaky, cued speech – doplňující řeč,
7. psanou řeč, kresbu,
8. film, televizi, videoprogramy, počítačové speciálněpedagogické a didaktické programy.

Tento systém představoval velký posun ve vývoji, protože chápal jedince se sluchovým postižením jako jedinečnou bytost. V současnosti je však nutné sledovat jistou předimenzovanost tohoto komunikačního systému zejména z toho důvodu, že jsou informace žákům předávány v několika různých kódech současně. Právě tento negativní jev vedl k tomu, že došlo k postupnému vyloučení znakového jazyka z výuky a vzdělávání a došlo k upřednostnění znakových národních jazyků<sup>101</sup>.

Znakový jazyk tedy již neplní svou funkci a v majoritním, v našem případě v českém jazyce, můžeme vidět jazykovou interferenci. Čermák<sup>102</sup> vymezuje interferenci jako „*negativní jazykový transfer struktury z mateřského jazyka do jazyka jiného (cizího), který se jeví jako (cizinecká) chyba*“. K této situaci dopomohlo také to, že na pedagoga byly kladeny vysoké komunikační kompetence, které ve většině případů nedosahovaly požadované normy. Pedagog v tomto směru musí „snížit“ úroveň svého mluveného projevu, aby byl schopen převést jej do projevu znakového, což je vyvoláno rozdílností obou jazyků. Tento negativní jev vzájemného působení ovlivňuje posléze oba jazyky. Žákům je pak jak v českém jazyce, tak v jazyce znakovém předkládána verze komunikace, která ani v jednom případě nerespektuje vlastní gramatiku, plnohodnotný přenos informace a nehledě na to, že nedochází k naplnění výchovné složky (ať již výchově k jazyku, úctě k jazyku či chápání jazyka jako uceleného systému komunikace)<sup>103</sup>.

Cílem totální komunikace je co nejvyšší možná úroveň zvládnutí mluveného majoritního jazyka jak v expresivní podobě, tak v podobě receptivní. Na základě tohoto principu pak dochází k výchově, vzdělávání a plnohodnotnému rozvoji osobnosti jedince. Pokud nejsou předpoklady k tomu, aby jedinec zvládal tyto požadavky, musí být pro vzdělávací proces nastavena jiná forma komunikační strategie<sup>104</sup>.

<sup>101</sup> SOURALOVÁ, Eva a LANGER, Jiří. *Surdopedie*. Studijní opora pro kombinované studium. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-1084-2. S. 26.

<sup>102</sup> POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0766-3. S. 79.

<sup>103</sup> POTMĚŠIL, pozn. 102, s. 79.

<sup>104</sup> KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. S. 37.

M. Potměšil<sup>105</sup> hovoří o totální komunikaci jako o systému, který není dostatečně přínosný pro vzdělávací proces u žáků se sluchovým postižením, v porovnání s orálním přístupem však přinesla tato forma komunikace jednoznačný přínos.

V tabulce č. 2 je uveden stručné a zjednodušené závěry R. Freemana, C. Carbina a R. Boese<sup>106</sup>, kteří podrobili výzkumu názory zastánců orálních metod a názory skupiny podporující totální komunikaci:

| <b><i>Sledovaná oblast</i></b>                       | <b><i>Orální metoda<br/>(audioorální systém)</i></b>                                     | <b><i>Totální komunikace<br/>(vizuálněmotorický systém)</i></b>                                                       |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b><i>Názor na neslyšící osoby</i></b>               | <i>Postižená skupina</i>                                                                 | <i>Lingvistická menšina</i>                                                                                           |
| <b><i>Model úspěchu</i></b>                          | <i>Slyšící dítě nebo dospělý</i>                                                         | <i>Úspěšný neslyšící člověk</i>                                                                                       |
| <b><i>Přirozený jazyk neslyšícího dítěte</i></b>     | <i>Jazyk slyšící většiny</i>                                                             | <i>Vizuální znakový jazyk</i>                                                                                         |
| <b><i>Názor na znakový jazyk</i></b>                 | <i>Často považován za méněcenný, primitivní, odpuzující, kterému je třeba se vyhnout</i> | <i>Hodnocen jako jasný, kompletní, expresivní, krásný a plnohodnotný</i>                                              |
| <b><i>Přijatelné způsoby komunikace</i></b>          | <i>Zesílená řeč + odezírání + sluchový trénink</i>                                       | <i>Zesílená řeč + odezírání + sluchový trénink + ukazování + pantomima + prstová abeceda + řeč pohybů těla</i>        |
| <b><i>Důsledek ukazování na mluvenou řeč</i></b>     | <i>Obvykle tvrdí, že zhoršuje rozvoj řeči</i>                                            | <i>Žádné negativní důsledky, naopak uvádí dokonce zlepšení řeči</i>                                                   |
| <b><i>Výchovný vliv dospělých Neslyšících</i></b>    | <i>Žádný, nekomunikují-li orálním způsobem</i>                                           | <i>Nezastupitelní jako učitelé, poradci, vzor pro děti</i>                                                            |
| <b><i>Sdružování s ostatními neslyšícími</i></b>     | <i>Žádný přínos, je třeba se vyhnout těm, kteří ukazují</i>                              | <i>Naprostá nezbytnost pro normální život</i>                                                                         |
| <b><i>Úplná integrace do slyšící společnosti</i></b> | <i>Reálný a žádoucí cíl</i>                                                              | <i>Pro většinu obtížný či nedosažitelný cíl. Částečně integrace se samozřejmě podporuje, ale výsledky jsou různé.</i> |

**Tabulka 3**Srovnání metod totální a orální komunikace

### 2.2.3.3 Bilingvální komunikace

Kritika orálního přístupu a totální komunikace dala v 80. letech minulého století impulz k formování nové koncepce v přístupech ve vzdělávacím procesu. Podněty přicházely zejména z oblasti severských zemí<sup>107</sup>. J. Hrubý ve vztahu s bilingvální komunikací

<sup>105</sup> POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0766-3. S. 80.

<sup>106</sup> FREEMAN, Roger, CARBIN, Clifton, Boese, Robert. *Tvé dítě neslyší? Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti*. Přeložil J. Hrubý aj. Selicharová. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1992. Bez ISBN. S. 21.

<sup>107</sup> HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0. S. 78 – 79.

vyzdvihuje tzv. pražskou školu a práci ředitele Pražského ústavu pro hluchoněmé Václava Frosta. Hrubý<sup>108</sup> tvrdí, že bilingvální vzdělávání nebylo výsledkem snažení skandinávských pedagogů v osmdesátých letech minulého století, ale že bylo poprvé prezentováno právě Václavem Frostem a jeho pražskou čili kombinovanou metodou již ve 40. letech minulého století.

Jak orální, tak totální komunikace má za cíl vytvořit mluvenou řeč, jako prostředek socializace a vzdělávání. U bilingvální komunikace je tomu jinak, tato strategie se snaží dosáhnout rozvoje jazyka (a myšlení) nezávisle na kvalitách mluvené řeči. Bilingvální přístup pracuje jak s mluveným národním jazykem, tak s vizuálně-motorickým jazykem, znakovým jazykem<sup>109</sup>.

Z hlediska studia bilingvální komunikace se odborníci shodují na tom, že v současnosti neexistuje ucelená koncepce a definice bilingvismu jako takového. Pro příklad však můžeme uvést definici lingvisty J. Černého z Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, podle něhož pojem bilingvismus pochází z psycholingvistiky a označuje specifickou situaci, kdy „*mluvčí dokonale ovládá vedle svého mateřského jazyka ještě některý jazyk cizí*“<sup>110</sup>. Podle Průchy, Walterové a Mareše<sup>111</sup> je nejvhodnější definicí pojmu bilingvismus použita následující definice: „*obecně se jedná o schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka.*“

Bilingvální komunikace tedy umožňuje realizovat vzdělávací proces bez nutnosti žáků učit se mluvenému jazyku, vytváří předpoklady k přirozenému a plnohodnotnému užívání znakového jazyka. Rezoluce, přijata Světovou federací Neslyšících na mezinárodní konferenci o bilingvismu ve vzdělávání ve Stockholmu v roce 1993 definuje status znakového jazyka jako jazyka všeobecně uznávaného. Znakový jazyk je v ní chápán jako první jazyk pro osoby se sluchovým postižením a vymezuje skutečnost, že národní jazyk je jazykem druhým a to z toho důvodu, že dochází k omezení spontánního užívání v životě osob se sluchovým postižením. Rezoluce uznává fakt, že pokud neslyšící užívá v každodenním životě v převážné většině znakový jazyk a národní jazyk v psané i mluvené řeči, jsou bilingvní<sup>112</sup>. V České

---

<sup>108</sup> HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. ISBN 80-7216-006-0. S. 204.

<sup>109</sup> KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. S. 40 – 41.

<sup>110</sup> KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9. S. 18.

<sup>111</sup> PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. S. 28.

<sup>112</sup> KRAHULCOVÁ, pozn. 109, s. 42.

republiky je bilingvální přístup ukotven v právních předpisech. Zákon o znakové řeči č. 155/1998 Sb. hovoří o výhradním právu osob se sluchovým postižením na výchovu a vzdělávání v českém znakovém jazyce, který je zde chápán jako rovnocenný národnímu jazyku<sup>113</sup>.

Kromě obecných cílů výchovy se zde objevuje také cíl výchovný, zejména ve vztahu respektování a porozumění jinému kulturnímu zázemí. Bilingvální komunikace tak může nabývat širší dimenze, ve kterých lze dosáhnout narušení komunikačních bariér, urychlit rozvoj poznávacích procesů, zvyšovat úroveň vzdělávání, posouvat úroveň socializace a zlepšovat kvalitu života neslyšících<sup>114</sup>.

Hrubý<sup>115</sup> zdůrazňuje fakt, že se žáci se sluchovým postižením budou muset vždy potýkat jak se světem neslyšících, tak se světem slyšících. V obou těchto „světech“ se musejí domluvit na velmi vysoké kulturní úrovni.

Jak bylo již výše zmíněno, jedná se o přenos informací ve dvou jazykových kódech. Přičemž nemusí docházet k využívání obou kódů najednou a nemusí také docházet k přímému překladu mezi oběma kódy. Jedním z charakteristických znaků tohoto vzdělávání je odbourání direktivních metod výuky znakového a národního jazyka, dochází k upřednostňování znakového jazyka a podpoře psané podoby národního jazyka. Bilingvální vzdělávací program se v současnosti opírá o metodiku hamburského bilingválního modelu, která považuje za stěžejní, že realizace výuky je uskutečněna za přítomnosti neslyšícího a slyšícího pedagoga<sup>116</sup>. Z hlediska rozvoje jazykových schopností a kognitivních procesů jsou primární požadavky kladeny na pedagoga vyučujícího ve znakovém jazyce. Pedagogovi, který vyučuje mluveným národním jazykem, pak náleží rozvoj socializačních a integračních funkcí ve výuce a vzdělávání<sup>117</sup>.

Krahulcová<sup>118</sup> uvádí, že cílem těchto strategií je „*maximalizace komunikačního a kognitivního potenciálu sluchově postižených v komunikačně optimálních podmínkách*“. Potměšil<sup>119</sup> dále uvádí, že „*cílem bilingválního pedagogického procesu je rozvoj osobnosti a jazyková příprava sluchově postiženého jako „bilingválního mluvčího“*“. Člověk označen jako bilingvální mluvčí je pak jedinec, který se učil oběma jazykům od útlého věku, je

---

<sup>113</sup> SOURALOVÁ, Eva a LANGER, Jiří. *Surdopedie*. Studijní opora pro kombinované studium. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-1084-2. S. 27 – 28.

<sup>114</sup> KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2. S. 44.

<sup>115</sup> HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. ISBN 80-7216-006-0. S. 204.

<sup>116</sup> SOURALOVÁ, Eva. Dítě se sluchovým postižením. In. MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0231-9. S. 183 – 185

<sup>117</sup> KRAHULCOVÁ, pozn. 114, s. 44 – 45.

<sup>118</sup> KRAHULCOVÁ, pozn. 114, s. 43.

<sup>119</sup> KRAHULCOVÁ, pozn. 114, s. 43.

schopen komunikovat těmito kódy na srovnatelné úrovni, vnitřně se identifikuje se dvěma kulturami, jedinec, který užívá dva jazyky v závislosti na situaci a komunikačních partnerech v psané či mluvené formě.

Realizace tohoto přístupu ve vzdělávacím procesu je různorodá, jedinou podmínkou je kvalitní a plnohodnotná komunikace mezi pedagogem a žákem. V bilingválním vzdělávání proto může být vyučovací obsah předáván žákům nejlépe plně kvalifikovaným neslyšícím učitelem ve znakovém jazyce, až poté tyto poznatky transformuje slyšící učitel do psané podoby českého jazyka. Na nižších úrovních vzdělávacího systému je často kladen důraz na národní znakový jazyk, teprve později dochází ke zvyšování úrovně podílu jazyka většinové společnosti<sup>120</sup>.

I přes klady, které vykazuje bilingvální vzdělávání ve vzdělávacím procesu, je třeba konstatovat, že tento přístup ve vzdělávání bude ještě obtížné aplikovat celého vzdělávacího systému. Narážíme na problémy týkající se dostatečné pedagogické kvalifikace, nedostatky v ekonomickém zabezpečení, příslušné legislativní opatření apod<sup>121</sup>.

---

<sup>120</sup> SOURALOVÁ, Eva a LANGER, Jiří. *Surdopedie*. Studijní opora pro kombinované studium. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-1084-2. S. 28.

LANGER, Jiří a KUČERA, Pavel. *Základy surdopedie*. In: LUDÍKOVÁ, Libuše a KOZÁKOVÁ, Zdeňka a kol. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3092-8. S. 35.

<sup>121</sup> LANGER, Jiří a KUČERA, Pavel. *Základy surdopedie*. In: LUDÍKOVÁ, Libuše a KOZÁKOVÁ, Zdeňka a kol. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3092-8. S. 35

### 3 HISTORIE A DĚJEPIS

*„...dějiny nemají předmět, nýbrž /.../ mají problémy. A právě přijímání a řešení těchto problémů jsou dějiny. Jen toto samotné je smysl, jen toto je dějinami. Poněvadž obojí, dějiny bez smyslu a smysl bez dějin, nemůže existovat, musíme tedy říkat, že dějiny nemají smysl, ale také – což je něco víc – že dějiny samy jsou smysl...“<sup>122</sup>*

Otto Vossler

#### 3.1 Historie

Georges Lefebvre jeden ze zakladatelů francouzské školy Annales tvrdí, že „podle nás, lidí Západu, byla historie, jako téměř veškeré naše myšlení vytvořeno Řeky“<sup>123</sup>. Písemné prameny však potvrzují a prokazují, že psané dokumenty, které jsou nejstaršími doklady o úsilí zanechat lidskému pokolení svědectví o své době, se objevují počátkem 4. tisíciletí a počátkem 1. tisíciletí př. Kr. a týkají se Číny a Středního východu. Evropské pojetí historie splývá s představou civilizovanosti, je to jedna ze dvou hlavních motivací vzniku historie, druhou byla politika. Oba termíny spolu s historickým myšlením daly základ k formování historie jako vědní disciplíny<sup>124</sup>.

Západní vzdělanost tedy klade zrod historie do lůna starověkého Řecka. Pojem historie je pak logicky řeckého původu a jeho latinský ekvivalent „*historiá*“ znamenal ve svém raném období pouze zvědavou aktivitu, bádání či pátrání. Teprve v pozdější době se do popředí dostává význam historie jako popis toho, co bylo v době minulé vypátráno. Odborným termínem pro historické dílo se stává až v době Aristotela, stejně jako pojem „*historikos*“, který charakterizuje osobu zabývající se historií<sup>125</sup>.

V současnosti je nutné chápat dva významy slova historie, první definice charakterizuje historii jako reálný „*proces vývoje lidské společnosti*“, druhá pak vysvětluje termín jako vědeckou disciplínu, která „*charakterizuje a interpretuje vývoj lidské společnosti od počátku existence člověka na zemi do současnosti*“<sup>126</sup>.

Lidé ve své podstat konstruují či rekonstruují vlastní minulost. Každá společnost však svou vlastní historii vnímá poněkud odlišněji. Bernard Guénée v roce 1980 začal užívat ve svém díle termín „*historická kultura*“<sup>127</sup>, dle jeho myšlení tento termín obsahoval profesní výbavu historiků, okruh historické literatury ale dokonce i laické a odborné publikum.

<sup>122</sup> HAVELKA, Miloš. *Dějiny a smysl*. Praha: NLN, 2001. ISBN 80-7106-424-6. S. 44.

<sup>123</sup> LE GOFF, Jacques. *Paměť a dějiny*. Praha: Argo, 2007. ISBN 978-80-7203-862-6. S. 146.

<sup>124</sup> LE GOFF, pozn. 123, s. 147.

<sup>125</sup> BŮŽEK, Václav. *Úvod do studia historie*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. ISBN 80-7040-063-3. S. 7.

<sup>126</sup> BENEŠ, Z.: *Historický text a historická kultura*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-126-9. S. 22.

<sup>127</sup> LE GOFF, pozn. 123, s. 146.

Jacques Le Goff ve svém díle *Paměť a dějiny* k tomuto výčtu připojuje ještě jedno specifikum, které doplňuje obsah termínu „historická kultura“ a tím je „vztah, jaký společnost udržuje se svou minulostí v rámci své kolektivní psychologie“<sup>128</sup>.

Není třeba zde objasňovat a vymezovat příčiny, průběh a formování historické vědy a polemizovat nad významem historie v rámci kultur či jednotlivé formování historiografie jako takové. Mým záměrem je specifikovat a vymezit vědní disciplínu vůči vyučovacímu předmětu, která má ovlivňovat a formovat žakovu osobnost v celé jeho šíři.

Historie je vědní disciplína, důkazem je to, že ke své existenci vyžaduje jisté postupy a metody práce a také to, že se vyučuje. Historie se stala vědeckou s kritikou dokumentů, které nazýváme „prameny“. Dokumenty se stávají historickými prameny tehdy, bylo-li s nimi nakládáno tak, že se jejich funkce klamat proměnila v přiznání pravdy<sup>129</sup>. Historii je nutné chápat jako „historickou kulturu, tj. *historicitu existence člověka ve společnosti*“<sup>130</sup>.

Zkoumání historie, vlastní historická práce a uvažování o dějinách je v současnosti ovlivněno kritikou a novou koncepcí. Všechno toto „rozčarování“ plyne logicky z ideologie pokroku a v Evropě je navíc podporováno odporem vůči marxismu. Nové problémy kladou před historika otázky související s kvantitativní stránkou dějin, konceptualizující historie, dějinami před vznikem písma, historií národů bez historie, akulturací, ideologickými dějinami, marxistickou historií a novými událostmi v dějinách. Proto bylo a je potřeba pracovat na nových přístupech, které budou schopny reflektovat oblast archeologie, ekonomiky, demografie, sociologie, antropologie, nové metody dějin literatury, umění, vědy a politiky. Od těchto specifík se pak odrážejí nová témata, která se staví do popředí historického bádání vliv klimatu, mýtus, mentalitu, jazyk, knihu, mládež, tělo, film, gender či slavnost<sup>131</sup>.

Historie a práce historika se razantně odlišuje od vyučovacího předmětu dějepisu a práce pedagoga. Účelem vědy je poznání, účelem vyučovacího předmětu je vzdělání<sup>132</sup>. Obě široké dimenze však mají mnoho společného. Pedagog s jeho výchovně vzdělávací činností a historik mají mnoho společného, všichni zúčastnění vstupují do jisté kooperační interakce. Jak ovlivňují jednotlivé aspekty chápání historie, předmět historie, metody, přístupy a nová témata, tak se postupně mění také práce pedagoga jako mezičlánek mezi historií jako vědou, historikovou prací a žákem jako příjemcem informací, vědomostí, poznatků, postojů a

<sup>128</sup> LE GOFF, Jacques. *Paměť a dějiny*. Praha: Argo, 2007. ISBN 978-80-7203-862-6. S. 137.

<sup>129</sup> LE GOFF, pozn. 128, s. 139.

<sup>130</sup> ČAPEK, Vratislav, GRACOVÁ, Blažena, JÍLEK, Tomáš a VÝCHODSKÁ, Helena. *Úvod do studia didaktiky dějepisu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2005. ISBN 80-7043-395-7. S. 7.

<sup>131</sup> LE GOFF, pozn. 128, s. 140

<sup>132</sup> MEJSTRÍK, Václav. *Stati z metodiky vyučování dějepisu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958. Bez ISBN. S. 27.

dovedností. Učební předmět nikdy nesmí stát proti vědě, ale nelze je také ztotožňovat. Učební předmět je třeba koncipovat v souladu s logickou soustavou vědeckého poznání.

## 3.2 Dějepis

Zatímco předmětem zájmu historie jsou dějiny lidstva, tedy nejen samotné odhalování minulosti, ale i jeho vysvětlení (byť silně subjektivní), předmětem zájmu školní výuky dějepisu je utváření historického vědomí žáka, prostřednictvím zprostředkovaného poznání pedagogem. Na základě tohoto učení dochází k ovlivňování jednotlivých složek žakovy osobnosti<sup>133</sup>.

Obsah vzdělávání je „*reflexe světa ve vědomí člověka*“, tuto reflexi není možné chápat jako nahodilou, je definována oblastmi, v nichž dochází k formování světa a utvářena vnějšími a vnitřními vlivy, které ovlivňují společnost i jedince<sup>134</sup>.

Dějepis jako vyučovací předmět se stal nedílnou součástí společenskovedního vzdělání v systému všeobecného vzdělávání a je integrální součástí neustále se formujícího školského organismu<sup>135</sup>.

Z charakteru tohoto vzdělání je zjevné, že získané hodnotové, postojoyé a vědomostní kvality jsou nepostradatelnou součástí lidské osobnosti. Lze tedy výuku dějepisu bezesporu vymezit jako nepostradatelnou a ničím nezastupitelnou složkou vzdělávacího systému, nehledě na to, že vykazuje integrující aspekty v rámci jednotlivých vzdělávacích oborů a předmětů. I přestože se může zdát, že hodnoty, které jsou předávány v rámci tohoto předmětu, nejsou okamžitě průkazné (jako je tomu u předmětů ostatních) a projevují se ve větší míře až dodatečně, nelze roli předmětu v žádném případě zpochybnit<sup>136</sup>.

Vymezení předmětu Dějepis, tak jak jej pojímají kurikulární dokumenty je již obsaženo v kapitole „Výuka dějepisu v kontextu vzdělávacích programů“.

### Pojetí předmětu Dějepis

Vratislav Čapek chápe dějepis jako „*transformaci systému historické vědy do didaktického systému školního dějepisu*“<sup>137</sup>, proto je v jeho očích dějepis specifická „malá

<sup>133</sup> HUDECOVÁ, Dagmar. *Jak modernizovat výuku dějepisu*. Úvaly: ALBRA, 2007. ISBN 978-80-7361-037-1. S. 17.

<sup>134</sup> ČAPEK, Vratislav, GRACOVÁ, Blažena, JÍLEK, Tomáš a VÝCHODSKÁ, Helena. *Úvod do studia didaktiky dějepisu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2005. ISBN 80-7043-395-7. S. 7.

<sup>135</sup> JULÍNEK, Stanislav a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3495-5. S. 9.

<sup>136</sup> JULÍNEK, pozn. 135, s. 10.

<sup>137</sup> LABISCHOVÁ Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Průručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 26 – 27.

věda“, která prezentuje jak vědecký systém, tak i vědecké postupy, mimo jiné nahlíží do historikovy práce a uvádí žáky do základů pomocných věd historických.

Význam a pojetí dějepisu podle Julínka „*vyplývá ze specificky didaktického obsahu včetně míry jeho aktuálnosti; je dán především hodnotovou kvalitou předmětu a jeho integrující funkcí v systému společenskovědního a tím i všeobecného vzdělávání*“<sup>138</sup>.

Beneš hovoří o koncepcích, které odpovídají výše zmíněným ukázkám, jako stavu dávno překonaném. Dle jeho názoru je institucionalizovaná forma výuky dějepisu společně s dalšími vlivy (mimoškolní aktivity, média, rodina, četba, film apod.) schopna utvářet historické vědomí a historickou kulturu<sup>139</sup>.

### **Dějepis a jeho vazby s jinými předměty**

V současné době vidíme v popředí intenzivní snahy o posílení mezipředmětových souvislostí. Mezipředmětové vazby a jejich uplatňování v praxi je žádoucí zejména z toho důvodu, že dochází k postupnému odstraňování nesmyslných bariér mezi jednotlivými předměty, cílem je tedy odstranit izolovanost a formovat globální pohled na problematiku.

Předmětové vztahy vymezuje Julínek jako vztahy, které mají „*příbuznou vazbu jednak mezi jednotlivými vyučovacími předměty (tzv. mezipředmětovou, tedy interdisciplinární koordinaci), jednak vazby jednotlivých disciplín, nebo jejich částí uvnitř jednoho předmětu (tzv. vnitřně předmětovou tedy intradisciplinární koordinaci)*“<sup>140</sup>.

Interdisciplinární koordinace představuje souběžné probírání příbuzné látky v různých předmětech. V současné době interdisciplinární koordinaci zajišťují do určité míry průřezová témata, avšak i přesto není možné tuto koordinaci vnímat za dostačující.

Intradisciplinární koordinace na rozdíl od předchozí, která se vymezuje horizontálním charakterem, představuje jak vazby charakteru horizontálního, tak i vertikálního. Horizontální vazby zde představují vztahy jednotlivých subdisciplín (např. obecné, národní a regionální dějiny) nebo mezi okruhy učiva z oblasti dějin politických, hospodářských, sociálních, kulturních apod. Vertikální linie vnitřně předmětové koordinace má své opodstatnění při výběru adekvátních didaktických postupů, které zabezpečují specifickou návaznost výuky na různých úrovních vzdělávacího systému.

---

<sup>138</sup> JULÍNEK, Stanislav a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3495-5. S. 76.

<sup>139</sup> LABISCHOVÁ Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 27.

<sup>140</sup> JULÍNEK, pozn. 138, s. 77.

### 3.2.1 Didaktika dějepisu

Didaktikou rozumíme podle Pedagogického slovníku pedagogickou disciplínu, která vymezuje teorii vyučování. Termín didaktika pochází z řeckého *didaskein*, který v překladu znamená učit se, vyučovat<sup>141</sup>. Labischová a Gracová s vymezením termínu didaktika uvádí, že se tento pojem objevil až na počátku 17. století ve vztahu s novou koncepcí výuky formulovanou v luteránském reformním úsilí<sup>142</sup>.

Řešením obecných otázek (cíle, obsah, metody a formy) výchovy a vzdělávání se zabývá obecná didaktika. Specifické problémy výuky jednotlivých předmětů jsou pojímány v rámci předmětových, resp. oborových didaktik<sup>143</sup>.

Termín didaktika lze chápat v tomto smyslu pouze v rámci kontinentální Evropy, v ostatních zemích (např. v zemích anglosaského původu) pojem didaktika nenalezneme, užívány jsou spíše pojmy *instructional science* či *instructional technology*<sup>144</sup>.

#### 3.2.1.1 Didaktika dějepisu v dějinách

Didaktika dějepisu prošla vývojem, který posouval chápání didaktiky od „*praktického návodu učiteli jak vyučovat /.../ k vytvoření didaktiky jako vědy*“<sup>145</sup>.

Vrátíme-li se však dále do minulosti, můžeme ještě před vyčleněním didaktiky ze systému pedagogických věd, považovat za jakousi „předchůdkyni“ didaktiky *antickou sofistiku*. Jako první didaktický spis je pak možné vidět *Institutio oratoria* od Quintiliana. Didaktiku z širokého rámce pedagogických věd vyčlenil J. A. Komenský, ve svém díle *Didactica magna* z roku 1657 je však v jeho pojetí didaktika chápána jako teorie vyučování, teorie výchovy a školské praxe. V 18. století dochází k vymezení didaktiky jako teorie vyučování a pedagogiky jako teorie výchovy. Pomineme-li herbartovské pojetí speciální didaktiky (didaktika oborová, či předmětová), která téměř splývala s vymezením didaktiky obecné, spadá formování oborové didaktiky v současném pojetí až do období třicátých let 20. století<sup>146</sup>.

Díky rozvoji pedagogických věd došlo k urychlení transformace „návodu jak vyučovat“ ve vědní disciplínu, stalo se tak zejména po druhé světové válce a od 50. let 20.

<sup>141</sup> PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jan. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. S. 52.

<sup>142</sup> LABISCHOVÁ Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 11.

<sup>143</sup> SKALKOVÁ, Jarmila *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-85866-33-1 S. 17

<sup>144</sup> LABISCHOVÁ, GRACOVÁ, pozn. 142, s. 10.

<sup>145</sup> ČAPEK, Vratislav, GRACOVÁ, Blažena, JÍLEK, Tomáš a VÝCHODSKÁ, Helena. *Úvod do studia didaktiky dějepisu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2005. ISBN 80-7043-395-7. S. 4.

<sup>146</sup> LABISCHOVÁ, GRACOVÁ, pozn. 142, s. 27.

století. Nelze opomenout, že v tomto období bylo zkoumání historie na českém území přizpůsobováno požadavkům marxistické historiografie a kolektivistické pedagogice, což se logicky promítlo do nově formovaného vědního oboru. Didaktiku dějepisu však nelze vnímat ani v tomto období čistě prolnutou socialistickými koncepcemi, patrný je také vliv bádání ve Spolkové republice Německo, z anglosaské oblasti či zemích západní Evropy (Francie, Nizozemí, Belgie, Španělsko apod.). Přesto však styky jak profesionální, tak osobní nebyly dostatečně formovány. Předpoklady ke změnám přinesl rok 1989. Paradoxně se však vlivem nezájmu historiografie a dobové kritice spojené se společenskými změnami dostávala historie na okraj zájmu společnosti. Vyučovací předmět těsně po revoluci navíc nebyl po určitou dobu vůbec klasifikován<sup>147</sup>.

Politicko-sociální změny po roce 1989 měly za následek uvolnění a liberalizaci výchovy a vzdělávání v rámci celkového systému. Změny se odehrávají jak na poli formální stránky, tak i obsahové. Nové učební plány umožnily ředitelům škol redukovat výuku dějepisu na základních školách (6-8 hodin týdně). Dějepisné osnovy byly koncipovány ve dvou rovinách – jako tzv. závazné učivo a tzv. učivo rozšiřující. I na gymnáziu a v rámci středního školství došlo ke snížení počtu vyučovacích hodin předmětu, ale zároveň k vytvoření dějepisného semináře, ve kterém mohou žáci pokračovat v posledních ročnících. Na některých školách se i v současné době dějepis vyučuje pouze v rámci tříleté varianty a na některých středních odborných učilištích není dějepis obsažen vůbec<sup>148</sup>.

### 3.2.1.2 Předmět didaktiky dějepisu

Pokud přijmeme tezi, že historii lze chápat jako *historickou kulturu*, musíme nutně didaktiku dějepisu jako vědu o historickém vzdělávání zahrnout právě do rámce historické kultury.

V souladu s mnohými zahraničními výzkumy je dnes předmět bádání didaktiky dějepisu pojímán relativně široce. Didaktika dějepisu je „*věda, která zkoumá výchovně vzdělávací dimenzi historiografie*“<sup>149</sup>. Obecný předmět didaktiky dějepisu tak nelze shrnout do tradičně užívané věty: „*Předmětem didaktiky jsou cíle, obsah, metody a organizační formy ve vyučování*“, jak jej vymezuje Pedagogický slovník<sup>150</sup>.

---

<sup>147</sup> ČAPEK, Vratislav, GRACOVÁ, Blažena a JÍLEK, Tomáš a VÝCHODSKÁ, Helena. *Úvod do studia didaktiky dějepisu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2005. ISBN 80-7043-395-7. S. 10.

<sup>148</sup> LABISCHOVÁ Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 11 – 26.

<sup>149</sup> ČAPEK, GRACOVÁ, JÍLEK a VÝCHODSKÁ, pozn. 147, s. 10.

<sup>150</sup> PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jan. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. S. 52.

V případě didaktiky dějepisu se jedná o vymezení „*problémové struktury*“, která zahrnuje jak oblasti *teoretické, metodologické, vzdělávání učitele dějepisu, oblast historickou a výukový proces*<sup>151</sup>. Problémová struktura tedy komplexně pojímá zákonitosti dějepisné výuky s cílem strukturovat obsah a didaktické postupy tak, aby se dějepis jako významný formativní prvek podílel aktivně na podpoře a rozvoji vědomostí, schopností a dovedností jedince<sup>152</sup>.

### **Předmět dějepisu v rámci „problémové struktury“**

Vycházíme-li z výše vymezené *problémové struktury*, která se jeví dle mého názoru jako nejlépe uchopitelná, i když velmi obsáhlá, zahrnuje pak oblast *teoretická* oprávněnost postavení a funkce historiografie ve vzdělávání, zkoumá samotnou historiografii, její specifická odvětví, terminologickou a poznatkovou základnu, výsledky bádání a způsoby jakými k výsledkům došlo. Zkoumá také metodologii historiografie potřebnou k vytvoření didaktické interpretace. I přestože jsou metody historiografie vymezeny zcela odlišně od didaktických metod, neznamená to, že tyto metody nemohou být zahrnuty do obsahu vlastního vzdělávání. Oblast *teoretická* se tedy snaží o formování historiografie do vzdělávacího systému<sup>153</sup>.

*Metodologická* oblast formuje vlastní disciplínu, vymezuje předmět zkoumání a jeho vztah k jiným disciplínám prostřednictvím výzkumných metod a technik. Vymezuje praktické otázky organizace výuky a formuje metodiku dějepisu<sup>154</sup>.

*Vzdělávání učitelů dějepisu* vymezuje problémy vzdělávání pedagogů na vysokoškolské úrovni. Výsledkem této oblasti je vytvořit efektivní a ucelenou strukturu profesní přípravy pedagoga jako historika a zároveň didaktika. Následující oblast *historická* zahrnuje jak vývoj samotné oborové didaktiky, tak dějepisného vyučování, tak i dějiny vzdělávání pedagogů v jednotlivých historicko-společenských etapách. Tato oblast má nejbližší k teorii a metodologii historické vědy, protože se stává její součástí a může pracovat s vývojovými tendencemi i prognostickými hypotézami<sup>155</sup>.

Pátá oblast v sobě zahrnuje *výukový proces*. Samotný proces výuky je charakterizován jako cyklus, který obsahuje několik fází<sup>156</sup>:

---

<sup>151</sup> ČAPEK, Vratislav, GRACOVÁ, Blažena a JÍLEK, Tomáš a VÝCHODSKÁ, Helena. *Úvod do studia didaktiky dějepisu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2005. ISBN 80-7043-395-7. S. 11 – 13.

<sup>152</sup> JULÍNEK, Stanislav a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3495-5. S. 75.

<sup>153</sup> ČAPEK, GRACOVÁ, JÍLEK a VÝCHODSKÁ, pozn. 151, s. 14.

<sup>154</sup> JULÍNEK, pozn. 152, s. 76.

<sup>155</sup> ČAPEK, GRACOVÁ, JÍLEK a VÝCHODSKÁ, pozn. 151, s. 14 – 15.

<sup>156</sup> ČAPEK, GRACOVÁ, JÍLEK a VÝCHODSKÁ, pozn. 151, s. 37.

- Ve své první fázi navazuje výukový proces na předchozí historickou oblast. Jedná se o fázi *teoretickou*, ve které jsou mimodidaktické faktory formovány do rámce didaktické soustavy a spadá do oblasti kurikulárního výzkumu. Věnují se otázkám smyslu a pojetí oboru historiografie jako předpokladu pro vzdělávání a dalším otázkám, které se týkají obecné charakteristiky, obsahu, šíře, ale také myšlenkové úrovně adresáta.
- Druhou fázi označují autoři jako fázi *projektovou*. Tato specifikuje a konkretizuje didaktický systém do plánů, programů, osnov, standardů i učebnic. Tradičně je často užíván termín kurikulární vývoj.
- Až třetí část je vymezována jako fáze, ve které dochází k *interakci* mezi vzdělávacími obsahy, pedagogem, jako korektivním faktorem a žákem jako aktivním příjemcem. V této fázi dochází k realizaci výukového projektu do vlastní výuky dějepisu.
- Fáze *evaluační, prognostická* operuje s hodnocením výsledků výuky jak po stránce vědomostí, tak dovedností, ale i po stránce vlivu na osobnost.
- Poslední z fází se zaměřuje na uplatnění *osvojovaných vědomostí, dovedností a schopností ve všech oblastech, které se primárně nedotýkají vzdělávací sféry* (např. poučení, uvažování, názory, postoje a podíl vzdělání na vnímání, prožívání a chování jedince).

Chápat tedy didaktiku dějepisu jako teorii výuky by bylo velmi zavádějící a víceméně omezené. Nejnovější literatura pracuje a operuje raději s definicemi, ve kterých vymezuje didaktiku dějepisu jako „*teorii sociální a osobní historické kultury*“<sup>157</sup>.

### 3.2.1.3 Cíl předmětu

Jednotlivé oborové didaktiky řeší výchovně vzdělávací cíle. Ty jsou jedním z prvků výchovně vzdělávacího systému, který vymezuje směr pedagogického působení. Cíle mohou být rozloženy do dílčích cílů, které korespondují s kulturně historickými proměnnými<sup>158</sup>.

Níže strukturované cíle uvádím zejména z toho důvodu, že rámcové vzdělávací programy uvádějí taxativní výčet rámcových cílů. Takto vymezené cíle je dle mého názoru nutné kategorizovat či formulovat do specifických dimenzí, které usnadňují práci

<sup>157</sup> LABISCHOVÁ Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 33 – 34.

<sup>158</sup> PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jan. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. S. 43.

s rámcovými cíli, ty je pak možné lépe transformovat do učebních plánů příslušných škol, zašitých školními vzdělávacími plány konkrétní školy.

Za předpokladu, že je cíl pojímán jako finální výsledek, je nutné se k němu v rámci didaktiky dějepisu „*dopracovat cestou naplňování adekvátních dílčích aktivit, pak cíle dějepisné výuky dosahujeme soustavným a cílevědomým plněním jejich čtyř hlavních úkolů*“<sup>159</sup>. Prvním úkolem samotného předmětu je objasňovat historické jevy a formovat je do časové a lokální struktury. Pedagog vlastní didaktický záměr podporuje vhodnou motivací a zajištěním aktivního vnímání jednotlivých žáků. Musí dokázat druhým jevy zobecňovat tak, že u žáků dochází ke správnému pochopení obsahu pojmů a výstavbě specifické historické terminologie. Třetí úkol dějepisu je formovat u žáků schopnost chápat kauzální i časové vztahy, které jsou předpokladem k historickému myšlení. Posledním úkolem dějepisu je formovat metodologické postupy při získávání vědomostí o historickém vývoji.

Všechny tyto úkoly sledují zejména kultivaci osobnosti žáků, dochází tak k formování dílčích stránek osobnosti, které lze vyjádřit didaktickými kategoriemi „*historické vzdělání, historické myšlení a historické vědomí*“<sup>160</sup>.

Výchovně vzdělávací cíle v sobě zahrnují složky<sup>161</sup>:

- „*informativní (vzdělávací, poznátkovou),*
- *formativní (výchovnou, hodnotovou),*
- *metodologickou (schopnostní a dovednostní).*“

Cílová struktura podle Blooma<sup>162</sup> tedy zahrnuje v obecné rovině jak sféru *kognitivní* (vědomosti, dovednosti), sféru *afektivní* (hodnoty, postoje) a *psychomotorickou*. Bloomova taxonomie výchovně vzdělávacích cílů však nebyla ani jím samotným chápána jako statický systém, autor sám předpokládal vývoj, který se odrazí na pojetí cílové struktury. V roce 2001 došlo k revizi Bloomovy klasifikace pod vedením D. R. Krathwohla a pozornost se zaměřila na kognitivní oblast, která zahrnuje jak afektivní, tak psychomotorickou složku. Krathwohl z tohoto systému vyčlenil oblast znalostní, jako oblast, která se vykazuje širokou skupinou cílů. Zformuloval tak oblast, která se skládá ze čtyř kategorií:<sup>163</sup>

<sup>159</sup> JULÍNEK, Stanislav a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3495-5. S. 93.

<sup>160</sup> JULÍNEK, pozn. 159, s. 94.

<sup>161</sup> LABISCHOVÁ Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 33.

<sup>162</sup> LABISCHOVÁ, GRACOVÁ, pozn. 158, s. 34.

<sup>163</sup> LABISCHOVÁ, GRACOVÁ, pozn. 158, s. 35.

- „faktické,
- konceptuální,
- procedurální,
- metakognitivní“.

Druhá dimenze této zrevidované klasifikace zahrnuje dimenzi kognitivního procesu, ta zahrnuje šest kategorií – zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, evaluovat, tvořit.

V. Čapek<sup>164</sup> vymezuje v rámci cílů výuky oblast *kognitivní, afektivní, chování a jednání*. První oblast v sobě zahrnuje historické myšlení (čili jak analýzu, tvořivé myšlení, tak historickou hypotézu), afektivní oblast podporuje pěstování zájmu o dějiny, formuje schopnost empatie a směřuje k evaluaci historických fenoménů. V neposlední řadě se věnuje utváření základních struktur hodnotového systému (např. poučení z dějin, aktualizace minulého do současnosti apod.). V posledních dvou oblastech, chování a jednání, je na prvním místě schopnost orientace a uplatnění v současném světě. Jedná se v podstatě o aplikaci prvních dvou oblastí do praktického života.

Cíle je nutné vidět jako ucelenou strukturu, tu formují specifické faktory. V nejvyšší rovině jsou to obecné cíle, které obsahuje rámcové kurikulum a na úrovni „nejnižší“ vidíme cíle dílčí, konkrétní, také nazývané jako etapové<sup>165</sup>.

#### 3.2.1.4 Obsah předmětu

Plánovaný obsah edukace můžeme v nejobecnější rovině specifikovat jako kurikulum. To v sobě obsahuje jak poznatky, tak dovednosti, hodnoty, postoje a zájmy. Na obecné úrovni existují tři roviny, v nichž je kurikulum podrobno analýze. První z nich je *zamýšlené kurikulum*, to v sobě obnáší plánované cíle a obsah vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy dané země. *Realizovaným kurikulem* pak rozumíme skutečně předané učivo žákům v konkrétních školách či třídách. Třetí a poslední rovinu představuje *dosažené kurikulum*, jedná se o učivo, které si žáci skutečně osvojili<sup>166</sup>.

Obsahem rozumíme náplň konkrétní specifické formy. „*Obsahem dějepisného vyučování rozumíme především systém historických poznatků (tj. soustavu nejdůležitějších historických faktů a jevů, historických pojmů a jejich vztahů), které tvoří program výuky dějepisu*“<sup>167</sup>.

<sup>164</sup> LABISCHOVÁ Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 36.

<sup>165</sup> LABISCHOVÁ GRACOVÁ, pozn. 164, s. 36 – 37.

<sup>166</sup> LABISCHOVÁ a GRACOVÁ, pozn. 164, s. 37 – 38.

<sup>167</sup> JULÍNEK, Stanislav a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3495-5. S. 99.

Tento obsah ve své nejvyšší rovině specifikují rámcové vzdělávací programy (dokumenty, které vymezují vzdělávací nabídku a formulují výstupy). Tyto programy kladou důraz na klíčové kompetence, provázanost všech cílů, kompetencí a obsahu vzdělávání.

Obsah předmětu dále specifikují učební osnovy, specifikované v rámcových vzdělávacích programech a podrobněji rozpracované ve struktuře konkrétního školního vzdělávacího programu. V České republice je aplikován model cyklických osnov, konkrétně spirálové pojetí cykličnosti, který je v zahraničí spíše na ústupu, do popředí se v zahraničí dostává lineární pojetí v koncepci a výběru učiva. Při výběru dějepisného učiva (vzdělávacího obsahu) tak, aby korespondoval s vývojovými možnostmi, schopnostmi a dovednostmi žáků vzhledem k jejich věku, je rozhodující volba pedagogického pracovníka, jenž si může podle Čorneje, jehož strukturu uvádí Labischová a Gracová<sup>168</sup> vybírat z několika teorií formovaných právě pro problematiku výběrovosti:

- *liberální teorie* – odklání se od systematického podání dějové linie, do popředí se dostává zájem žáků a pedagogů při výběru učiva,
- *teorie exemplárnosti* – sleduje ve výběru učiva tzv. nosná témata,
- *systémově strukturální teorie* – výběr učiva je podřízen systému historické vědy, pracuje s předpokladem, že žáci jsou schopni srovnávat jednotlivé jevy a vytvářet o nich příslušné soudy,
- *teorie kmenového a podpůrného učiva* – kmenové učivo zde představuje stěžejní (základní) koncept, pojednávající o historickém vývoji, podpůrné učivo pak představuje určité oblasti, ve kterých pedagog nastíní problematiku více do hloubky.

Poslední z teorií je v našich podmínkách nejvíce rozšířená, navíc je podpořena cyklickým modelem výuky na úrovni druhé etapy primárního vzdělávání a úrovni sekundárního vzdělávání.

Problematika vzdělávacího obsahu souvisí s novými trendy ve vzdělávání – s proporcionalitou od dějin lokálních až po globální, i s vyvážeností specifických dimenzí společenského života (dějiny politické, hospodářské, sociální, kulturní, apod.), s otázkami týkajícími se obtížnosti dějepisného učiva a specifiky vzdělávacího procesu v rámci výuky dějepisu.

---

<sup>168</sup> LABISCHOVÁ a GRACOVÁ, pozn. 162, s. 43.

Okruh související s výběrem vzdělávacího obsahu je obtížnost samotného dějepisného učiva. Julínek<sup>169</sup> hovoří o třech *oblastech korespondujících s příslušnou škálou náročnosti*. Učivo, které žáci zvládají relativně bez obtíží, je učivo sociálních dějin, dějiny umění a dějiny vědy a techniky. Relativně obtížnější, vykazující však velmi dobré výsledky, je oblast, ve které si žáci osvojují časovou a prostorovou orientaci či sledování specifických dějových prvků (jistě výrazně ohraničené dějové linie – válečný konflikt, život významné osobnosti apod.). Nejobtížněji uchopitelný je pro žáky soubor poznatků z hospodářských, politických či právních dějin, dále pak dějin státu a duchovní kultury (filozofické teorie a názorové koncepty). Obtížnost učiva je samozřejmě dána jednak subjektivními a objektivními faktory. Pedagog by měl správně zhodnotit funkce výuky (všeobecně vzdělávací, profesionální, zájmová), typ školy, na které je dějepis vyučován, cílovou strukturu, věk žáků a jejich typ myšlení a jiná specifika. Druh historických poznatků musí modifikovat a přizpůsobit výběr učiva příslušné skupině žáků.

Specifika vzdělávacího procesu ve výuce dějepisu zahrnují tyto oblasti<sup>170</sup>:

- Samotný *dějepisný obsah* má svá specifika, která se projevují v charakteru zprostředkovaného poznání, není možnost přímého pozorování jevů. Učební látka je odlehlá, i přestože se v současné době respektuje postup od bližšího ke vzdálenějšímu, staví nás princip chronologického směru před obrácený princip. Proto je postup od bližšího ke vzdálenějšímu uplatňován zejména ve vztahu k žákovi a jeho blízkému okolí (postup od dějin rodiny, lokálních dějin, přes regionální, národní po světové a globální). Vyžadována je také propojenost jednotlivých historických průřezů národních a obecných dějiny či jednotlivých úrovní historického vývoje (politické, kulturní, hospodářské dějiny apod.)
- Specifika při *formování hodnotové orientace* jsou charakterizovány zejména tím, že samotné působení se u žáků projevuje se značným časovým odstupem, odraz tohoto působení má vliv na úroveň historického myšlení a historické kultury. Žádoucí efekt výchovného působení je formování a upevňování systému lidských hodnot (jakými jsou zejména demokracie, svoboda, estetické cítění, poučení z dějin, úcta k historickému dědictví, eliminace předsudků a stereotypů).

---

<sup>169</sup> JULÍNEK, Stanislav a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3495-5. S. 101 – 102.

<sup>170</sup> JULÍNEK, pozn. 169, s. 103.

- Specifika dějepisu při *osvojování schopností a dovedností* se projevují v potřebě zvládnutí časoprostorové orientace (např. lokalizace historických jevů, periodizace, chronologie). Dějepis vytváří předpoklad k formování schopnosti dekodovat slovní, ikonickou i grafickou informaci a transformovat ji do roviny představ. Důležitou součástí výuky je kladení důrazu na kultivaci komunikativních dovedností, formulaci konstruktivních argumentů a schopnost diskutovat i naslouchat druhým. V rámci praktických dovedností je podporován rozvoj schopnosti písemně zpracovat a zaznamenat formou zápisu ústní či psaný projev.

### 3.2.1.5 Didaktika v systému věd

Didaktika dějepisu má specifické postavení v rámci humanitních věd. Je ji možno chápat jako obor hraniční, který stojí na pomezí jednotlivých vědních disciplín, které jsou zároveň jejími hlavními zdroji. Jedná se o historii a pedagogiku a s ní související disciplíny, z nichž lze vyzdvihnout zejména obecnou didaktiku, na níž didaktika dějepisu obsahově navazuje<sup>171</sup>.

Žádný z problémů, který se snaží didaktika dějepisu objasnit, není možno uchopit bez zásahu výše zmíněných věd, ke své existenci využívá jak metodologické postupy historické, tak pedagogické. V současné době v rámci didaktiky dějepisu vidíme snahu koncipovat vlastní metodologické postupy, ale i tyto do jisté míry korespondují s postupy jak pedagogickými, tak historickými<sup>172</sup>.

Didaktika dějepisu má samozřejmě velmi úzké vazby s jinými disciplínami – zejména společenskovědními. Jedná se například o filozofii, která formuje základní struktury pro kategorizaci didaktických problémů do rámce širších souvislostí, mimo jiné však didaktika dějepisu pracuje s oblastmi, jako jsou filozofie vzdělávání a filozofie dějin. Významnou roli hraje i sociologie, zejména z toho důvodu, že didaktika dějepisu má ve svém centru vzdělávání. Didaktika dějepisu využívá ze sociologie zejména empirický výzkum (např. ve vztahu k evaluaci), ale také sociální mobilitu mas, historickou demografii apod. (tyto prvky jsou uplatňovány v rámci samostatného obsahu výuky). Politologie podává potřebné informace pro didaktiku zejména z hlediska studia politického života společnosti a státu.

<sup>171</sup> JULÍNEK, Stanislav a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3495-5. S. 97.

<sup>172</sup> LABISCHOVÁ Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 10 – 11.

Psychologie jako věda, která se věnuje oblastem myšlení, vnímání, prožívání a chování ve svých oborech jakými jsou například vývojová psychologie, sociální psychologie, pedagogická psychologie či diferenční psychologie pomáhá svými výzkumy v jednotlivých oblastech didaktiky dějepisu velmi výraznou měrou. Věda o teorii poznání, tzv. gnozeologie, pomáhá v rámci didaktiky dějepisu k hlubšímu zamyšlení nad způsobem řízení procesu výuky, nad jednotlivými výukovými strategiemi, metodami a pomůckami uplatňovanými v praxi. Statistika je z hlediska svého empirického výzkumu nezbytná jako součást kvalitativního a kvantitativního hodnocení výsledků výuky. A v neposlední řadě je nutné zmínit také kybernetiku, vědu zabývající se obecnými principy řízení a přenosu informací, která je v didaktice také hojně využívána<sup>173</sup>.

### 3.2.1.6 Trendy ve výuce dějepisu

Modernizace výuky je nutně spojena s novými přístupy k pedagogické práci. Nové strategické přístupy však představují širokou škálu jevů prolínajících se napříč celou pedagogickou vědou. Pro vystihnoutí záměru mé práce je nutné se zaměřit na pedagogickou práci, konkretizovanou ve vyučovacích aktivitách a metodách práce. Tento výčet je víceméně ilustrativní, nepostihuje celé množství současných moderních trendů aplikovaných ve výuce dějepisu.

#### Cílená podpora klíčových kompetencí

Jak Rámcové vzdělávací programy, tak mnohé publikace a příručky, věnují pozornost rozvoji tzv. klíčových kompetencí, které jsou formulovány jako dovednosti „*tvořit, hodnotit, analyzovat, aplikovat, rozumět a zapamatovat*“<sup>174</sup>. O jejich obsahu a konkrétním pojetí je rozvedena jiná část práce.

#### Objevné učení – problémové učení

Jedná se o takovou formu učení, jejímž principem je podpora a navození takové situace, ve které žáci získávají jednotlivé vědomosti, schopnosti a dovednosti prostřednictvím vlastní aktivní činnosti. Často je tento stav navozen vymezením problému, od toho termín problémové učení. Objev má v tomto smyslu samozřejmě didaktickou povahu, jedná se o objevení nového pro daného žáka. Předností tohoto nového přístupu je pozitivní vliv na

---

<sup>173</sup> ČAPEK, Vratislav, GRACOVÁ, Blažena, JÍLEK, Tomáš a VÝCHODSKÁ, Helena. *Úvod do studia didaktiky dějepisu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2005. ISBN 80-7043-395-7. S. 49.

<sup>174</sup> LABISCHOVÁ Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 27.

rozvoj samostatnosti. Při správné aplikaci navíc dochází u žáků k rozvoji a upevňování klíčových kompetencí vymezených v RVP. Dějepis poskytuje pro objevené vyučování řadu příležitostí.<sup>175</sup>

Vyučování zaměřené na problém úzce souvisí s výchovou k myšlení. Teorie problémového učení tedy přímo vychází z psychologicko-kognitivních požadavků vývoje žákovi osobnosti. Pedagog tedy nesleduje pouze obsah učení, ale záměrně a cíleně musí formovat myšlenkové operace žáků<sup>176</sup>.

### Pluralitní a multiperspektivní charakter dějepisu

Multiperspektivní charakter chápe Čapek<sup>177</sup> jako proces, ve kterém se berou v úvahu i jiné názory, než zastáváme, což je nutné zohlednit i ve výuce dějepisu. Historie by neměla být pojímána jako něco neměnného, je nutné ji stále podrobovat různým druhům výzkumu a taktéž využít různé interpretace. Dějiny tedy nepředstavují jakousi absolutní pravdu, nelze je chápat jako neměnný a statický soubor.

Tento nový trend ve formě interpretačně zcela otevřeného učebního systému však může nést jistá rizika, zejména ve vztahu k výuce Dějepisu u žáků, kteří ještě nemají dostatečně rozvinutou úroveň kognitivních schopností a dovedností<sup>178</sup>.

### Obsah učiva

Zhodnotíme-li rozložení učiva v Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání a pro gymnázia, jasně z něj vyplývá, že je vyšší důraz kladen na dějiny 20. století. Oba programy formulovaly pro toto historické období dva tematické okruhy.

Dalším velmi dobrým ukazatelem, na kterém můžeme sledovat, že jsou preferovány dějiny 20. století, jsou státní maturity. I přestože je maturitní zkouška z předmětu Dějepis nepovinná, je nabízena pouze její vyšší úroveň obtížnosti, která předpokládá vysoké zaujetí žáků pro danou oblast. Procentuální zastoupení úloh v testu je 10 – 15% pro pravěk a starověk, 15 – 20% pro středověk, 15 – 20% pro raný novověk, 20 – 25% pro novověk a 25 – 30% pro nejnovější dějiny<sup>179</sup>.

---

<sup>175</sup> HUDECOVÁ, Dagmar. *Jak modernizovat výuku dějepisu*. Úvaly: ALBRA, 2007. ISBN 978-80-7361-037-1. S. 13-14.

<sup>176</sup> RŮŽIČKOVÁ, Jarmila. *Řešení problémů v dějepisu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. Bez ISBN. S. 14.

<sup>177</sup> LABISCHOVÁ, Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 27.

<sup>178</sup> LABISCHOVÁ, GRACOVÁ, pozn. 177, s. 28.

<sup>179</sup> Nová maturita, 2010 [online]. [cit. 18.6.2012]. Dostupné z: [http://www.novamaturita.cz/index.php?id\\_document=1404033319](http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404033319)

V současné době je kladen také důraz na vyváženost dějin kulturních, sociálních, hospodářských či dějin každodennosti na jedné straně a politickými dějinami na straně druhé. Stejná situace by měla být také v rámci rozložení jednotlivých úrovní historie – jak lokální, tak regionální, národní, evropské i globální. Zařazují se ve vyšší míře také dějiny minorit, etnických skupin, dějiny žen a dětí<sup>180</sup>.

#### Důraz na životní zkušenost žáků a činné učení

Už J. A. Komenský zastával a prezentoval model postupu od blízkého, konkrétního ke vzdálenému a abstraktnímu. Akceptace primárního postavení životní zkušenosti a práce s lokálními, regionálními dějinami má silně motivační charakter. Začínat výuku nejprve sociálními dějinami a dějinami každodennosti, po kterých následuje rozbor jak jevů politických je v současné době propagovaným modelem<sup>181</sup>.

Důraz na životní zkušenosti má mnoho společného s činným (autentickým) učením. Při tomto vyučování žáci získávají poznatky na základě vlastní praktické zkušenosti či prožitku. Nejde zde o pouhý pocit „empatie“ ale o navození takové situace, ve které je žák schopen dějovou linii „prožít“. S tímto novým trendem se objevila také celá škála nových vyučovacích metod<sup>182</sup>.

#### Vyučování zaměřené na vědu

Tato nová strategie je charakteristická přiblížením vyučovacího předmětu vědecké disciplíně. Orientace na vědu obsahuje záměrné vedení žáků k pochopení primárních záměrů oboru, uvědomění si jeho smyslu, seznámení se základní terminologií a periodizací, porozumění procesům, zásadám a metodám historické práce<sup>183</sup>.

Konkrétní orientace vyučování tedy má směřovat k navození situace, která bude simulovat práci historika se všemi náležitostmi.

#### **3.2.1.7 Vyučovací formy ve výuce dějepisu**

Julínek<sup>184</sup> definoval vyučovací formy jako organizační celek, na kterém participují vnější podmínky, za kterých je možné realizovat cíle výuky prostřednictvím adekvátních vyučovacích prostředků a metod. Tyto formy mohou do určité míry usměrňovat možnost

<sup>180</sup> LABISCHOVÁ, Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 29.

<sup>181</sup> LABISCHOVÁ, GRACOVÁ, pozn. 180, s. 30.

<sup>182</sup> HUDEC OVÁ, Dagmar. *Jak modernizovat výuku dějepisu*. Úvaly: ALBRA, 2007. ISBN 978-80-7361-037-1. S. 16-17.

<sup>183</sup> HUDEC OVÁ, pozn. 182, s. 17.

<sup>184</sup> JULÍNEK, Stanislav a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3495-5. S. 149.

výběru konkrétních prostředků a metod. Vyučovací forma je omezena jak časově, tak prostorově (vyučovací hodinou a třídou), tento třídně hodinový systém je podporován závazným programem.

V odborné pedagogické literatuře existuje mnoho klasifikačních systémů, které strukturují organizační formy vyučování, dle různých kritérií. Horák a Solfronk<sup>185</sup> stanovili jako kritérium interakci mezi žákem a pedagogem, čili podle charakteru řízené soustavy. Vymezují pak následně tyto organizační formy – vyučování individuální, hromadné, individualizované, diferencované a skupinové.

Vyučovací formy je možné klasifikovat z hlediska organizačního rámce vymezeného časově, prostorově a dle vnějších podmínek takto:<sup>186</sup>

### **1. „specifičnost didaktické interakce**

- *individuální vyučování (interakce učitele s jednotlivcem)*
- *skupinové vyučování (interakce s menší skupinou žáků uvnitř třídy)*
- *hromadné vyučování (frontální interakce pedagoga s celou třídou)*

### **2. časová jednotka**

- *vyučovací hodina*
- *vyučovací den*
- *vyučovací týden*
- *čtvrtletí*
- *pololetí*
- *školní rok*

### **3. prostorová jednotka**

- *formy ve třídě*
- *mimotřídní formy (mimo vyučování)*
- *mimoškolní formy (organizované mimoškolními institucemi).“*

## **Formy vyučování z hlediska interakce**

Vyučovací formy podle typu didaktické informace jsou známy a využívány již od starověku, zejména pak *individuální vyučování*, při této formě výuky je stanoveno učivo pro každého žáka zvlášť a doba vyučování je volnější. Individuální forma vykazuje specifické

---

<sup>185</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1236-5. S. 181 – 182.

<sup>186</sup> LABISOVÁ Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 57 – 59.

znaky – nižší produktivitu pedagogického pracovníka, samotný proces výuky je však velmi intenzivní. U *skupinového vyučování* (taktéž kooperativní vyučování) hraje významnou roli sociální aspekt skupinové výuky. Tato forma vykazuje také své specifické rysy, zejména aktivní účast žáků a skupinovou dynamiku, které ovlivňují proces výuky. *Hromadná forma výuky* je specifická tím, že pedagog řídí činnost všech žáků ve stejném časovém výseku (tzv. frontální výuka). Tato forma vyučování vyžaduje vysoké nároky na pedagoga, minimálně však respektuje individuální zvláštnosti žáka. V rámci výuky je vhodné propojovat různé organizační formy s ohledem na individuální specifika jednotlivých žáků.

Václavík<sup>187</sup> zdůrazňuje, že současné pojetí didaktiky dějepisu pracuje s dalšími organizačními formami. Jsou jimi např. *individualizovaná forma výuky*, která klade důraz na svobodu žáka jak z hlediska času, obsahu, přístupu apod., *projektové vyučování*, *týmové vyučování*, pracující se zařazením více pedagogů v rámci flexibilních žákovských celků a *diferencované vyučování*, zahrnující homogenní skupiny podle daných kritérií.

### Formy výuky z hlediska časového vymezení

Vyučovací hodina je základní organizační formou vyučování. Vyučovací hodinou rozumíme časovou jednotku, v rámci které pedagog pracuje se skupinou žáků, nejčastěji se jedná o čas vymezený na 45 minut. V jedné vyučovací hodině však nelze dosáhnout požadovaných výchovně vzdělávacích cílů. Toto je možné po realizaci určitého množství hodin, ve kterém je uzavřen specifický celek učiva. Podle didaktické funkce, kterou vyučovací hodina plní a podle etap můžeme rozlišovat jednotlivé typy vyučovací hodiny<sup>188</sup>:

- hodina základního typu (v rámci které proběhnou všechny etapy vyučovacího procesu),
- specifické hodiny (ty můžeme dále členit na hodiny přípravné, hodiny osvojovací, opakovací, aplikační, prověřovací a evaluační).

### Formy výuky z hlediska prostorového vymezení

Z hlediska vyučovací formy ve třídě můžeme rozlišit několik typů vyučovacích hodin, ze kterých je patrné, že vyučovací formy prostorové kooperují s časovou dimenzí a prezentují jistý časoprostorový rámec.<sup>189</sup>

<sup>187</sup> LABISCHOVÁ Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 58.

<sup>188</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1236-5. S. 183 – 184.

<sup>189</sup> JULÍNEK, Stanislav aj. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3495-5. S. 149

1. smíšené hodiny ve třídě – vyučovací formy korespondují s dílčí fází hodiny:
  - úvodní (organizace, opakování a zkoušení, motivace)
  - základní (prezentace učiva, zobecňování)
  - závěrečné (fixace, provedení zápisu, zadání domácího úkolu, ukončení);
2. formy odvozené z hodiny smíšeného typu, uskutečněné v třídním prostředí – v takové hodině neprobíhá pouze jedna činnost, formy jsou aplikovány z hlediska převládající aktivity (opakovací hodina, klasifikační a testovací hodina, hodina vymezena pro prezentaci nového učiva, procvičovací hodiny);
3. seminární výuka – tato forma vyučování bývá uplatňována tam, kde se můžeme spolehnout na vysoký stupeň aktivity žáků a zodpovědnost při samostatné práci, nejvíce se podobá náplni práce historika.

Mimotřídní vyučovací formy práce jsou takové formy práce, které obsahují náplň specifikovanou kurikulem, avšak jejich realizace probíhá ve specifickém prostředí. V tomto případě se jedná např. o domácí úkol, exkurzní vyučování, kulturně osvětový vzdělávací program a odbornou exkurzi.

Hodina základního typu pak obsahuje jednotlivé části<sup>190</sup>:

- úvodní část,
- opakování probraného učiva,
- výklad nového učiva,
- opakování a procvičování probraného učiva,
- zadání a vysvětlení domácí úlohy (tato část může být součástí předchozí části).

### 3.2.1.8 Metody dějepisného vyučování

Mezi základní kategorie školní didaktiky patří výukové metody, ty v obecné rovině charakterizují cestu k cíli a spadají do širšího rámce vyučovacích strategií. Logicky pak výukovou metodu chápeme jako cestu k dosažení výukových cílů.<sup>191</sup>

Labischová a Gracová<sup>192</sup> vymezují výukovou metodu podle Maňáka, jako ucelený soubor činností pedagoga a aktivit žáků, který směřuje k naplnění definovaných cílů. Velmi

---

<sup>190</sup> NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1236-5. S. 184.

<sup>191</sup> KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. S. 309.

<sup>192</sup> LABISCHOVÁ Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 66.

podstatnou dimenzi zde tvoří interakce mezi pedagogem a žákem. Na základě jejich spolupráce dochází k naplňování výukových cílů. Maňák spolu se Švecem dále definici metody rozvádějí jako „*cesty žáků podporovaných a vedených učitelem k osvojení příslušných výchovně vzdělávacích obsahů*“.<sup>193</sup>

Výukové metody je třeba chápat jako zcela autonomní edukační fenomén, který je součástí komplexu výuky, ovlivňuje a je ovlivňován celou řadou specifických činitelů. Proto promyšlená strukturace procesu vyučování obsahující jak konkrétní cíle, tak dílčí sekvence společně s vhodnou volbou metod jednotlivých operací, vedoucí k dosažení cílů tvoří nosnou myšlenku metodické přípravy pedagoga na vyučování. Čili jak metoda, obsah a výukový cíl musí ve vzájemném souladu a shodě.<sup>194</sup>

I přesto je v literatuře vyučovací metoda definována různě, v první řadě se může jednat o vyučovací postup, který žákům usnadňuje učení, ale nalezneme také širší koncepce, které pod tento termín zahrnují také formy činnosti nebo způsob použití vyučovacích prostředků.

### **Klasifikace výukových metod**

Taxonomie I.J. Lerner z roku 1986, kterou vymezuje Maňák a Švec<sup>195</sup>, pracuje s pěti metodami založenými na charakteru poznávacích činností žáka a z charakteristiky činností učitele, zjednodušeně je tato metoda postavena na interakci pedagoga a žáka a žákově aktivitě:

1. reproduktivní metoda (žák si při nich osvojuje hotové vědomosti a na pokyn je reprodukuje):
  - *informačně receptivní metoda* – předávání ucelených informací žákům – výklad, vysvětlování, popis, ilustrace apod.,
  - *reproduktivní metoda* – organizované opakování způsobů činnosti – ústní reprodukce, opakovací rozhovor, čtení, psaní, řešení typových učebních úloh, čtení map apod.
2. přechodný typ (předpokladem je na jedné straně osvojování již zformulovaných informací, ale také určité prvky tvořivé činnosti):
  - *metoda problémového výkladu* – úloha, na kterou žák nezná odpověď, v sobě zahrnuje seznámení se s algoritmem postupu řešení

---

<sup>193</sup> MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. S. 7.

<sup>194</sup> HUDECOVÁ, Dagmar. *Jak modernizovat výuku dějepisu*. Úvaly: ALBRA, 2007. ISBN 978-80-7361-037-1. S. 23.

<sup>195</sup> KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. S. 313.

3. *produktivní metody* (žák si zde získává a osvojuje poznatky prostřednictvím tvořivé činnosti):

- *heuristická metoda* – samostatné řešení dílčího úkolu aplikací algoritmu vytyčení problému, převaha nezáměrného zapamatování
- *výzkumná metoda* – samostatné řešení problémového úkolu aplikací algoritmu

Maňák a Švec formulovali v roce kombinovaný přístup ke klasifikačnímu systému metod, do popředí postavili styl vyučování a učení žáka, sestavili tak tři skupiny vyučovacích metod:<sup>196</sup>

1. *„klasické metody*

- *slovní metody*
- *názorně-demonstrační metody*
- *dovednostně-praktické metody*

2. *aktivizující metody*

- *metody diskuzní*
- *metody heuristické, řešení problémů*
- *metody situační*
- *metody inscenční*
- *didaktické hry*

3. *komplexní metody*

- *frontální výuka*
- *skupinová a kooperativní výuka*
- *partnerská výuky*
- *individuální a individualizovaná výuka*
- *samostatná práce žáků*
- *kritické myšlení*
- *brainstorming*
- *projektová výuka*
- *výuka dramatem*
- *otevřené učení*
- *učení v životních situacích*
- *televizní výuka*

---

<sup>196</sup> MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. S. 49.

- *výuka podporovaná počítačem*
- *sugestopedie a superlearning*
- *hypnopedie*“

Dějepisné vyučování však vykazuje jistá specifika. Díky jejich vlivu je třeba transformovat výukové metody, které jsou formulovány v rámci obecné didaktiky na dějepisné vyučování. Tuto koncepci podporuje také Z. Beneš, který pojímá výukové metody širěji. K metodám vymezovaným obecnou didaktikou řadí také specifické metody, které je možno aplikovat pro obor historie, sám ale odkazuje na výzkum didaktiků U. Mayera, H. J. Pandela a G. Schneidera. Metody vyučování koncipují následovně:<sup>197</sup>

- *„vyučovací metody,*
- *výzkumné metody,*
- *interpretační metody.*“

První z nich, *vyučovací metody*, se zaměřují na proces od výchovného cíle k výsledkům výuky, proto využívají zejména formy komunikace, formy spolupráce a formy vyjadřování. *Výzkumné metody*, které směřují od položených historických otázek ke koncipování výsledku, pracují zejména s heuristikou, kritikou, hermeneutikou a analýzou. Od informačních médií k historickému poznání směřují interpretační metody, které zahrnují hermeneutické posouzení, smysl vytvářející narativita, analytické vysvětlení, kvantifikaci údajů apod.

Hudecová<sup>198</sup> koncipovala klasifikaci metod, které je nejvhodnější využívat v dějepisném vyučování, přičemž si je vědoma, že následující výčet není systémem statickým, ale neustále se rozrůstajícím a že níže uvedené metody nereprezentují celou širší metod užívaných v praxi:

- *verbální metody:*
  - *metody jednosměrné komunikace* (zahrnují výklad, vysvětlení, vyprávění, problémový výklad, popis, přednášku atd.),
  - *metody dvousměrné komunikace* (základní metodou je rozhovor, dialog, specifickou metodou pak historické interview),

<sup>197</sup> LABISCHOVÁ Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 68-69.

<sup>198</sup> HUDECOVÁ, Dagmar. *Jak modernizovat výuku dějepisu*. Úvaly: ALBRA, 2007. ISBN 978-80-7361-037-1. S. 23 – 66.

- metody *vícesměrné komunikace* (obsahují zejména diskusi, debatu, disputaci, besedu apod.,
- metody práce s textem:
  - metody práce s *verbálním textem*,
  - metody práce s *ikonickým textem*,
  - metody *projektové výuky*,
- metody vedoucí k zapamatování.

### 3.2.1.9 Didaktické prostředky v procesu výuky dějepisu

V obecné rovině pod termínem *prostředek* rozumíme rozmanité množství hmotných i nehmotných projevů lidské činnosti, které cíleně a záměrně využíváme k plnění výchovně vzdělávacích cílů<sup>199</sup>. Termínem *didaktické prostředky* můžeme chápat takové „*materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu*“<sup>200</sup>. Součástí didaktických prostředků jsou učební pomůcky, ty usnadňují proces učení a podporují nabývání vědomostí a osvojování příslušných dovedností<sup>201</sup>.

Díky rozvoji technických věd a kultury dochází neustále k modernizaci a vývoji didaktických prostředků.

Maňák člení učební pomůcky do několika kategorií<sup>202</sup>:

- „*skutečné předměty (přírodnin, preparáty, výrobky)*,
- *modely (statické a dynamické)*,
- *zobrazení:*
  - *obrazy, symbolická zobrazení*,
  - *statická projekce (diaprojekce, epiprojekce, zpětná projekce)*,
  - *dynamická projekce (film, televize, video)*,
- *zvukové pomůcky (hudební nástroje, gramofonové desky, magnetofonové pásy)*,
- *dotykové pomůcky (reliéfní obrazy, slepecké písmo)*,
- *literární pomůcky (učebnice, příručky, atlasy, texty)*,
- *programy pro vyučovací automaty a pro počítače*“.

<sup>199</sup> JULÍNEK, Stanislav a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3495-5. S. 181.

<sup>200</sup> MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1124-6. S. 50.

<sup>201</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-85866-33-1. S. 249.

<sup>202</sup> MAŇÁK, pozn. 200, s. 66.

Vezmeme-li v potaz současnou pedagogickou praxi a didakticko-materiální zázemí, naskýtají se nám dva důležité okruhy, které vymezuje Julínek<sup>203</sup> jako problematické ve vyučovacím procesu. První z nich je otázka specifického významu názornosti pro vzdělávací proces a druhým seskupení a obecná charakteristika dějepisných vyučovacích prostředků.

Význam názorného vyučování v dějepise je značný, zejména uvědomíme-li si časový odstup žáků od dějinných jevů a tím absenci bezprostřední historické zkušenosti. Pedagog prostřednictvím všech dostupných možností a přiměřených prostředků umožňuje lépe pochopit historické jevy a procesy. Při názorné výuce jsou tedy uplatňovány materiály různého charakteru. Každý materiál představuje jistý druh komunikačního systému<sup>204</sup>.

### **Klasifikace didaktických prostředků využívaných ve výuce dějepisu**

Koncipovat klasifikační systém je možné podle několika kritérií. Je samozřejmé, že význam vlastního třídění není primární pro pedagoga, ten se zaměřuje spíše na vhodnou volbu konkrétního prostředku ve vlastním vyučovacím procesu.

Velmi zajímavá je klasifikace H. J. Pandela<sup>205</sup>, ve které je hlavním kritériem míra autenticity. Vymezuje škálu, na jejíchž pólech se objevují pojmy autenticita a fikce. Při uplatnění tohoto kritéria následně vymezil tři základní stupně škály:

- „*reálná historie – historický pramen, dobový filmový dokument, dobová zvuková nahrávka, památník, hmotný pozůstatek apod.*„
- *zobrazená historie – výklad učitele, učebnice, diagram,*
- *fiktivní historie – např. Dänikenovy Vzpomínky na budoucnost“.*

Míra autenticity tedy představuje jedno ze základních kritérií pro formování klasifikačního systému. Tento systém pak od sebe odděluje historické prameny, média zprostředkovávající historii s určitým prvkem autenticity (literatura faktu, historické atlasy, dokumentární filmy s historickou tematikou apod.) a zprostředkující (didaktizovaná) média (výklad pedagoga, učebnice, školní atlasy apod.)<sup>206</sup>.

---

<sup>203</sup> JULÍNEK, Stanislav aj. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3495-5. S. 180.

<sup>204</sup> JULÍNEK, pozn. 197, s. 181.

<sup>205</sup> LABISCHOVÁ Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 72.

<sup>206</sup> LABISCHOVÁ a GRACOVÁ, pozn. 205, s. 72.

Ucelenou klasifikaci zformoval také Julínek<sup>207</sup>, do popředí svého výzkumu však vymezil kritérium smyslového vnímání. Vymezuje šest okruhů pomůcek, u kterých dále specifikuje ty, které mají bezprostřední charakter historického pramene a ty, které pramenný materiál pouze doplňují. Druhy pomůcek podle smyslového vnímání jsou tedy členěny na slovní, textové, obrazové, zvukové, audio-vizuální, hmotné.

V rámci posledních desetiletí řadíme mezi moderní didaktické prostředky také internet a multimédia. Didaktický prim však stále hraje učebnice dějepisu. Stále populárnější se stávají vizuální vyučovací prostředky – např. práce s historickou fotografií, historickou karikaturou, historickým plakátem, s komiksem a historickým filmem. Jedinečným a stále u nás velmi málo využívaným zdrojem historického poznání je také tzv. oral history<sup>208</sup>.

### **Učebnice dějepisu**

Učebnici dějepisu definuje Z. Beneš<sup>209</sup> jako knižní publikaci, přizpůsobenou svým obsahem a strukturou k didaktické komunikaci. Učebnice často reprezentují specifický výsek v obsahu vzdělávání a mají funkci didaktického média.

Jedná se o první historický text, se kterým se žáci ve svém životě setkávají, proto by měl vykazovat jisté vlastnosti, plnit specifické funkce a mít požadovanou úroveň. Dějepisnou učebnici můžeme považovat za klíčovou pro formování základních strategií, postupů a metod potřebných při zpracování dalších písemných pramenů či textů.<sup>210</sup>

Beneš<sup>211</sup> rozlišuje dva základní typy učebnic, první z nich, *narativní typ* upřednostňuje vyprávění dějové linie, *pracovní typ* naopak zdůrazňuje dovednosti a práci s informacemi. Mezi základní učební texty lze zařadit také příručky, přehledy a učebnice, které kombinují výše vymezenou typologii, obsahují tedy jak učební, tak pracovní text.

### **Funkce učebnice**

Labischová a Gracová<sup>212</sup> uvádějí funkce učebnice podle Michovského, který v souladu se současnými trendy v dějepisu zformuloval didaktickou funkci učebnice:

1. „organizační funkce
2. didaktické funkce

---

<sup>207</sup> JULÍNEK, Stanislav aj. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3495-5. S. 182 – 183.

<sup>208</sup> LABISCHOVÁ Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 73.

<sup>209</sup> LABISCHOVÁ a GRACOVÁ, pozn. 208, s. 44.

<sup>210</sup> JANOVSKEJ, Julius aj. *Základy didaktiky dějepisu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 14-324-84. S. 52.

<sup>211</sup> LABISCHOVÁ a GRACOVÁ, pozn. 206, s. 47.

<sup>212</sup> LABISCHOVÁ a GRACOVÁ, pozn. 206, s. 45

a. *informativní funkce*

- *systémová funkce (didakticko-historický obraz jako systém)*
- *sociokulturní funkce (vazby didakticko-historického systému k jeho okolí)*
- *dílčí funkce (informace o historických faktech)*

b. *metodologická funkce*

- *obecně metodická funkce (získávání obecných znalostí)*
- *speciálně metodická funkce (získávání historických znalostí)*
- *systemizační funkce (vazby uvnitř systému didakticko-historického obrazu v učebnici)*
- *integrační funkce (vazby tohoto systému k jeho okolí)*
- *aplikační funkce (propojení mimosystémového okolí se systémem)*
- *projektivní funkce (výchova k samostatnému studiu)*

c. *formativní funkce*

- *legitimizační funkce (spojení se sociokulturním prostředím)*
- *etická funkce*
- *estetická funkce*
- *sebevzdělávací funkce“*

Využití učebnice je definováno pedagogovým cílem – může tedy sloužit jak k prezentaci nového učiva, tak k opakování probraného učiva, jako soubor materiálu pro zpracování specifického výseku dějin, jako příručka, jako doplňující pomůcka při práci s jinými didaktickými pomůckami (např. vizuální, audiovizuální či audio nahrávky apod.).

### Struktura učebnice

Učebnice obsahuje dva základní druhy textu<sup>213</sup>:

1. *verbální text* – ten v sobě zahrnuje jak výkladový text, tak text pramenného charakteru, doprovodný text k ikonickému textu a text řídící osvojování učiva,
2. *ikonický text* – může mít charakter dokumentárního textu (malby, kresby, karikatury, fotografie), symbolického textu (mapy, grafy, schémata) či orientačního textu.

---

<sup>213</sup> LABISCHOVÁ Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 46

V praxi je nutné vyzdvihovat význam jak verbální, tak nonverbální složky učebnice, v některých učebnicích tvoří jejich poměr až 50 : 50, z čehož lze usoudit, že ikonický text již zdaleka netvoří pouze doprovodnou součást učebnice, ale její význam stoupá a mění se s proměnami náhledu na prezentaci historického obsahu<sup>214</sup>.

Struktura učebnice může obsahovat aparát prezentující učivo, řídící osvojování učiva či aparát podporující orientaci v učebnici. Jiné klasifikace strukturních komponent učebnice operují s textovými prvky, prvky podporující přehled, ilustrační prvky, orientační prvky apod.<sup>215</sup>

### **Pracovní sešit**

V současné době se vedle modernizace učebnic dějepisu formují a zdokonalují také pracovní sešity pro žáky. Tyto sešity využívají širokou škálu didakticky zpracovaného materiálu a uplatňuje různorodé receptivní a produktivní metody (např. projektivní vyučování). Tyto pracovní sešity mohou sloužit jak k procvičování znalostí, tak prohlubování vědomostí, ale také k uplatnění mnohých schopností a dovedností žáka v praxi.<sup>216</sup>

Pracovní sešity lze na našem trhu zcela samozřejmě dokoupit ke každé učebnici, jejich struktura je velmi podobná, černobílé provedení obsahující minimum ikonického materiálu se zaměřením na testování znalostí prostřednictvím rébusů, křížovek, značení do daných přímek, analýza příslušných pramenů.

---

<sup>214</sup> LABISCHOVÁ Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-584-3. S. 47.

<sup>215</sup> LABISCHOVÁ, GRACOVÁ, pozn. 214, s. 46.

<sup>216</sup> LABISCHOVÁ, GRACOVÁ, pozn. 214, s. 47.

## 4 VÝUKA DĚJEPISU V KONTEXTU VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ

*„Úroveň vzdělání, kvalita i výkonnost vzdělávacího systému a především míra toho, jak společnost dokáže využít tvůrčího potenciálu všech svých členů, se staly rozhodujícím činitelem dalšího vývoje společnosti i ekonomiky“<sup>217</sup>.*

### 4.1 Koncepce vzdělávací politiky

Jak vyplývá z koncepce proměny společnosti a vzdělávací politiky uvedené v Bílé knize<sup>218</sup>, je nová společnost ovlivněna velmi intenzivním způsobem zejména rozvojem informačních a komunikačních technologií. Jedná se o razantní zásah do společenského života lidí, podobně jako kdysi ovlivnila společnost industrializace, ovlivňují dnes komunikační a informační technologie lidský potenciál ještě důrazněji. Nové možnosti společenského vzestupu jsou vázány především na vzdělávání. Vzdělávání je pak postaveno do absolutně jiného světla než dříve, úroveň vzdělání totiž determinuje lidi do různých společenských situací, které vedou k sociálním rozdílům. Společnosti dnes již nestačí základní vzdělání (jak tomu bylo v dřívějších dobách), ale stále více klade důraz na vyšší úroveň vzdělávání.

Primární strategie vzdělávací politiky v České republice dnes působí jako ucelený koncept, snažící se o uspokojení a podněcování vzdělávací potřeby dětí, mládeže a dospělých především v institucích zaměřených na výchovu a vzdělávání, ale také v oblastech mimoškolního vzdělávání. Vidíme zde také snahu o dosažení vyšší kvality a funkčnosti vzdělávání tvorbou nových vzdělávacích programů. Důraz je kladen zejména na inovativní potenciál a vybavenost škol, podporu proměny pedagogické činnosti a posílení sociálně-profesního postavení pedagogických pracovníků. V neposlední řadě je vzdělávání chápáno jako decentralizovaný celek, na kterém participuje velké množství jak státních tak nestátních institucí. Systém je podpořen budováním adekvátní koncepce evaluací<sup>219</sup>.

Pokud se zaměříme na hierarchii celého systému vzdělávání, musíme úlohu školy brát jako nejnižší úroveň celého systému. Celkový koncept výchovy a vzdělávání zaštiťuje na nejvyšší úrovni stát. Právě zde jsou formulovány strategické cíle, celkový směr vývoje a vymezení kompetencí jednotlivých zúčastněných institucí a osob. Stát se dále orientuje na

---

<sup>217</sup> Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8. S. 15.

<sup>218</sup> Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, pozn. 218, s. 15.

<sup>219</sup> Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, pozn. 218, s. 17.

vytváření adekvátních podmínek, definuje základní mechanismy nepřímého řízení a vyvíjí tlak na dosažení jednotlivých cílů.

Úkolem samosprávné (obecní či regionální) úrovně je aktivní regulace lokálních zájmů, zodpovědnost za zřízení, efektivitu a provoz sítě škol. Škola jako již výše zmíněná nejnižší úroveň systému pracuje na tom, jak nejlépe realizovat vzdělávací cíle, které definuje stát a modifikuje do určité míry obec či region. Vytváří se nám tak velmi složitý mechanismus, který odděluje, propojuje a navzájem koriguje jednotlivé úrovně i formy řízení tak, aby došlo k naplnění společných cílů<sup>220</sup>.

## 4.2 Primární vzdělávání

Tato etapa vzdělávání je v současné době jedinou, které se povinně účastní všechny děti v České republice. Primární vzdělávání je v lidském chápání zakořeněno jako základ pro celoživotní vzdělávání. Pokud společnost pojímá základní vzdělávání jako primární (či základní) pro rozvoj klíčových složek lidské osobnosti, je nutné, aby společnost přetvořila tuto formu vzdělávání na kvalitní strukturální systém, který nabízí vzdělávací příležitost, formuje prostředí, motivuje jedince a kvalitativně tak buduje jeho vlastnosti<sup>221</sup>.

Základní vzdělávání je rozděleno na 1. a 2. stupeň. Tyto úrovně se diferencují na základě specifčnosti vzdělávacích cílů, odlišnosti metod a forem práce, a v neposlední řadě také odlišností řešených problémů. Následující text se z hlediska obsahu práce bude nadále věnovat pouze základnímu školství, vztahující se k jeho druhé etapě.

V současné době se druhá etapa vzdělávání v rámci základního vzdělávání uskutečňuje na druhém stupni základních škol a v nižších ročnících víceletých středních škol (gymnázia a konzervatoře). Cílem tohoto vzdělávání je poskytnout jedincům základ všeobecného vzdělání v co možná nejvyšší míře. Důraz je kladen na motivaci k učení, vybudování základních strategií v učení, rozvoj schopností a dovedností, tvořivost, vybudování srozumitelné komunikační složky, tolerance, citlivost, empatii, odpovědnost k sobě a ostatním<sup>222</sup>.

Změny v pojetí vyučování ve druhé etapě základního vzdělávání, které proběhly změnou kurikula, se projevují zejména v odbourání postavení žáka jako pasivního příjemce informací, kterému pedagog předává již ucelené poznatky ke způsobům jejich hledání a

---

<sup>220</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8. S. 25 – 30.

<sup>221</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, pozn. 221, s. 37.

<sup>222</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, pozn. 221, s. 47.

objasňování. Jinou dimenzi tak dostává jak role pedagoga, tak doposud striktně vymezená role žáka. Dochází k modifikaci jejich soužití a vzájemné interakci<sup>223</sup>.

### 4.3 Sekundární vzdělávání

V současné době se střední všeobecné a střední odborné vzdělávání realizuje na třech druzích škol. Všeobecné vzdělávání se uskutečňuje na gymnáziích, odborné vzdělávání je realizováno na středních odborných školách různého zaměření a učňovské na středních odborných učilištích. Středoškolské vzdělání má převážná většina populace, pro vysoké procento jedinců však tímto stupněm vzdělávání nekončí, proto je podstatné, aby středoškolské vzdělání nebylo chápáno pouze jako příprava pracovního uplatnění, ale také jako předstupeň dalšího vzdělání. Vzdělávací programy vytvořené pro jednotlivé studijní obory a gymnázia tedy logicky kladou důraz na zajištění připravenosti mladých lidí pro celoživotní učení, rozvoj všeobecného a obecně odborného vzdělání, podporu zaměstnatelnosti mladých lidí v průběhu života. Sekundární školství se také (stejně jako oblast primárního vzdělávání) zaměřuje na uplatnění všeobecně použitelných, tzv. klíčových kompetencí.

### 4.4 Systém kurikulárních dokumentů

V současné době, z hlediska nových přístupů ke vzdělávání (zejména po roce 1989) hraje klíčovou roli nová koncepce politiky výchovy a vzdělávání ukotvena zejména v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) a požadavky koncipované v legislativním zázemí státu. Kurikulární dokumenty, které jsou v souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání a příslušným školským zákonem s jeho prováděcími vyhláškami, můžeme rozdělit z hlediska struktury na státní a školní<sup>224</sup>.

---

<sup>223</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, pozn. 221, s. 47.

<sup>224</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. S. 9. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

## **4.4.1 Úroveň státních dokumentů**

### **4.4.1.1 Národní program vzdělávání**

Nejvyšší úroveň z hlediska dokumentů reprezentuje státní program vzdělávání. Za jeho zpracování odpovídá MŠMT a je schválen jako nařízení vlády. Státní program vzdělávání vymezuje demokratické a humanistické hodnoty, které by neměly být žáky pasivně přijímány, ale měly by prolnout jejich život tak, aby došlo k morálnímu a kulturnímu ukotvení. Tento pramen se věnuje vymezení obecných cílů vzdělávání a zaměřuje se na definování klíčových kompetencí zaměřených na rozvoj osobnosti, na výchovu občana, přípravu na následující vzdělávání a následný vstup do praxe<sup>225</sup>.

### **4.4.1.2 Rámcové vzdělávací programy**

Tyto programy definují požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání, koncipují rámec pro návrh učebních plánů a formulují pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů<sup>226</sup>.

Rámcové vzdělávací programy jsou ucelenými dokumenty, které se již ve své úvodní části vymezují novou koncepcí vzdělávání, zaměřenou zejména na získání klíčových kompetencí a praktické uplatnění osvojených schopností a dovedností.

Z důvodů velkého množství rámcových vzdělávacích programů vztahujících se ke střednímu vzdělávání uvádíme z úrovně sekundárního vzdělávání pouze Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.

### **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

Tento dokument ve své podstatě vymezuje vzdělávací obsah (formuluje předpokládané výstupy a specifikuje učivo. Rámcový vzdělávací program vymezuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata a specifikuje úroveň klíčových kompetencí korespondující s vývojovými změnami žáků. S platností od 1. září 2012 došlo ke změnám schválených MŠMT, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je od tohoto období doplněn o Standardy pro základní vzdělávání. Tento doplněk je prezentován jako nejnižší hranice znalostí, vědomostí a dovedností, které je žák na konci 5. a 9. ročníku

---

<sup>225</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8. S. 45.

<sup>226</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, pozn. 226, s. 45.

povinen zvládnout. Standardy vymezení tímto opatřením se však nevztahují na výuku dějepisu na základních školách. Vymezují požadavky pro vyučovací předmět matematika, český jazyk a anglický jazyk.<sup>227</sup>

Rámcový vzdělávací program dává možnost autonomie školským institucím v realizaci a tvorbě vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho propojení a uplatnění různorodých metod, postupů a forem výuky. Všechny tyto možnosti realizace však musejí korespondovat s individuálními potřebami žáků. Tento záměr je podpořen také v další tezi obsažené v úvodní části programu, a to tím, že umožňuje školám modifikovat vzdělávací obsah tak, aby korespondoval s potřebami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tendence a teze, které podporuje a navozuje vzdělávací program, jsou směřovány k co možná nejvyššímu chápání jedince jako individuality, která vyžaduje zohlednění svých možností k dosažení cílů vzdělávání, která potřebuje variabilní organizaci a individualizaci výuky, která by měla pracovat v příjemném sociálním a materiálním klimatu a které je předložena taková možnost výběru volitelných předmětů, odpovídající zájmům a zaměření žáka<sup>228</sup>.

### Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání vymezuje devět dílčích vzdělávacích oblastí. Tyto vzdělávací oblasti jsou charakterizovány jedním či více příbuznými vzdělávacími obory. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání<sup>229</sup> stanovuje vzdělávací oblasti takto:

- **„Jazyk a jazyková komunikace** – (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk*)
- **Matematika a její aplikace** – (*Matematika a její aplikace*)
- **Informační a komunikační technologie** – (*Informační a komunikační technologie*)
- **Člověk a jeho svět** – (*Člověk a jeho svět*)
- **Člověk a společnost** – (*Dějepis, Výchova k občanství*)
- **Člověk a jeho příroda** – (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*)
- **Umění a kultura** – (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*)
- **Člověk a zdraví** – (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*)

<sup>227</sup> Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ze dne 18.1.2012. Č.j. MSMT-1236/2012-22.

<sup>228</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>. S. 9 - 10.

<sup>229</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, pozn. 229, s. 18.

- *Člověk a svět práce – (Člověk a svět práce)*“

Z hlediska této struktury a vymezeného tématu diplomové práce je nutné se zaměřit na vzdělávací oblast Člověk a společnost. K této oblasti se vztahuje výuka dějepisu jako taková. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Dějepis* je kromě příslušného učiva doplněn také o očekávané výstupy.

### Dějepis v kontextu vzdělávací oblasti Člověk a společnost

Vzdělávací oblast Člověk a společnost je jedinečná zejména z toho důvodu, že u žáka podporuje a formuje vědomosti a dovednosti potřebné pro uplatnění a kvalitní zapojení žáka do života demokratického občana. Z jeho obsahu je patrné, že přímo navazuje na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Celkový koncept vzdělávání vede žáky k uvědomění si dějinných, sociálních a kulturně historických aspektů života lidí a vytvořili si ucelený obraz o spojitostech mezi různými jevy. Žáci jsou v rámci vzdělávací oblasti seznamováni s vývojem společnosti v různých zemích světa. Oblast se dále zaměřuje získání dílčích aspektů nutných k pochopení současného demokratického světa a žákovo pozitivní občanské uvědomění. V současné době reprezentují vzdělávací oblast Člověk a společnost dva vzdělávací obory – Dějepis a Výchova k občanství. Cíle obou vzdělávacích oborů jsou definovány obecným, komplexním způsobem a seskupeny v rámci jednoho výčtu<sup>230</sup>.

### *Cíle vzdělávací oblasti*

Cíle vzdělávací oblasti Člověk a společnost jsou definovány Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání<sup>231</sup> jako vzdělávání v oblasti, která směřuje k postupnému formování a budování klíčových kompetencí tím, že vede jedince k:

- rozvoji zájmu o minulost a současnost vlastního národního uvědomění a formování vědomí o Evropské soudržnosti,
- podpoře vnímání historických událostí a jevů jako kauzálního procesu, přemýšlení o vztahu mezi jednotlivými prvky,

<sup>230</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>. S. 43.

<sup>231</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, pozn. 231, s. 43 - 44.

- vytváření schopnosti přemýšlet v souvislostech a formovat jeho mysl tak, aby byla schopna důsledné komparace jednotlivých událostí či jevů,
- formování pozitivního hodnotového systému vycházejícího z dějinných zkušeností,
- ke snaze o budování objektivního pohledu na dějiny, opředené mýtickými faktory,
- rozvoji schopností uplatňovat při studiu širokou škálu různorodých verbálních i nonverbálních pramenů,
- postoji, ve kterém se jedinec snaží o chápání dějinných souvislostí v jejich jedinečnosti, individuálnímu charakteru, příčinách, průběhu a důsledku,
- posuzování jednotlivých dějových linií ve vzájemné interakci a širších souvislostech (zejména mezinárodních a globálních),
- respektování všech národních a etnických celků, vede k účtě k jejich kulturnímu a dalšímu dědictví,
- utváření vědomí o vlastní identitě a identitě druhých lidí,
- uvědomění si, že existují názory a postoje ohrožující integritu jedince i společnosti,
- formování demokraticky smýšlejícího jedince, který je odolný vůči psychologické manipulaci,
- podpoře vhodné komunikační strategie k vyjadřování myšlenek, názorů, postojů, citů a hodnot.

#### *Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Dějepis*

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Dějepis vymezuje a charakterizuje očekávané výstupy v konečné fázi základního vzdělávání. Vzdělávací obsah je rozčleněn do osmi široce pojatých oblastí. Ty obsahují kromě charakteristiky výstupů, očekávaných od žáka na konci vzdělávacího období také vymezení učiva v jednotlivých bodech, které respektují historická vývojová období. Ze souboru osmi oblastí, do kterých je zakomponována celá éra vztahující se k původu a průběhu lidského dění, je patrné logicko-chronologické členění, ze kterého se vymyká první oblast „Člověk v dějinách“, ta jediná vymezuje obecnější principy studia historie. Zbývající oblasti „Počátky lidské společnosti“, „Nejstarší civilizace. Kořeny Evropské kultury“, „Křesťanství a středověká Evropa“, „Objevy a dobývání. Počátky nové doby“, „Modernizace společnosti“, „Moderní doba“, „Rozdělený a integrující se svět“ se pak věnují historickým oblastem korespondujícími s obdobím pravěku, starověku, středověku, raného novověku, dějinám 19. století, počátku 20. století (oblast „Moderní doba“ vymezuje

učivo mezi první a druhou světovou válkou, včetně, oblast „Rozdělený a integrující se svět“ pak události po druhé světové válce do současnosti). Z hlediska logiky celé struktury by se možná jevílo praktičtější zařadit očekávané výstupy a vymezené učivo z oblasti „Člověk v dějinách“ do všech oblastí. Z hlediska rozložení učiva (pomineme-li první oblast „Člověk v dějinách“) je období 20. století rozloženo do dvou oblastí, ostatní historické epochy (z hlediska strukturálního pojetí historie) zaujímají vždy po jedné oblasti. Každá z výše vyjmenovaných oblastí pak obsahuje očekávané výstupy a učivo, korespondující s jednotlivými historickými epochami<sup>232</sup>.

### Klíčové kompetence a Dějepis

Klíčové kompetence jsou vymezeny Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání<sup>233</sup> jako soubor schopností, dovedností, vědomostí, postojů a hodnot nutných pro předpoklad správného vývoje žáka, spočívající v jeho osobnostním rozvoji a uplatněním ve společnosti jako plnohodnotné bytosti.

Úroveň klíčových kompetencí, která je očekávána od žáků ukončujících základní vzdělávání, není úrovní finální, některé klíčové kompetence jsou budovány již v rámci předškolního vzdělávání a lze sledovat jejich návaznost v rámci dalších stupňů vzdělávacího systému. Osvojení výše zmíněné úrovně pro základní vzdělávání je tak stěžejní pro další rozvoj kompetencí v období sekundárním<sup>234</sup>.

Mít kompetenci znamená, že žák je schopen se v určité situaci orientovat, reagovat přiměřeně a zaujme jistý postoj. Rámcový vzdělávací program vyžaduje po pedagogických pracovnících, aby výše zmíněné klíčové kompetence (soubor schopností, vědomostí, dovedností a postojů) byly realizovány a formovány komplexně a ve vzájemné provázanosti<sup>235</sup>.

V rámci primární etapy vzdělávání je kladen důraz na rozvoj kompetencí na této úrovni:

- **Kompetence k učení** – na konci základního vzdělávání by měl žák dokázat vybrat a aplikovat efektivní způsoby, metody a strategie práce. Měl by být

---

<sup>232</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>. S. 44 - 45.

<sup>233</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, pozn. 233, s. 14 – 18.

<sup>234</sup> *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. [cit. 2012-05-08]. ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/kkzv.pdf>>. S. 20.

<sup>235</sup> *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, pozn. 235, s. 20.

schopen vyhledávat a kriticky přistupovat k informacím, chápat informace jako propojený souhrn vědomostí, který je důležitý pro jeho praktický život. Žák by měl operovat s obecně užívanými termíny, znaky, symboly, a efektivně je zpracovávat v ucelený systém. Měl by být schopen samostatné aktivity a utvářet si pozitivní vztah k učení. V neposlední řadě by měl být schopen vytvořit elementární autoevaluaci svého počínání<sup>236</sup>.

- **Kompetence k řešení problémů** – v závěrečném období vzdělávání by žák měl být schopen vnímat různorodé problémové situace, přemýšlet o jejich příčinách a plánovat způsob jejich řešení. K těmto operacím je nutné využití vlastního úsudku a zkušeností. Žák musí mít vybudované schopnosti překonat případný nezdar při řešení a být motivován k vyhledávání různých variant řešení. K samotnému řešení obtíží by měl využívat takové způsoby a prostředky, které korespondují se společensky přijatelnou normou. Osvojená řešení by měl také aplikovat na podobné či nové problémové situace. Nezbytný je také rozvoj kritického myšlení, který je klíčový pro uvědomění si zodpovědnosti za svá rozhodnutí a jejich důsledky<sup>237</sup>. Kompetence k řešení problémů jsou pojímány poněkud odlišněji než kompetence ostatní, svým charakterem se odlišují od ostatních klíčových kompetencí. Velkou většinu z dílčích částí této oblasti nelze pojímat samostatně (jak tomu je u některých dílčích částí z jiných oblastí), svůj smysl mají teprve v kontextu dalších dílčích částí jiných oblastí klíčových kompetencí<sup>238</sup>.
- **Kompetence komunikativní** – na konci základního vzdělávání by měl žák formulovat a vyjadřovat své názory a postoje kultivovaně a výstižně jak v písemném, tak i v ústním podání. Žák by měl být schopen naslouchat druhým, empaticky reagovat na komunikaci, porozumět komunikaci, vhodně na ni reagovat a zapojovat se do diskuse. Měl by rozumět různým typům textů a záznamů. Běžně by měl užívat gest, zvuků a jiných informačních a různých komunikačních prostředků, které využívá k rozvoji svého potenciálu a účastní se aktivně společenského dění. Nabyté komunikační schopnosti a dovednosti

---

<sup>236</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>. S. 14.

<sup>237</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, pozn. 237, s. 15.

<sup>238</sup> *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. [cit. 2012-05-08]. ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/kkzv.pdf>>. S. 25.

zkvalitňuje prostřednictvím informačních a komunikačních prostředků a technologií. Svůj komunikační potenciál by měl vhodně uplatňovat v rámci komunikačních strategií, potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní interakci s ostatními lidmi<sup>239</sup>.

- **Kompetence sociální a personální** – jako výsledný produkt v této oblasti musíme vidět jedince, který úspěšně kooperuje ve skupině a podílí se na nových kvalitách společné práce. Měl by se umět podílet na vytváření pozitivního klimatu a vztahu k sobě samému tak, aby dosáhl sebeuspokojení a sebeúcty<sup>240</sup>.
- **Občanská kompetence** – je zaměřena na budování úcty a respektu k přesvědčení druhých osob, vytvářejí předpoklad, že žák na konci základního vzdělávání bude schopen pochopit zásady, na kterých jsou postaveny základní normativní prameny a morální principy. Žák by se měl chovat ohleduplně a zodpovědně v krizových situacích, poskytnout účinnou pomoc a být ohleduplný a tolerantní ke svému environmentálnímu prostředí. Občanské kompetence jsou také naplněny žakovým uvědoměním, respektem, ochranou historických tradic a kulturního dědictví<sup>241</sup>.
- **Pracovní kompetence** – kromě toho, že si žák v rámci budování pracovní kompetence osvojuje manipulaci s různými materiály, náčiním, nástroji a respektuje příslušná pravidla, dochází také k propojení všech poznatků, postojů, dovedností a vědomostí ze všech ostatních vzdělávacích oblastí a jejich následnému uplatnění v budoucím životě jedince (v jeho osobnostním, pracovním a společenském rozvoji)<sup>242</sup>.

Ve své podstatě tak všechny hlavní oblasti klíčových kompetencí obsahují několik dílčích cílů, kterých lze dosahovat v rámci výuky dějepisu na základních školách. Je však nutné vidět jisté komplikace, které se mohou dostat do interakce s vlastním nastavením klíčových kompetencí zejména u osob se sluchovým znevýhodněním. Některé dílčí úrovně klíčových mohou díky senzorickému postižení naskýtat problémy jak kvalitativního, tak kvantitativního rázu, avšak i tuto situaci řeší Rámcový vzdělávací program pro základní

---

<sup>239</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>. S. 16.

<sup>240</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, pozn. 240, s. 17.

<sup>241</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, pozn. 240, s. 18.

<sup>242</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, pozn. 240, s. 19.

vzdělávání ve své části, která se věnuje vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami (viz. níže).

### **Dějepis v rámci Průřezových témat**

Problémy týkající se současného světa mají žáci na základní škole lépe chápat a řešit prostřednictvím oblastí, které Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání označuje jako *Průřezová témata*. Průřezová témata jsou charakterizována jako důležitý formativní prvek. Ten umožňuje žákům získávat dílčí poznatky v oblasti postojů a hodnot, vytváří situace a příležitosti podněcují individuální a skupinovou aktivitu jedince v rámci jeho osobnostního rozvoje. Tematické oblasti průřezových témat jsou vytvořeny tak, že průřezově prostupují skrze vzdělávací oblasti a vytvářejí tak předpoklad k propojení vzdělávacích obsahů oborů. Díky koncipování Průřezových témat mají žáci možnost vytvořit si ucelený pohled na jednotlivé problémy a uplatnit tak více osvojených vědomostí, dovedností a postojů. Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání, jak na 1., tak na 2. stupni, nemusí však být zastoupeny v každém ročníku. Pro etapu základního vzdělávání je vymezeno šest průřezových témat: „Osobnostní a sociální výchova“, Výchova demokratického občana“, „Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech“, „Multikulturní výchova“, „Environmentální výchova“, „Mediální výchova“<sup>243</sup>.

Výuka předmětu Dějepis, resp. vzdělávací oblast Člověk a společnost, je rozpracována v rámci průřezových témat hned v několika bodech.

Vymezení tématu *Osobnostní a sociální výchova* je zaměřeno na objekt a subjekt, orientuje se také na praktické a každodenní využití v běžném životě. Chápe osobnost jedince jako individualitu se specifickými potřebami a zvláštnostmi. Cílem této oblasti je podporovat žáka při hledání vlastní cesty ke spokojenému životu, který je založený na dobrých vztazích k sobě samému a dalším jedincům. Část vymezena pro osobnostní rozvoj pracuje zejména s oblastmi „Rozvoj schopnosti poznávání“, „Sebepoznání a sebepojetí“, „Seberegulace a sebeorganizace“, „Psychohygiena“ a „Kreativita“, část specifikovaná pro sociální vývoj obsahuje očekávané výstupy v oblastech „Poznávání lidí“, „Mezilidské vztahy“, „Komunikace“, „Kooperace a kompetice“, třetí část, specifikující morální rozvoj v oblastech „Řešení problémů a rozhodovací dovednosti“, „Hodnoty, postoje a praktická etika“. I přestože je toto průřezové téma charakteristické v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět zejména

---

<sup>243</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>. S. 100.

pro vzdělávací předmět Výchova k občanství, lze i zde jisté dílčí cíle plnit v rámci vzdělávacího předmětu Dějepis. Osobnostní a sociální výchova jako jediná z témat nepracuje s rozdělením očekávaných výstupů pro 1. a 2. stupeň<sup>244</sup>.

Průřezové téma *Výchova demokratického občana* má vybavit žáka základní úrovní občanské gramotnosti, podněcuje snahu orientovat se v problémech a konfliktech demokratické a pluralitní společnosti. Toto průřezové téma má blízkou vazbu na vzdělávací oblast Člověk a společnost, ve které jsou tematizovány principy demokracie, demokratického rozhodování, řízení a lidská i občanská práva<sup>245</sup>. Průřezové téma pracuje s očekávanými výstupy, které vymezuje do oblastí „Občanská společnost a škola“, „Občan, občanská společnost a stát“, „Formy participace občanů v politickém životě“ a „Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování“. V každé z těchto oblastí lze najít jisté dílčí cíle, které je možné plnit v rámci vzdělávacího předmětu Dějepis<sup>246</sup>.

Všemi vzdělávacími oblastmi prochází téma, integrující a prohlubující poznatky a dávající předpoklad k využití dovedností, tímto tématem je *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Na druhém stupni je toto téma prostoupeno zejména v oblasti Člověk a společnost. Pracuje, analyzuje a propojuje dílčí jevy z oboru historie a politické geografie. Toto téma nesupluje výuku Dějepisu, ale prohlubuje porozumění klíčovým historickým a politickým událostem, které ovlivnily historické souvislosti<sup>247</sup>. Doporučené očekávané výstupy jsou formovány do celků „Evropa a svět nás zajímá (Svět nás zajímá)“, „Objevujeme Evropu a svět (Objevujeme svět)“, „Jsme Evropané (Žijeme ve společném světě)“ a jejich přesah do výuky Dějepisu je více než patrný<sup>248</sup>.

*Multikulturní výchova*, průřezové téma, umožňující seznámení s rozmanitostí mnoha kultur, jejich tradic a hodnot, je další nedílnou součástí základního vzdělávání. Multikulturní výchova je prolnta ve všech oblastech vzdělávání. Vazba na tyto oblasti je dána především tématy, která se vztahují k interakcím mezi příslušníky jednotlivých národů či etnických skupin<sup>249</sup>. Přímý vztah se vzdělávacím oborem Dějepis je patrný v tematických okruzích průřezového tématu jakými jsou „Společenská diverzita“ (tento název nahradil původní název

---

<sup>244</sup> DOV. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v ZŠ. Příloha: Osobnostní a sociální výchova v ZŠ. DOV – podrobné rozpracování. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. [cit. 2012-05-08]. ISBN 978-80-87000-76-2. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>> a z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/Priloha-ZV1.pdf>. S. 9 - 21.

<sup>245</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>. S. 105 - 107.

<sup>246</sup> DOV, pozn. 245, s. 22 - 32.

<sup>247</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, pozn. 246, s. 105 - 107.

<sup>248</sup> DOV, pozn. 245, s. 9 - 21.

<sup>249</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, pozn. 246, s. 43 - 52.

Kulturní deferenciace), „Lidské vztahy“, „Etnický původ“, „Multikulturalita“, „Princip sociálního smíru a solidarity“<sup>250</sup>.

Průřezové téma, které vede jedince k pochopení celistvosti a komplikovanosti lidské interakce a životního prostředí, je označováno jako *Environmentální výchova*. Toto téma umožňuje vnímat a chápat neustále se vyvíjející vztahy mezi lidmi a prostředím z hlediska studia ekologie, ekonomie, vědy a techniky, politických a občanských událostí a hledisek časových a prostorových. Tematické okruhy tohoto tématu jsou přiřazeny k nově vymezeným klíčovým tématům, klíčová témata jsou navzájem provázána pěti propojujícími tématy. Vymezené vzájemné vztahy mezi klíčovými a dílčími tématy jsou totožné na základních školách i na gymnáziích. Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost toto téma reflektuje kontinuitu mezi ekologickými, technicko-ekonomickými a sociálními jevy<sup>251</sup>. Dílčí cíle z tematických okruhů průřezového tématu Environmentální výchova, „Ekosystémy“, „Základní podmínky života“, „Lidské aktivity a problémy životního prostředí“ a „Vztah člověka k prostředí“ jsou velmi dobře uchopitelné ve výuce Dějepisu<sup>252</sup>.

Posledním z průřezových témat je *Mediální výchova*, ta žákům nabízí základní vědomosti a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Výchova zahrnuje osvojení si základních poznatků o principech a roli médií (o jejich historii a struktuře fungování). Dále se zaměřuje na orientaci v jednotlivých médiích, jako jednoho z prostředků naplnění základních potřeb (získání informací, proces vzdělávání, trávení volného času apod.). Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání má průřezové téma blízkou vazbu na vzdělávací oblast Člověk a společnost, a to z toho důvodu, že se jako významná sociální instituce podílí na formování moderní podoby světa, umožňuje sledovat kontinuitu mezi jevy minulými a současnými a komparovat jednotlivé události, jevy a procesy v celosvětovém měřítku. Doporučené očekávané výstupy uvádí podrobný popis očekávaných výstupů strukturovaný do dvou větších celků v rámci průřezového tématu. Mediální výchova totiž člení tematické okruhy na oblast receptivních činností a produktivních činností, první oblastí je rozdělena na okruhy „Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení“, „Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality“, „Stavba mediálních sdělení“, „Vnímání autora mediálních sdělení“, „Fungování a vliv médií ve společnosti“, druhá oblast, produktivní

---

<sup>250</sup> DOV. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v ZŠ. Příloha: Osobnostní a sociální výchova v ZŠ. DOV – podrobné rozpracování. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. [cit. 2012-05-08]. ISBN 978-80-87000-76-2. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>> a z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/Přiloha-ZV1.pdf>. S. 9 - 21.

<sup>251</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. S. 109 - 110. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_ZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_ZV_2007-07.pdf)>.

<sup>252</sup> DOV, pozn. 251, s. 53 – 67.

činnosti pak v sobě zahrnuje dva tematické okruhy – „Tvorba mediálního sdělení“ a „Práce v realizačním týmu“. Jak okruhy, které se zaměřují na receptivní či produktivní činnosti nesou velmi různorodá témata, podporující očekávané výstupy, které lze plnit v souvislostech s cíli uvedenými ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost<sup>253</sup>.

### **Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v části D vymezuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve své první části se věnuje terminologickému vymezení, zpracovává jednotlivé elementární aspekty tvorby školního vzdělávacího programu v základních školách při zdravotnických zařízeních, ve školách při dětských diagnostických ústavech a ve školách při školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, dále vymezuje vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním<sup>254</sup>.

#### *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním*

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a znevýhodněním je dle § 16 odst. 8 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona<sup>255</sup> uskutečňuje:

- „ve školách samostatně zřízených pro tyto žáky;
- v samostatných třídách, odděleních nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy,
- formou individuální integrace do běžných tříd.“

Z důvodů zdravotního postižení či znevýhodnění je u žáků třeba aplikovat při vzdělávání speciálně pedagogické postupy a metody, jejichž uplatnění vyžaduje specifickou odbornou připravenost pedagogických pracovníků<sup>256</sup>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stanovuje odpovídající podmínky vzdělání, které jsou přímou podporou pro vytvoření Školního vzdělávacího

---

<sup>253</sup> DOV. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v ZŠ. Příloha: Osobnostní a sociální výchova v ZŠ. DOV – podrobné rozpracování. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. [cit. 2012-05-08]. ISBN 978-80-87000-76-2. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf>> a z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/Priloha-ZV1.pdf>. S. 69 - 74.

<sup>254</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>. S. 118 - 121

<sup>255</sup> § 16 odst. 8 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

<sup>256</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, pozn. 254, s. 118 - 121.

programu, a ten je nadále nosnou oporou při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů. Vzhledem ke zdravotnímu postižení či znevýhodnění umožňuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání možnost přizpůsobit a upravit vzdělávací obsah pro jednotlivé žáky tak, aby došlo k souladu mezi doporučenými očekávanými výstupy a reálnými možnostmi, schopnostmi a dovednostmi jednotlivých žáků. Stejně tak umožňuje RVP ZV stanovit odlišnou délku vyučovací hodiny, zařazení speciálních vyučovacích předmětů a předmětů speciálně pedagogické péče, která odpovídá stupni a druhu zdravotního postižení či znevýhodnění. Podmínky vzdělávání žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním respektují principy individualizace a diferenciací vzdělávání a z jejich výčtu je patrné, že zohledňují jak specifika v rámci výuky, tak v oblasti materiálního zázemí, kooperace s rodiči, s poradenským zařízením, a jinými školami, umožňují flexibilní úpravu časových dotací jednotlivých předmětů, a podporují uplatnění alternativních forem komunikace. V neposlední řadě podmínky vzdělávání umožňují ředitelům při tvorbě ŠVP realizovat a nahradit vzdělávací obsah nebo jeho část příbuzným, popřípadě jiným vzdělávacím obsahem, který respektuje žákovy vzdělávací možnosti, pouze za předpokladu, že zdravotní postižení žáka zcela jednoznačně a objektivně neumožňuje realizaci vzdělávacího obsahu některého vzdělávacího oboru nebo jeho části<sup>257</sup>.

### **Rámcový vzdělávací program pro gymnázia**

Vzdělávání, které vymezuje Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, má žáky vybavit klíčovými kompetencemi a všeobecným rozhledem na úrovni středoškolsky vzdělaného člověka, a tím mu vytvořit předpoklady k připravenosti pro vysokoškolské vzdělávání či další typy terciálního vzdělávání, profesní orientaci i občanský život. Rámcový vzdělávací program je uplatňován na čtyřletých gymnáziích a vyšším stupni víceletých gymnázií.

### **Vzdělávací oblasti**

---

<sup>257</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>. S. 120 – 121.

Vzdělávací obsah, vztahující se ke vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií, je rozdělen na osm vzdělávacích oblastí. Dílčí oblasti jsou pak tvořeny jedním či více obsahově blízkými vzdělávacími obory<sup>258</sup>:

- „**Jazyk a jazyková komunikace** (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk*);
- **Matematika a její aplikace** (*Matematika a její aplikace*);
- **Člověk a příroda** (*Fyzika, Chemie, Biologie, Geografie, Geologie*);
- **Člověk a společnost** (*Občanský a společenskovědní základ, Dějepis; Geografie*);
- **Člověk a svět práce** (*Člověk a svět práce*);
- **Umění a kultura** (*Hudební obor, Výtvarný obor*);
- **Člověk a zdraví** (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*);
- **Informatika a informační a komunikační technologie** (*Informatika a informační a komunikační technologie*)“.

Každá z těchto vzdělávacích oblastí vymezuje jednotlivé charakteristiky vzdělávacích oblastí, jejich cílové zaměření a vzdělávací obsah.

#### Vzdělávací obor Dějepis v kontextu vzdělávací oblasti Člověk a společnost

Vzdělávací oblast označená jako Člověk a společnost je zaměřena na uplatnění společenskovědních poznatků, které žák nabyt prostřednictvím základního vzdělávání, v této fázi však vzdělávací oblast rozvíjí u žáků schopnost zpracovávat dílčí poznatky v globálním kognitivním systému. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia předpokládá u žáků rozvinutější úroveň kognitivních schopností, které jsou předpokladem k plnění jednotlivých doporučených očekávaných výstupů. Úroveň kognitivních schopností pak tedy určuje, jak žáci úspěšně zvládnou tyto výstupy - kritickou reflexi společenské skutečnosti, posouzení variabilních přístupů k řešení problémů každodenní praxe a aplikace poznatků do současnosti. Celá oblast přispívá k formování historického povědomí, pracuje se zachováním kontinuity tradičních hodnot civilizace a kvalitnímu občanskému vzdělání, posiluje také význam lidské důstojnosti a úcty k výtvarům lidské kultury jako odkaz minulých generací současnosti.

---

<sup>258</sup> Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)>. ISBN 978-80-87000-11-3. S. 11.

### *Cíle vzdělávací oblasti Člověk a společnost*

Cíle, které jsou vymezeny Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia<sup>259</sup>, směřují k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí v rámci všech vzdělávacích oborů (Občanský a společenskovědní základ, Dějepis a Geografie) tím, že vedou žáka k:

- orientaci ve společenských jevech a procesech ovlivňující každodenní dění prostřednictvím realistického a kritického vnímání skutečnosti,
- chápání událostí v současnosti jako výsledný jev, který byl ovlivněn zásahy v minulosti, čímž dochází k chápání jevů v kontextu minulosti,
- formování pohledu na společnosti jako na neustále se formující celek v čase, k hodnocení společenských jevů v souvislostech s příčinami, fázemi, důsledky a jinými vazbami,
- utváření prostorové orientace a představivosti v historických a soudobých jevech, které ovlivňují geografické podmínky,
- upevňování pocitu sounáležitosti s evropskou kulturou, spolu s respektem a tolerancí k jiným kulturám, rasám a minoritám a přístupu k nim bez rasistických, xenofobních a extremistických předsudků,
- rozvíjení schopnosti vnímat a rozlišit reálnou a fiktivní dějovou linii, k aplikaci základních aspektů analytického zkoumání a historické kritiky,
- formování kladného hodnotového systému, jehož vzory kriticky hledá v historických a současných jevech,
- ke schopnosti sebereflexe v rámci jednání jedince ve vztahu s druhými osobami, k utužení pocitu zodpovědnosti za svou vlastní osobu i za sebe v rámci členství v jistém společenství,
- osvojování a podporování demokratických jevů, které žák uplatňuje v interakci se druhými lidmi, v rámci tohoto jednání dokáže své činy obhájit a je schopen využít historické argumentace k podpoře kladného jednání,
- rozvoji a upevnění vědomí o vlastní osobě, o lokální, národní, evropské i globální identitě.

---

<sup>259</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)>. ISBN 978-80-87000-11-3. S. 8.

## *Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Dějepis*

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Dějepis je stejně jako v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání členěn do osmi dílčích částí reflektující jednotlivé historické etapy v chronologickém sledu. Každá z těchto kapitol obsahuje očekávané výstupy, které by měl žák na konci sekundárního vzdělávání zvládat, tak i probírané učivo. První část vzdělávacího obsahu „Úvod do studia historie“ směřuje učivo k významu historického bádání pro současnost, k práci historika a vymezení typů, významu, účelu a možnosti využití historických informací. Ostatní části vzdělávacího obsahu oboru Dějepis „Pravěk“, „Starověk“, „Středověk“, „Počátky novověku“, „Osvícenství, revoluce a idea svobody, modernizace společnosti“, „Moderní doba I – situace v letech 1914 – 1945“ a „Moderní doba II – soudobé dějiny“ víceméně reflektují učivo, které bývá tradičně vymezováno a připisováno jednotlivým historickým etapám. Rozložení a rozsah učiva probíraný v jednotlivých částech přímo úměrně stoupá s věkem žáků a studiem příslušného ročníku<sup>260</sup>.

## **Postavení klíčových kompetencí ve vztahu k výuce Dějepisu na gymnáziu**

Klíčové kompetence jsou Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia<sup>261</sup>, vymezeny jako „*soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.*“ Jedná se tedy o takový soubor kompetencí, které jsou považovány za podstatné pro vzdělávání na gymnáziu. I přestože jsou zpracovány zvlášť v jednotlivých částech, v praxi navzájem doplňují a prolínají.

Ve své podstatě klíčové kompetence navazují na ty, které si žák osvojil ke konci vzdělávacího období na základní škole a koncipují rámec, doporučenou normu, ke které by se všichni žáci měli na konci vzdělávacího období přiblížit. Klíčové kompetence jsou v rámci primárního a sekundárního vzdělávání shodné, rozdíly jsou však stanoveny v úrovni, které má žák dosáhnout. Dále mají tyto dosažené úrovně sloužit jako stěžejní pro další rozvoj klíčových kompetencí v jeho ostatních životních etapách<sup>262</sup>.

---

<sup>260</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)>. ISBN 978-80-87000-11-3. S. 11.

<sup>261</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, pozn. 261, s. 8.

<sup>262</sup> *Klíčové kompetence na gymnáziu*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. 129 s. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/KK\\_gy.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/KK_gy.pdf)>. ISBN 80-87000-20-5. S. 6 – 7.

Na čtyřletých gymnáziích a vyšším stupni víceletých gymnázií by si žák měl osvojit kompetenci k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanskou, k podnikavosti na níže vymezené úrovni<sup>263</sup>:

- V rámci **Kompetence k učení** by žák měl být schopen samostatného učení a pracovní aktivity, svou práci si je schopen zorganizovat a naplánovat. Tato aktivitu účelně využívá jako prostředek k seberealizaci a osobnostnímu rozvoji. K učení využívá širokou škálu strategií, aktivně rozvíjí a vyhledává postupy v rámci svého učení, při kterých dochází k záměrnému sledování procesu svého myšlení a učení. Žák by měl aktivně a kriticky přistupovat k jednotlivým zdrojům informací, ty následně kreativně formovat a uplatňovat při svém teoretickém i praktickém rozvoji. Svůj vlastní pokrok by měl samostatně zhodnotit, přijmout případné ocenění, radu i kritiku a ze svých chyb se adekvátně poučit.
- **Kompetence k řešení problémů** vede žáky k detekci problémů, jeho objasnění, rozčlenění, tvoření hypotéz, navržení jednotlivých kroků, využití škály různých postupů při jeho řešení. Při řešení problémů využívá vhodné metody a osvojené dovednosti a vědomosti, vedle analytického a kritického myšlení zařazuje a plní jednotlivé aktivity a činnosti podporující tvořivé myšlení s použitím své intuice a představivosti. Své poznatky kriticky interpretuje, výsledky ověřuje, pro svá tvrzení vyhledává argumenty a důkazy, vhodně formuluje a prezentuje podložené závěry. V rámci řešení problémů se snaží nahlížet na definovaný problém z mnoha stran, vyhledává jednotlivé varianty řešení včetně hodnocení jejich kladných a záporných stránek.
- Oblast, ve které je po žákovi požadována dostatečně kvalitní úroveň komunikačních schopností verbálních, nonverbálních, symbolických i grafických je označována jako **Kompetence komunikativní**. Mimo tuto vymezenou úroveň mají být žáci schopni s porozuměním uplatňovat odborný jazyk a symbolická i grafická vyjádření informací. Po žákovi je požadována percepce i produkce dané informace v mluveném i psaném projevu přiměřeně, jasně a srozumitelně vzhledem k dané situaci.
- **Kompetence sociální a personální** předkládá před žákem úroveň, na které by měl být schopen objektivně zhodnotit své možnosti, dále by měl být schopen sám si stanovit reálné cíle a priority s ohledem na své možnosti, schopnosti a dovednosti. Od žáka se také očekává, že bude schopen odhalit důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích a bude moci své jednání a chování podle analýzy důsledku

---

<sup>263</sup> *Klíčové kompetence na gymnáziu*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/KK\\_gy.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/KK_gy.pdf)>. ISBN 80-87000-20-5. S. 7 – 8.

sám korigovat. Vyžaduje se také aktivní spolupráce při dosahování kolektivních cílů. Úroveň mezilidských vztahů je jeho interakce založena na vzájemné toleranci, úctě a empatii.

- Kompetence, která je vymezena jako **Kompetence občanská** má u žáka podporovat takové vědomosti, schopnosti a dovednosti, při kterých bude schopen zvažovat vztahy mezi svými osobními zájmy, zájmy širší skupiny a zájmy veřejnými. Žák by měl mít schopnost uvažovat o společnosti a civilizaci z hlediska udržitelnosti života a své chování korigovat tak, aby nedošlo ke škodě na lidech, přírodních jevech, životním prostředí a kultuře. Bude schopen logicky uvažovat nad svými právy, povinnostmi a zodpovědností tak, že svá práva a práva jiných bude hájit přiměřeným způsobem a s cílem aktivně potlačovat protiprávní jednání, vzhledem ke svým povinnostem zaujme zodpovědný a tvořivý přístup. Bude schopen poskytnout v krizových a ostatních situacích pomoc ostatním přiměřenou a adekvátní formou.
- **Kompetence k podnikavosti** mají za cíl formovat u žáka schopnost zhodnotit své vlastní potřeby, hodnoty a předpoklady a na jejich základě se rozhodnout o svém dalším vzdělávání či profesní orientaci. Ve svém jednání a počínání uplatňuje proaktivní přístup, kreativitu, iniciativu, zároveň vyhledává a podporuje inovativní prvky. Ze všech sil se snaží o dosažení formulovaných cílů, reviduje a kriticky hodnotí výsledky, usměrňuje činnost ve vztahu k danému cíli, své aktivity dokáže dokončovat a je schopen sám sobě vytvářet přiměřenou motivaci. Kompetence k podnikavosti by měly v žákovi upevnit poznatky a principy podnikání, přičemž by měl být schopen zvažovat různá rizika s ohledem na osobní předpoklady, objektivní stav tržního prostředí a jiné faktory.

### **Průřezová témata výuka Dějepisu na gymnáziu**

Identicky, jak tomu bylo v předcházející kapitole o průřezových tématech v rámci základního vzdělávání, jsou i v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia vymezena průřezová témata jako aktuální v rámci chápání současného světa. Ve své podstatě tato témata ovlivňují myšlení, jednání, chování, hodnotový systém a postoje jednotlivých žáků, lze je tedy bezesporu označit za jedny ze stěžejních formativních činitelů ve výuce. Průřezová témata tvoří povinnou součást vzdělávání a v žádném případě „nesupluje“ jednotlivé předměty, spíše jsou nápomocny k propojování či doplňování nabytých vědomostí. Obsah průřezových témat je zpracován do tematických okruhů, které obsahují nabídku témat (činností, námětů).

Všechny tematické okruhy jsou pro školská zařízení povinná, avšak jejich hloubka, výběr témat a formy realizace jsou zcela v kompetencích příslušné školy<sup>264</sup>.

V rámci vzdělávání na čtyřletých gymnáziích či na vyšším stupni víceletých gymnázií jsou zařazena průřezová témata „Osobnostní a sociální výchova“, „Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech“, „Multikulturní výchova“, „Environmentální výchova“ a „Mediální výchova“. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia vymezuje základní přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka v oblasti postojů, hodnot, vědomostí, dovedností a schopností a vymezení jednotlivých témat k výuce v rámci tematických okruhů průřezové oblasti<sup>265</sup>. Doporučené očekávané výstupy a podrobnější charakteristiku lze najít v Doporučených očekávaných výstupech pro průřezová témata na gymnáziu, jedná se o metodickou příručku MŠMT určenou pro pedagogické pracovníky na gymnáziu<sup>266</sup>.

### *Osobnostní a sociální výchova*

Průřezové téma, které může žákům pomoci v orientaci a reakci na morální, sociální a kulturní otázky současné doby. Z hlediska uplatnění a provázanosti průřezových témat a vzdělávacích oblastí je nutné podotknout, že s tímto tématem se pojí všechny oblasti průřezových témat. Ke vzdělávacímu oboru Dějepis zde uvedena přímá spojitost není, není však explicitně vyloučeno, že toto téma je v praktické výuce dějepisu na gymnáziích neuchopitelné. Tematické okruhy průřezového tématu *Osobnostní a sociální výchova* vymezují učivo potřebné pro poznání a rozvoj vlastní osobnosti, seberegulaci, organizační dovednosti a schopnosti řešit problémy, pro tematický okruh vztahující se k sociální komunikaci, morálce a tématu pojatém jako spolupráce a soutěž<sup>267</sup>.

### *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*

Průřezové téma staví žáka před základní principy globalizačních tendencí ve světě. Současná společnost vyžaduje aktivní propojení všech oblastí lidského života, včetně globálního pojetí politických, sociálních, hospodářských, kulturních a environmentálních jevů. Nástin a náhled do problematiky evropské integrace a vymezením sebe jako jedince

---

<sup>264</sup> Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)>. ISBN 978-80-87000-11-3. S. 65 – 75.

<sup>265</sup> Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, pozn. 265, s. 65 – 75.

<sup>266</sup> DOV. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. 54 s. [cit. 2012-05-08]. ISBN 978-80-87000-77-9. Dostupné z WWW: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporuocene\\_ocekavane\\_vystupy\\_gymnazia.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporuocene_ocekavane_vystupy_gymnazia.pdf). S. 6 - 8.

<sup>267</sup> DOV, pozn. 267, s. 8 – 17.

v rámci tohoto kontextu je hlavním cílem tohoto tématu. Stejně jako u všech ostatních témat je možná integrace tématu do různých oblastí, oborů a předmětů. Téma má přímou souvislost se vzdělávací oblastí Člověk a společnost a vzdělávacím oborem Dějepis. Právě zde mohou žáci seznámeni se všemi tematickými okruhy průřezového tématu, jakým jsou „Globalizační a rozvojové procesy“, „Globální problémy, jejich příčiny a důsledky“, „Humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce“, „Žijeme v Evropě“ a „Vzdělávání v Evropě a ve světě“. Vzhledem k tomu, že obsah tematického okruhu Žijeme v Evropě, je součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost, nejsou pro tento okruh doporučené očekávané výstupy v rámci metodické příručky určené pro gymnázia vůbec zpracovány, docházelo by tak ke zdvojování témat, což by bylo jevem víceméně kontraproduktivním<sup>268</sup>. V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia<sup>269</sup> se však setkáme s vymezením učiva, vhodného pro tento okruh, zejména pro jeho zpracování do ostatních vzdělávacích oblastí, okruhů nebo předmětů.

### *Multikulturní výchova*

Toto průřezové téma je postaveno zejména na transkulturním přístupu, který se stává základem k aktivnímu vyhledávání odpovědí na otázky týkající se odlišností každého z nás. Do popředí se tak dostávají zkušenosti všech osob, vyjadřující jisté kulturní parametry ovlivňující lidské soužití<sup>270</sup>. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia následně zdůrazňuje význam propojení transkulturního přístupu do výchovného a vzdělávacího prostředí žáka, čili nejen do dílčí části, která se vztahuje k výchovné instituci, ale i do rodinného zázemí a sociálních situací každého žáka. Průřezové téma Multikulturní výchova využívá poznatků, které si žáci osvojují ve vzdělávacích oborech Český jazyk, Občanský a společenskovědní základ, Dějepis, Geografie, ale snaží se stimulovat u žáků multikulturní chování ve všech oblastech života<sup>271</sup>.

V rámci průřezového tématu můžeme nalézt tři tematické okruhy: „Základní problémy sociokulturních rozdílů“ (*Základní problémy sociokulturní diversity*), „Psychosociální aspekty interkulturality“, „Vztah k multilingvní situaci a ke spolupráci mezi lidmi z různého kulturního prostředí“ (*Multilingvismus jako prostředek k porozumění a*

---

<sup>268</sup> DOV. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. [cit. 2012-05-08]. ISBN 978-80-87000-77-9. Dostupné z WWW: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene\\_ocekavane\\_vystupy\\_gymnazia.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene_ocekavane_vystupy_gymnazia.pdf). S. 17 – 25.

<sup>269</sup> Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)>. ISBN 978-80-87000-11-3. S. 73 – 74.

<sup>270</sup> DOV, pozn. 269, s. 26 – 27.

<sup>271</sup> Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, pozn. 270, s. 73 – 74.

*spolupráci*). V návaznosti na změny, které se odehrály v rámci RVP ZV, byl i v názvu prvního tematického okruhu průřezového tématu Základní problémy sociokulturních rozdílů zaměněn termín „rozdíl“ za termín „diverzita“. Stejně tak je podle odborníků vhodnější pro poslední téma využít výstižnějšího názvu Multiligvismus jako prostředek k porozumění a spolupráci<sup>272</sup>.

Všechny tři tematické okruhy obsahují mnoho témat, které je možné využít v hodinách Dějepisu na gymnáziích.

### *Environmentální výchova*

Denně je lidské společenství konfrontováno s řadou globálních problémů, ke kterým přispěla svou činností právě společnost. Z hlediska udržitelnosti vývoje je nutné tyto problémy a situace řešit bez jakýchkoli odkladů. Cílem průřezového tématu Environmentální výchova je vytvářet a formovat u žáků tzv. environmentální chování, tj. chování, ve kterém žák uvědoměle hodnotí dopady svého jednání a počínání a ve kterém se aktivně podílí na zvyšování standardu svého vlastního žití a kvality životního prostředí. Stejně jako u základního vzdělávání jsou tematické okruhy přiřazeny k vymezeným klíčovým tématům, ta jsou navíc navzájem propojena dalšími pěti tématy<sup>273</sup>.

Tato výchova, stejně jako všechna průřezová témata se svými problémy, se nedá objasňovat v kontextu jedné disciplíny. Reálný základ toto téma má v mnoha vzdělávacích oborech a to jak v přírodovědných, tak ve společenských (mimo jiné i v rámci vzdělávacího oboru Dějepis). Tematické okruhy průřezového tématu se vztahují k problematice vztahů organismů a prostředí, k lidským činnostem v kontextu životního prostředí a k životnímu prostředí regionu a České republiky<sup>274</sup>.

### *Mediální výchova*

Rámec mediální výchovy úzce navazuje na úroveň mediální gramotnosti, kterou žáci dosáhli v kontextu základního vzdělávání. Tato výchova prohlubuje a formuje schopnost práce s mediálními prostředky se všemi jejich kladnými i zápornými jevy. Mediální výchova je koncipována po výuku na gymnáziích tak, že podporuje a formuje znalosti, které podpoří

---

<sup>272</sup> DOV. *Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. [cit. 2012-05-08]. ISBN 978-80-87000-77-9. Dostupné z WWW: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene\\_ocekavane\\_vystupy\\_gymnazia.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene_ocekavane_vystupy_gymnazia.pdf). S. 26 – 34.

<sup>273</sup> DOV, pozn. 273, s. 35 – 36.

<sup>274</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf). ISBN 978-80-87000-11-3. S. 75 – 76.

chápaní vzájemných vztahů, ve kterých se projeví společenský kontext, dějiny médií, role médií pro společnosti a postupy s prostředky mediální komunikace<sup>275</sup>.

Mediální výchova tedy logicky staví na společenskovědním základě. Ve vztahu k vyučovacím předmětům Dějepis pak Mediální výchova poskytuje jedincům potřebné souvislosti a poznatky mezi vývojem médií korespondující s vývojem moderní společnosti, o jednotlivých institucích, o vzniku a vývoji veřejné sféry. Prostředky veřejné komunikace pak mohou být nápomocny k formování a obohacení usuzování o aktuálním dění. Velmi žádoucím, ale zároveň citlivým tématem se jeví působení médií v dějinných situacích, které představují jako relativně kritické (např. vzhledem k národním dějinám – noviny, rozhlas a televize v průběhu a ke konci druhé světové války, v únoru a poúnorových událostech v roce 1948 apod.), či dějiny technických prostředků, které rozvíjely a rozvíjejí možnosti komunikace<sup>276</sup>.

Tematické okruhy průřezového tématu zahrnují jak seznámení s jednotlivými vědomostmi, tak osvojení určitých dovedností a jsou uceleny do témat „Média a mediální produkce“, „Mediální produkty a jejich význam“, „Uživatelé“, „Účinky mediální produkce a vliv médií“, „Role médií v moderních dějinách“<sup>277</sup>

### **Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na gymnáziu**

Stejně jako Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje Rámcový vzdělávací program pro gymnázia terminologický základ, formy, principy a podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími podmínkami.

#### *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním*

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia je vzdělávání těchto žáků realizováno stejně, jako v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (viz výše).

Všem žákům, u kterých je vzdělávání uskutečňováno na základě individuální integrace, je možné ve spolupráci se školským poradenským zařízením vytvářet individuální vzdělávací plány pro jednotlivé žáky. Vzdělávání těchto žáků je uskutečňováno v souladu

<sup>275</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)>. ISBN 978-80-87000-11-3. S. 77 – 81.

<sup>276</sup> *DOV. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. [cit. 2012-05-08]. ISBN 978-80-87000-77-9. Dostupné z WWW: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene\\_cekavane\\_vystupy\\_gymnazia.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene_cekavane_vystupy_gymnazia.pdf). S. 47 – 50.

<sup>277</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, pozn. 276, s. 79.

s příslušnými legislativními normami. Škola je integrovaným žákům povinná zajistit podmínky odpovídající jejich vzdělávacím potřebám. Při vzdělávacím procesu je samozřejmě nutné vycházet z konkrétního zjištění, z potřeb a možností žáků. Zejména je však nutné respektovat individuální specifika daného žáka s využitím všech potřebných opatření vymezených zákonem a jeho vyhláškami, školy se zavazují k zabezpečení odborné výuky předmětů speciálně pedagogické péče, ze závažného důvodu je pak možno uvolnit žáka z vyučování některého předmětu nebo z provádění určitých činností, zhodnotit míru, stupeň a druh postižení v rámci evaluace, odstraňovat architektonické bariéry a provádět potřebné změny, podporovat vzdělávání pedagogických pracovníků vzhledem ke zkvalitnění výuky se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V neposlední řadě Rámcový vzdělávací program pro gymnázia umožňuje úpravu doporučených očekávaných výstupů vzdělávacích oborů tak, aby byly z hlediska možností, schopností a dovedností jedince reálné a splnitelné, školy mají také zajistit ve svých Školních vzdělávacích plánech fakt, ve kterém je možno nahradit či přizpůsobit vzdělávací obsah nebo jeho část příbuzným nebo jiným vzdělávacím obsahem pro žáky s postižením, které neumožňuje realizaci vzdělávacího obsahu. Mezi další podmínky, které se vztahují k žákům se zdravotním postižením nebo znevýhodněním spadá uplatnění alternativní formy komunikace a umožnění v odůvodnitelných případech zřízení funkce osobní asistence<sup>278</sup>.

#### 4.4.2 Úroveň školních dokumentů

Tuto úroveň reprezentují příslušné Školní vzdělávací programy. Právě podle tohoto dokumentu jednotlivé školy uskutečňují výchovu a vzdělávání. V těchto programech jsou uvedeny konkrétní podmínky, záměry a plány, které si definuje každá škola samostatně. Zde můžeme vidět školu jako autonomní systém, který je řízen určitými pravidly, ale reflektuje své lokální parametry<sup>279</sup>.

---

<sup>278</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)>. ISBN 978-80-87000-11-3. S. 88 – 89.

<sup>279</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8. S. 21 – 22.

## 5 KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI JAKO PŘEDPOKLAD ŠKOLNÍHO ÚSPĚCHU

„Nechte mě, já si to rozmyslím!“<sup>280</sup>

Jedním ze základních lidských práv každého občana je právo na vzdělávání. Každý člověk žijící v České republice má právo na kvalitní, komplexní rozvoj své mysli a kompetencí k učení<sup>281</sup>. Vnější podmínky nás vedou k přizpůsobení a schopnosti efektivně přemýšlet (jedná se o změny v ekonomické sféře, pracovních podmínkách, v technologii, soustavný rozvoj počítačových systémů a programů, změny peněžních systémů, sociální situace, rodinné obtíže, životní styl atd.). Změny vyžadují adaptaci jedince na nově vzniklou situaci, adaptace pak vyžaduje zdokonalování schopnosti naučit se, jak přemýšlet<sup>282</sup>.

V popředí speciálněpedagogické disciplíny dnes stojí výchova jedinců, kteří jsou schopni se aktivně a smysluplně podílet na životě společnosti, se zvládáním nároků, které nám předkládají rychle se měnící společenské situace. Sledujeme-li tedy požadavky současné společnosti, kladoucí důraz na kvalitu vzdělávání, je nutné si jako pedagogové položit základní otázku: Jak u dětí podporovat a formovat takové učení, které bude sledovat dosažení těchto cílů?

Všechny děti mají od narození jistý potenciál, u žádného z nich nelze předem určit, jestli existují specifické meze jeho schopností učit se. Mnoho dětí však tento svůj potenciál z rozmanitých důvodů nevyužije, i přestože vykazují velmi vysokou úroveň předpokladů pro získání kvalitního vzdělání. Příčiny tohoto výukového selhávání mohou být různorodé a jejich odhalování nesnadné, ba i nemožné<sup>283</sup>.

Fisher<sup>284</sup> hovoří o tom, že mnohé z příčin, které vedou k selhávání, můžeme označit jako „kognitivní zmatek“. Ten u dětí nastává tehdy, jsou-li před ně předloženy požadavky či informace, které jim nedávají smysl. Děti pak selhávají v důsledku dvou obecných činitelů:

- „nedokáží překonat překážky v učení;
- nenaučily se, jak se učit“<sup>285</sup>.

<sup>280</sup> POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2. S. 124.

<sup>281</sup> FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praktický průvodce strategiemi vyučování. Přeložil K. Balcar. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7. S. 7.

<sup>282</sup> LEBEER, Jo ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Přeložila V. Pokorná. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4. S. 26 – 27.

<sup>283</sup> FISHER, pozn. 2, s. 12.

<sup>284</sup> FISHER, pozn. 2, s. 12.

<sup>285</sup> FISHER, pozn. 2, s. 12.

Všechny děti jsou v dnešní době v ohrožení, ohrožuje je situace, ve které zůstanou „stát“ na nižší úrovni myšlení, nebudou schopny hledat nové cesty, možnosti poznání a zkušenosti.

V posledním desetiletí minulého století dala výzva Spojených národů v roce 1993, prostřednictvím Declaration on Equal Opportunities for the Disabled, Konference v Salamance v roce 1994 a Evropská komise podnět ke vzniku projektu INSIDE („*IN*clusive educatin of children with developmental difficulties through basic Skill Instruction and Developmental Education”<sup>286</sup>).

Projekt primárně podporuje změnu v oblasti vzdělávacího systému, která se zaměřuje na interakci mezi pedagogem a žákem. Cílem je zformovat a zprostředkovat žákům nástroje potřebné k budování kompetence učit se, zaměřuje se také na osvětovou činnost pedagogických pracovníků o možných způsobech výuky a v neposlední řadě se snaží docílit transformace ve výuce, která spočívá v odstranění výuky zaměřené na vědomosti a orientaci na proces ve výuce. Posledním z cílů je přispívat k inkluzi dětí bez ohledu na jejich postižení či znevýhodnění a podporovat efektivní potřeby dětí. Průkopníky v tomto novém přístupu, které stojí na principech kognitivního obohacování, jsou tyto tři přístupy:

- strukturálně kognitivní modifikovatelnost a zkušenost zprostředkovaného učení Reuvena Feuersteina;
- Nyborgův model konceptuálního vyučování;
- Portsmouthský systém osvojování si jazykových dovedností v raném věku<sup>287</sup>.

Vedle výše vymezených přístupů programu INSIDE se k nám ze zahraničí dostává řada dalších programů, které se přímo specializují na rozvoj dovednosti, jak správně myslet, z vybraných jmenujme např.<sup>288</sup>:

- programy CoRT Edwarda de Bono, které se zaměřují na problematiku tvořivého myšlení,
- kurzy Matthew Lipmana zaměřené na filozofické myšlení.

---

<sup>286</sup> LEBEER, Jo ed. *In-clues. Clues to inclusive and cognitive education*. Belgium, University of Antwerp, 2006. ISBN 978-90-441-2153-7. S. 13.

<sup>287</sup> Project INSIDE. Mission statement. [online][cit. 15.6.2012]. Dostupné z: <http://www.sclm.ua.ac.be/project%20inside%28eng%29.htm#MLE>

<sup>288</sup> FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Přeložil K. Balcar. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7. S. 14.

## 5.1 Kognitivní přístup, inteligence a metakognitivní řízení

Kognitivní psychologie se objevuje na přelomu 50. a 60. let ve Spojených státech amerických. Představitelé kognitivní psychologie si kladou za úkol pochopit chování zkoumáním vnitřních mentálních událostí. Zpracování psychických obsahů jedincem doplňuje dosavadní teorie zaměřené výlučně na vliv vnějších projevů. Kognitivní pojetí psychologie vymezuje jako předmět studia mentální, především poznávací procesy. Zkoumá tedy způsoby, kterými si utváříme obraz sebe sama, druhých osob a okolního světa. Vědci se zaměřují zejména na oblasti, jak se učíme, jak si pamatujeme jevy, plánujeme budoucnost, jak uvažujeme a využíváme vlastní jazyk k dorozumívání<sup>289</sup>.

Použití programu instrumentálního obohacování vytváří změny na úrovni vstupu zpracování a výstupu informací, se kterými jedinec pracuje. Feuersteinova metoda navazuje na mnoho druhů pedagogicko-psychologických koncepcí, např. přístup asocianistický (učení je formování soustavy asociací pomocí opakování), na klasické behavioristické teorie učení (vycházející ze spojení S – R, tj. formování podmíněných reakcí na podněty), z těchto dvou teorií je čerpán zejména jeden prvek – důraz na časté opakování a upevnění získané vědomosti, znalosti či dovednosti<sup>290</sup>.

Piaget však chápe učení a pojetí rozvoje inteligence poněkud odlišněji, dle jeho názoru dítě přijímá vnější podnět, zařazuje je do vytvořených vzorců chování a myšlení, pokud ale tyto podněty přesahují rámec aktuální možnosti řešení, dochází k akomodaci výše zmíněných vzorců a u dítěte tak dochází k posunu v kognitivním vývoji, vnější vliv je tak jedním z mnoha činitelů participujícím a vývoji dítěte. Podstatné jsou vnitřní struktury poznávacích procesů a jejich změny<sup>291</sup>.

Postupně ve dvacátém století nabývá významu sociální kontext učení, Vygotskij<sup>292</sup> zdůrazňuje „význam přenosu informací prostřednictvím druhého člověka“, právě tuto dimenzi pokládá Feuerstein za klíčovou v rámci *zprostředkovaného zkušenostního učení*.

Feuerstein dokládá, že předpokladem správného učení je podnětný rozvoj poznávacích funkcí každého jednotlivce. Jeho terapie je zaměřena na vybavení jedince takovými nástroji, které mu umožní zpracovat nové poznatky na vývojové úrovni. Feuersteinova metoda rozvoje kognitivních funkcí tvoří jeden ze stěžejních pilířů nápravných systémů známý po celém světě. Feuerstein Instrumental Enrichment Program tzv. FIE, představuje program

---

<sup>289</sup> PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-1499-3. S. 24.

<sup>290</sup> HOWIE, Dorothy. *Thinking about the teaching of thinking*. New Zealand: PrintLink, 2003. ISBN 1-877293-24-5. S. 97 – 98.

<sup>291</sup> PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9. S. 146 – 155.

<sup>292</sup> DŽUKA, Josef. *Dynamické postupy zjišťovania inteligencie a kognitívnych funkcí*. Praha: Hogrefe-Testcentrum, 2010. ISBN 978-80-86471-37-9. S. 14.

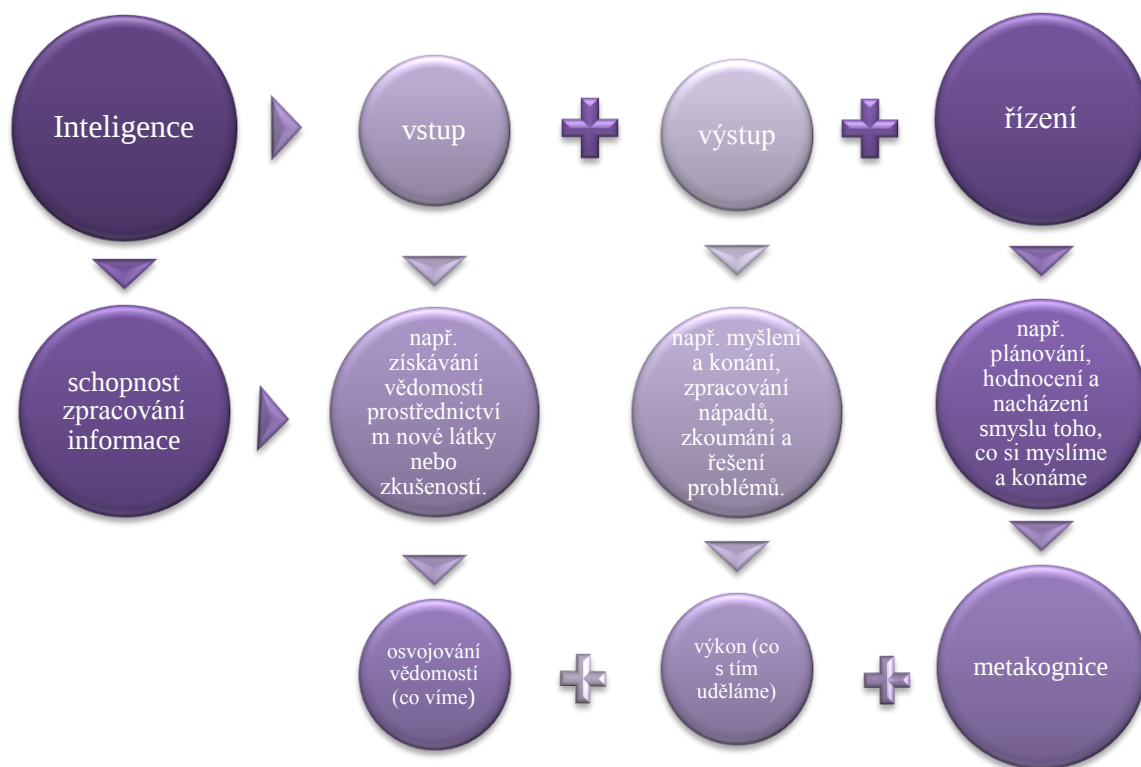
Instrumentálního obohacení založený na metakognitivních dovednostech. Pokorná<sup>293</sup> uvádí cíle tohoto programu, vymezené Nickersonem, jako schopnost žáků naučit se „způsobům metaučení“, tedy aby se „naučili, jak se mají učit“.

Feuersteinův model inteligence je založen na ekologicko-kulturních předpokladech, stejně jako Vygotský, Bruner a Bronfenbrenner totiž za základ kognitivního vývoje považuje sociální a kulturní jevy<sup>294</sup>.

Jak osobnost, tak intelekt je nutné chápat jako jedinečné dimenze, které jsou podmíněny a utvářeny v sociálních a kulturních souvislostech. V současné době tedy vidíme odklon od donedávna preferovaných individuálně psychologických či behavioristických směrů, které sociální a kulturní podmíněnost staví do pozadí zájmu.

Úspěšné učení je podmíněno dosažením vyšší úrovně myšlenkových operací. Tyto úrovně označujeme jako „metakognitivní řízení“. Myšlení tedy můžeme vyjádřit jako zpracování informace, která obsahuje vstup, výstup a řízení. Výcvik v pochodech řízení může mít za následek rozvoj vyšších úrovní kognitivních operací.

Model inteligence jako schopnost zpracování informace<sup>295</sup>:



**Tabulka 4 Zpracování informace**

<sup>293</sup> POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2. S. 122.

<sup>294</sup> LEBEER, Jo ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Přeložila V. Pokorná. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4. S. 51.

<sup>295</sup> FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Přeložil K. Balcar. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7. S. 15.

Intelligence má mnoho stránek, které se podílejí na zpracování informací. Lidský mozek je schopen zároveň propojit tyto různě zaměřené druhy intelligence dohromady a koordinovat jejich aktivitu zároveň. Howard Gardner<sup>296</sup> spolu s dalšími vědci definovaly druhy intelligence takto:

- jazyková, je založena na recepci a následné produkci informace (opakování);
- prostorová, stojí na vnímání vizuálních vzorců či obrazů „vnitřním zrakem“;
- logicko – matematická, představuje sledování struktur, jak u logických vztahů, tak u vztahů matematických;
- tělesně – pohybová, je rozvíjena fyzickým znázorněním (pohybem);
- hudební, ke zpracování informace dochází ve spojení s melodií, rytmem či hudební asociací;
- personální, je založena na propojení osobního prožitku, vzpomínky s informací;
- sociální, vychází z předpokladu zpracování informace od jiných či spolu s nimi.

Všechny formy intelligence mohou být řádně rozvíjeny, pokud mají alespoň minimum možností.<sup>297</sup> Metakognitivní intelligence představuje beze sporu nejpodstatnější stránku lidské intelligence, právě v jejím rámci dochází k interakci všech výše vymezených druhů intelligence.

## 5.2 Strukturálně kognitivní modifikovatelnost a zkušenost zprostředkovaného učení

### 5.2.1 Reuven Feuerstein a základní aspekty jeho práce

V roce 1921 se v Rumunském městě Botosan narodil Prof. Reuven Feuerstein, PhD., jeden z nejvýznamnějších osobností pedagogické psychologie druhé poloviny 20. století<sup>298</sup>. Po studiích pedagogiky a psychologie v Bukurešti v roce 1944 emigroval do Palestiny (dnešní Izrael)<sup>299</sup>.

Již v průběhu druhé světové války začal pracovat pro agenturu Youth Aliyah, tato organizace se zaměřovala na práci s dětmi ohroženými holocaustem. Zejména dopady holocaustu na děti vztahující se k jejich výchově a vzdělávání. Smyslem činnosti se tedy stalo

<sup>296</sup> GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3. S. 43 – 292.

<sup>297</sup> GARDNER, pozn. 16, s. 295.

<sup>298</sup> MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1. S. 11.

<sup>299</sup> COGITO – centrum kognitivního vzdělávání. *O autorovi*, 2012 [online]. [cit. 18.6.2012]. Dostupné z WWW: <<http://www.centrum-cogito.cz/index.php?stranka=o-autorovi-fie-a-jeho-teorii&lang=cz>>.

hledání cesty k optimálnímu vzdělávání, později k tomuto smyslu přibyla také propagace integrace imigrantů a multikulturní výchova<sup>300</sup>.

Zjistil, že mnohé z dětí selhávají ve školních podmínkách z důvodu absence ve školském zařízení a nedostatečném, ne-li nulovém, podílu možnosti uplatnění pedagogických metod. Klasické metody, kterými se měří úroveň inteligence, navíc nemohly objektivně zhodnotit úroveň dosažených schopností a dovedností<sup>301</sup>.

Vleklá nemoc jej přivedla v roce 1940 do Švýcarska, kde pokračoval ve svých studiích psychologie. Seznámil se zde se dvěma světově známými psychology – Carlem Gustavem Jungem a Jeanem Piagetem. I přestože se rozhodl studovat u Jeana Piageta, neztotožnil se zcela s jeho vědeckými teoriemi. Vývoj kognitivních funkcí je podle Piageta podmíněn zráním a zkušeností s objekty, Feuerstein však došel ke zjištění, že klíčovou proměnnou hraje interakce s druhými lidmi<sup>302</sup>. Studia vývojové psychologie zakončil doktorátem na univerzitě v Sorboně v roce 1970.

V roce 1965 založil spolu s Davidem Krasilowsky, Yaacov Randem a Simonem Tuchmanem institut Hadassah-WIZO-Canada Research Institute (HWCRI), zpracovávající výsledky vědeckých závěrů společně s rozvojem didaktického materiálu. Poté, co aktivity HWCRI začaly přesahovat rámec národního zájmu a jeho vědci se orientovali na publikaci svých závěrů v angličtině, došlo k vytvoření Mezinárodního střediska pro zvyšování učebních možností (International Center for the enhancement of Learning Propensity, ICELP<sup>303</sup>) v Jeruzalémě. Dnes toto pracoviště představuje velkou organizaci s rozsáhlou agendou, v jejímž čele stojí sám prof. Reuven Feuerstein, PhD.<sup>304</sup>

Již v průběhu svého působení v Izraeli se začal setkávat a systematicky pracovat s dětmi s různými stupni a druhy postižení či znevýhodnění od drobných výukových obtíží, které determinovalo zanedbávání a deprivace ze strany institucionální péče, po děti s diagnostikovaným mentálním postižením, včetně dětí s traumatickým poškozením mozku, dětem s Downovým syndromem a dětem s autistickými rysy. Nadále se však věnoval dětem a mladistvým, kteří přežili holocaust<sup>305</sup>.

---

<sup>300</sup> MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1. S. 11.

<sup>301</sup> POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2. S. 123.

<sup>302</sup> LEBEER, Jo ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Přeložila V. Pokorná. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4. S. 50.

<sup>303</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 20, s. 12.

<sup>304</sup> COGITO – centrum kognitivního vzdělávání. O autorovi, 2012 [online]. [cit. 18.6.2012]. Dostupné z WWW: <<http://www.centrum-cogito.cz/index.php?stranka=o-autorovi-fie-a-jeho-teorii&lang=cz>>.

<sup>305</sup> COGITO – centrum kognitivního vzdělávání. O autorovi, 2012 [online]. [cit. 18.6.2012]. Dostupné z WWW: <<http://www.centrum-cogito.cz/index.php?stranka=o-autorovi-fie-a-jeho-teorii&lang=cz>>.

Pro znázornění a pochopení jeho celoživotní práce můžeme využít následující schéma<sup>306</sup>:



Na základní úrovni tohoto schématu stojí teoretická východiska zprostředkovaného učení, jsou jimi poznatky o významu druhých osob ve vývoji a podstata kulturních a sociálních charakteristik prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (jedná se o systém hodnot, tradic, zvyků a přesvědčení). Oba tyto velmi specifické jevy mají důležitou pozici, samotné zprostředkované učení je však vyjádřeno a chápáno jako ústřední mechanismus a právě na něm jsou postaveny jednotlivé aplikované jevy Feuersteinova díla.

Reuven Feuerstein se ve svém výzkumu nejprve zaměřil na vyšetřovací metodu, která zkoumala schopnost jedince učit se. Learning Propensity Assessment Device (LPAD), tedy metoda dynamického vyšetření, postavila do centra kognitivní funkce podílející se na učení. Díky šetření zformuloval Feuerstein tři kategorie kognitivních deficitů<sup>307</sup>:

1. *úroveň vstupu informace* – zde jsou rozhodující procesy vnímání, jazykové dovednosti a pozornost;
2. *zpracování dat, tzv. elaborace* – na této úrovni sledujeme kognitivní operace, jakými jsou posouzení dat, výběr informací, formování vztahů s pomocí kategorizace, syntézy, analýzy, analogie apod.;
3. *chování a jednání jedince* – poslední úroveň fáze myšlení, jejímž úkolem je přesná a adekvátní odpověď (kontrolovaná vstupem – zadáním úkolu).

<sup>306</sup> MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1. S. 14.

<sup>307</sup> POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2. S. 123.

### 5.2.2 Zprostředkované učení

Život člověka lze charakterizovat jako dlouhotrvající vývoj jedince spojený s neustálým procesem adaptace na samotný život. Biologické faktory nás determinují jako sociální bytosti, které se však nutně již v prvních okamžicích svého života váží na druhé osoby.

Jak již bylo zmíněno v úvodu kapitoly, Feuerstein se neztotožnil s Piagetovými tezemi a podrobil je kritice a následnému zpochybnění. Piaget vycházel z teze, že se děti učí prostřednictvím přímé formy učení. Dítě je tedy postaveno do role iniciátora interakce s okolním prostředím. Teorie zprostředkovaného učení však vyzdvihuje význam druhých osob v životě dítěte. Běžné životní situace, ve kterých se dospělý či vrstevník dítěte snaží mezi podněty z vnějšího prostředí vložit „sebe sama“, tak aby mu „vysvětlil“ např. sledovaný děj, radikálně mění podmínky a formují interakci dítěte s daným jevem, resp. vnějším prostředím či okolním světem<sup>308</sup>.

Málková<sup>309</sup> uvádí tezi Vygotského, který tvrdí, že se každá psychologická funkce objevuje ve vývoji dvakrát, tím potvrzuje teorii zprostředkování. Poprvé vstupuje psychologická funkce (paměť, vnímání, pozornost atd.) do života dítěte prostřednictvím interakce mezi ním samým a dospělým. Podruhé se objevuje v mysli dítěte „*jako zvnitřněná forma této funkce*“.

Feuersteinova koncepce je Vygotskému velmi blízká, stejně jako on chápe vývoj intelektu jako proces sociální povahy. Jednotlivé osoby v okolí dítěte mají významný vliv na formování dětské osobnosti. Navíc jsou nositeli významných kulturních a sociálních norem obohacené o hodnoty a tradice jednotlivých kultur a společenství<sup>310</sup>.

Ve vztahu s Feuersteinovou koncepcí zprostředkovaného učení se můžeme dokonce setkat s termínem *zkušenost zprostředkovaného učení*. Je tak vyjádřena systémovost jevu zprostředkovaného učení – každá situace, ve které je uplatněno zprostředkované učení, je jen jednou z částí celého řetězce zkušeností, které mají podíl na rozvoji lidské osobnosti<sup>311</sup>.

Tři póly interakce zprostředkovaného učení podle Feuersteina a jeho kolegů z roku 1980, které jsou základním předpokladem rozvoje jedné z nejpodstatnějších charakteristik

---

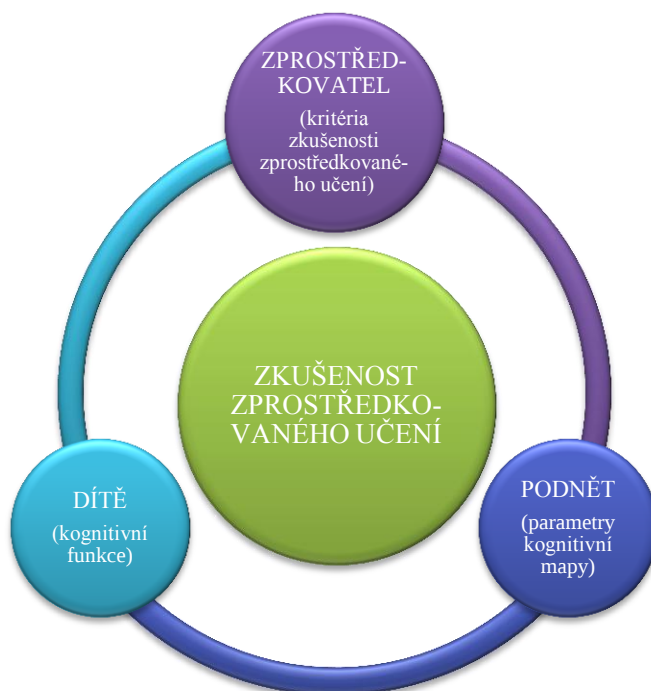
<sup>308</sup> MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1. S. 15.

<sup>309</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 28, s. 16.

<sup>310</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 28, s. 17 – 18.

<sup>311</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 28, s. 18.

lidského intelektu, tj. schopnosti adaptovat se v životním prostoru a dokázat přiměřeně reagovat na podněty<sup>312</sup>:



**Graf 1 Tři póly interakce zprostředkovaného učení**

Úkolem zprostředkovatele je třídit a členit jednotlivé podněty určené ke zprostředkování, strukturuje jednotlivé podněty do systému souvislostí, reguluje intenzitu podnětu, jejich frekvenci, pořadí a vztah mezi jednotlivými jevy. Dále jevy interpretuje tak, že v dítěti podněcuje motivaci k výkonu<sup>313</sup>.

#### **5.2.2.1 Příčiny ovlivňující vývoj kognitivních funkcí a situace kulturní deprivace**

Dojde-li k nedostatečné zkušenosti zprostředkovaného učení, ať již podmíněnou vnitřními nebo vnějšími faktory, označují ji odborníci za stav zanedbání (deprivace). Takovou situaci Feuerstein nazývá „*situací kulturní deprivace*“<sup>314</sup>.

Vývoj kognitivních funkcí není jednoznačně determinován hereditárními předpoklady, ale také nelze jejich význam a podstatu popírat. Feuerstein v tomto směru hovoří o distálních a proximálních příčinách ovlivňujících vývoj kognitivních funkcí<sup>315</sup>:

- distální (vzdálené) faktory rozdílů v kognitivním vývoji představují takové faktory, které je velmi těžké, ba i nemožné měnit,

<sup>312</sup> LEBEER, Jo ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Přeložila V. Pokorná. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4. S. 54.

<sup>313</sup> LEBEER, pozn. 312, s. 54 – 55.

<sup>314</sup> LEBEER, pozn. 312, s. 55 – 56.

<sup>315</sup> LEBEER, pozn. 312, s. 56.

- proximální (blízké), změnu navozující faktory označované jako zkušenost zprostředkovaného učení.

Samotná existence zdravotního postižení tedy nemusí s sebou nutně nést znaky deprivace. Závěry zprostředkovaného učení dokládají, že i u lidí, kteří trpí závažnou genetickou poruchou, ale je jim poskytována odborná a přiměřená zkušenost zprostředkovaného učení, mohou neustále zvyšovat svou úroveň kognitivních schopností. Zaměříme-li se na skupinu jedinců se sluchovým znevýhodněním, naskytá se otázka, na jaké úrovni a jak kvalitně dochází k rozvoji kognitivních funkcí.

Na rozvoji kognitivních funkcí se v tomto případě podílí distální faktory, které je možné modifikovat technologickými prostředky či jinými prostředky a metodami, u všech žáků tomu tak samozřejmě není.

Vezmeme-li v potaz výsledky dynamické metody vyšetření učebního potenciálu je patrné, že pokud dojde k jistému narušení na úrovni vstupu informace (např. podmíněným samotným deficitem v oblasti sluchového vnímání či nedostatečnou úrovní jazykové kompetence pedagoga), je velmi pravděpodobné, že dojde k ovlivnění či dokonce narušení dalších dvou kategorií kognitivních deficitů (schopnost zpracovávat data a výsledná adekvátní odpověď korigovaná vstupem)<sup>316</sup>.

### 5.2.2.2 Kritéria zprostředkování

Jakoukoli interakci s druhým člověkem však nemůžeme považovat za zprostředkované učení. Feuerstein uvádí dvanáct kritérií, které se dostávají do vzájemného vztahu. Nazýváme jej žákem, z důvodu uchopitelnosti v praxi, jako předpoklad uplatnění kritérií v jakékoli pedagogické praxi.

Je nutné tedy ***zprostředkovat***<sup>317</sup>:

- *Záměr a vzájemnost*
  - žákům je třeba vysvětlit záměry, důvody a cíle,
  - transformovat podněty tak, aby byly pro žáka srozumitelné,
  - žák by měl podněty přijímat, je třeba zajistit, aby žák nebyl pouze pasivním příjemcem.

<sup>316</sup> DŽUKA, Josef. *Dynamické postupy zjišťování inteligence a kognitivních funkcí*. Praha: Hogrefe-Testcentrum, 2010. ISBN 978-80-86471-37-9. S. 10 – 13.

<sup>317</sup> LEBEER, Jo ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Přeložila V. Pokorná. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4. S. 84 – 120.

- *Využití v širším kontextu*
  - žák by si měl osvojovat takové znalosti a dovednosti, které přesahují svým charakterem čas i prostor interakce,
  - aktivita žáka musí být propojována s jevy minulými i budoucími.
- *Význam*
  - všechna slova, události či pojmy mají být žákovi prezentovány s citovým a hodnotovým významem.
- *Pocit kompetence*
  - podněcovat budování pozitivního sebepojetí,
  - vysvětlovat a upozorňovat na proces, který vedl k výsledku,
  - orientovat se na pozitivní, ale objektivní zpětnou vazbu.
- *Kontrola chování*
  - podpořit vhodnými návyky správné tempo při práci, doplněné o kontrolu svého chování,
  - zprostředkovat regulaci, kontrolu a rovnováhu chování, bez závislosti na vnější kontrole.
- *Sdílení*
  - usnadnit žákovi prostřednictvím verbalizace získat zkušenost s důrazem na kognitivní hledisko (popis myšlenkového procesu) a emoce.
- *Individuální rozdíly*
  - žák by měl dojít k vědomí, že každá lidská bytost se odlišuje od jiné zejména v důsledku sociokulturních jevů.
- *Stanovení cíle*
  - žákovi má být zprostředkováno, že chování lidí není náhodné, protože jsou jím sledovány konkrétní cíle,
  - žák si musí uvědomovat podstatu cíle svého chování, definovat si jej a plánovat cestu k jeho naplnění.
- *Náročnost*
  - žák by měl vycházet všem situacím a podnětům, bez ohledu na jejich náročnost či neobvyklost vstříc, současně by měl překonávat odpor vůči novým podnětům.
- *Vědomí lidského bytí jako měnící se skutečnosti*

- žák by si měl uvědomovat, že lidé procházejí neustálými změnami a uvědomuje si, že existují procesy, které vedou k těmto změnám,
- žák, který je přesvědčený o tom, že se může změnit, je schopen aktivně na tomto procesu pracovat.
- *Cesta za optimistickými alternativami*
  - pokud bude žák přesvědčen o pozitivním vývoji situace, vynaloží více aktivity do alternativ řešení daného úkolu.
- *Pocit sounáležitosti*
  - žák musí mít pocit, že někam patří, mít smysl kontinuity generací,
  - sounáležitost by měla v tomto případě působit jako obrana proti pocitu odcizení.

### 5.2.2.3 Formy realizace zprostředkovaného učení

Graf, který vykreslil tři póly interakce, které se podílí na formování kognitivních funkcí, před odborníky staví otázku, jak uplatnit co nejlépe zprostředkované učení do praxe. Do centra vzájemné interakce se tak dostává čtvrtá proměnná, *vzdělávací obsah*<sup>318</sup>.

Před pedagogy, kteří se rozhodli zvolit novou cestu a koncepci své výuky, nyní stojí otázka, zda je vhodnější využít již definované didaktické materiály či aplikovat principy zprostředkovaného učení do výuky s užitím didaktického materiálu, který mají k dispozici.

Na tuto otázku lze nahlížet z několika různých hledisek, metodu Reuvena Feuersteina není možné aplikovat bez dostatečného a akreditovaného tréninku v rozsahu nejméně sto šedesát hodin, rozděleného do několika kurzů<sup>319</sup>. Nezanedbatelná je také jeho cenová relace jak u nás, tak v zahraničí<sup>320</sup>. Pokud však instituce či pedagog využije možnosti uplatnit v praxi metodiku již zpracovanou, je vhodnější využít individuálního přístupu či vytvoření zvláštní hodiny určené k této terapii. Rozhodne-li se pedagog aplikovat dílčí strategie celého systému do výuky jednotlivých předmětů, jeví se tato skutečnost více přínosná, protože dojde k propojení kognitivních funkcí se specifickými jevy daného předmětu, avšak tato forma vyžaduje vysoké nároky na přípravu a iniciativu pedagoga v omezeném časovém rámci vyučovací hodiny.

<sup>318</sup> MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1. S. 19.

<sup>319</sup> LEBEER, Jo ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Přeložila V. Pokorná. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4. S. 81 – 82.

<sup>320</sup> COGITO – centrum kognitivního vzdělávání. *Program kurzu*, 2012 [online]. [cit. 18.6.2012]. Dostupné z WWW: <<http://www.centrum-cogito.cz/index.php?stranka=o-autorovi-fie-a-jeho-teorii&lang=cz>>.

### 5.2.3 Metoda instrumentálního obohacování

Správně uplatněné zásady zprostředkovaného učení společně s metodou instrumentálního obohacování vedou ke strukturální přeměně kognitivních procesů. Instrumenty v kombinaci se zprostředkováním neučí jednotlivé strategie, ale vedou žáky k tomu, aby si uměli vhodné strategie konstruovat a zdůvodnit sami, pokud jim v průběhu práce nebudou vyhovovat, budou schopni celou situaci přehodnotit, změnit strategie a opět je v praxi ověřit<sup>321</sup>.

#### 5.2.3.1 *Cíle instrumentálního obohacování a cílová skupina*

Cílem instrumentálního obohacování a zprostředkovaného učení je připravit jedince na život, ve kterém bude schopen řešit reálné problémy a situace. Za předpokladu, že lze za určitých okolností zvyšovat úroveň kognitivních schopností každého člověka je tato metoda v praxi uchopitelná u širokého spektra jedinců. Využití nachází u osob všech věkových kategorií, u osob s výukovými obtížemi, ale i u žáků mimořádně nadaných či ve škole neprospívajících. Možnost využívat metodu není nikterak omezena, klade nároky zejména na terapeuta/pedagoga a kvalitní komunikaci mezi ním a žákem<sup>322</sup>.

#### 5.2.3.2 *Obsah metody*

Reuven Feuerstein spolu se svými kolegy sestavil čtrnáct a poté ještě dalších šest cvičných sešitů, které nazval instrumenty. Prvních čtrnáct je uzavřeno baterií nástrojů metody Instrumentálního obohacení. Sešity podle Feuersteina představují pouze nástroj provokace k přemýšlení. Žák přebírá zodpovědnost za to, co se naučí, terapeut/pedagog zde slouží jako zprostředkovatel a podporuje žáka při výběru vhodné strategie. Instrumenty jsou vhodné pro osoby všech věkových kategorií, navíc se jeví jako vhodné pro osoby s nízkým kognitivním potenciálem. Obsah metody klade vysoké nároky na terapeuta/pedagoga, je zdůrazňován význam komunikace jako základního předpokladu úspěšného rozvoje<sup>323</sup>.

---

<sup>321</sup> HOWIE, Dorothy. *Thinking about the teaching of thinking*. New Zealand: PrintLink, 2003. ISBN 1-877293-24-5. S. 98 – 104.

<sup>322</sup> LEBEER, Jo ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Přeložila V. Pokorná. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4. S. 80.

<sup>323</sup> HOWIE, pozn. 321, s. 101 – 103.

| Instrumenty k osvojení základních učebních dovedností                                                                                                      | Instrumenty k formování logického myšlení                                                                                                                               | Instrumenty vyžadující jistou úroveň kognitivních funkcí                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uspořádání bodů</li> <li>• Porovnávání</li> <li>• Orientace v prostoru I</li> <li>• Analytické vnímání</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrukce</li> <li>• Kategorizace</li> <li>• Orientace v prostoru II</li> <li>• Rodinné vztahy</li> <li>• Ilustrace</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientace v prostoru III</li> <li>• Číselné řady</li> <li>• Sylogismy</li> <li>• Přechodné vztahy</li> <li>• Sestavování obrazových šablon</li> </ul> |

**Tabulka 5 Obsah metody instrumentálního obohacování**

Na soubory pracovních sešitů je možné nahlížet také podle úrovně jejich náročnosti. První soubor instrumentů představuje instrumenty základní úrovně, druhý obsahuje instrumenty vyšší úrovně náročnosti a poslední soubor je složen z úkolů nejvyšší náročnosti<sup>324</sup>.

### **Instrumenty k osvojení základních učebních dovedností**

Počáteční školení v metodě instrumentálního obohacování je zaměřeno na instrumenty, které si žáci osvojují jako nutný předpoklad základních učebních dovedností. Jedná se o instrumenty uvedené v tabulce jako instrumenty k osvojení základních učebních dovedností. Tyto čtyři instrumenty s celou škálou úrovní a fází je nutné vzájemně propojovat a kombinovat<sup>325</sup>.

#### **Uspořádání bodů**

U jedince je prostřednictvím specifickým modelů (geometrické obrazce) podporováno osvojování pravidel různých vztahů. Tento instrument je tvořen pouze obrazovou částí doplněnou o schematické prvky. Shluk bodů má podněcovat představy o obrazcích, které jsou následně zakresleny do archu. Prostřednictvím tohoto instrumentu dochází k podpoře základních kognitivních funkcí, rozvoj schopností probíhá na úrovni vnímání – rozvíjeny jsou schopnosti promítat možné (virtuální) vztahy mezi jednotlivými obrazci, je podporováno vnímání stálosti tvarů, rozvoj přesného vnímání a „přenosu“ vztahů<sup>326</sup>.

<sup>324</sup> MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1. S. 22.

<sup>325</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 322, s. 22.

<sup>326</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 322, s. 23.

Málková<sup>327</sup> specifikuje typický úkol tohoto instrumentu – shluk bodů, který skrývá specifické obrazce. Žák je veden k tomu, aby rozpoznal pravidla a vztahy, které vymezují daný obrazec, tento jev na úrovni představ následně aplikovat na shluk teček.

Této fázi je věnováno třináct stran, následující tři strany obsahují postupy při práci s chybou<sup>328</sup>. Nejdůležitější je podporováno pečlivé analyzování, plánování, přesnost a kontrola chování. Instrument obsahuje na prvních stranách tzv. klíče (jedná se zvýrazněnou část jednotlivého obrazce), ty mají podporovat aktivitu žáka. Po jednodušších variantách v instrumentu nalezneme i takové, které obsahují složitější obrazce, ty jsou vytvořeny tak, aby podporovaly zájem starších žáků (zejména na druhém stupni základní školy)<sup>329</sup>.

### Orientace v prostoru I

Tato fáze podporuje u jedince schopnost využívat relativní i stálý systém prostorových vztahů, jako nutného předpokladu ke zjištění a určení pozice objektu a jeho orientaci v prostoru. Žáci si osvojují terminologii, kterou je třeba užívat v praxi, stejně tak pojmy a operace, které vztahují k prostoru, ten pak definují na základě polohy vlastního těla a pohybů<sup>330</sup>.

Cílem této fáze je formování představy o předmětech v prostoru s jejich vzájemnými vztahy. Žák by si měl utvářet představy o polohách, změnách poloh některých objektů včetně popisu těchto změn. Jedinec si postupně utváří představu o změně objektu v prostoru jako proměnné vztahující se k úhlu pohledu pozorovatele<sup>331</sup>.

Instrument obsahuje slovní instrukce, symboly, schémata a obrázky. Základní úkoly se opírají o obrazový materiál a podpory pohybů vlastního těla, nejobtížnější část představují schematické a symbolické formy znázorňující prostor<sup>332</sup>.

### Porovnávání

Materiál vztahující se k této části je převážně obrazový, kromě obrazových předloh obsahuje i schémata a slovní instrukce. Instrument se váže na vyhledávání shody a odlišnosti, cílem fáze je samostatnost jedince při porovnávání specifických objektů.

---

<sup>327</sup> MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1. S. 24.

<sup>328</sup> LEBEER, Jo ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání. Přeložila V. Pokorná a kol. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4. S. 63.

<sup>329</sup> LEBEER, pozn. 328, s. 63.

<sup>330</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 327, s. 26.

<sup>331</sup> LEBEER, pozn. 328, s. 63.

<sup>332</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 327, s. 26.

U jedinců je podporováno vyhledávání či doplňování základních rozdílů a shod, v některých případech ale mohou být ovlivňovány aktuální potřebou, i s tímto fenoménem je nutné také nadále pracovat<sup>333</sup>. U plnění úkolů se postupuje nejprve od porovnávání obrázků, pak schémat, geometrických tvarů po pojmy. Cílem je také budovat jednotlivé kategorie, podle kterých lze jevy posuzovat a třídit. Jedná se o jeden ze základních předpokladů správného vývoje myšlení, relační myšlení totiž obsahuje všechny kognitivní procesy<sup>334</sup>.

Celý materiál je rozepsán na šestnáct stran od základních porovnávání po abstraktní a komplikované úkoly<sup>335</sup>.

### Analytické vnímání

Poslední z instrumentů, který spadá do základní řady, podporuje odklon od vnímání světa jako globálního fenoménu.

Jedinec má za úkol rozlišovat části komplexního celku, ve kterém je uplatňován analyticko-syntetický způsob vnímání, přičemž je nucen vyhledávat vztahy mezi jednotlivými komponenty celku a rekonstruovat celek z dílčích částí<sup>336</sup>. Náročnější typy úkolů pracují s vyhledáváním specifických souborů obrazců z nabízených variant souborů či vybíráním částí vzorového obrazu. Nejnáročnější typ úkolů představuje vytvoření celku z částí, které tvoří vzorový obraz<sup>337</sup>.

## **Instrumenty k formování logického myšlení**

### Orientace v prostoru II

Tento celek navazuje na předchozí instrument Orientace v prostoru I. Prakticky přidává k upevněným jevům vyšší úroveň kvalitativních i kvantitativních pojmů a kategorií. Pokud charakterizujeme cíle tohoto instrumentu, je potřeba vyzdvihnout zejména podporu schopnosti vnímat a popisovat objekty podle různých hledisek – ze všech možných úhlů, výchozích bodů a prostorových vztahů<sup>338</sup>.

---

<sup>333</sup> LEBEER, Jo ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání. Přeložila V. Pokorná a kol. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4. S. 63.

<sup>334</sup> MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1. S. 26.

<sup>335</sup> LEBEER, pozn. 333, s. 63.

<sup>336</sup> LEBEER, pozn. 333, s. 68.

<sup>337</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 334, s. 28.

<sup>338</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 334, s. 29.

### Kategorizace

Kategorizace je instrument, ve kterém se jedinci snaží seskupovat dané jevy a objekty dle zadaného měřítka<sup>339</sup>.

Dochází tak k formování obecných charakteristik, které pomáhají jedincům rozřadit např. jednoduché objekty podle několika kritérií, osvojit si základní principy kategorizace, vyhledávat výjimky a seznámit se s různými druhy prezentace výsledku (grafickou podobou). Žák se sám podílí na stanovení kritérií, na základě toho u něj dochází k formování schopností a dovedností vnášet do svého světa specifický řád. Cíleně tento instrument staví na instrumentu *Porovnávání* a systematicky připravuje na instrument *Sylogismy*<sup>340</sup>.

V instrumentu se objevují druhy cvičení, které se vztahují např. ke třídění geometrických tvarů podle jednoho až tří kritérií nebo obsahuje např. úkol, ve kterém mají žáci vytvořit vlastní zoologickou zahradu (podle specifických kritérií s pečlivou kategorizací jednotlivých zvířat)<sup>341</sup>.

### Rodinné vztahy

V této fázi je u jedince podporována představa o různých druzích vztahů v nukleární a širší rodině. Na základě osvojení těchto představ si jedinci osvojují využívání genealogických map a měli by být schopni chápat vztahy v širším kontextu<sup>342</sup>. Tento instrument je postaven na každodenní subjektivní zkušenosti, ve které se žáci učí vyhledávat objektivní úroveň jednotlivých vztahů. Součástí cílů sledovaných v tomto instrumentu je také formovat u žáků schopnosti a dovednosti zaznačit vztahy do hierarchického systému<sup>343</sup>.

### Instrukce

Jedná se o instrument, který je postaven zcela na slovním zadání. Cvičení v tomto instrumentu jsou postaveny na jazykových schopnostech, od žáků se vyžaduje porozumění zadání a jeho následné grafické znázornění. Postup je v instrumentu zadáván také obráceným způsobem, žák formuluje z grafického záznamu<sup>344</sup>.

---

<sup>339</sup> LEBEER, Jo ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání. Přeložila V. Pokorná a kol. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4. S. 70.

<sup>340</sup> MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1. S. 29.

<sup>341</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 340, s. 29.

<sup>342</sup> LEBEER, pozn. 339, s. 69.

<sup>343</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 340, s. 30.

<sup>344</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 340, s. 30.

### Ilustrace

Ilustrace je instrument, prostřednictvím kterého se jedinci učí samostatné analýzy. K tomu jim slouží vtipná někdy až absurdní kresba, na které je znázorněna problémová situace<sup>345</sup>. Úkolem žáků je popsat situaci na kresbě, zmapovat změny, které kresby popisují a vysvětlit, proč jsou absurdní a legrační. Seznámení s principy analýzy je doplněno o další dimenze – např. časovou posloupnost, uspořádání objektů a možné návrhy řešení<sup>346</sup>.

Na rozdíl od ostatních instrumentů není tento koncipován jako systém na sebe navazujících úkolů s postupným zvyšováním obtížnosti. Každá část instrumentu je tvořena samostatnými listy, proto je lze využít v jakékoli lekci samostatně či v kombinaci s jinými instrumenty<sup>347</sup>.

### **Instrumenty vyžadující určitou úroveň kognitivních schopností**

Třetí řada instrumentů představuje nejnáročnější úroveň při tréninku kognitivních schopností.

### Orientace v prostoru III

Nejvyšší úroveň v rámci orientace v prostoru představují práci s tzv. pevným referenčním rámcem pro popis prostoru<sup>348</sup>. Z užívaného materiálu se žáci učí pracovat např. s kompasem. S jeho pomocí si osvojují dovednost určovat světové strany, zakreslovat trasu na papír a pracovat se souřadnicemi<sup>349</sup>. Náročnější části tohoto instrumentu představují propojení pevného referenčního rámce (např. orientace podle světových stran) s relativním referenčním systémem (který je osvojován v instrumentu Orientace v prostoru I a II)<sup>350</sup>.

### Časové vztahy

Cílem instrumentu Časové vztahy je formovat u dětí schopnost vnímat pojmy vztahující se k času a rychlosti. Instrument obsahuje úkoly vztahující se k uspořádání dat v chronologickém pořadí, nalezení chyb v písemných instrukcích, rozbor kauzálních vztahů, řešení problémových otázek vztahujících se k rychlosti, času, vzdálenosti<sup>351</sup>.

---

<sup>345</sup> LEBEER, Jo ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání. Přeložila V. Pokorná a kol. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4. S. 68.

<sup>346</sup> MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1. S. 30.

<sup>347</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 346, s. 30.

<sup>348</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 346, s. 29.

<sup>349</sup> LEBEER, pozn. 345, s. 71.

<sup>350</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 346, s. 29.

<sup>351</sup> LEBEER, pozn. 345, s. 70.

Podobně jako u instrumentu *Ilustrace* neobsahuje ani tento úkoly, které na sebe navazují ve správném sledu s postupným zvyšováním jejich úrovně a náročnosti. Je koncipován do 35 lekcí a skládá se z několika částí, které rozvíjejí různé aspekty časové orientace. Počáteční úkoly pracují s časem jako měřitelným, objektivním a stabilním jevem, postupně je však do těchto pojmů zakomponován subjektivní pohled na čas, vzdálenost a rychlost<sup>352</sup>.

### Číselné řady

Jsou koncipovány tak, aby byl žák schopen chápat existenci kauzálních vztahů mezi jednotlivými ději. Cílem je žákovo aktivní vyhledávání pravidel, podle kterého se události dějí, což vede k osvojení příslušných kompetencí potřebných k předvídání důsledků jednotlivých činů či hodnocení událostí, které se již přihodily<sup>353</sup>.

Úkoly v tomto instrumentu jsou definovány do číselných řad, čísla, která obsahují, na první pohled nemají nic společného, což vede žáka k vyhledávání skrytých pravidel. Kromě číselných řad obsahují úkoly nové pojmy, které si žák fixuje – např. opakování, pravidlo, vzorec, jistota, nepravděpodobnost, rovněž se zde žáci učí porozumět grafům a následně je interpretovat<sup>354</sup>.

### Sylogismy

Na šedesáti stranách formulovaný instrument, obsahuje podobně jako instrument *Přechodné vztahy*, slovní a komplikované grafické instrukce. Sylogismy jsou úvodem do formální logiky, podporují pochopení tranzitivních vztahů, a také ovlivňují logické myšlení. Pokud si žák osvojí příslušné kompetence potřebné k úspěšnému zvládnutí tohoto instrumentu, je schopen uplatnit induktivní a deduktivní myšlení v praktickém životě. První část instrumentu úzce navazuje na *Kategorizace*. Druhá část obsahuje úkoly se soubory, ve kterých může být člen z jedné skupiny členem ve skupině jiné. Poslední část se zaměřuje na detekci identických souborů. Formují si zde schopnost tvořit podsoubory a pracovat s překrýváním těchto podsouborů<sup>355</sup>.

---

<sup>352</sup> MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1. S. 32.

<sup>353</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 352, s. 32.

<sup>354</sup> LEBEER, Jo ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání. Přeložila V. Pokorná a kol. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4. S. 71.

<sup>355</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 352, s. 33.

### Přechodné vztahy

Tento instrument pracuje se principem vyvozování závěrů a nových vztahů ze vztahů existujících. Zpočátku žák pracuje s obecnou terminologií vztahů mezi jevy a hledá vhodné strategie při kódování informací. Zajímavé je, že instrument záměrně pracuje s otázkami, které nemají řešení (jednoduše neposkytne žáku přiměřené množství informací potřebných ke zpracování úkolu), tím dochází k uvědomění, že v reálném životě existují problémy a situace, na které nelze najít obecně platnou odpověď<sup>356</sup>.

### Sestavování obrazových šablon

Jedná se o nejnáročnější instrument celého programu, žáci se v něm snaží skládat a kombinovat šablony různých tvarů a barev. Plnění jednotlivých úkolů vyžaduje řádné osvojení předchozích instrumentů. Žák pracuje s myšlenkovými operacemi, které hodnotí strategie jednotlivých řešení<sup>357</sup>.

---

<sup>356</sup> MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1. S. 33.

<sup>357</sup> MÁLKOVÁ, pozn. 356, s. 34.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 6 PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ ÚROVNĚ VYUČOVACÍHO PROCESU PŘEDMĚTU DĚJEPIS

#### 6.1 Vymezení cíle průzkumného šetření a charakter cílové skupiny

Kvalitní výuka dává žákům možnost rozvinout svůj potenciál směrem kupředu. Faktory, které determinují správný rozvoj žáků se sluchovým postižením, můžeme vymezit podle různých hledisek. Předpokladem školního úspěchu je posilování jednotlivých složek žákovy osobnosti. Helus<sup>358</sup> hovoří o existenci mnoha komponent, kterými pedagog svého žáka ovlivňuje. Z jeho koncepce lze vyzdvihnout hodnotu aktivizujících a jazykových kompetencí, jenž by měl mít osvojené každý pedagog. Mít kompetenci osvojenou zároveň znamená ji správně aplikovat a využít v praxi. Kromě jistých kvalit, které by měl reprezentovat pedagog ve své osobě, determinuje úspěšnost výuky zázemí školy se svou filozofií.

Cílovou skupinu tvořili pedagogičtí pracovníci vyučující dějepis na všech základních a středních školách pro sluchově postižené v České republice.

Cílem praktické části je zmapovat úroveň výuky dějepisu na základních a středních školách pro sluchově postižené. Pro průzkumné šetření byly definovány tyto cíle:

- Zjistit, jaká je úroveň dosaženého vzdělání pedagogických pracovníků a jakých možností využívají ve svém dalším vzdělávání.
- Vymezit základní přístupy ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením vzhledem k výuce dějepisu.
- Zhodnotit úroveň materiálního vybavení škol, možnosti využívání pomůcek a učebnic při výuce dějepisu.
- Zjistit, zda se pedagogové vyučující dějepis účastní a podílí se na projektové výuce a zda ve výuce využívají aktivizační metody.
- Vymezit jednotlivé názory vztahující se k hodnocení rámcových vzdělávacích programů.
- Zjistit, zda pedagogové znají a jak hodnotí metodu instrumentálního obohacování a zprostředkovaného učení Reuvena Feuersteina.
- Kategorizovat obecné obtíže u žáků se sluchovým postižením z hlediska úrovně kognitivních procesů.

---

<sup>358</sup> HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-274-1168-3. S. 46 – 49.

## 6.2 Metody a postupy sběru dat

Pro zjišťování výzkumných cílů bylo použito metody dotazníku. Cíle průzkumného šetření byly formulovány do 15 jednoduchých otázek. Některé z otázek umožnili respondentům výběr z několika možných odpovědí, u několika byl výběr možností doplněn o možnost vlastního vyjádření. Ostatní otázky byly otevřené, respondent se tedy mohl k danému tématu volně vyjádřit.

Předvýzkum proběhl prostřednictvím e-mailové komunikace se dvěma respondenty, po jednotlivých doporučeních došlo k drobným úpravám v textu dotazníku a následné verifikaci dotazníku.

Dotazník byl koncipován anonymně, jeho cílem bylo získat data potřebná ke zhodnocení úrovně výuky dějepisu pedagogickými pracovníky.

Obecně řečeno bylo relativně obtížné získat níže zpracovaná data, školy, které se věnují vzdělávání žáků se sluchovým postižením, se v převážné většině staví negativně k podobným typům průzkumného šetření. Bylo tedy nutné všechny školy předem telefonicky informovat a spravit o záměrech diplomové práce, teprve poté byly dotazníky rozeslány na jednotlivé školy prostřednictvím e-mailové komunikace. Vzhledem k nízkému procentu návratnosti bylo nutné rozeslat dotazníky v tištěné podobě. Tento záměr byl opět projednán s vedením školy prostřednictvím telefonické komunikace.

## 6.3 Analýza a interpretace získaných dat

Dotazníky byly distribuovány do všech základních a středních škol pro sluchově postižené v České republice. Celkem bylo osloveno 13 škol, převážná většina zařízení se zaměřuje na vzdělávání primární i sekundární úrovně.

V rámci předvýzkumného šetření bylo zjištěno, že většina škol pro sluchově postižené zaměstnává v průměru 2 pedagogické pracovníky, vyučují předmět dějepis. Za tohoto předpokladu bylo možné očekávat 38 navrácených dotazníků při 100 % návratnosti (počítáme-li s předpokladem, že škola, která se zaměřuje jak na primární i sekundární úroveň vzdělávání zaměstnává 4 pedagogické pracovníky).

Podle předpokladů se však návratnost udržela v rozmezí běžných hodnot a bylo tedy možné průzkum založit na odpovědích 17 respondentů (45 %). Počet a charakter odpovědí představuje relativně dobrý reprezentativní vzorek pro následné průzkumné šetření. Výsledky průzkumu nejsou členěny podle úrovně vzdělávání, zejména z toho důvodu, že někteří z pedagogů vyučují dějepis na základní i střední škole.

### **Otázka č. 1 – Dosažené vzdělání pedagogických pracovníků**

Otázka č. 1 zjišťuje úroveň dosaženého vzdělávání pedagogů vyučujících dějepis na základních a středních školách pro sluchově postižené žáky. Respondenti si mohli vybírat z více možných odpovědí, popřípadě uvést jiné vzdělání než bylo formulováno v dotazníku.

Výsledky šetření ukazují, že většina respondentů absolvovala vysokoškolské studium pouze v oboru speciální pedagogika, tuto odpověď uvedlo 52 % všech respondentů. Speciální pedagogiku společně s aprobací pro vyučovací předmět dějepis vystudovalo 18 % respondentů. Jiné vzdělání uvedlo 18 % respondentů. Tito pedagogové získali aprobaci v českém jazyce v kombinaci s občanskou výchovou či matematikou, jeden respondent (6 %) získal aprobaci jako pedagog všeobecně vzdělávacích předmětů. Aprobaci pro vyučovací předmět dějepis v kombinaci s aprobací pro jiný vyučovací obor uvedl jeden pedagog (6 %), konkrétně se jednalo o vzdělání v oboru historie a český jazyk. Jeden respondent (6 %) uvedl v dotazníku speciálně pedagogické vzdělání spolu s aprobací v předmětu zeměpis. Všichni pedagogové mají řádně ukončené vysokoškolské vzdělání.

Výsledky průzkumného šetření dokazují, že existuje relativně nízké procento (18 %) plně kvalifikovaných pedagogů, kteří získali aprobaci pro předmět dějepis a dosáhli příslušného vzdělání ve speciální pedagogice.

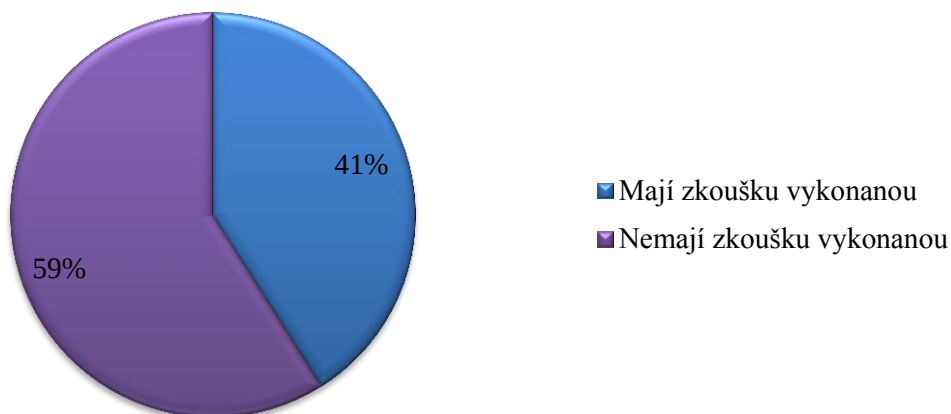
| <b>Úroveň dosaženého vzdělání pedagogických pracovníků:</b>                                                           | <b>Počet</b> | <b>Počet (%)</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------------------|
| Speciální pedagogika (bez dalšího aprobace)                                                                           | 9            | 52 %             |
| Speciální pedagogika s aprobací pro předmět dějepis                                                                   | 3            | 18 %             |
| Speciální pedagogika s aprobací pro jiný vyučovací předmět                                                            | 1            | 6 %              |
| Aprobace pro předmět dějepis v kombinaci s aprobací pro jiný vyučovací předmět (bez absolvování speciální pedagogiky) | 1            | 6 %              |
| Jiné vzdělání                                                                                                         | 3            | 18 %             |

**Tabulka 6 Dosažené vzdělání pedagogů vyučujících předmět dějepis na základních a středních školách pro sluchově postižené**

### **Otázka č. 2 – Státní závěrečná zkouška z oboru surdopedie**

Tato otázka měla zjistit, zda pedagogičtí pracovníci vykonali v době studia státní závěrečnou zkoušku ze surdopedie. Z dotazovaného počtu respondentů vyšlo najevo, že 59 %

tuto zkoušku absolvovanou nemá. 41 % respondentů uvedlo, že má vykonanou státní závěrečnou zkoušku z oboru surdopedie.

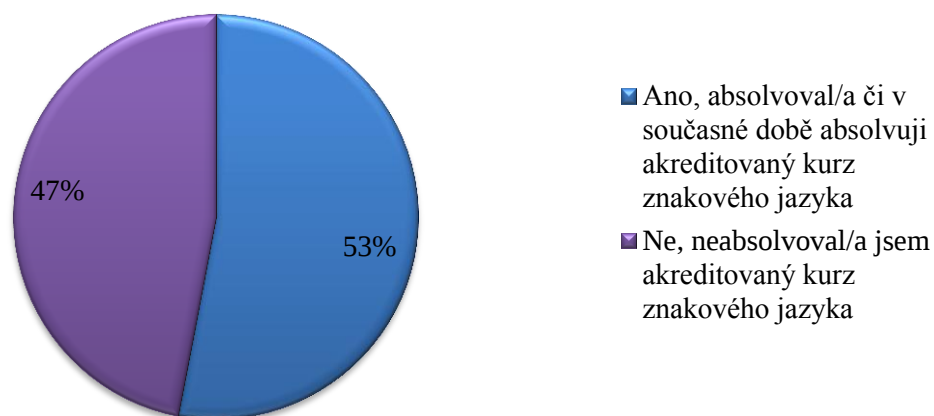


**Graf 2 Počet pedagogických pracovníků se státní závěrečnou zkouškou ze surdopedie a počet pedagogických pracovníků bez této zkoušky**

Tabulka č. 1, týkající se dosaženého vzdělání pedagogických pracovníků, naznačila nízké procento plně kvalifikovaných respondentů. Přepočteme-li 18 % respondentů z procentuálního vyjádření, zjistíme, že plně kvalifikovaní jsou pouze tři pedagogičtí pracovníci. Z dotazníků vyšlo najevo, že z těchto tří pedagogických pracovníků má pouze jeden vykonanou státní závěrečnou zkoušku ze surdopedie.

### **Otázka č. 3 – Absolvování akreditovaného kurzu znakového jazyka**

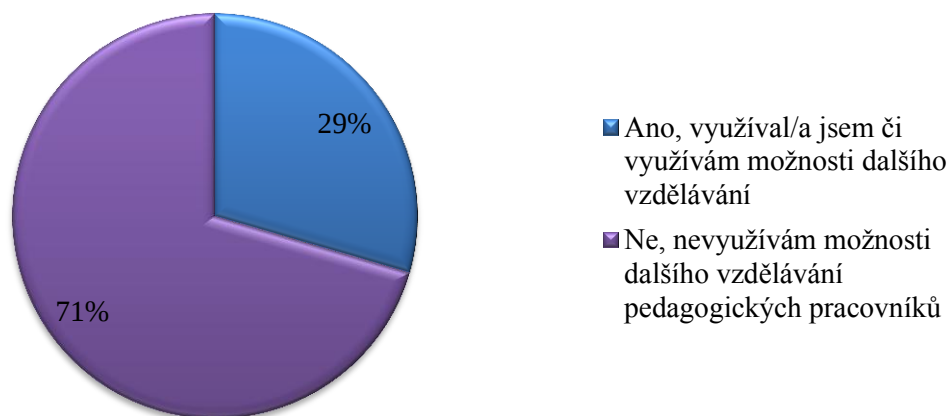
Úkolem otázky č. 3 je zjistit zda pedagogičtí pracovníci absolvovali či v současné době absolvují kurz znakového jazyka. Po vyhodnocení dotazníku se ukázalo, že 47 % respondentů nemá absolvovaný akreditovaný kurz znakového jazyka, zbylých 53 % respondentů jej absolvovalo. V převážné většině se jednalo o kurzy absolvované pod záštitou České Unie Neslyšících. Polovina respondentů uvedla, že absolvovala kurz znakového jazyka bez specifikování organizace a časového období.



**Graf 3 Procentuální poměr pedagogů, kteří absolvovali akreditovaný kurz znakového jazyka a těch, kteří jej neabsolvovali**

#### **Otázka č. 4 – Další vzdělávání pedagogických pracovníků**

Cílem této otázky bylo zhodnotit úroveň vnitřní motivace a ochotu pedagogů k dalšímu studiu a vlastnímu sebezvoji. Otázka byla respondentům předložena jako výběr ze dvou možností, pokud respondent na otázku odpověděl kladně, byla mu poskytnuta možnost doplnit, jaké kurzy, školení či další vzdělávání absolvoval či v současné době absolvuje. Výsledky průzkumného šetření lze vyjádřit takto:



**Graf 4 Další vzdělávání pedagogických pracovníků vyučujících předmět dějepis na základních a středních školách pro sluchově postižené**

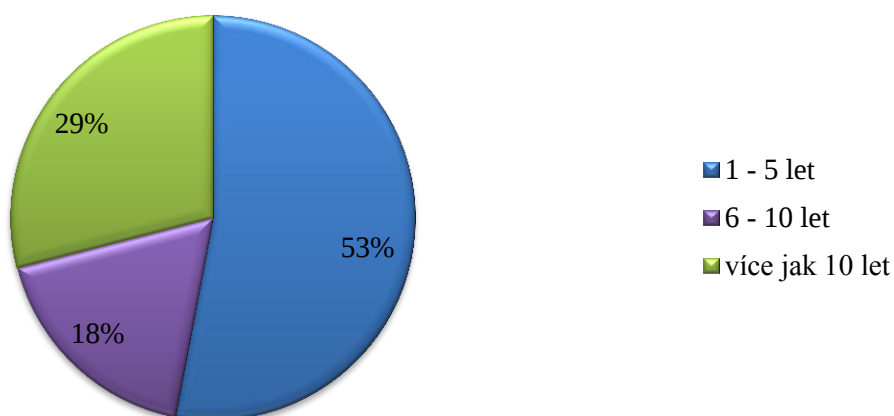
Na tuto otázku odpovědělo 29 % respondentů negativně. Z celkového počtu respondentů tedy 5 nikdy nevyužilo dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Na odpověď reagovalo kladně 71 % respondentů. Z tohoto relativně vysokého procenta osob,

které se pozitivně staví k dalšímu vzdělávání, musíme vyčlenit 50 % respondentů, kteří v dotazníku nekonkretizovali či neuvedli, jaké možnosti dalšího vzdělávání využili či využívají. Zbýlých 50% respondentů, využilo či využívá zejména kurzů a seminářů vztahující se ke vzdělání v oblasti znakového jazyka, v oblasti historie, práce na počítači, jedna respondentka uvedla, že má absolvovaný desetidenní Program Instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina.

Průzkumné šetření naznačuje, že vysoké procento pedagogů vyučujících dějepis, využívá dalšího vzdělávání, což lze v současné době hodnotit jako pozitivní jev.

#### **Otázka č. 5 – Délka pedagogické praxe**

V této otázce jsme cíleně zjišťovali, jaká je délka pedagogické praxe u respondentů vyučujících dějepis. Ze získaného vzorku jsme vytvořili tři časové úsečky, do kterých lze zaznačit výsledky průzkumného šetření. 53 % respondentů uvedlo, že v současné době nemají více než 5 let pedagogické praxe ve výuce dějepisu na základní či střední škole. Delší dobu praxe, do 10 let, uvedlo 18 % respondentů. Více než 10 let označilo 29 % respondentů. Z uvedených údajů vyplývá, že se více než polovina pedagogických pracovníků věnuje systematické výchově a vzdělávání žáků v předmětu dějepis relativně krátkou dobu.



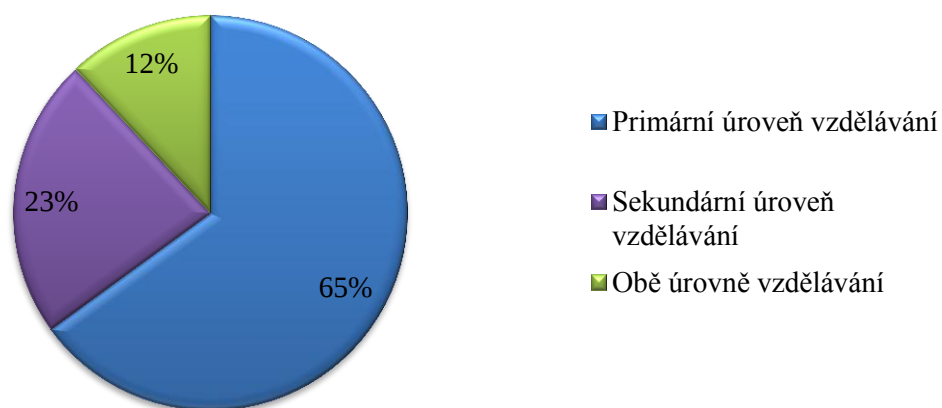
**Graf 5 Délka praxe pedagogických pracovníků**

#### **Otázka č. 6 – Zastoupení pedagogů na základních a středních školách**

Tato otázka cíleně zjišťovala, kolik respondentů vyučuje dějepis v rámci primárního vzdělávání (tj. na základní škole) a kolik respondentů tento předmět realizuje na úrovni

sekundárního vzdělávání (tj. na středních odborných školách, středních odborných učilištích a gymnáziích).

Z navrácených odpovědí lze vyvodit, že 65 % respondentů vyučuje na základních školách, 23 % respondentů realizuje výuku na středních školách (tj. středních odborných školách, středních odborných učilištích či na gymnáziu). 12 % respondentů uvedlo, že vyučuje na obou úrovních vzdělávacího systému.



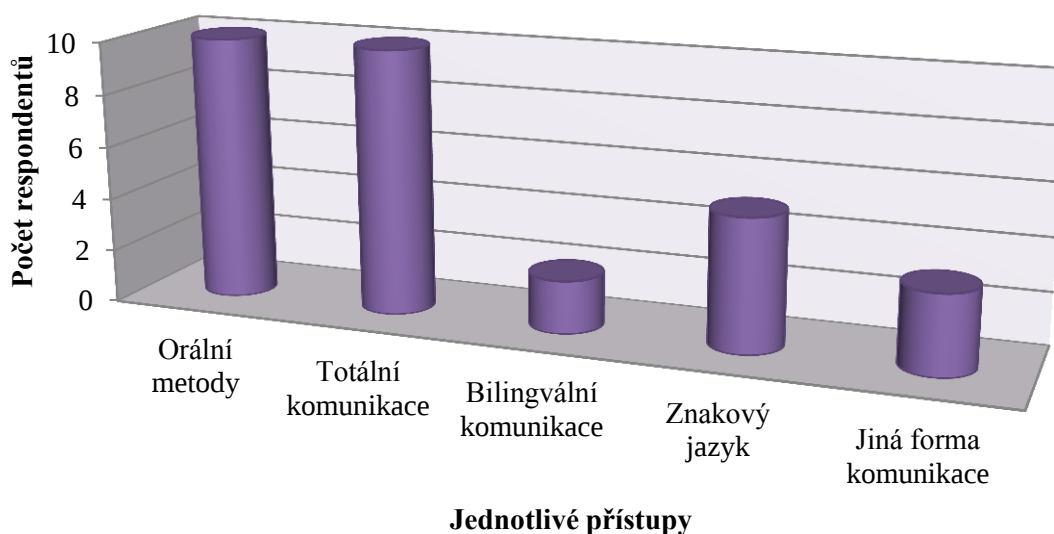
**Graf 6 Zastoupení všech pedagogů na základních a středních školách**

#### **Otázka č. 7 – Metody uplatňované ve výchově a vzdělávání žáků se sluchovým postižením**

Otázka č. 7 se zaměřovala na to, jaké přístupy ve výchově a vzdělávání využívají respondenti v hodinách dějepisu na školách pro sluchově postižené. Respondenti měli možnost výběru z jednotlivých odpovědí s možností označit více přístupů. Pokud respondenti využívají ve výchově a vzdělávání jiné přístupy, měli možnost je uvést samostatně. 59 % všech dotazovaných respondentů využívá ve výchově a vzdělávání orální metody, stejné procento respondentů uvedlo, že využívá metody totální komunikace. Metodu znakového jazyka zaznačilo 29 % respondentů, 12 % uvedlo, že ve výuce aplikuje metody bilingvální komunikace. 18 % uvedlo jiné metody užívané ve výchově a vzdělávání.

| Preference přístupů ve vzdělávání: | Počet | Počet (%) |
|------------------------------------|-------|-----------|
| Orální metody                      | 10    | 59 %      |
| Totální komunikace                 | 10    | 59 %      |
| Bilingvální komunikace             | 2     | 12 %      |
| Znakový jazyk                      | 5     | 29 %      |
| Jiná forma komunikace              | 3     | 18 %      |

**Tabulka 7 Preference přístupů ve vzdělávání**



**Graf 7 Preference přístupů ve vzdělávání**

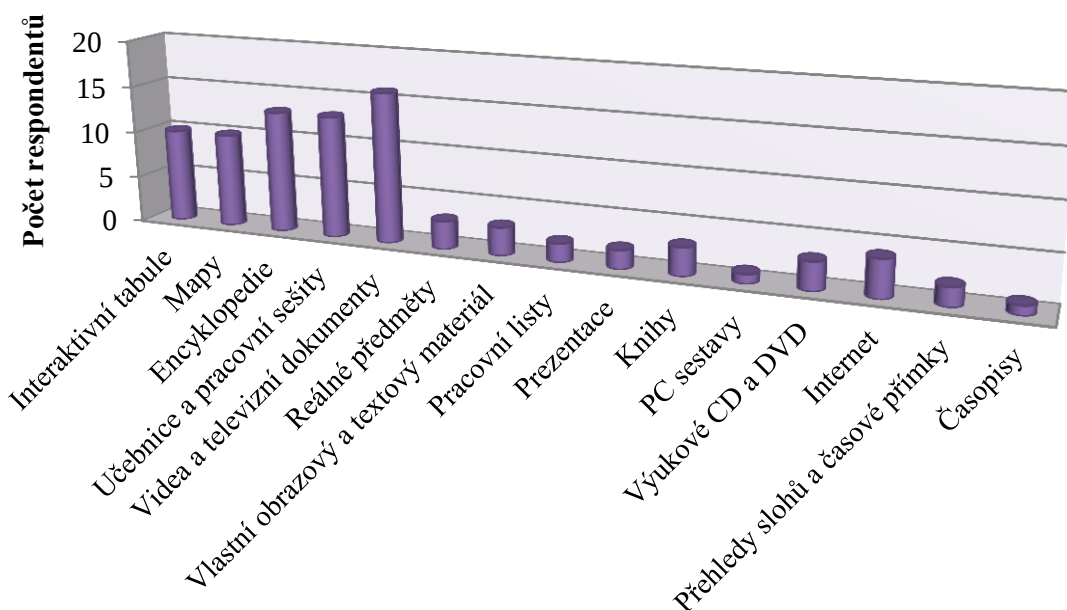
18 % respondentů, kteří se volně vyjádřili k jiným formám komunikace, uvedli, že využívají individuální metody komunikace, orální metody v kombinaci se znakovou češtinou, jeden respondent uvedl, že využívá metody dramatizace konkrétních dějových sloves a pojmů v historii, ze kterých společně se žáky vyvozují jednotlivé znaky.

Z příslušného průzkumného šetření je patrné, že ve vzdělávacím procesu převažují metody orální a totální komunikace.

#### **Otázka č. 8 – Pomůcky využívané ve výuce dějepisu na základních a středních školách pro sluchově postižené**

Otázka č. 8 cíleně zjišťovala, jaké pomůcky používají respondenti ve výuce dějepisu na školách pro sluchově postižené. Respondenti měli možnost výběru jednotlivých odpovědí,

přičemž mohli využít i více možností. Pokud respondenti využívají jiné pomůcky, dostali možnost se v otázce volně vyjádřit.



**Graf 8 Preference pomůcek využívaných v hodinách dějepisu**

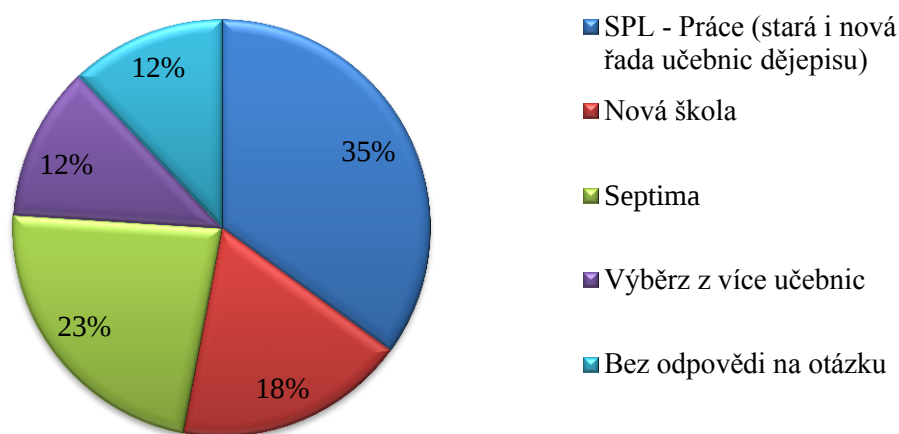
| Pomůcky využívané ve výuce dějepisu:  | Počet | Počet (%) |
|---------------------------------------|-------|-----------|
| Interaktivní tabule                   | 10    | 59 %      |
| Mapy                                  | 10    | 94 %      |
| Encyklopedie                          | 13    | 76 %      |
| Učebnice a pracovní sešity            | 13    | 76 %      |
| Video a televizní dokumenty           | 16    | 94 %      |
| Jiné pomůcky:                         |       |           |
| • reálné předměty (makety)            | 3     | 18 %      |
| • vlastní obrazový a textový materiál | 3     | 18 %      |
| • pracovní listy                      | 2     | 12 %      |
| • prezentace                          | 2     | 12 %      |
| • knihy                               | 3     | 18 %      |
| • PC sestavy                          | 1     | 6 %       |
| • výukové CD a DVD                    | 3     | 18 %      |
| • internet                            | 4     | 24 %      |
| • přehledy slohů a časové přímky      | 2     | 12 %      |
| • časopisy                            | 1     | 6 %       |

**Tabulka 8 Nejčastěji uváděné pomůcky užívané ve výuce dějepisu**

Po zpracování jednotlivých dotazníků jsme došli ke zjištění, že 59 % respondentů využívá ve výuce interaktivní tabuli, 94 % respondentů pracuje v hodinách s mapou, 76 % doplňuje výuku encyklopediemi, video a televizní dokumenty ve výuce využívá 94 % respondentů, učebnice dějepisu a pracovní sešity využívá 76 % respondentů., 18 % využívá jiné pomůcky při výuce dějepisu.

#### **Otázka č. 9 – Výběr učebnic v hodinách dějepisu na základních a středních školách pro sluchově postižené**

Výběr vhodné učebnice hraje ve výuce dějepisu významnou roli, zejména u žáků se sluchovým postižením. Výsledky průzkumu ukazují, že učebnice preferované v minulosti, které nejsou v souladu s rámcovými vzdělávacími programy, jsou v současné době stále využívány. Přes 24 % respondentů se vyjádřilo, že by uvítali ve výuce nové učebnice, bohužel jim nedostatek finančních prostředků neumožňuje využívat učebnice jiného typu. Přes obtíže související s finanční stránkou lze vidět, že školy investovaly do nákupu nových učebnic, které jsou v souladu s rámcovými vzdělávacími programy. V následujícím grafu uvádíme pouze název nakladatelství, pod kterým vycházejí jednotlivé řady učebnic, zejména z toho důvodu, že většina autorů se podílela na tvorbě více učebnic.



**Graf 9 Analýza preferencí užívaných učebnic dějepisu**

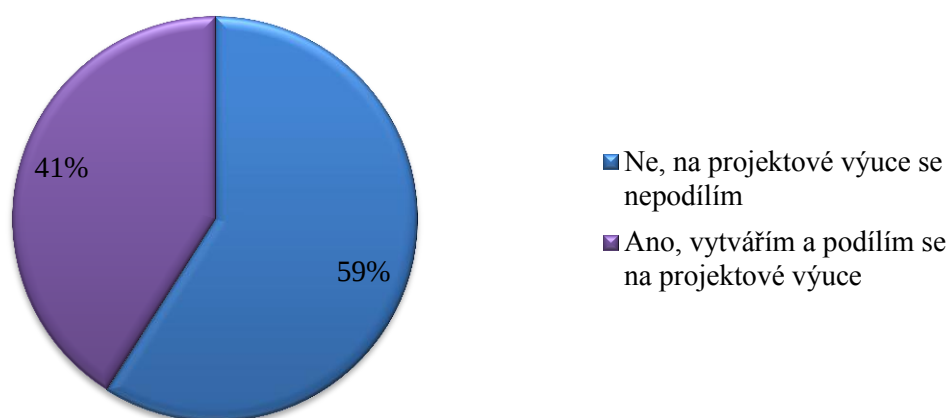
35 % respondentů uvádí, že využívá učebnice vydané nakladatelstvím SPL – Práce, které jsou koncipovány pro žáky se sluchovým postižením, na druhou stranu je nutné uvést, že nejsou v souladu s rámcovými vzdělávacími programy. S učebnicemi a pracovními sešity vydanými nakladatelstvím Septima pracuje 23 % dotazovaných, taktéž se jedná o řadu učebnic pro žáky se sluchovým postižením, ve srovnání s řadami, které vydává SPL – Práce se však jeví jako lépe uchopitelné ve vzdělávacím procesu. Nakladatelství Nová škola

vytvořilo řadu učebnic dějepisu, která je v souladu s rámcovými vzdělávacími programy, v současné době je hodnocena velmi pozitivně, 18 % respondentů uvedlo, že pracuje právě s touto řadou učebnic. 12 % dotazovaných uvedlo, že při práci využívá kombinaci více učebnic dějepisu, zde se objevovaly zejména učebnice nakladatelství Prodos, které jsou v souladu s požadavky rámcového vzdělávacího programu, spolu v kombinaci se širší škálou ostatních učebnic a knižního materiálu (v některých případech se nejedná o učebnice standardně využívané ve výuce dějepisu).

Ve výše zmíněném vzorku se neobjevily učebnice vydané nakladatelstvím Fraus, které jsou plně v souladu s požadavky rámcových vzdělávacích programů a lze je v současné době hodnotit jako kvalitní výukový materiál.

### **Otázka č. 10 – Projektová výuka**

Projektová výuka je v současné době hodnocena jako velmi efektivní v souvislosti s naplňováním klíčových kompetencí charakterizovaných v rámcových vzdělávacích programech. Prostřednictvím této výuky si žáci osvojují a upevňují nové vědomosti, dovednosti a dochází k podpoře všech stránek jeho osobnosti. Projektová výuka může pomoci začlenit mezipředmětové vazby a průřezová témata do výchovně vzdělávacího procesu<sup>359</sup>. Pro praktickou výuku se doporučuje uplatňovat tuto formu výuky jako doplněk klasicky požímané výuky, některé školy však vytváří projektové dny, v rámci kterých je realizováno projektové vyučování.



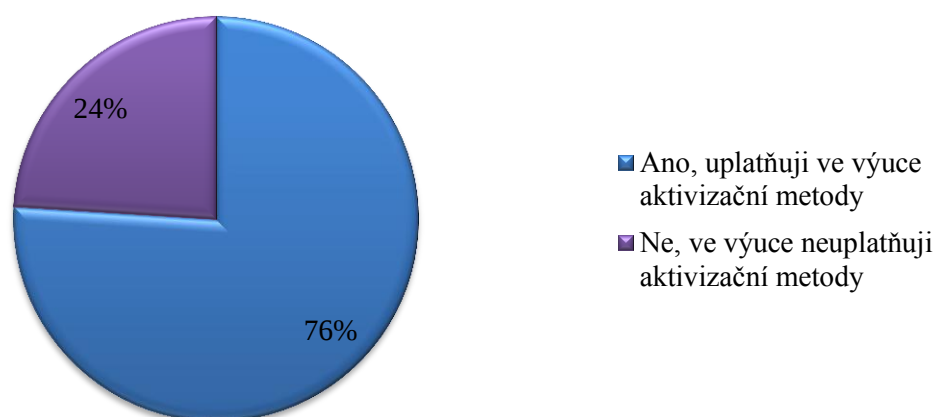
**Graf 10 Realizace projektové výuky v rámci vyučovacího předmětu dějepis**

<sup>359</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 978-80-210-4142-2. S. 25.

Výsledky průzkumu ukazují, že 59% respondentů se nepodílí a ani nevytváří projektovou výuku v rámci předmětu dějepis. Oproti tomuto výsledku vidíme 41 % respondentů, kteří na otázku reagovali kladně. Z těchto 41 % dotazovaných 14 % respondentů realizuje projektovou výuku v hodinách dějepisu, 43 % pedagogů realizuje projektové vyučování v rámci projektových dnů, zbylých 43 % se k otázce jak realizují projektovou výuku, nevyjádřilo.

### **Otázka č. 11 – Využití aktivizačních metod ve výuce dějepisu**

Tato otázka měla za cíl zjistit, zda pedagogičtí pracovníci využívají ve vyučovacím procesu aktivizační metody. Výsledky šetření lze označit v tomto směru za velmi uspokojivé. Aktivizační metody využívá více než 76 % dotazovaných respondentů, zbylých 24 % aktivizační metody ve výuce nevyužívalo a nevyužívá.

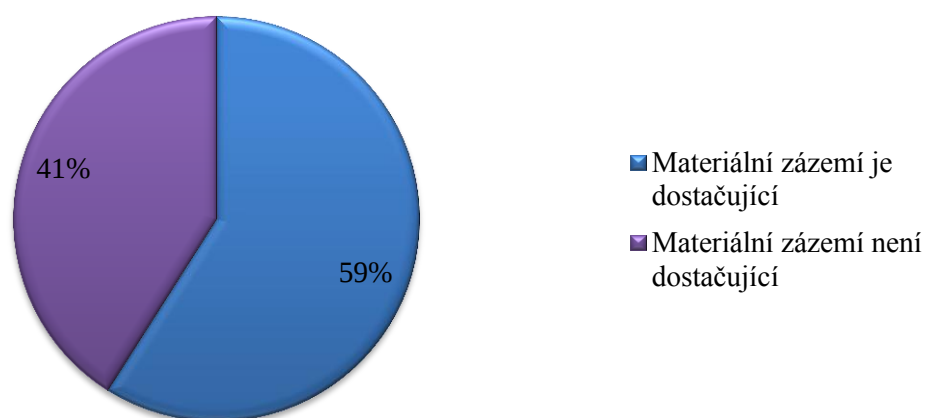


**Graf 11 Realizace aktivizačních metod ve výuce dějepisu na základních a středních školách pro sluchově postižené**

### **Otázka č. 12 – Hodnocení materiálního vybavení**

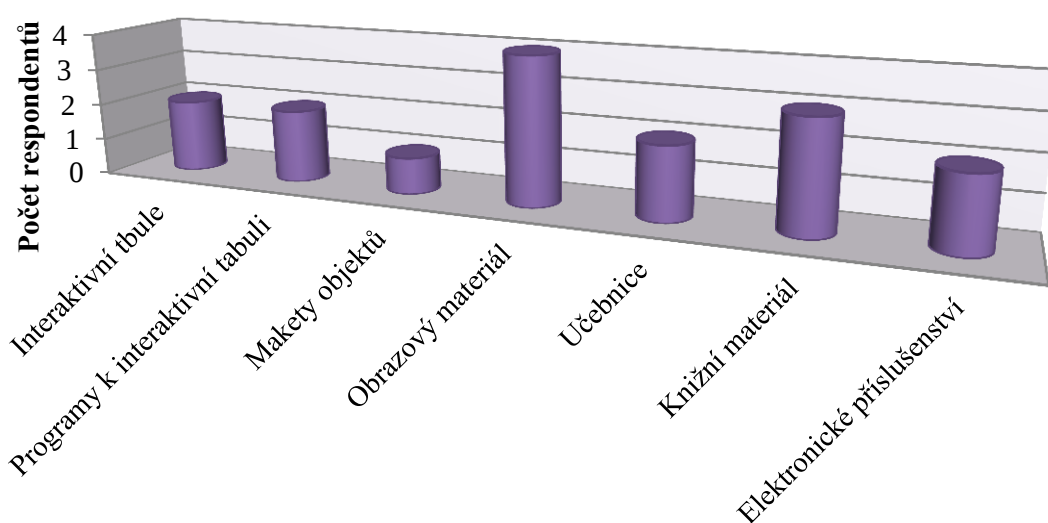
Tato otázka měla za cíl zjistit, zda jsou respondenti spokojeni s dosavadním materiálním vybavením školy (zejména však s vybavením, které se vztahuje k výuce předmětu dějepis).

59 % respondentů hodnotí materiální zázemí za dostačující, zbylých 41 % hodnotilo současné materiální zázemí za nedostačující.



**Graf 12 Úroveň materiálního vybavení pro předmět dějepis**

Respondenti, kteří současné materiální vybavení školy pro předmět dějepis nepovažují za dostačující (tj. 41 %), měli možnost se vyjádřit, jaké vybavení by rádi na svých školách využívali. Někteří respondenti uvedli více možností, proto jsme v tabulce uvedli kromě procentuálního výměru také počet osob.



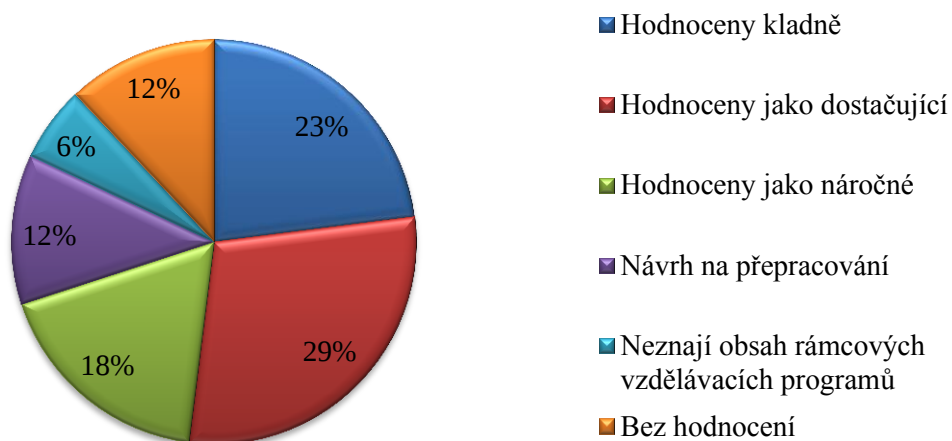
**Graf 13 Požadavky pedagogů k materiálnímu zázemí pro předmět dějepis**

| Požadavky na materiální zázemí:                                | Počet | Počet (%) |
|----------------------------------------------------------------|-------|-----------|
| Interaktivní tabule                                            | 2     | 14 %      |
| Programy pro práci s interaktivní tabulí                       | 2     | 29 %      |
| Makety reálných objektů                                        | 1     | 14 %      |
| Obrazový materiál (časové přímky, přehledy slohů apod.)        | 4     | 57 %      |
| Učebnice                                                       | 2     | 29 %      |
| Knižní materiál                                                | 3     | 43 %      |
| Elektronické příslušenství (DVD přehrávače, PC soustavy apod.) | 2     | 43 %      |

**Tabulka 9 Požadavky pedagogů k materiálnímu zázemí pro předmět dějepis**

### **Otázka č. 13 – Hodnocení rámcových vzdělávacích programů**

Cílem otázky č. 13 bylo zjistit názory pedagogů na jednotlivé rámcové vzdělávací programy. Podle odpovědí respondentů hodnotí rámcové vzdělávací programy kladně 23 % dotazovaných, 29 % uvádí, že rámcové vzdělávací programy jsou dostačující, jako velmi náročné je hodnotí 18 % respondentů, 12 % odpovědělo, že rámcové vzdělávací programy je třeba přepracovat. Necelých 12 % respondentů se k otázce nevyjádřilo. 6 % respondentů se vyslovilo, že nezná obsah rámcového vzdělávacího programu.



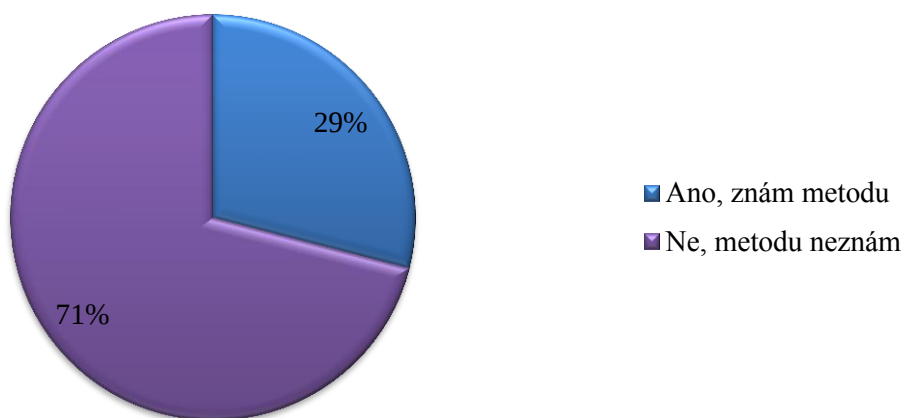
**Graf 14 Hodnocení rámcových vzdělávacích programů**

Téměř 18 % respondentů navíc ve svých odpovědích uvedlo, že obsahová volnost, kterou umožňuje rámcový vzdělávací program, je příčinou problémů u žáků přecházejících na jinou školu. Jeden respondent uvedl, že hodnotí rámcové vzdělávací programy kladně, nevýhodu však vidí v jejich aplikaci ve třídách, ve kterých jsou vzdělávání žáci se sluchovým

postižením z více ročníků zároveň. U jednoho respondenta, který navrhoval přepracování rámcového vzdělávacího programu, byl formulován požadavek změny tradičního pohledu na výuku dějin.

#### **Otázka č. 14 – Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování a zprostředkovaného učení**

Otázka č. 14 měla zjistit, zda respondenti znají Feuersteinovu metodu instrumentálního obohacování a zprostředkovaného učení. Ti, kteří odpověděli kladně, dostali prostor na zhodnocení této metody. Z celkového počtu všech dotazovaných respondentů odpovědělo 71 % záporně. Zbýlých 29 % respondentů zná metodu instrumentálního obohacování a zprostředkovaného učení.



**Graf 15 Metoda instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina**

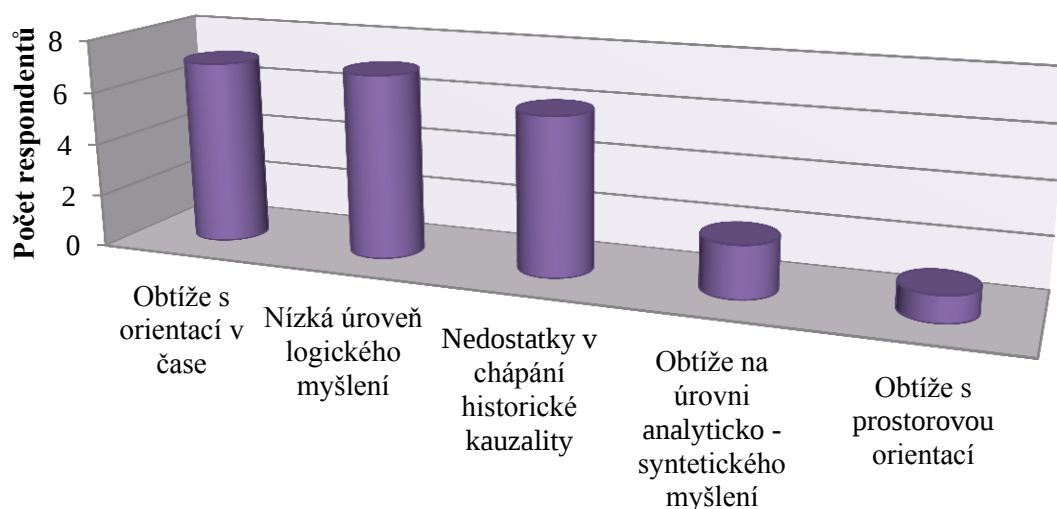
Z celkového počtu respondentů, kteří metodu znají, uvedli všichni svůj názor. Vzhledem k nízkému počtu dotazovaných jsme se rozhodli uvést názory všech respondentů. Přepočteme-li procentuální výměr, zná z celkového počtu tuto metodu 5 respondentů. Čtyři dotazovaní respondenti hodnotí tuto metodu velmi dobře. Jeden respondent uvedl, že metodu zná, ale pouze v souvislosti s dětmi předškolního věku. Metoda byla celkově hodnocena jako časově náročná, ale v praxi uchopitelná. Jeden z respondentů uvedl, že metodu již několik let realizuje v praxi a velmi se mu osvědčila.

#### **Otázka č. 15 – Hodnocení úrovně kognitivních schopností žáků se sluchovým postižením**

Otevřená forma otázky č. 15 umožnila respondentům volně se vyjádřit k obecné charakteristice kognitivních schopností žáků se sluchovým postižením. I přesto, že měli

respondenti hodnotit úroveň kognitivních schopností obecně, 59 % (tj. 10 respondentů) uvedlo, že úroveň nelze specifikovat přes individuální rozdíly jednotlivých žáků.

U ostatních 7 respondentů (41 %), bylo možné z odpovědí vyvodit následující informace. Všichni respondenti (tj. 41 %) vypovídají, že jejich žáci vykazují nízkou úroveň logického myšlení. 7 respondentů (tj. 41 %) uvádí, že se u žáků vyskytují obtíže s orientací v čase). 6 respondentů (tj. 35 %) hodnotilo nedostatky ve schopnostech chápat historickou kauzalitu. Obtíže v analyticko-syntetickém myšlení uvedli 2 respondenti (tj. 12 %) Ze vzorku odpovědí dále vyplývá, že žáci mají problémy s prostorovou orientací (např. orientace na mapě), tuto informaci uvedl jeden respondent (tj. 6 %).



**Graf 16 Nejčastěji uváděné obtíže vztahující se k úrovni kognitivních schopností žáků**

| Hodnocení úrovně kognitivních schopností:        | Počet | Počet (%) |
|--------------------------------------------------|-------|-----------|
| Obtíže s orientací v čase                        | 7     | 41 %      |
| Nízká úroveň logického myšlení                   | 7     | 41 %      |
| Nedostatky v chápání historické kauzality        | 6     | 35 %      |
| Obtíže na úrovni analyticko-syntetického myšlení | 2     | 12 %      |
| Obtíže s prostorovou orientací                   | 1     | 6 %       |

**Tabulka 10 Nejčastěji uváděné obtíže vztahující se k úrovni kognitivních schopností žáků**

## 6.4 Diskuse

Praktická část práce se věnuje zmapování současné úrovně výuky dějepisu na základních a středních školách pro sluchově postižené. Metodou dotazníku byl získán reprezentativní vzorek, který měl odpovědět na definované cíle. Všechny otázky byly zpracovány do výše uvedených grafů a tabulek v kapitole 6 *Analýza a interpretace průzkumných dat*.

Na základě komparace vymezených cílů a získaných dat lze vyvodit hned několik velmi důležitých poznatků.

V první řadě je pozitivní, že všichni respondenti úspěšně absolvovali vysokoškolské vzdělání, na druhý pohled však tento relativně pozitivní závěr nese velké negativum. Pouze 3 respondenti (tj. 18 %) mají pro výuku dějepisu na škole zaměřené pro žáky se sluchovým postižením tzv. plnou kvalifikaci (tj. že absolvovali speciálně pedagogické vzdělání a aprobaci dějepisu/historie na vysoké škole). Dalším kladně vypadajícím výsledkem je, že více než polovina všech pedagogů absolvovala vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika, po zpracování dalších výsledků se však ukázalo, že státní závěrečnou zkoušku ze surdopedie vykonalo pouze 41 % respondentů (jedná se tedy o 7 pedagogických pracovníků). Po rozboru prvních dvou otázek bylo zjištěno, že pouze jeden pedagog má plnou kvalifikaci se státní závěrečnou zkouškou ze surdopedie. Uspokojivě však vypadají výsledky týkající se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, 12 respondentů (tj. více než 70 %) se staví aktivně k dalšímu vzdělávání a vlastnímu sebezvoji. Akreditovaným kurzem znakového jazyka prošla více než polovina všech dotazovaných respondentů (53 %). První stanovený cíl, týkající se dosaženého vzdělání pedagogických pracovníků a dalšího vzdělávání ukázal jisté rezervy, které lze vidět zejména na úrovni dosaženého vzdělání pedagogických pracovníků, pozitivní přístup k dalšímu vzdělávání lze však vyhodnotit více než kladně. Za předpokladu, pedagog absolvoval státní závěrečnou zkoušku ze surdopedie, získal do jisté míry základy v oblasti znakového jazyka, tyto základy však v současné době nejsou dostačující pro kvalitní výuku žáka s těžkým sluchovým postižením, proto je do jisté míry zarážející, že pouze polovina pedagogů prošla akreditovaným kurzem znakového jazyka. Samozřejmě ne všichni pedagogové vyučují žáky s těžkým sluchovým postižením a nevyužívají ve vzdělávacím procesu znakový jazyk, za těchto předpokladů je dosažené procento přijatelné.

Druhý stanovený cíl se měl zjistit, jaké metody využívají pedagogové ve výuce dějepisu. Zhodnotíme-li výsledky šetření, nejvyšší procentuální zastoupení (v obou případech se jedná o 59 %) získaly orální metody a totální komunikace. Relativně malé procento pedagogů využívá bilingvální komunikace, znakový jazyk ve výuce užívá téměř 30 % všech

respondentů. Z odpovědí uvedených v dotaznících lze vyvodit, že téměř 53 % všech pedagogů využívá ve výuce kombinaci více přístupů, pouze 17 % pedagogů uvedlo, že ve výuce uplatňuje čistě orální metody (kvůli stupni sluchového postižení), dalších 24 % pedagogů využívá metody totální komunikace, 6 % uplatňuje ve výuce čistě bilingvní komunikační strategii. Z poznámek, které pedagogové zaznačili do dotazníku, můžeme vyvodit, že přístup uplatňovaný ve výuce závisí čistě na potřebách žáků, nikoli na preferencích jednotlivých pedagogů.

Cíl průzkumného šetření, který se vztahoval k materiálnímu vybavení škol, využívání jednotlivých pomůcek a učebnic, přinesl relativně zajímavé výsledky. S materiálním zázemím je spokojeno 59 % dotazovaných pedagogů. Jedná se o velmi vysoké procento, které ukazuje na dobrou úroveň vybavení jednotlivých škol. Ti, kteří v dotazníku vyjádřili své přání o zkvalitnění materiálního zázemí, představovali 41 %. Nejvíce pedagogů by pro zkvalitnění své výuky potřebovalo kvalitní obrazový materiál a knihovnu, interaktivní tabule s příslušnými programy a nové učebnice. Výsledky ukázaly, že pedagogové pracují ve své výuce s kvalitními pomůckami. Vysoké procento pedagogů pracuje s interaktivní tabulí, učebnicemi a pracovními sešity, využívají mapy a encyklopedie, nejvyšší procento pedagogů (94 %) využívá ve výuce video/DVD přehrávač a televizní dokumenty. Učebnice, využívané ve výuce dějepisu nám dokázaly, že některé školy pracují s materiálem, který není v souladu s rámcovými vzdělávacími programy. I přesto je velmi pozitivní, že 41 % pedagogů již pracuje s kvalitními učebnicemi a pracovními sešity. Zarážející však je, že 12 % všech respondentů neuvedlo učebnici žádnou, je možné, že ve výuce učebnice nepoužívají, nebo si při vyplňování dotazníku nemohli vzpomenout na autora či edici, proto nechali kolonku nevyplněnou.

Průzkumné šetření se zaměřovalo také na to, zda pedagogové ve své práci využívají aktivizační metody a zda vytvářejí projektovou výuku. Dva cíle šetření lze tedy hodnotit následovně. Aktivizační metody využívá 76 % procent všech pedagogů, kteří vyučují předmět dějepis. Tento výsledek lze hodnotit velmi uspokojivě. Na projektové výuce se podílí 41 % všech dotazovaných pedagogů, i přestože se jedná o nižší číslo, než v případě aktivizačních metod, jedná se o procento relativně vysoké. Nelze než doufat, že při dalším šetření se procentuální poměr zvýší ve prospěch projektového vyučování a aktivizačních metod.

Rámcový vzdělávací program hodnotilo celkem 15 respondentů (88 %), z tohoto počtu vyjádřilo 5 respondentů (33 %) potřebu přepracovat rámcové vzdělávací programy či je hodnotilo jako velmi náročné. Zbytek respondentů se vyjádřil k programům vesměs pozitivně,

i když s jistými výhradami. Jeden respondent uvedl, že nezná obsah rámcových vzdělávacích programů.

Poslední otázky dotazníku měly odpovědět na dva cíle. Zjistit, zda pedagogové znají a jak hodnotí metodu instrumentálního obohacování a zprostředkovaného učení Reuvena Feuersteina. Následně se pedagogové měli obecně vyjádřit k úrovni kognitivních schopností žáků se sluchovým postižením. Výsledky průzkumu ukazují, že 29 % respondentů metodu zná, z jejich hodnocení lze vyvodit pozitivní náhled na její uplatnění v praxi, dokonce i ve výuce dějepisu. Jeden z respondentů uvedl, že metodu již několik let aplikuje v praxi a velmi se mu osvědčila. Úroveň kognitivních schopností hodnotilo velké procento pedagogů jako obtížně specifikovatelné (téměř 59 % všech respondentů). Další respondenti (41 %) byli schopni se v obecné rovině k této otázce vyjádřit, většina pedagogů uvedla, že žáci mají nedostatky v oblasti logického myšlení, obtíže se vyskytují v orientaci v čase, v orientaci na mapě a v analyticko-syntetickém myšlení.

Vycházíme-li z těchto závěrů, mohou nám zjištěné výsledky posloužit jako základ k vytvoření koncepce a realizaci nového projektu. Poznámky pedagogických pracovníků (analýza dat jednotlivých dotazníků) a vyjádření názorů vedení některých škol (prostřednictvím telefonického kontaktu), dávají prostor k úvahám o tvorbě nového didaktického materiálu, který by mohl posloužit ke zkvalitnění výuky dějepisu na základních a středních školách. Poznámky jednotlivých pedagogů uvedených mimo dotazované otázky se vztahovaly k potřebě nových koncepcí v rámci výuky dějepisu. Cyklický model vzdělávání s propojením regionálních, národních a světových dějin v chronologickém sledu nehodnotí pedagogové pozitivně. Vhodnější pro žáky se sluchovým postižením může být uchopení výuky realizované v zahraničí (např. modely výběru jednotlivých témat) či vytvoření specifických oblastí vztahující se k dějinným událostem (např. umění v dějinách, konflikty a války v dějinách, obchod a řemesla v dějinách, člověk a móda apod.). Na základě těchto kritérií by bylo možné přepracovat učebnice dějepisu, pracovní sešity nebo např. programy vhodné pro práci s interaktivní tabulí. Všechny tyto didaktické materiály by bylo možné koncipovat tak, aby současně zvyšovaly úroveň kognitivních schopností u žáků se sluchovým postižením s využitím prvků metody instrumentálního obohacování a zprostředkovaného učení Reuvena Feuersteina.

## ZÁVĚR

Podrobně uchopená teoretická platforma sloužila jako podklad k pochopení definovaných cílů praktického průzkumného šetření. Jak teoretická tak i praktická část práce se snažila nastínit problematiku výuky dějepisu na základních a středních školách pro sluchově postižené.

Analyzovat a hodnotit komplexně vzdělávací proces by bylo velmi smělé, obecně však lze říci, že je determinován mnoha faktory, jak formálně pedagogickými, tak hmotně pedagogickými. Přičemž velmi důležitou roli hraje kvalitní zprostředkování daného učiva. Pedagog, který tento proces přenosu zajišťuje, zodpovídá také za přiměřenou volbu komunikační strategie a vzájemnou úroveň interakce mezi ním a žákem. I přesto, že se v současné době mnoho odborníků staví pozitivně k bilingválnímu přístupu ve vzdělávání, v praxi se ukazuje převaha přístupů orálních a totální komunikace.

Specifika výuky dějepisu z hlediska didaktického pojetí v současné době sledují uplatňování nových a kvalitnějších strategií, které se vztahují k získání klíčových kompetencí a provázání mezipředmětových vztahů. Strategie škol, které se systematicky zaměřují na výchovu a vzdělávání žáků se sluchovým postižením, řeší problém cyklického pojetí dějepisu a specifické obtíže vyučovacího předmětu dějepis zejména změnou v přístupu ke tvorbě školních vzdělávacích programů.

Školní úspěšnost je podmíněna kvalitním zpracováním informací, které jsou žákům předloženy. Toto zpracování je podmíněno úrovní kognitivních schopností jednotlivých žáků. Je vědecky prokázáno, že úroveň kognitivních schopností lze zvyšovat díky aplikování specifických metod. Tyto metody je však možné do určité míry modifikovat a užívat i na úrovni vyučovacího procesu. Mnoho historických témat s užitím jednotlivých prvků metody instrumentálního obohacování a zprostředkovaného učení může zvyšovat úroveň kognitivních procesů a ovlivňovat tak kvalitu i kvantitu kognice.

Praktická část práce měla za úkol sledovat problémy ukotvené v teoretickém rámci. Hlavní cíle průzkumného šetření analyzovaly otázky vztahující se k výuce dějepisu. Jednalo se o vymezení vyučovacího procesu z pohledu pedagogických pracovníků, zároveň jsme ale kladli důraz na dosažené vzdělání a využívání možnosti dalšího vzdělávání pedagogů. Průzkum se věnoval také využívaným metodám, materiálnímu zázemí jednotlivých škol a uplatnění pomůcek ve výuce. Výsledky vyplývající z dílčích částí komplexního šetření ukázaly, že v České republice je v současné době velmi nízké procento plně kvalifikovaných pedagogů se státní závěrečnou zkouškou ze surdopedie. Polovina všech pedagogických pracovníků zaznačila délku pedagogické praxe nižší než pět let, z toho můžeme usoudit, že se

jedná o pedagogy, kteří v nedávné době opustili univerzitní prostředí, kde „vstřebávali“ nové přístupy ke vzdělávání a mohli by oplývat vysokou mírou entuziasmu. I přes tuto premisu je však nutné hodnotit úroveň přístupů, metod a využívaných pomůcek ve vyučování jako relativně průměrnou.

Před pedagogy dnes stojí mnoho nových a moderních přístupů ke vzdělávání. Zprostředkovat učivo netradičními metodami, které navíc podporují úroveň kognitivních procesů jednotlivých žáků, klade vyšší nároky na pedagogy jak z hlediska přípravy, aplikace těchto metod a následné evaluace. Na druhou stranu je „povinností“ každého pedagoga žákovi kvalitně zprostředkovat učivo a formovat u něj takové schopnosti a dovednosti, které bude následně uplatňovat v praktickém životě. Vezmeme-li v potaz vzdělávání žáků se sluchovým postižením, u kterých může docházet k jistým obtížím na úrovni kognitivních procesů, mělo by být snahou všech pedagogů přistupovat k vyučovacímu procesu kreativním způsobem a posunout vyučování na kvalitativně vyšší úroveň.

## POUŽITÉ ZDROJE A LITERATURA

BENEŠ, Zdeněk. *Historický text a historická kultura*. Praha: Karolinum, 1995. 224 s. ISBN 80-7184-126-9.

BŮŽEK, Václav a kol. *Úvod do studia historie*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. 88 s. ISBN 80-7040-063-3.

COGITO – centrum kognitivního vzdělávání, 2012 [online]. [cit. 18.6.2012]. Dostupné z WWW: <http://www.centrum-cogito.cz/index.php?stranka=o-autorovi-fie-a-jeho-teorii&lang=cz>.

ČAPEK, Vratislav, GRACOVÁ, Blažena, JÍLEK, Tomáš a VÝCHODSKÁ, Helena. *Úvod do studia didaktiky dějepisu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2005. 92 s. ISBN 80-7043-395-7.

DOV. *Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. 54 s. [cit. 2012-05-08]. ISBN 978-80-87000-77-9. Dostupné z WWW: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene\\_ocekavane\\_vystupy\\_gymnazia.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/10/Doporucene_ocekavane_vystupy_gymnazia.pdf).

DOV. *Metodická podpora pro výuku průřezových témat v ZŠ. Příloha: Osobnostní a sociální výchova v ZŠ. DOV – podrobné rozpracování*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. 76 s. [cit. 2012-05-08]. ISBN 978-80-87000-76-2. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/DOV-ZV1.pdf> a z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/Priloha-ZV1.pdf>.

DŽUKA, Josef. *Dynamické postupy zjišťovania inteligencie a kognitívnych funkcií*. Praha: Hogrefe-Testcentrum, 2010. 120 s. ISBN 978-80-86471-37-9.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Přeložil K. Balcar. Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-120-7.

FREEMAN, Roger, CARBIN, Clifton a Boese, Robert. *Tvé dítě neslyší?: Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti*. Přeložil J. Hrubý a kol. Selicharová. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1992. 359 s. Bez ISBN.

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. 400 s. ISBN 80-7178-279-3.

HAVELKA, Miloš. *Dějiny a smysl*. Praha: NLN, 2001. 202 s. ISBN 80-7106-424-6.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 274 s. ISBN 978-80-274-1168-3.

HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. 159 s. ISBN 978-80-262-0084-0.

HOWIE, Dorothy. *Thinking about the teaching of thinking*. New Zealand: PrintLink, 2003. 171 s. ISBN 1-877293-24-5.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. 395 s. ISBN 80-7216-006-0.

HUDECOVÁ, Dagmar. *Jak modernizovat výuku dějepisu*. Úvaly: ALBRA, 2007. 92 s. ISBN 978-80-7361-037-1.

JANOVSKÝ, Julius a kol. *Základy didaktiky dějepisu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 254 s. ISBN 14-324-84.

JULÍNEK, Stanislav a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. 275 s. ISBN 80-210-3495-5.

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha: Portál 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

*Klíčové kompetence na gymnáziu*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. 129 s. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/KK\\_gy.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/KK_gy.pdf)>. ISBN 80-87000-20-5.

*Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 75 s. [cit. 2012-05-08]. ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/kkzv.pdf>>.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2002. 303 s. ISBN 80-246-0329-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160 s. ISBN 978-80-210-4142-2.

KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 136 s. ISBN 80-244-1511-9.

LABISCHOVÁ Denisa a GRACOVÁ Bažena. *Průručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: FF OU, 2008. 276 s. ISBN 978-80-7368-584-3.

LE GOFF, Jacques. *Paměť a dějiny*. Praha: Argo, 2007. 264 s. ISBN 978-80-7203-862-6.

LEBEER, Jo ed. *In-clues. Clues to inclusive and cognitive education*. Belgium, University of Antwerp, 2006. 77 s. ISBN 978-90-441-2153-7.

LEBEER, Jo ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Přeložila V. Pokorná. Praha: Portál, 2006. 264 s. ISBN 80-7367-103-4.

LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-038-7.

LEONHARDT, Annette. *Úvod do pedagogiky sluchovo postižených*. Přeložil O. Matuška. Bratislava: Sapientia, 2001. 248 s. ISBN 80-967180-8-8.

LUDÍKOVÁ, Libuše, KOZÁKOVÁ, Zdeňka a kol. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 106 s. ISBN 978-80-244-3092-8.

MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. 120 s. ISBN 978-80-7367-585-1.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 104 s. ISBN 80-210-1124-6.

MEJSTRÍK, Václav. *Stati z metodiky vyučování dějepisu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958. 304 s. Bez ISBN.

MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 300 s. ISBN 80-244-0231-9.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 254 s. ISBN 80-244-1236-5.

Nová maturita, 2010 [online]. [cit. 18.6.2012]. Dostupné z: [http://www.novamaturita.cz/index.php?id\\_document=1404033319](http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404033319)

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. 164 s. ISBN 80-7178-309-9.

PIPEKOVÁ, Jarmila ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. 404 s. ISBN 978 – 80-7315-198-0.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

POKORNÁ, Věra: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vydání. 336 s. Praha: Portál, 2010.

POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Nakladatelství UP, 2003. 217 s. ISBN 80-244-0766-3.

POTMĚŠIL, Miloň. *Projektování v surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 138 s. ISBN 978-80-224-1726-4.

Project INSIDE. Mission statement. [online][cit. 15.6.2012]. Dostupné z: <http://www.sclm.ua.ac.be/project%20inside%28eng%29.htm#MLE>

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jan. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přepracované vydání. Praha: Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.

PULDA, Miloš, LEJSKA, Mojmir. *Jak žít se sluchovou vadou*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1996. 78 s. ISBN: 80-7013-226-4.

PULDA, Miloš. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 143 s. ISBN 80-210-0476-2.

PULDA, Miloš. *Surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1992. 76 s. ISBN 80-7067-190-4.

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)>. ISBN 978-80-87000-11-3.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010).* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-05-08]. Dostupné z WWW:<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

RŮŽIČKOVÁ, Jarmila. *Řešení problémů v dějepisu.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. 118 s. Bez ISBN.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika.* Praha: Grada, 2007. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika.* Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

SOURALOVÁ, Eva a LANGER, Jiří. *Surdopedie I.* Studijní opora pro kombinované studium. Olomouc: Nakladatelství UP, 2005. ISBN 80-244-1007-9.

SOURALOVÁ, Eva. *Surdopedie I.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 54 s. ISBN 80-244-1007-9.

ŠLAPÁK, Ivo, FLORIÁNOVÁ, Pavla. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie.* Brno: Paido, 1999. 85 s. ISBN 80-85931-67-2.

VÍTKOVÁ, Marie ed. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální.* Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění pozdějších předpisů

## Seznam tabulek

|                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabulka 1 Předmět speciální pedagogiky podle Bacha 1995                                                                 | 12  |
| Tabulka 2 Mezinárodní škála sluchových poruch dle stupně postižení                                                      | 15  |
| Tabulka 3 Srovnání metod totální a orální komunikace                                                                    | 32  |
| Tabulka 4 Zpracování informace                                                                                          | 91  |
| Tabulka 5 Obsah metody instrumentálního obohacování                                                                     | 101 |
| Tabulka 6 Dosažené vzdělání pedagogů vyučující předmět dějepis na základních a středních školách pro sluchově postižené | 110 |
| Tabulka 7 Preference přístupů ve vzdělávání                                                                             | 115 |
| Tabulka 8 Nejčastěji uváděné pomůcky užívané ve výuce dějepisu                                                          | 116 |
| Tabulka 9 Požadavky pedagogů k materiálnímu zázemí pro předmět dějepis                                                  | 121 |
| Tabulka 10 Nejčastěji uváděné obtíže vztahující se k úrovni kognitivních schopností žáků                                | 123 |

## Seznam grafů

|                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Graf 1 Tři póly interakce zprostředkovaného učení                                                                                     | 96  |
| Graf 2 Počet pedagogických pracovníků se státní závěrečnou zkouškou ze surdopedie a počet pedagogických pracovníků bez této zkoušky   | 111 |
| Graf 3 Procentuální poměr pedagogů, kteří absolvovali akreditovaný kurz znakového jazyka a těch, kteří jej neabsolvovali              | 112 |
| Graf 4 Další vzdělávání pedagogických pracovníků vyučujících předmět dějepis na základních a středních školách pro sluchově postižené | 112 |
| Graf 5 Délka praxe pedagogických pracovníků                                                                                           | 113 |
| Graf 6 Zastoupení všech pedagogů na základních a středních školách                                                                    | 114 |
| Graf 7 Preference přístupů ve vzdělávání                                                                                              | 115 |
| Graf 8 Preference pomůcek využívaných v hodinách dějepisu                                                                             | 116 |
| Graf 9 Analýza preferencí užívaných učebnic dějepisu                                                                                  | 117 |
| Graf 10 Realizace projektové výuky v rámci vyučovacího předmětu dějepis                                                               | 118 |
| Graf 11 Realizace aktivizačních metod ve výuce dějepisu na základních a středních školách pro sluchově postižené                      | 119 |
| Graf 12 Úroveň materiálního vybavení pro předmět dějepis                                                                              | 120 |
| Graf 13 Požadavky pedagogů k materiálnímu zázemí pro předmět dějepis                                                                  | 120 |
| Graf 14 Hodnocení rámcových vzdělávacích programů                                                                                     | 121 |
| Graf 15 Metoda instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina                                                                       | 122 |
| Graf 16 Nejčastěji uváděné obtíže vztahující se k úrovni kognitivních schopností žáků                                                 | 123 |

# PŘÍLOHY

## Příloha č. 1 Dotazník

Drazí kolegové,

prostřednictvím tohoto dotazníku jsem Vás chtěla požádat o drobnou pomoc při mém pedagogickém výzkumu. Píši diplomovou práci na téma „Výuka dějepisu na základních a středních školách pro sluchově postižené“, ráda bych Vás proto poprosila o stručné informace, které se týkají Vaší výuky. Dotazník je anonymní. Získané informace budou nosné k vypracování práce o stavu, úrovni a posunu ve výuce dějepisu u studentů se sluchovým znevýhodněním v rámci celorepublikového šetření. Dotazník má dvě strany.

Děkuji Vám mnohokrát za Váš čas a ochotu.

*Bc. Monika Smolíková*

(studentka Speciální pedagogiky  
pro 2. stupeň základní  
a střední školy + Historie,  
Univerzita Palackého v Olomouci)

**1. Vaše dosažené vzdělání (zakřížkujte i více možností, popřípadě dopište):**

- ☐ Vysokoškolské vzdělání v oboru historie/dějepis
- ☐ Vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika
- ☐ Vysokoškolské vzdělání v jiném oboru, napište prosím aprobaci  
.....
- ☐ Jiné vzdělání, napište prosím jaké  
.....

**2. Máte vykonanou státní závěrečnou zkoušku z oboru surdopedie?**

- ☐ Ano
- ☐ Ne

**3. Absolvoval/a jste akreditovaný kurz Znakového jazyka?**

- ☐ Ano
- ☐ Ne

Pokud jste zakroužkovali ano, napište prosím, jaký kurz a v jakém časovém období jste absolvoval/a (či nyní absolvujete):

.....

**4. Využíváte nebo jste využíval/a možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?**

- ☐ Ano
- ☐ Ne

Pokud jste zakřížkoval/a Ano, napište prosím, jakou další formu vzdělávání jste absolvoval/a či absolvujete včetně časového období:

.....  
.....

5. **Kolik let učíte dějepis:** .....
6. **Vyučujete dějepis na základní škole, na střední škole/gymnáziu či na obou úrovních vzdělávacího systému?** .....
7. **Jaký přístup ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením preferujete? (zakřížkujte i více možností)**
- ☐ Orální metody
  - ☐ Totální komunikace
  - ☐ Bilingvální komunikace
  - ☐ Znakový jazyk
  - ☐ Jiná forma komunikace (prosím dopište):
8. **Jaké pomůcky při své výuce používáte (zakřížkujte prosím i více možností, případně dopište):**
- ☐ Interaktivní tabule
  - ☐ Mapy
  - ☐ Encyklopedie
  - ☐ Video/televizní dokumenty
  - ☐ Učebnice a pracovní sešity
  - ☐ Jiné pomůcky (dopište prosím jaké):
9. **Jaké učebnice využíváte ve výuce dějepisu na Vaší škole (uveďte prosím autora i edici):**
10. **Vytváříte a podílíte se na projektové výuce v rámci předmětu dějepis na vaší škole?**
- ☐ Ano
  - ☐ Ne
- Pokud jste zakroužkovali ano, realizujete projektové dny nebo projekty začleňujete do výuky?**
11. **Využíváte v rámci své výuky aktivizační metody?**
- ☐ Ano
  - ☐ Ne
12. **Uvítal/a byste kvalitnější materiální zázemí pro předmět dějepi? Pokud ano, napište jaké.**
13. **Jak hodnotíte RVP? (zejména oblast vztahující se ke vzdělávací části dějepisu):**

14. **Slyšel/a jste někdy o metodě instrumentálního obohacování a zprostředkovaného učení Reuvena Feuersteina?**

☐ Ano

☐ Ne

Pokud jste zakřížkoval/a ano, napište prosím, jak hodnotíte tuto metodu:

15. **Zhodnoťte obecně úroveň kognitivních schopností vašich žáků v rámci výuky dějepisu** (úroveň logických operací - prostorové vnímání, kategorizace, analyticko-syntetické vnímání, schopnost vytvářet časové vztahy, vztahy mezi množinami a jejich vlastnostmi apod.):

## ANOTACE

|                   |                                     |
|-------------------|-------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Bc. Monika Smolíková                |
| Katedra:          | Ústav speciálněpedagogických studií |
| Vedoucí práce:    | Mgr. Jiří Langer, Ph.D.             |
| Rok obhajoby:     | 2012                                |

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Název práce v češtině:      | Výuka dějepisu na základních a středních školách pro sluchově postižené                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Název práce v angličtině:   | History teaching at primary and secondary schools for hearing-impaired pupils                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Anotace práce:              | Diplomová práce se ve své teoretické části snaží zmapovat aspekty podílející se na výchovně-vzdělávacím procesu v hodinách dějepisu na základních a středních školách pro sluchově postižené žáky. Jednotlivé kapitoly pojednávají o problematice sluchového postižení, přístupech ve vzdělávání, definují oblast didaktiky dějepisu a popisují metodu instrumentálního obohacování a zprostředkovaného učení Reuvena Feuersteina. Výše zmíněné kapitoly postavené na teoretické platformě tvořily základ praktické části diplomové práce. Ta byla zaměřena na zjištění úrovně výuky dějepisu na základních a středních školách pro sluchově postižené žáky.     |
| Klíčová slova:              | Sluchové postižení, komunikace, výchova a vzdělávání, přístupy ve vzdělávání, orální metody, totální komunikace, bilingvální komunikace, znakový jazyk, vyučovací proces, didaktika dějepisu, metody výuky, formy výuky, obsah výuky, prostředky výuky, pomůcky, kognitivní schopnosti, metoda instrumentálního obohacování.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Anotace práce v angličtině: | The theoretical part of the thesis aims at analyzing aspects of the educational process in history classes at primary and secondary schools for hearing-impaired pupils. Each chapter deals with the issue of hearing impairment and its educational approaches (methods). Further, it defines didactical areas of history teaching and describes the method of instrumental enrichment and mediated learning of Reuven Feuerstein. The above mentioned theory-based chapters serve as grounds for the practical part of the thesis, which is focused on assessment of quality of history teaching at primary and secondary schools for hearing-impaired pupils. |
| Klíčová slova v angličtině: | Hearing-impaired persons, communication, educational approaches, oral methods, total communication, bilingual communication, sign language, educational process, didactics of history teaching, teaching methods, modes of teaching, content of teaching, teaching means, tools, cognitive abilities, Instrumental Enrichment programme.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Přílohy vázané:             | 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Přílohy volné:              | 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Rozsah práce:               | 135 s.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Jazyk práce:                | Český                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |