

Univerzita Karlova
Přírodovědecká fakulta

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Dějepis se zaměřením na vzdělání – Geografie se zaměřením na vzdělání



Pavol Ďurkech

**FUNKCE ŠKOLNÍCH DĚJEPISNÝCH ATLASŮ VE VÝUCE
NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH**

**THE USE OF SCHOOL HISTORIC ATLASSES IN ELEMENTARY
SCHOOL EDUCATION**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: RNDr. Lenka Havelková

Praha 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracoval samostatně a že jsem uvedl všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, 22. 8. 2019

Pavol Ďurkech

.....

Poděkování

Na prvním místě bych chtěl poděkovat své vedoucí práce RNDr. Lence Havelkové za její cenné rady a připomínky při vzniku této práce. Především však děkuji za její velkou ochotu, trpělivost a skvělou komunikaci, která probíhala vždy bez zbytečných prodlev. Dále bych chtěl poděkovat všem respondentům, kteří byli výzkumu ochotni věnovat svůj čas. V neposlední řadě děkuji všem svým přátelům, kteří se na vzniku této práce podíleli.

Abstrakt

Bakalářská práce je věnována funkcím a využití školních dějepisných atlasů. Hlavní cíle práce jsou zjistit: jakou roli školní dějepisné atlasy hrají ve výuce dějepisu, jaké funkce školních dějepisných atlasů jsou v současnosti využívány a jakým způsobem tyto pomůcky vyučující používají. Dále pak zda se liší jejich využití u vyučujících s kombinací dějepis–zeměpis a dějepis–ostatní. Vytyčených cílů bylo dosaženo pomocí metody card sorting (třídění kartiček) a polostrukturovaných rozhovorů s deseti vyučujícími. Pro vyhodnocení výsledků byla použita metoda obsahové analýzy.

Z výsledků práce vyplývá, že role školních dějepisných atlasů je hlavně jako doplněk při výuce. Hlavní využívané funkce u současných atlasů jsou: ilustrační, informační a prostorově-orientační. Dotázaní vyučující školní dějepisné atlasy nejvíce využívají jako podklad pro výklad a skupinovou práci, naopak vůbec pro domácí práce. Využití školních dějepisných atlasů se příliš neliší v závislosti na aprobaci. U učitelů dějepis–zeměpis dochází ve větší míře k využívání geoportálů a propojování výuky s druhým vyučovaným předmětem.

Klíčová slova

Školní dějepisný atlas, využití atlasu, učitel, dějepis, základní vzdělávání

Abstract

The Bachelor thesis is focused on functions and use of school historical atlases. The main goal of the work is aimed to answer the questions: what role do historical atlases play in an education of history, which functions of school historical atlases are used and how do teachers apply them. The work also deals with the difference of the application between teachers with combined specialization in history–geography and history–other subjects. The targets were reached by using the method of card sorting and half-structured interviews with ten teachers. The method of content analysis was applied after the evaluation of results.

The research implies that the role of school historical atlases is primarily an extra tool in an education. The main functions of present-day atlases are: illustrating, informing and place orienting. The respondent teachers use school historical atlases in most cases as a basis for their lecture and group work. Nevertheless, they do not use them as homework at all. The application of school historical atlases does not differ in reliance on the teaching specialization. The usage of geoportal and combination with the second teaching subject occurs more frequently by teachers of history–geography.

Keywords

School historical atlas, atlas use, teacher, History, elementary education

Obsah

Úvod	8
1. Školní dějepisné atlasy	9
1.1 Vymezení pojmu školní dějepisný atlas	9
1.2 Charakteristika školních dějepisných atlasů a jejich proměna	9
1.2.1 Školní dějepisné atlasy pro základní školy v minulosti	10
1.2.2 Současné školní dějepisné atlasy pro základní školy	12
2. Funkce a využití školních dějepisných atlasů	16
2.1 Funkce školních dějepisných atlasů v současnosti	16
2.1.1 Informační funkce	17
2.1.2 Kognitivní funkce	17
2.1.3 Didaktická funkce	17
2.1.4 Prostorově-orientační funkce	18
2.1.5 Transformační, systematizační a koordinační funkce	19
2.1.6 Syntetická funkce	20
2.2 Funkce školních dějepisných atlasů z 80. let 20. století	20
2.3 Využití školních dějepisných atlasů	22
2.3.1 Využití školních dějepisných atlasů s mapami větších měřítek	24
2.3.2 Využití školních dějepisných atlasů v zahraničí	25
3. Metodika	29
3.1 Metody a cíle	29
3.2 Tvorba otázek pro rozhovory	32
3.3 Výběr respondentů a jejich charakteristika	33
3.4 Realizace šetření a zpracování dat	34
4. Výsledky	36
4.1 Postavení školních dějepisných atlasů mezi ostatními pomůckami	38
4.2 Využití školních dějepisných atlasů	40
4.3 Funkce školních dějepisných atlasů	43
5. Diskuze	49
5.1 Diskuze metodiky	49
5.2 Diskuze výsledků	50
6. Závěr	54
7. Zdroje	57
7.1 Školní dějepisné atlasy	57
7.2 Odborné články	58
7.3 Knižní a ostatní zdroje	59

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Český stát ve 13.–15. století

Obrázek 2 – Koláž prvků v současných školních dějepisných atlasech (Kartografie Praha)

Obrázek 3 – Ukázka geohistogramu

Obrázek 4 – Modelové schéma

Obrázek 5 – Postavení školních pomůcek ve výuce dějepisu

Obrázek 6 – Vyučující dějepis–zeměpis

Obrázek 7 – Vyučující dějepis–ostatní

Obrázek 8 – Využití školních dějepisných atlasů

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Výběr typů otázek obsažených v současných školních dějepisných atlasech a rozvíjená mapová dovednost žáků

Tabulka 2 – Výzkumné otázky

Tabulka 3 – Otázky pro rozhovor a zadání pro tvorbu schémat

Tabulka 4 – Základní charakteristiky respondentů

Úvod

Školní dějepisné atlasy mají ve školách již dlouholetou tradici a jsou využívány i v dnešní době. Prvním školním atlasem v dějepise byl Politický Atlas k všeobecným dějinám středního a nového věku, jenž vyšel v roce 1869 (Močičková 2016). Klíčový moment pro školní dějepisné atlasy nastal mezi 60. a 80. lety 20. století, neboť v tomto období začaly vycházet první opakovaná vydání, jež byla určena pro školy (Bláha a kol. 2015). Pro území dnešního Česka byl posléze další klíčový moment po roce 1989, kdy se velice změnila podoba školních dějepisných atlasů. V 90. letech a na přelomu tisíciletí vyšly první výtisky současných školních atlasů, určených pro výuku dějepisu na základních školách, a to od společnosti Kartografie Praha (Mandelová a kol. 1995; 1997; 2001). Tyto atlasy jsou na základních školách využívány dodnes.

Ač je tedy historie školních dějepisných atlasů poměrně dlouhá, jedná se o aktuální téma, neboť v Česku zatím neexistuje žádný výzkum, který by se školním dějepisným atlasům podrobněji věnoval. Proto se toto téma stalo předmětem bakalářské práce, která si klade za cíl zjistit: jakou roli školní dějepisné atlasy hrají ve výuce dějepisu, jaké funkce školních dějepisných atlasů jsou v současnosti využívány a jakým způsobem tyto pomůcky vyučující používají. Cílem práce není zmapovat současnou situaci školních dějepisných atlasů v Česku, ale provést kvalitativní sondu, která dalším výzkumům následně umožní navázat na zkoumanou problematiku a dále ji prohlubovat.

K dosažení těchto cílů je třeba provést rešerši literatury. Ta se opírá především o výzkumy a zdroje, které se zabývají školními zeměpisnými atlasy, učebnicemi a zahraničními studiemi, neboť literatury na toto neprobádané téma není dostatek. Je tedy nutné využít blízkosti předmětů zeměpisu a dějepisu, kdy v obou případech předměty vybízí k práci s atlasy. Z hlediska funkcí, je možné částečně využít i učebnice, jakožto další didaktické pomůcky pro výuku.

Pro pochopení změny, kterou atlasy v nedávné době prošly je také nutné, zabývat se otázkou školních dějepisných atlasů na konci minulé doby (za komunistického režimu). Pro samotný výzkum funkcí a využití školních dějepisných atlasů, je ideální metoda rozhovoru s učiteli, pomocí kterých lze poměrně dobře proniknout do této problematiky.

Práce je tedy rozdělena na část teoretickou, která se zabývá funkcemi školních dějepisných atlasů na základě rešerše literatury. Dále pak na část praktickou, která obsahuje samotný výzkum. Kapitola diskuze porovnává teoretickou část s výzkumem, kde se snaží přijít na vzniklé podobnosti a odlišnosti. Je zde snaha zjistit, jak se liší teorie od současného stavu, který byl vyzkoumán. Zároveň také odhalit, jaké funkce školních dějepisných atlasů jsou využívány a jakým způsobem jsou v současnosti využívány. Poté následuje kapitola závěr, která stručně shrnuje celou práci.

1. Školní dějepisné atlasy

Práce je zaměřena na funkce školních dějepisných atlasů a jejich využití ve výuce dějepisu na základních školách. Je tedy nutné nejdříve vymezit a definovat pojem školní dějepisný atlas. V další podkapitole je žádoucí blíže tyto atlasy charakterizovat, a to jak z pohledu současného, tak pohledu historického. Pochopení těchto dvou pohledů povede k lepšímu porozumění změn, kterými atlasy, stejně jako celé školství a s ním i výuka dějepisu, prošly. Výrazným faktorem těchto společenských a politických proměn byl pád totalitního režimu a nástup demokracie (Bláha a kol. 2015).

1.1 Vymezení pojmu školní dějepisný atlas

Pro lepší pochopení pojmu školní dějepisný atlas, je nejprve třeba vymezit pojem obecnější, a to školní atlas. Jedna z definic školního atlasu je následující: „Atlas je souborem map zpracovaných podle jednotné koncepce, sloužící pro účely školní výuky“ (VÚGTK 2019a). Důležitým faktorem pro tvorbu školního atlasu je tedy transformace atlasu pro školní účely, kdy mohou tvořit jakýsi jednotný rámec probíraného učiva.

Současné školní dějepisné atlasy lze definovat jako tematické atlasy, které jsou určeny k výuce dějepisu (VÚGTK 2019b). Po podrobnější analýze současných školních dějepisných atlasů (vydavatelem je nakladatelství Kartografie Praha) lze tuto definici rozšířit. Školní dějepisné atlasy obsahují soubory map, jež jsou tematicky a chronologicky řazeny za sebou. Mapy jsou doplněny o obrázkový materiál, a to o fotografie, dobové karikatury, obrázky atd., které mají žákům ztraktivnit a dokreslit daný historický úsek. Zároveň jsou atlasy obohaceny o grafy, časové osy, krátký výkladový text a doplňující otázky.

1.2 Charakteristika školních dějepisných atlasů a jejich proměna

Pro lepší pochopení proměny funkce školních dějepisných atlasů je zapotřebí pochopit, jak byly uspořádány atlasy minulé, a co obsahují současné školní dějepisné atlasy. Analyzovány byly atlasy z 80. let 20. století a současné atlasy (z 90. let a přelomu tisíciletí), neboť v této době došlo k poslední velké změně v pojetí školních dějepisných atlasů na našem území. Pro 80. léta, byly použity, tehdy jediné, atlasy vytvořené Geodetickým a kartografickým podnikem v Praze pro šestý až osmý ročník (deváté ročníky v 80. letech nebyly), jejichž podrobný výpis je uveden ve zdrojích (kapitola 7.1 Školní dějepisné atlasy). Jednalo se o, v té době, jediné nakladatelství, zabývající se tvorbou školních dějepisných atlasů pro základní školy. Na samotné tvorbě školních dějepisných atlasů se podílela odpovědná redaktorka Medková a kolektiv.

Dále pak byly analyzovány současné školní dějepisné atlasy, které jsou určeny pro základní školy a nižší stupeň gymnázií, vytvořené společností Kartografie Praha. Atlasy tvoří ucelenou řadu,

kteře jsou rozděleny na jednotlivé díly: Pravěk a Starověk, Středověk, Novověk I., Novověk II. a Dějiny 20. století. Tuto řadu vypracovala Mandelová a kolektiv.

Posledním, a to specifickým typem současného školního dějepisného atlasu je souborné dílo s názvem Školní atlas českých dějin: atlas pro základní školy a víceletá gymnázia, taktéž od společnosti Kartografie Praha (Klímová a kol. 2006). Jedná se o publikaci zabývající se pouze českými dějinami. Kromě otázek a úkolů, které jsou zaměřeny na jednotlivá období a práci s mapami a ostatními prvky uvedenými v předchozí podkapitole, je v této publikaci za každou kapitolou návrh na výlet. To dodává atlasu zcela nový rozměr, při kterém lze velice dobře kombinovat terénní výuku s historickým výkladem, či dává samotným žákům prostor individuálně se dozvědět něco více o daném období. Žáci mohou sami, popřípadě s rodiči nebo někým jiným, navštívit daná místa, a na základě vlastní zkušenosti tak lépe poznat a porozumět historii.

Pro střední školy a vyšší stupeň gymnázií existují také školní dějepisné atlasy. Již se však nejedná o vydání, která jsou primárně dělena podle hlavních historických etap, ale dělení je zde spíše na dějiny světové a domácí. Jedná se o dva díly zabývající se světovými dějinami a dva díly věnující se dějinám českým (Klímová a kol. 1996; Ptáček. a kol. 1995; Semotanová a kol. 2015 a 2018). Všechny čtyři atlasy jsou, stejně jako atlasy pro základní školy, od společnosti Kartografie Praha. Pro témata regionálního významu jsou však tyto atlasy nevhodné, neboť se v nich vyskytují převážně mapy malých a středních měřítek. Vyučující tak musí vyhledat jiné zdroje, které jsou pro tuto práci vhodnější.

1.2.1 Školní dějepisné atlasy pro základní školy v minulosti

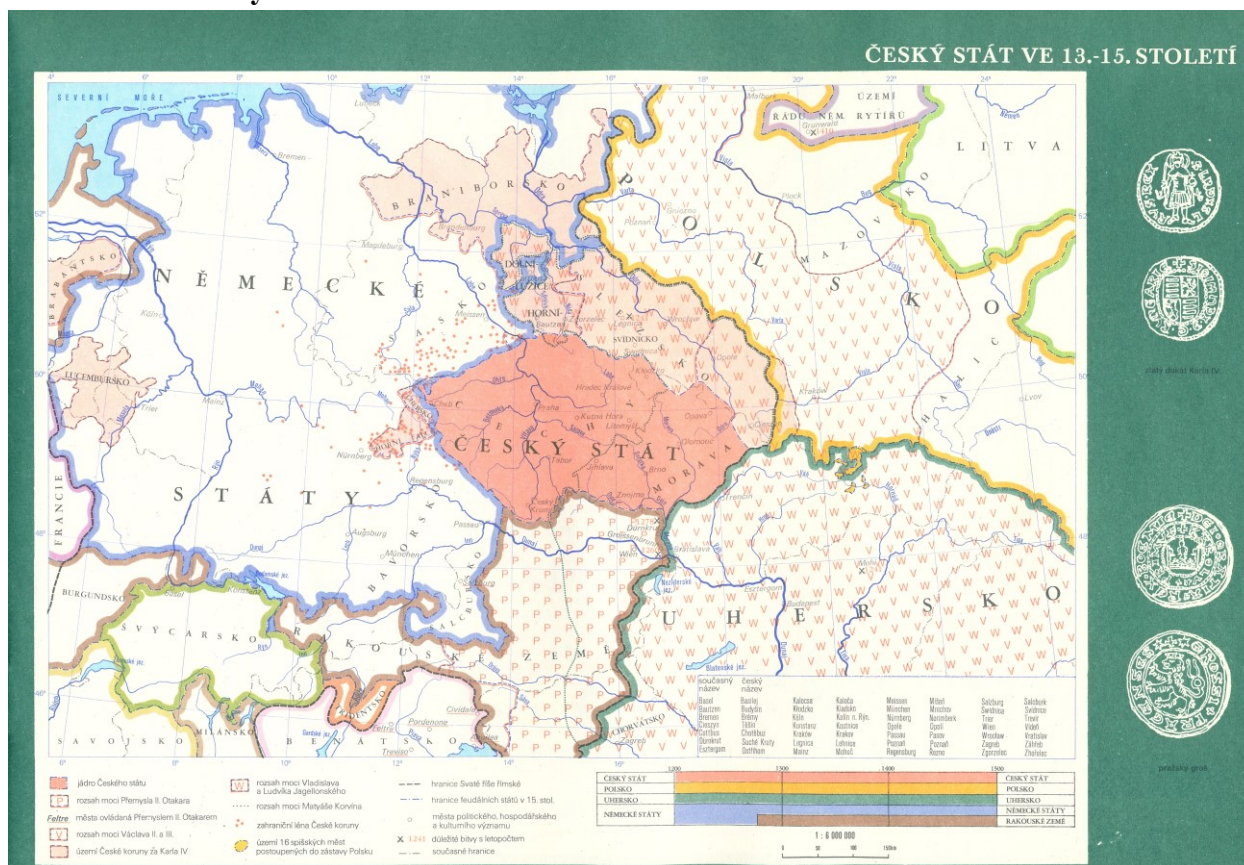
Školní dějepisné atlasy zažily svůj rozvoj po druhé světové válce, přestože tradice dějepisných atlasů sahá ještě dále do historie. Prvním původním dějepisným atlasem, který pronikl do českých škol byl Politický Atlas k všeobecným dějinám středního a nového věku, jenž vyšel v roce 1869 (Močičková 2016). Hned rok po něm následoval druhý s názvem Politický Atlas k všeobecným dějinám starého věku od stejného autora, a to Jana Lepaře (Močičková 2016). Poté docházelo spíše k počestřování německých atlasů, jež byly podstatně využívány ve výuce na školách. Až v roce 1898 vyšly poprvé atlasy zachycující kompletní období od starověku po nejnovější dějiny, a to od autorů Putzgera a Schuberta-Schmidta (Močičková 2016). I přes poměrně dlouhou tradici dějepisných atlasů se teprve během 60. a 80. let 20. století začala objevovat první opakovaná vydání, jež byla určena pro školy (Bláha a kol. 2015).

Školní dějepisné atlasy z 80. let 20. století jsou členěny podle jednotlivých ročníků základní školy. Díky úvodní straně obsažené v každém z nich, lze snadno určit, co měli žáci v jednotlivých etapách

studia umět. U všech atlasů lze nalézt vedle obsahu i informační odstavce dělené do čtyř skupin. Poslední skupina se liší podle třídy, pro kterou je atlas určen: „*Co najdeme v atlase?, Jak je atlas uspořádán?, Jak budeme s atlasem pracovat?, Na konci sedmého ročníku bychom měli umět.*“ (Medková a kol. 1985, s. 1). Při srovnání výtisků napříč 80. lety, nelze pozorovat žádnou změnu (viz 7.1 Školní dějepisné atlasy). Atlasy tak byly minimálně deset let stejné a neměnily svůj vzhled ani obsah (vycházely pouze nové nezměněné výtisky).

Hlavní náplní atlasů jsou mapy, doplněné o obrázky a časové osy. Oproti současným školním dějepisným atlasům nepracují s fotografií ani s dílčími úkoly k mapám (nevyskytují se zde). V mnoha případech znázorňuje jedna mapa časový úsek až 200 let dlouhý (viz obr. 1), což vede k nedostačujícímu vykreslení doby, kdy jsou např. územní změny až příliš zjednodušeny a čitelnost celé mapy je zhoršena (viz obr. 1).

Obrázek 1 – Český stát ve 13.–15. století



Zdroj: Medková a kol. 1982, s. 9.

Propaganda v atlasech 80. let je poměrně sofistikovaná, jelikož jsou atlasy strohé v oblasti textu, objevují se jednotlivá sdělení většinou formou grafu. Jako příklad lze uvést atlas pro 7. ročník, kde je patrný negativní postoj komunistického režimu k první republice. Grafy přiložené k tomuto období znázorňují nezaměstnanost, územní a hospodářské ztráty. Jedná se tak o negativní pojetí, které celé období první republiky zkresluje (Medková a kol. 1985, s. 21–23).

Oproti tomu jsou v atlasech pro 8. ročník, na mapách popisujících Československo v období mezi lety 1960 až 1980, tedy za vlády komunistické strany, přiloženy grafy znázorňující investice do průmyslu, zvyšující se počet financí do školství a kultury nebo zmenšující se počet obyvatel na jednoho lékaře (Medková a kol. 1984, s. 16–19).

Rétorika komunistické strany je znát i v názvech některých map, např. v atlase pro 6. ročník jsou to názvy: „Třídni boje v 16.-19. stol., Buržoazní revoluce“ (Medková a kol. 1986, s. 16 a 22). Takováto rétorika je spjata pouze s komunistickým režimem, tudíž se ve školních dějepisných atlasech před ani po pádu komunismu neobjevuje.

1.2.2 Současné školní dějepisné atlasy pro základní školy

Při srovnání Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy (dále jen RVP ZV) z roku 2017 (MŠMT 2017) s obsahem současné řady školních dějepisných atlasů lze konstatovat, že obsah atlasů vcelku odpovídá požadavkům RVP ZV. Není možné na školní dějepisné atlasy nahlížet stejným pohledem jako na učebnice dějepisu, neboť plní pouze doplňkovou funkci ve výuce dějepisu.

Současné školní dějepisné atlasy pro základní školy však prošly od doby komunismu výraznou změnou. Změnilo se samotné členění atlasů. Ty již nejsou vytvořeny pro jednotlivé třídy, nýbrž jejich zarámování je tematické. Díky tomu vznikla systematicky ucelená tematická řada od pravěku až po dějiny 20. století. V rámci jednoho atlasu navíc došlo k rozčlenění na dílčí témata, k nimž se váže krátký odstavec textu, který by měl žáky uvést do tématu. Pro druhý stupeň základního vzdělání je k dispozici jedna takto ucelená řada a jeden atlas zabývající se výsadně českými zeměmi napříč dějinami. Současné atlasy jsou obsáhlejší a graficky lépe zpracovány. Mapy jsou přehlednější a čitelnější, a to hlavně díky vytvoření více mapových polí (viz. obr. 2). Tím došlo k rozmělnění informací do více map a žák, či jakýkoliv čtenář se díky tomu může v mapě lépe orientovat.

Změnou prošly i doplňkové prvky. Obrázky jsou v atlasech (viz obr. 2) zastoupeny ve velkém počtu a jsou kvalitnější oproti minulosti. Současné atlasy vykreslují a přibližují žákům danou dobu, ať už se jedná o styl oblékání, architektonické styly, či jiné obrázky týkající se tématu. Současné atlasy taktéž pracují s fotografií, kdy jsou na nich nejčastěji zobrazovány významné historické osobnosti (viz obr. 2). Změna je i v pohlížení na první republiku, kdy atlas 20. století rozděluje „zlatá 20. léta“ a hospodářskou krizi ve 30. letech. Nedochozí zde tedy ke zdůraznění pouze negativních faktorů, jak tomu bylo v minulosti (Mandelová a kol. 2001).

Obrázek 2 – Koláž prvků v současných školních dějepisných atlasech (Kartografie Praha)

Časové osy (srovnání vývoje na všech kontinentech)

Doplňkové obrázky a fotografie

MIMOEVROPSKÉ OBLASTI V LETECH 1914 – 2000

	1920	1930	1940	1950
VÝCHODNÍ STŘEDOMOŘÍ A STŘEDNÍ VÝCHOD		1923 Turecká republika (K. Atatürk) 1925 převrat v Íránu Ríza Páhlavi šáhem (do 1979)	1934 Persie → Írán	1943 Libanon 1948 Izrael
JÍŽNÍ ASIE, INDIE	1919 masakr v Amritsaru 1920 Gándhí v čele INK		1935 Government of India Act D. Nehru 1946 válka hr.	Indie a Pákistán 1947 1948 válka hr.
ZADNÍ INDIE		Francouzská Indočína kolonií Francie (od 1887/93 do 1941)	1941 ovládnutí Japonskem Thajsko spojením Japonska	1945 Vátram Pík 1946-54 válka
INDONÉSIE		1927 založení Národní strany Indonésie (Sukarno, Hatta)	1942 okupace Japonskem	1950 Spojené státy Indonésie 1949
ČÍNA	1911-12 Sunjatszen prezidentem	1927 státní Mandžúkuo (do 1945) 1927 „Kantonská komuna“ občanská válka prez. Čankajšek	1937 Čína obsazena Japonskem 1934-35 „Velký pochod“ (Mao Ce-ung)	1945
DÁLNÍ VÝCHOD, JAPONSKO, KOREA	1917 rýžové bouře	1921-22 jednání o Dálném východu (Washington) 1928 Hirohito	1931 incident v Mukden 1932 expanze – Charbin 1933 odchod z OSN	1941 útok na Indochínu, Pearl Harbor 1946 Japonsko 1945 Hirošima, Nagasaki
ASIJSKÁ ČÁST SSSR, MONGOLSKO	1918-20 boje na sibiřské magistrále násilné začlenění středosijských chanátů do SSSR	1924 Mongolsko	1936 smlouva s Německem (OSA)	1945 budování sítě taborní Gulag →
FILIPÍNY, TICHOMOŘÍ			1941-45 boje USA s Japonskem	1941 Pearl Harbor 1946 rep. Filip.

Československá architektura 20.–30. let



Výkladový text na začátku každé kapitoly

VII. ROZDĚLENÝ SVĚT (1945 - 1989)



Jedním z důležitých důsledků války bylo vytvoření **Organizace spojených národů**, jejím sídlem se stal **New York** (mapa č. 1, grafy A a B). Na politické mapě světa je zachycena situace po skončení války (mapa č. 2). K velkým územním změnám došlo ve **východní Evropě**, kde byly Postupimskou konferencí potvrzeny územní zisky Sovětského svazu z období 1939–1940, změnil se hranice Polska, Německa a ČSR (mapa č. 3). V průběhu několika let se zformovaly dvě skupiny států s odlišným politickým i ekonomickým systémem (mapa č. 4, graf C).
Území **Německa a Rakouska** bylo v období 1945–1949, resp. 1955 rozděleno mezi čtyři vítězné velmoci (mapa č. 5). Rovněž bývalé hlavní město Německa, ležící v sovětské zóně, bylo spravováno a vojensky obsazeno těmito čtyřmi státy (mapa č. 6).
Výrazně se začala proměňovat politická mapa **jihovýchodní Asie**, kde bylo v poválečných letech vyhlášeno několik samostatných států, které dosud byly koloniemi nebo dominií. K velkým politickým změnám došlo také v **Koreji a Vietnamu**, které byly politicky rozděleny, a v **Číně**, kde nastoupil vládu komunisté (mapa č. 7).
Území poválečného **Československa** se změnilo o Podkarpatskou Rus; v rámci usnesení Postupimské konference se změnilo národnostní složení ČSR odsunem německého a výměnou maďarského a slovenského obyvatelstva (mapa č. 8, graf D). Po návratu vlády a prezidenta E. Beneše z exilu byly připraveny první poválečné volby (graf E). V průběhu několika poválečných desetiletí se měnila **správa státu** – mezikřem výrazně úpravy se stal rok 1960 (mapa č. 9). ČSR byla v tomto období začleněna mezi státy sovětského bloku s totalitním systémem moci (graf F).

Krikatura

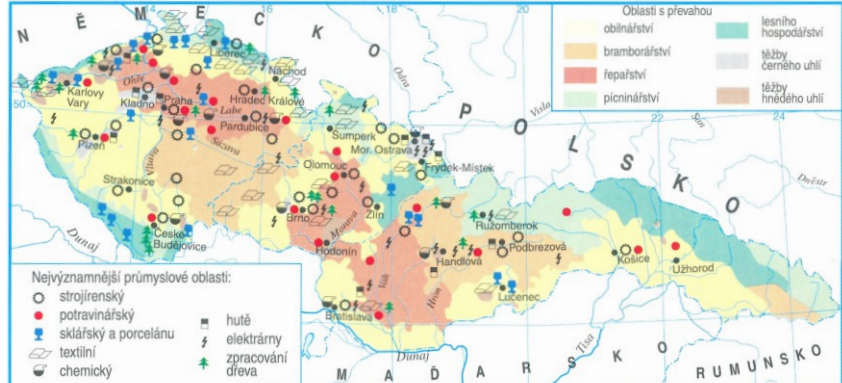


Otázky v atlasech

- DOKÁŽETE S POMOCÍ MAP ODPOVĚDĚT?**
- 1) Které evropské státy se staly zakládajícími členy Organizace spojených národů? Co je říci v této souvislosti o amerických státech? Proč je na mapě Členů OSN většina území Afriky bílá?
 - 2) Porovnejte politické uspořádání světa z roku 1945 s politickou podobou jednotlivých světadílů po 1. světové válce.
 - 3) Které území – obsazená RA již na začátku 2. světové války – byla k SSSR připojena dohodami z Postupim? Komu patřila dříve?
 - 4) Které území – obsazená RA již na začátku 2. světové války – byla k SSSR připojena dohodami z Postupim? Komu patřila dříve?
 - 5) Které evropské státy přijaly Marshallův plán? Co lze usoudit z procentuálních údajů na mapě? Které státy se v roce 1949 staly členy Severoatlantického paktu – NATO? Které do něho vstupují později?
 - 6) Jak bylo po válce spravováno poražené Německo? Kde byly okupační zóny jednotlivých vítězných mocností?
 - 7) Jak byl podle Postupimské dohody rozdělen Berlín? V které okupační zóně se nacházel?
 - 8) K jakým politickým proměnám došlo v jihovýchodní Asii v letech 1946 a 1947? Které nové státy byly vyhlášeny a oficiálně uznány do roku 1950?
 - 9) V kterých oblastech bylo prozatím českého nebo slovenského obyvatelstva odsunováno? Kde proběhlo celkové vyčištění příslušných jednotlivých národností na území obnovene Československé republiky?
 - 10) Kde bylo soustředěno německé obyvatelstvo před odsunem do Německa? Jakou podobu měl odsun Němců v roce 1945 a 1947? Kde došlo k protiněmeckým incidentům? Najdi místa přejímajících států a odsunových středisk. Jak byla zajištěna strážnická pomoc? Jak se změnila národnostní struktura ČSR?
 - 11) Do kolika krajů byla rozdělena správa země v letech 1949–1960? Která byla sítí sítí? Jak se toto uspořádání změnilo po roce 1960, kdy byla vydána nová ústava?
 - 12) Které strany se účastnily prvních poválečných voleb v roce 1946 v Čechách a které na Slovensku? Jaký byl výsledek těchto voleb?
 - 13) Kdy se poprvé konaly volby s tzv. jednotnou kandidátskou Národní fronty? Jak dopadlo toto hlasování?

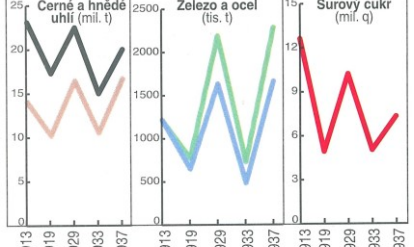
Mapy

8. HOSPODÁŘSTVÍ ČSR V OBDOBÍ KONJUNKTURY A KRIZE (1925–1933)



Doplňkové grafy

F. PRODUKCE V ČSR V L. 1913, 1919, 1929, 1933 A 1937



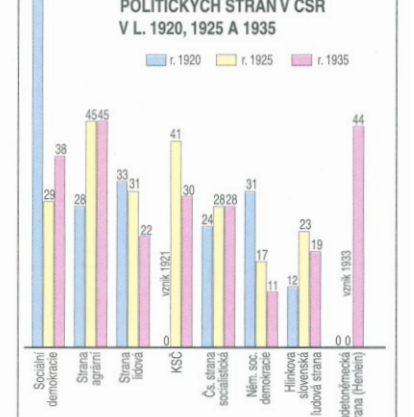
10. ŠESTIDENNÍ VÁLKA NA SINAJI



7. HLAVNÍ MĚSTO NOVÉHO STÁTU V LETECH 1922–1960



E. POČET POSLANCŮ NEJSILNĚJŠÍCH POLITICKÝCH STRAN V ČSR V L. 1920, 1925 A 1935



Zdroj: Mandelová a kol. 2001, s. 14, 23, 31, 44, 47, 55.

Asi nejvýraznější změnou oproti atlasům z minulé doby je přidání otázek k jednotlivým tematickým celkům v rámci atlasu (viz. obr. 2 a tab. 1). Ty si mohou žáci pomoci map, obrázků, časových os, grafů a jiných podkladů v atlasech zodpovědět. V atlasech se také občas vyskytují otázky, které však vyžadují širší znalost tématu a nelze na ně odpovědět pouze z materiálů v atlasech. Žák je tak veden k tomu, aby si informace zjistil, pokud na ně nezná odpověď. Pro úplnost byly ze současných atlasů (výčet uveden v kapitole 7.1 Školní dějepisné atlasy) vybrány typy otázek (viz tab. 1), které se v nich vyskytují. Dále je v tab. 1 uvedena i mapová dovednost, kterou rozvíjejí (Hanus, Havelková 2015).

Tabulka 1 – Výběr typů otázek obsažených v současných školních dějepisných atlasech a rozvíjená mapová dovednost žáků

Typ otázky	Rozvíjená mapová dovednost
Které dvě změny můžeme pozorovat na mapě Pyrenejského poloostrova ve 2. polovině 15. století?	Čtení
Východní pobřeží Severní Ameriky osídlili poddaní anglického krále. Které osady tu byly založeny? V kterém období vznikly (která byla první a která poslední)? Porovnej se synchronní tabulkou.	Analýza
Porovnej graf národnostního složení obyvatel ČSR s mapkou, zachycující osídlení dle převažujících národností. Na základě srovnání odůvodni, proč byla v Ústavě ČSR zakotvena myšlenka československého národa. Porovnej úspěchy politických stran ve volbách v souvislosti s politickým vývojem státu a hospodářskou situací v letech 1920, 1925 a 1935.	Interpretace

Zdroj: Mandelová a kol. 2017, s. 30; Mandelová a kol. 2003, s. 26; Mandelová a kol. 2001, s. 28.

V roce 2007 a 2017 (druhé vydání) vyšel historický atlas s názvem Česko: Ottův historický atlas (Semotanová a Synek 2017), který je podle nakladatelství Kosmas určen pro školy a rodiny. Tento atlas je však vhodný spíše pro učitele dějepisu než pro práci ve třídě. Tomu odpovídá i pořizovací cena, která je pro většinu škol nedosažitelná. Dále i samotné zpracování, které je spíše určené pro starší a zkušenější čtenáře než pro žáky na základních školách.

Další atlas českých dějin vyšel v roce 2014 a 2016 (2. doplněné vydání) v nakladatelství Academia (Semotanová a Cajthaml 2016). Jedná se opět o dobrý zdroj informací pro učitele, neboť jsou zde reflektovány i aktuální poznatky z dosavadního výzkumu. Pro práci ve třídě není však i tento atlas zcela ideální, a to taktéž kvůli vysoké pořizovací ceně a jeho velkým rozměrům. Oba výše uvedené atlasy jsou tedy vhodnější pro odborníky a nadšené učitele, protože se zde příliš nepracuje s didaktickým využitím ve školách. Mohou tak spíše obohatit akademické znalosti osoby, která se o daná témata hlouběji zajímá.

Co se zahraniční tvorby týká, jsou dějepisné atlasy vytvářeny, jak ve formě tištěné, tak formě elektronické, kdy jsou k mapovým dílům přidávány různé doplňující prvky, jako jsou video nebo audio nahrávky (Bláha a kol. 2015). Problém však nastává při znázorňování českých zemí, kdy dochází často k nepřesnostem v pojmech, či v zákresu hranic (Bláha a kol. 2015).

Digitalizace a možnost interaktivní práce s mapou bude v budoucnosti stále více nutná. Tato zábavnější forma práce s atlasy může českým žákům pomoci zlepšit jejich zručnost při práci s mapou, neboť stále více zaostávají v dovednosti spojování prostoru a času (Bláha a kol. 2015).

2. Funkce a využití školních dějepisných atlasů

Po stručné charakteristice školních dějepisných atlasů, lze přejít ke zkoumání jejich funkcí. V odborné literatuře nejsou doposud funkce školních dějepisných atlasů příliš probádány. Je proto nutné čerpat i z obecnějších teorií a výzkumů. Zejména tedy z výzkumů zabývajících se zeměpisnými atlasy a funkcemi učebnic. Na základě částečné podobnosti těchto školních pomůcek se školními dějepisnými atlasy lze posléze odvodit některé podobné funkce, které mohou mít školní dějepisné atlasy také. Je proto žádoucí čerpat i z geografických studií, které se tematicky zabývají atlasy v zeměpisu, jenž má v určitých ohledech k dějepisu velmi blízko.

Myšlenka propojení předmětů dějepisu a zeměpisu se v minulosti věnovalo mnoho autorů (Rocca 2004, Reinhartz a Reinhartz 1991 atd.). Jedním z nich byl i Backler (1988), jehož studie se zabývala propojením těchto dvou blízkých školních předmětů, které k tomu přímo vyzývají. Backlerovou snahou bylo posílit vzájemnou provázanost mezi zeměpisem, jakožto předmětem zabývajícím se prostorovým vnímáním, a dějepistem, jakožto předmětem zabývajícím se časem. Obě tyto dimenze Backler (1988) považuje za nedílnou součást lidského života, neboť je člověk každodenně konfrontován s prostorem a časem, ve kterém se vyvíjí (Backler 1988).

Pro správné pochopení historie, ale i současnosti, je tedy třeba zohlednit prostředí a geografické faktory, ve kterém se děj odehrává. Díky tomu žáci lépe pochopí například: vývoj starověkých civilizací, příčiny válek, ekonomický a politický vývoj jednotlivých zemí atd. Není však moudré omezit geografii pouze na prostorové rozmístění věcí a lidí, jež tvoří kulisy pro interpretaci historie. Geografie je totiž komplexní a velmi specifický pohled na svět tvořený mnoha vzájemně se ovlivňujícími faktory a událostmi (Backler 1988).

2.1 Funkce školních dějepisných atlasů v současnosti

Z propojení těchto dvou věd, či školních předmětů, vyplývá i smysluplnost užívání atlasů v hodinách dějepisu. Bez prostorového kontextu by události a procesy v historii nebyly ucelené a žáci by neměli šanci pochopit širší souvislosti. Vysvětlování historických jevů by tak ztratilo svou úplnost. Je tudíž naprosto žádoucí rozvíjet mapové dovednosti i v hodinách dějepisu. Není proto náhodou, že samotné dovednosti s mapou spolu s prací na časové ose jsou vyžadovány i ve výstupech pro základní školy v oboru dějepis (RVP ZV 2017, s. 52).

V následujících podkapitolách jsou uvedeny jednotlivé funkce školních dějepisných atlasů, které mohou plnit. Ty byly identifikovány na základě relevantních výzkumů věnujícím se funkcím a využití učebnic (Hübelová, Najvarová a Chárová 2008; Janík, Najvarová, Najvar a Pišová 2007; Maňák 2008; Zujev 1983, cit. v Průcha 1998) a zeměpisnými atlasy (Bláha a kol. 2015; Hanus, Havelková 2015).

2.1.1 Informační funkce

Informační funkce atlasů je pravděpodobně jedna z nejdůležitějších funkcí, které školní dějepisné atlasy plní. Práce s mapou a atlasy by měla být důležitým doplňujícím zdrojem informací ve výuce dějepisu. Pokud žáci umí dějepisné mapy číst, či je dokonce analyzovat a interpretovat, mohou z nich získat informace stejně dobře jako z tištěného textu. Atlasy by tak měly plnit funkci aktivní informační pomůcky, která pomůže žákům rozvíjet a prohlubovat jejich znalosti.

Hlavním úskalím pro žáky základních škol je však nutnost umět atlasy a mapy v něm správně používat tak, aby dokázali informace z map efektivně extrahovat. To vznáší nároky na samotného učitele, který by žákům měl vysvětlit, jak s mapou efektivně pracovat. Bohužel výsledkem zkoumání mapových dovedností v geografii bylo zjištění, že žáci nedosahují požadované úspěšnosti, jež je předepsána v RVP (Hanus, Marada 2016). Výsledek šetření lze vztáhnout i na dějepis, neboť zde by byla nejspíše úroveň mapových dovedností podobná.

2.1.2 Kognitivní funkce

Výzkumy prokázaly, že si je žák schopen zapamatovat, uchovat a následně vybavit více informací, je-li podněceno více smyslů nebo je-li v nich probuzen nějaký cit, jedná se o tzv. von Restorffův efekt (Výmolová 2016). Z toho vyplývá, že by se měl učitel soustředit na vytváření takových situací, kdy žák zapojí více smyslů. K takové aktivitě může využít právě atlasy. Žáci mohou nad mapami vzájemně diskutovat, naslouchat argumentům ostatních a nakonec dospět společně k závěru, či pracovat individuálně. To se odvíjí od cíle a dovednosti, kterou učitel sleduje.

Další výzkum ukazuje (Verdi, Kulhavy 2002), že si žáci efektivněji informace zapamatují, uchovají a následně vybaví, pokud je kombinován verbální text s mapou. Díky spojení textu, který podporuje činnost s mapou, dochází k utváření nových spojů v paměti žáka. To má za následek, že si žák lépe zapamatuje a následně vybaví takto získanou informaci (Verdi, Kulhavy 2002). Zároveň tyto spoje zvyšují počet informací, které se je schopen žák naučit, a to, jak z textu, tak z mapy (Verdi, Kulhavy 2002).

Dokonce samotné pořadí používaných pomůcek ovlivňuje efekt učení. Na učení má vliv i to, zda se žáci nejdříve seznámí s mapou a posléze textem, či obráceně (Verdi, Kulhavy 2002). Na základě studie bylo prokázáno, že si žáci efektivněji vybavili poznatky z mapy i textu, pokud nejdříve pracovali s mapou a až posléze s textem (Verdi, Kulhavy 2002).

2.1.3 Didaktická funkce

V době digitalizace se mnoho map vyskytuje na internetu, avšak dějepisné atlasy podávají ucelený a promyšlený výběr vhodných map pro výuku s navazujícími aktivitami a dokreslujícími informacemi v různých podobách. Hovoří za to i fakt, že při tvorbě školních atlasů musí

spolupracovat mnoho odborníků, jako je např. specialista na problematiku, kartograf, didaktik či samotný producent, který se stará o ekonomickou únosnost při tvorbě atlasů (Bláha a kol. 2015).

Také z tohoto důvodu je jejich využití důležité, neboť jim nelze odebrat jejich promyšlenou a ucelenou didaktickou funkci. Tu může každý učitel dále rozvíjet na základě svých nápadů či za využití otázek a úkolů uvedených u každé tematické kapitoly školního dějepisného atlasu. Atlasy dávají učiteli prostor pro různé druhy aktivit. Počínaje samostatnou prací s mapou až po tematicky uzavřený skupinový projekt na základě vnitřního tematického členění atlasů. Lze tedy ještě didaktickou funkci rozčlenit za pomoci taxonomie Zujeva (1983), který zkoumal funkce učebnic, na následující didaktické podfunkce (Zujev 1983, cit. v Průcha 1998, s. 19–20).

Rozvojově výchovná funkce

Školní dějepisný atlas, stejně jako učebnice, pomáhá k rozvíjení různých rysů osobnosti. Ať se jedná například o formování estetického vkusu (Zujev 1983, cit. v Průcha 1998, s. 19–20), nebo při práci ve skupině, při které je rozvíjena komunikace, schopnost řešit problémy společně, nutnost kompromisu, otevřenost diskuzi atd.

Zpevňovací a kontrolní funkce

Stejně jako učebnice i školní dějepisné atlasy mohou plnit funkci zpevňovací nebo kontrolní. Pod vedením učitele tyto pomůcky umožňují žákům osvojovat si nové poznatky a dovednosti, zároveň si je pomoci úkolů, ať už domácích, nebo školních, zpevňovat (Zujev 1983, cit. v Průcha 1998, s. 19–20). Následně se mohou stát předmětem kontroly. Tedy v případě, že jsou atlasy využívány i k testům, popřípadě v rámci jiné formy zkoušení.

Sebevzdělávací a motivační funkce

Školní dějepisné atlasy mohou za pomoci otázek, map a ostatních prvků v atlasech obsažených stimulovat žáky k samostatné práci. Mohou tak vytvářet učební motivaci a potřeby poznávání (Zujev 1983, cit. v Průcha 1998, s. 19–20). Zároveň podporují samostatnost žáků při vypracovávání úloh na základě dostupných informací.

2.1.4 Prostorově-orientační funkce

Další významnou funkcí atlasu je rozvoj prostorové orientace žáka a jeho mapových dovedností. S mapami se žáci setkávají v praktickém životě, a proto je nutné, aby uměli s tímto zdrojem informací pracovat a správně mapy číst, analyzovat a interpretovat. Ať už se jedná o topografické mapy, turistické mapy, letecké snímky, či jiné druhy map. V tomto případě se jedná zejména o doménu zeměpisu. Prostorově-orientační funkci však atlasy plní i v dějepise, avšak trochu odlišným způsobem.

Na základě map uvedených ve školních dějepisných atlasech si mohou žáci uvědomit, jak se například proměňovaly hranice států (moderní hranice Evropy jsou převážně záležitostí až 19. století), posunovaly jádrové oblasti během času (starověk vs. středověk vs. novověk vs. moderní dějiny), či získat jiné prostorové souvislosti v závislosti na činnosti s atlasem. Žáci tak budou schopni nejen lokalizovat na mapě historicky významné oblasti (vzdělanosti, kultury, průmyslu atd.), které determinovaly proměny v současnosti, ale i analyzovat jednotlivé mapy s časovými osami, grafy a dalšími podklady, které jsou v atlase obsaženy.

Posléze mohou být schopni události lépe interpretovat a pochopit například i aktuální vývoj, nejen v Evropě, ale po celém světě (Hanus, Havelková 2015). Ten právě nezdědka kdy vychází z minulosti. S využitím školních dějepisných atlasů se lze též zabývat i prostorově-dynamickými jevy, jako je například směr migrace obyvatelstva, směr objevných plaveb, směr a průběh válečných tažení atd. Při použití dalších vhodných materiálů v kombinaci se školním dějepisným atlasem lze s žáky řešit i komplexnější témata a otázky (viz 2.1.6 Syntetická funkce).

Při užití map větších měřítek, které jsou však ve školních dějepisných atlasech jen zřídka (většinou mapy malého a středního měřítka), lze zkoumat vývoj i na mikroúrovni města, malé obce nebo jejich okolí. Žáci se však v mapě musí prostorově orientovat, kdy jim základem může být právě obecnější školní dějepisný atlas. Posléze mohou s vyučujícím přejít na podrobnější a složitější mapy. Je však důležité, aby samotný učitel na tuto funkci myslel a se žáky ji aktivně rozvíjel.

Na základě šetření (Hanus, Marada 2016), které probíhalo napříč základním a středním vzděláním, bylo zjištěno, že mapové dovednosti českých žáků se postupně vyvíjejí s jejich věkem. Studenti daleko snáze řeší nenáročné operace s mapu, kdy musí něco vyhledat, či zakreslit do slepé mapy. Problémy naopak činí komplexnější úkoly, kdy žáci musí vyčíst informace z více map a ty následně propojit. Tento výsledek lze přičíst přetrvávající apelaci na faktografii (Hanus, Marada 2016). Pro zlepšení těchto výsledků by se měli učitelé geografie, ale také dějepisu, více zaměřit na práci s mapami a dbát na to, aby je žáci museli vzájemně kombinovat a porovnávat a poté z této syntézy vytvářet výstupy, které budou schopni interpretovat.

2.1.5 Transformační, systematizační a koordinační funkce

Jak již bylo zmíněno v dřívější podkapitole (viz. 2.1.3 Didaktická funkce), na tvorbě školních dějepisných atlasů se podílí mnoho odborníků, jejichž cílem je obsah uzpůsobit tak, aby byl co nejpřijatelnější pro žáky. Jedná se o důležitou funkci, kdy jsou texty a mapy vytvářeny

a transformovány z odborných informací z různých vědních oborů a převáděny do žákům srozumitelného jazyka.

Zároveň při tvorbě školních dějepisných atlasů a učebnic dochází k rozčleňování učiva do určitých systematických celků, které na sebe často tematicky nebo chronologicky navazují. Vytváří se tak posloupnost jednotlivých částí učiva (Zujev 1983, cit. v Průcha 1998, s. 19–20), která tvoří rámec probíraných témat v dějepise. Ten je v případě školních dějepisných atlasů členěn podle stupňů školy, 2. stupeň základních škol a střední školy, (viz 1.2 Charakteristika školních dějepisných atlasů a jejich proměna).

Také díky koordinační funkci učebnic i školních dějepisných atlasů, která úzce souvisí s funkcí syntetickou (viz 2.1.6 Funkce syntetická), se žáci mohou lépe orientovat mezi velkým množstvím informací, se kterým se setkávají v každodenním životě. Zároveň je tako funkce umocňována jednotlivými úlohami v atlasech, které žáky učí klíčovými mapovými dovednostem a zdůrazňují důležité informace. Žáci si tak mají možnost osvojovat poznatky v systému a v souvislostech, nikoliv jako střípky izolovaných dat a informací (Maňák 2008).

2.1.6 Syntetická funkce

Školní dějepisné atlasy dávají žákům prostor pro propojení svých znalostí, dovedností a dílčích poznatků. Na mapovém podkladu mohou nejen popisovat vyznačené jevy, jako je například směr migrace, ale s určitou znalostí, kterou nabyli během výuky, za použití učebnic, či jiných pomůcek, mohou vidět i v jistém ohledu „za mapu“, respektive mapu doplnit o své znalosti.

Žáci mohou vysvětlovat příčiny a důsledky jevů zobrazovaných v mapách školních dějepisných atlasů. Pro dosažení syntézy na poli školních dějepisných atlasů však musí být splněn předpoklad, že žáci danou problematiku (dané téma) už znají, či mají k dispozici dostatečný počet materiálu, aby byli schopni přejít z pouhého popisu k syntéze, a dokázali tak pochopit téma v širších souvislostech. Zujev při výzkumech učebnic označuje tuto funkci jako integrační (Zujev 1983, cit. v Průcha 1998, s. 19–20).

2.2 Funkce školních dějepisných atlasů z 80. let 20. století

Školní dějepisné atlasy z 80. let byly oproti těm současným výrazně odlišné. Probíraná látka je např. členěna podle jednotlivých ročníků, nikoliv podle tematických celků. Celé zpracování atlasu je založeno především na mapách (není zde žádný doprovodný text, obrázky se vyskytují zřídka atd.). Takto zpracovaný atlas nedává vyučujícímu přílišný prostor pro kreativnější práci ve výuce. Plní tak především doplňkovou funkci k výkladu, bez možnosti širšího využití. To se však nedá říci u současných atlasů, kde díky velkému množství podkladů, lze tuto pomůcku využít v daleko větší míře.

Šestý ročník

Na konci šestého ročníku by studenti měli být schopni: „*do mapy umístit všechny historické události a jevy a bez mapy podat informaci o jejich poloze a prostorových souvislostech*“ (Medková a kol. 1986, s. 1).

Je zde tedy kladen důraz především na prostorově-orientační funkci, která je však vyžadována na naprosto elementární lokalizační úrovni. Částečně pak na funkci kognitivní, avšak zcela jistě ne záměrně (teorie Verdiho vyšla až po roce 1989), kdy byl kombinován text z učebnic a mapy v atlase. Zcela s jistotou lze konstatovat, že faktografické pojetí výuky v dnešní době (Hanus, Marada 2016) pramení právě z minulosti.

Sedmý ročník

Z požadavků pro sedmý ročník je daleko více cítit propaganda: „*dokládat historicko-zeměpisnými údaji správnost našich závěrů a hodnocení jevů a událostí, zvláště ve spojení národních a obecných dějin i dějin dělnického hnutí*“ (Medková a kol. 1988, s. 1).

V sedmém ročníku tedy již není kladen takový důraz na memorování mapy a prostorově-orientační funkci, ale pohled je upřen především na rozvojově výchovnou funkci (výrazně ovlivněna propagandou). Je zde požadavek i na chápání širších souvislostí, na základě kterých mají žáci vyvozovat následky (syntetická funkce). Dopomoci jim v tom má práce s tabulkami a diagramy.

Osmý ročník

Dovednost, kterou se žáci měli naučit, byla začlenit dílčí poznatky do celkového systému dané historické doby. Po dokončení tohoto ročníku bylo po studentech požadováno, aby uměli mapy využít jako zdroj informací, jež měli dále srovnávat s ostatními prameny (samovzdělávací funkce). Zároveň zde byl požadavek na syntézu informací v mapě s ostatními zdroji (syntetická funkce). Obecně lze říci, že se tvůrci více snaží, aby se žáci zaměřili na širší souvislosti, na základě kterých by si utvořili lepší pohled na probíranou tematiku. Poslední dovedností mělo být užití prostorové představy (měli získat v šesté ročníku), na jejímž základě by byl žák schopen vyložit historické události i bez přímé práce s mapou (prostorově-orientační funkce) (Medková a kol. 1984).

Shrnutí

Minulé školní dějepisné atlasy byly ovlivněny totalitní dobou, kdy byla rozvojově výchovná funkce silně ovlivněna propagandou. Informační funkce zde byla ovlivněna ideologií, kdy školní dějepisné atlasy podávaly zkreslené údaje. Příkladem může být pohled na první republiku (Medková a kol. 1985, s. 21–23). Propagandistická funkce se u současných atlasů neobjevuje.

Funkcí minulých atlasů, především v nižších ročnících, bylo přimět žáky zapamatovat si jednotlivé mapy a na základě zapamatovaného být schopni vyložit události i bez jejich přímého užití (map). Toto zjednodušení prostorově-orientační funkce tak trochu ztrácí svůj smysl, neboť celá činnost spočívala v memorování pojmů v mapě. Další funkcí bylo naučit studenty pracovat s více zdroji informací a vzájemně je umět kombinovat a propojovat. Jedná se zcela jistě o dovednost, která je vhodná i v dnešní době (syntetická funkce).

Celkově je tedy možné říci, že je z cílů patrná jejich vzrůstající kognitivní náročnost v průběhu druhého stupně základních škol. U didaktických funkcí, již nelze z atlasů poznat, do jaké míry byly tyto funkce využívány. Atlasy i v době minulé plnily funkci systematizační, kdy bylo učivo rozdělováno do tematických celků podle jednotlivých ročníků a informace v nich byly transformovány pro výuku, avšak musely splňovat ideologický ráz (transformační funkce, zkrslená ideologií).

2.3 Využití školních dějepisných atlasů

Využití současných školních dějepisných atlasů se odvíjí od jejich funkcí. Uplatnění může být celkem široké, pokud jednotliví učitelé dovedou správně využít potenciál, který atlasy mají. Přesto však školní dějepisné atlasy nelze považovat za jedinou správnou kartografickou pomůcku. Zejména z důvodu, že se v nich skoro nenacházejí mapy větších měřítek, na kterých by učitel mohl žákům dobře dovysvětlit probírané téma (ideálně na okolí, které znají).

Je tedy otázkou, zda prostorové a časové dovednosti budou do budoucna rozvíjeny pomocí školních dějepisných atlasů. Může se stát, že se budou výše uvedené funkce školních dějepisných atlasů, jakožto souboru především tematických map pro výuku dějepisu, přesouvat na jiné pomůcky (na interaktivní učebnice, mapy na internetu, časové osy a jiné pomůcky). Jednalo by se o logický krok při současném trendu digitalizace. Na tuto otázku však v současnosti neexistuje v Česku žádný výzkum.

Lze se však částečně oprít o výzkumy, které probíhaly poměrně nedávno v hodinách zeměpisu a fyziky. Při videostudii 50 vyučovacích hodin zeměpisu v letech 2005–2007 na 2. stupni základních škol a v nižších ročnících gymnázií v Brně bylo zjištěno, že moderní média jsou využívány pouze v 5 % z celkové délky vyučovací hodiny (Hübelová, Najvarová a Chárová 2008). Kdežto tradičním prostředkům a pomůckám (nejčastěji mapa, obraz, tabule a kartičky) bylo věnováno 37 % z celkové délky vyučovací hodiny (Hübelová, Najvarová a Chárová 2008). Ve výzkumu, používající taktéž metodu videostudie ve výuce fyziky, dopadly moderní technologie ještě hůře než v případě zeměpisu. Zkoumáno bylo 62 vyučovacích hodin na 2. stupni základních škol. Moderní média zaujímalý pouze 0,5 % času při výuce, oproti tradičním

prostředkům (nejčastěji tabule, model/experiment a učebnice/cvičebnice), které zaujímaly až 56 % času z celkové výuky (Janík, Najvarová, Najvar a Pišová 2007).

Podle Maňáka (2008), který se zabývá učebnicemi, ale jeho názor lze částečně vztáhnout i na školní dějepisné atlasy, k zaniknutí těchto tradičních pomůcek nedojde. A to díky jejich typickým přednostem, které mají trvalou hodnotu. Jako příklad uvádí: „*pohotovost kdykoliv a kdekoliv plnit své funkce, bezporuchový nenáročný provoz, nezávislost na podpůrných zdrojích, zajišťování gramotnosti vyššího řádu a nikoliv v poslední řadě také působení jako estetický artefakt, který zkvalitňuje a obohacuje život svým působivým designem.*“ (Maňák 2008, s. 20).

V budoucnu by měly být školní dějepisné atlasy schopny spolupracovat i s elektronickými zdroji a dalšími doplňujícími materiály, na které by měly odkazovat, a vzájemně tak propojovat důležité informace (obdobně Maňák 2008). Tvrzení, že v brzké budoucnosti tradiční školní pomůcky, jako jsou učebnice a školní dějepisné atlasy, nezaniknou, tak dává impuls pro další zkoumání funkcí těchto pomůcek.

Tištěné školní dějepisné atlasy mohou být využity v poměrně širokém spektru činností. Nejen jako zdroj informací při výkladu, nebo při samostatné práci žáků, ale i jako zdroj pro opakování učiva, kde je lze využít při písemných testech či ústních zkoušení. Učitelé mohou s mapami z atlasů také interaktivně pracovat. Při jejich okopírování si do nich žáci mohou dokreslovat, či vpisovat informace z výkladu (Hanus, Havelková 2015). Díky tomuto prvku lze posílit kognitivní a syntetickou funkci atlasu, kdy je větší šance na uložení, uchování a následné vybavení informace.

Díky své didaktické funkci dávají školní dějepisné atlasy učitelům možnost pro zadání projektů či skupinových prací v rámci výuky. Za předpokladu, že žáci mají ve výuce učebnici dějepisu a školní dějepisný atlas, popřípadě chytrý telefon či tablet mohou provádět poměrně pokročilou syntézu informací. Na základě kolektivní práce dále zpracovat i dílčí témata, popřípadě odpovědět na otázky, které se týkají probíraného tématu. Ty může učitel sám vymyslet, či se inspirovat v učebnicích a školních dějepisných atlasech.

Pro rozvoj prostorově-orientačních dovedností je možné se žáky dokreslovat do okopírovaného atlasu. Žáci si tak lépe uvědomí prostorové rozmístění, například důležitých měst, proměny hranic států v čase atd. K rozvíjení této dovednosti lze ke školním dějepisným atlasům využít i mapu reliéfu, vodstva, popřípadě jiných map v závislosti na probíraném tématu. Žáci si díky zapojení více map mohou například uvědomit vliv přírodních bariér, které jsou v dnešní době snadno překonatelné, ale v minulosti mohly způsobit například odklon vojsk či změnu pohybu obyvatelstva.

2.3.1 Využití školních dějepisných atlasů s mapami větších měřítek

Nevýhodou školních dějepisných atlasů pro regionální výuku je jejich mapové zpracování. Mapy jsou především malých a středních měřítek, tudíž je nelze využít pro vysvětlení historických jevů a událostí na příkladech z lokality, jež je žákům blízká. Pro takový typ výuky je vhodnější využít historické atlasy měst, nachází-li se škola ve městě či jeho okolí. Jsou zde zpracovány vojenská mapování, mapy stabilního katastru, veduty, staré fotografie, plány, staré plány či letecké snímky (Firlová 2015).

Díky historickým atlasům měst, dochází ke snadnějšímu přístupu k informacím, jež jsou umístěny v archivech a mnozí učitelé o nich často nevědí. Žáci tak mohou velmi dobře sledovat vývoj své lokality v jednotlivých etapách historie, díky čemuž si lépe uvědomí reálné dopady dané doby na své okolí. Může se například jednat o postupně odlišné nároky sídel (společnosti) na své okolí (krajinu). V atlasech lze nalézt i mapy, které jsou ještě z doby před průmyslovou revolucí (Chromý 2006). Jsou zde patrné i jednotlivé vztahy kultur, jež kdysi tvořily významné menšiny na našem území (Němci, Slováci atd.). Díky tomuto celoevropskému projektu, lze se žáky provádět i komparativní analýzu v rámci evropských měst (Chromý 2006).

Pro lokality, které nejsou zpracovány v atlasech měst, lze využít různých mapových portálů se starými či dějepisnými mapy. Příkladem jsou archiválie Ústředního archivu zeměměřictví a katastru (ÚAZK 2018), kde jsou v digitální podobě zastoupeny mapy stabilního katastru a mapy vzniklé na základě vojenského mapování.

Dalším rozsáhlým projektem, který lze využít se žáky, jsou Staré mapy. V rámci tohoto projektu je možné nalézt digitalizované staré mapy, které zachycují území zemí Koruny české. Poté je k dispozici například portál www.mapy.cz či archivy jednotlivých institucí a oblastí. Zde se kromě map dají nalézt veduty, historické fotografie a jiné materiály vhodné pro práci se žáky. Pokud se však vyučující rozhodne pro tuto variantu, musí vědět, do kterého archivu jeho lokalita spadá.

Důležité je mít na vědomí, že pokud učitel pracuje s materiály, které nejsou určeny primárně pro školní výuku, je nutné, aby materiály vhodně upravil v závislosti na věku a znalostech žáků. Jednotlivé informace tak musí zjednodušit, popřípadě převést do, pro žáky, srozumitelného jazyka. Tomuto jevu se též říká didaktická transformace (Kühnlová 1981).

Ideální je tedy kombinovat jak školní dějepisné atlasy, tak historické atlasy měst a jiné mapové podklady. Lze zde využít např. postupu od obecného ke konkrétnímu (deduktivní způsob) nebo induktivní způsob. Za využití deduktivního způsobu žáci nejprve pochopí daný jev na úrovni menšího měřítka (za využití školních dějepisných atlasů) a poté se zaměří na aplikaci nabytých

zkušeností na konkrétních příkladech, resp. na konkrétních lokalitách (za využití např. historických atlasů měst či starých map velkých měřítek).

To znamená, pokud bude učitel probírat např. dopady 30. leté války, nejdříve se se žáky zaměří na Evropu, popřípadě české země. V momentě, kdy žáci pochopí obecné dopady na mapě malého či středního měřítko, zaměří se na konkrétní lokalitu (ideálně v místě školy) a společně budou zkoumat konkrétní důsledky v ní.

Důležitým faktorem pro správné využití mapy, ať ze školních dějepisných atlasů, historických atlasů, nebo jiných zdrojů, je nutnost správného vedení žáků učitelem. Žáci by si měli osvojit dovednosti porozumění symbolům mapového jazyka, uvědomovat si smysl mapového měřítko, dekodovat symboly v mapě a přiřadit jim reálné objekty (Hanus 2012). Zároveň by měli chápat a umět pracovat s legendou. Nakonec by žáci měli být schopni pochopit obsah map a extrahovat z nich potřebné informace, či vzájemným porovnáním map dospět k syntéze informací.

2.3.2 Využití školních dějepisných atlasů v zahraničí

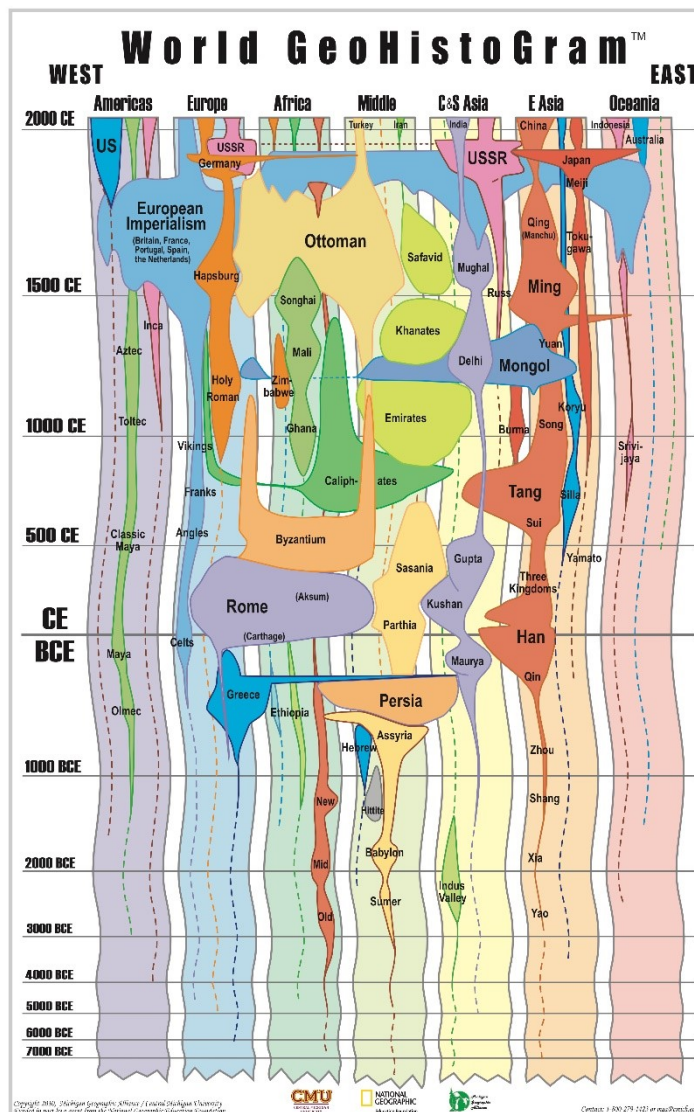
Zahraněních výzkumů na téma využití, resp. funkcí školních dějepisných atlasů (v obou případech *use of school history atlases*) je stejně poskrovnu jako výzkumů českých. Proto i zde nezbývá než čerpat i ze širších témat, především předmětu *Social studies*, který povětšinou zahrnuje české předměty dějepis a zeměpis. *Social studies* nelze plošně generalizovat, protože v různých státech mohou obsahovat trochu jiné předměty. Například ve Spojených státech amerických (dále jen USA) pod tento předmět patří společenské vědy, humanitní vědy, zeměpis a dějepis (NCSS 1992), kdežto například v Jižní Koreji byl od roku 2009 dějepis postaven samostatně (Hong a Lee 2016).

USA

V USA v rámci předmětu *Social studies* proběhl výzkum zabývající se zdroji, jež podporují propojování dějepisu a zeměpisu (Harris, Wirz a kol. 2015). Před samotným testováním učitelé absolvovali v celku 90 hodin tzv. *Professional Development* (profesní rozvoj), rozprostřených časově do jednoho roku, které jim měly pomoci naučit se efektivně pracovat s předloženými materiály, jako jsou geohistogramy (viz obr. 3), historické atlasy zabývající se světovou historií, upravenými historickými mapami (Herff 2012) a programem StrataLogica (online mapovací program).

Po těchto kurzech proběhnul samotný výzkum, který mapoval využívání těchto zdrojů ve výuce. Pomůcky, které učitelé shledali jako nejvíce přínosné a také je nejvíce využívali, byly upravené historické mapy a atlasy zabývající se světovou historií (Harris, Wirz a kol. 2015). Jako důvod bylo označeno relativně snadné začlenění těchto pomůcek do výuky. Zbylé dvě pomůcky byly

Obrázek 3 – Ukázka geohistogramu



Zdroj: Central Michigan University 2010.

ve výuce zastoupeny v menší míře. Buď pro svou vyšší cenu a technologickou náročnost (program StrataLogica), nebo kvůli vyšší náročnosti na pochopení, případ geohistogramů (viz obr. 3) (Harris, Wirz a kol. 2015). Až na výjimky začali učitelé ve velké míře využívat geografické pomůcky ve výuce dějepisu.

Zároveň jeden z dotazovaných učitelů zmínil, že práce s atlasy žáky velice bavila a zároveň při ní dokázali extrahovat poměrně velké množství informací (Harris, Wirz a kol. 2015). Lze zde tedy označit za přínos motivační a informační funkci atlasu. Díky uzpůsobení pro školní výuku plnily nepochybně i funkci transformační. Během výuky byla rozvíjena i prostorově-orientační funkce, avšak ne vždy na stejné úrovni. V některých případech docházelo pouze k využívání dovednosti lokalizace. V pokročilejších případech byl vyžadován vyšší stupeň mapových dovedností, kdy docházelo například ke kombinaci geohistogramů a map s následnou diskuzí výsledků ve třídě (Harris, Wirz a kol. 2015). Došlo tedy, vedle prostorově-orientační funkce, k využití funkce

didaktické, resp. rozvojově výchovné funkci a syntetické. Výzkum také v neposlední řadě dokládá stálý zájem učitelů o práci s tradičními papírovými zdroji, jako jsou mapy (Harris, Wirz a kol. 2015).

Jižní Korea

Velice odlišná situace je u předmětu *Social sciences* v Jižní Koreji. Zde proběhla studie, která se zabývala využitím školních atlasů v rámci předmětu *Social sciences* na tzv. *middle school*, což by se dalo přirovnat k českému 2. stupni základních škol (Scholaro 2018). Pod tento předmět spadá i zeměpis, a proto by se dalo očekávat, že využití atlasů bude vysoké.

Bylo však zjištěno, že školní atlasy, a tudíž i jejich funkce, jsou využívány jen velice zřídka (Hong a Lee 2016). Hlavní důvody, které učitelé uváděli jsou: neaktuálnost (nedostatečná informační funkce), špatná propojenost s ostatními pomůckami (nedostatečná systematizační a koordinační funkce), příliš komplexní a složité mapy pro žáky (špatná transformační funkce) a zároveň snadnější využití digitálních a multimediálních zdrojů (Hong a Lee 2016). Díky tomu, že učitelé atlasy využívali pouze zřídka, nebyla využita motivační funkce a s ní i funkce sebevzdělávací (samovzdělávací). Vliv na to měla i malá atraktivnost samotných atlasů, na kterou si žáci stěžovali (Hong a Lee 2016).

Dle výzkumu žáci využívali atlasy jen zřídka mimo vyučování. Jen malá skupina žáků atlasy využila pro osobní hledání informací (Hong a Lee 2016). To, že atlasy nebyly často využívány ve výuce, a žáci tak nebyli motivováni je používat, vedlo k tomu, že je posléze přestávali do výuky nosit. To znemožňovalo případnou další práci s touto pomůckou, což vedlo pouze k prohlubování problému. Částečně také díky nevyužití motivační funkce u atlasů a jejich řídkému využívání ve výuce vyšlo ve výzkumu najevo, že více než polovina studentů 9. ročníku nepovažovala atlasy za užitečné při výuce *Social sciences* (Hong a Lee 2016).

Studie uvádí, že ostatní předměty jako historie, matematika nebo přírodní vědy na tom ve využívání atlasů nebyly o mnoho lépe. Pouze 10,1 % dotázaných žáků uvedlo, že atlasy v těchto předmětech využívají (Hong a Lee 2016).

Problémem, který není zapříčiněn pouze atlasy, je i nezkušenost učitelů *Social sciences* při práci s atlasem. Výzkum poukázal na fakt, že atlasy byly více využívány učiteli, jejichž odbornost byla zaměřena na geografii, a tudíž věděli, jak s atlasy zacházet než učiteli, kteří studovali pouze *Social sciences* (Hong a Lee 2016).

Řešení těchto problémů vidí autoři v rozvoji digitálního atlasu, do kterého by bylo lehčí doplňovat nové informace (návrh na zlepšení informační funkce), a který zároveň může zvyšovat zájem u žáků (lepší práce s motivační funkcí) (Hong a Lee 2016). Dalším návrhem je oddělení geografie

od *Social sciences*, nebo zvýšení odbornosti učitelů v práci s atlasy, díky čemuž by studenti více rozvíjeli své prostorové myšlení a získávali další důležité dovednosti při práci s mapou (Hong a Lee 2016).

Na základě těchto dvou předložených studií je možné vidět, že využívání jednotlivých funkcí atlasů se v různých zemích liší. Je tedy nutné tuto problematiku studovat vždy pro určité území, které se řídí jednotným školským systémem. Ideálně na úrovni států nebo soustátí s podobným přístupem. Nelze tedy jednoduše převádět výsledky z jednotlivých zemí do zemí jiných.

3. Metodika

Jelikož žádné šetření na toto téma (funkce školních dějepisných atlasů) ještě v Česku neproběhlo a zahraničních výzkumů je také málo, může být tato kvalitativní sonda základem pro další studie. Cílem této kapitoly je vysvětlit postup a použité metody při šetření. Dále pak popsat tvorbu otázek a výběr respondentů. Celou kapitolu uzavírá podkapitola 3.4, která je věnována samotné realizaci šetření (viz 3.4 Realizace šetření a zpracování dat).

3.1 Metody a cíle

Stanovené metody a následně realizované šetření sledují hlavní cíle práce, a to zjistit: jakou roli školní dějepisné atlasy hrají ve výuce dějepisu, jaké funkce školních dějepisných atlasů jsou v současnosti využívány a jakým způsobem je vyučující používají.

Výzkumné otázky, stanovené na základě výše uvedených cílů, jsou obsaženy v tabulce 2. Vlivem zahraniční studie (Hong a Lee 2016) a českého výzkumu zaměřeného na mapové dovednosti (Hanus, Havelková 2019) byla ještě přidána jedna výzkumná otázka, která přímo nevyplývá z cíle práce. Výzkumy totiž uvádí, že učitelé, jejichž druhým vystudovaným oborem je zeměpis, využívají více školní atlasy (Hong a Lee 2016) a rozvíjejí kognitivně náročnější mapové dovednosti (Hanus, Havelková 2019) než učitelé, kteří zeměpis nestudovali. Upravená otázka pro tento výzkum je následující: Liší se využívání školních dějepisných atlasů u učitelů vyučujících dějepis–zeměpis oproti učitelům, kteří vyučují dějepis a jiný předmět než zeměpis?

Tabulka 2 – Výzkumné otázky

Číslování	Otázky
1.	Jaké je postavení školních dějepisných atlasů oproti ostatním pomůckám využívaných v dějepise?
2.	Jakým způsobem učitelé využívají školní dějepisné atlasy?
3.	Jaké funkce školních dějepisných atlasů jsou využívány dnešními učiteli?
4.	Liší se využívání školních dějepisných atlasů u učitelů vyučujících dějepis–zeměpis oproti učitelům, kteří vyučují dějepis a jiný předmět, než je zeměpis?

Polostrukturovaný rozhovor

Pro šetření byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Tato kvalitativní metoda je vhodná, neboť umožňuje výzkumníkovi proniknout do zatím nepříliš prozkoumané problematiky, a lépe ji tak pochopit. Z tohoto důvodu bylo upuštěno od myšlenky dotazníkového šetření, které by bylo vhodnější provádět až v navazujících výzkumech. Další možnou metodou by mohla být video studie, kdy by byla zkoumána samotná práce se školním dějepisným atlasem ve výuce. Problémem této metody je fakt, že poskytuje pouze omezené

interpretační možnosti v závislosti na sledované výuce. Výzkum by tak neobsáhl celé zkoumané téma, a proto k této metodě nebylo přistoupeno.

Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je především osobní kontakt, který umožňuje hlubší proniknutí do zkoumaného tématu a do postojů jednotlivých respondentů (Chráska 2007). Přímý kontakt s respondentem dává výzkumníkovi možnost sledovat i neverbální reakce (Chráska 2007). Další výhodou je schopnost upřesnit jednotlivé otázky a odpovědi (Pelikán 2011). Je zde tedy větší šance, že nedojde k vzájemnému nepochopení mezi výzkumníkem a respondentem. Rozhovor tak dává možnost k pružnější reakci na odpovědi respondenta (Pelikán 2011). Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je kombinace předem připravených otázek (pevné struktury), které jsou typické pro strukturovaný rozhovor, s prvky rozhovoru nestrukturovaného (Chráska 2007). Lze tedy navázat lepší důvěru mezi výzkumníkem a respondentem, kdy může výzkumník flexibilněji reagovat na odpovědi respondenta.

Nevýhodou této metody je zcela jistě větší časová náročnost než např. u dotazníku. Z tohoto důvodu nelze oslovit příliš velké soubory (Pelikán 2011). Zároveň dochází ke komplikovanějšímu zpracování a vyhodnocení výsledků, neboť odpovědi mohou být značně individuální (Pelikán 2011). Rizikem je i výběr nevhodné situace nebo místa pro rozhovor, což může zkreslit výpovědi respondentů (Chráska 2007). Posledním velkým rizikem je samotné vedení rozhovoru, kdy může samotný výzkumník psychologicky působit na respondenta, a zkreslovat tak jeho odpovědi, např. nedostatečná důvěra, malá motivace ke spolupráci, pokládání návodných otázek atd. (Chráska 2007; Pelikán 2011).

Card sorting

Pro snadnější vyhodnocování jednotlivých odpovědí respondentů byla v rámci polostrukturovaného rozhovoru využita technika card sorting (Roth a kol. 2011), v překladu technika třídění kartiček. Dotazovaným učitelům byly postupně během rozhovorů dány dvě sady kartiček. První sada obsahovala školní pomůcky využívané během výuky dějepisu (viz tab. 3, pořadí 1 až 5). Druhá sada kartiček obsahovala činnosti, pro které lze využít školní dějepisný atlas (viz tab. 3, pořadí 6 až 11).

Učitelé měli za úkol kartičky uspořádat do žebříčku, který nejlépe vyjadřoval průměrnou frekvenci, s jakou pomůcky využívají během výuky dějepisu, a v druhém případě průměrnou frekvenci činností, ke které využívají školní dějepisný atlas. V horních úrovních žebříčku byly umístěny pomůcky a činnosti, které jsou nejčastěji využívány, kdežto ve spodních částech se nacházely pomůcky a činnosti, které jsou využívány zřídka nebo vůbec. Počet kartiček na jednotlivé úrovni nebyl striktně stanoven, tudíž na jedné úrovni mohlo být i více kartiček.

Zároveň měl vyučující možnost do schématu doplnit jednu svou kartičku, pokud mu sada kartiček nepřišla kompletní.

Pro vyhodnocení váhy jednotlivé kartičky byl užit koeficient umožňující vážené rozložení celkového počtu 100 bodů v rámci každého schématu (Hanus, Havelková 2019). Využit byl následující vzorec:

$$c = \frac{100}{\sum_{i=1}^n y_i \cdot i}$$

Zdroj: Hanus, Havelková 2019, s. 5.

Ve vzorci je n počet úrovní ve schématu, i je označení pro jednotlivou úroveň, kdy $i = 1$ je nejnižší úroveň (nejméně využívané činnosti a pomůcky), y_i je počet kartiček na jedné úrovni. Samotná váha kartičky x na úrovni i byla následně vypočtena jako $x_i = i \cdot c$.

Pro lepší pochopení výpočtu a schémat dále v textu, je celý postup objasněn na modelovém schématu na obr. 4, který je okomentován v textu pod ním.

Obrázek 4 – Modelové schéma

				Proměnné
Školní dějepisný atlas	Pracovní sešit	Pracovní list	Multimediální prostředky (video, malba, fotografie...)	$i = 4; y_4 = 4;$ $c = 3,70; x_4 = 14,81$
Tištěná učebnice				$i = 3; y_3 = 1;$ $c = 3,70; x_3 = 11,11$
Historický atlas (historický atlas měst...)	Mapa na internetu (mimo geoportály)	Geoportál (archivní mapy ČÚZK, mapy.cz...)		$i = 2; y_2 = 3;$ $c = 3,70; x_2 = 7,41$
Interaktivní učebnice		Archiválie (stará mapa, listina...)		$i = 1; y_1 = 2;$ $c = 3,70; x_1 = 3,70$

Zdroj: upraveno podle Hanus, Havelková 2019, s. 5.

Modelové schéma se skládá ze čtyř úrovní, ty jsou odstupňovány od jedné (nejnižší) do čtvrté (nejvyšší). Vysvětlování je prováděno na druhé úrovni, $i = 2$. Je třeba vzít v potaz počet kartiček na dané úrovni, tedy $y_2 = 3$ (historický atlas, mapa na internetu a geoportál). Pro následující výpočet je zapotřebí vynásobit úroveň s počtem kartiček na ní, tzn. $i_2 \cdot y_2 (2 \cdot 3 = 6)$. Dále je proveden součet výpočtů pro všechny úrovně, což v tomto případě činí 27. Jelikož se ve schématu pracuje se 100 body, provede se matematická operace $100/27$ a vyjde koeficient c (zde po zaokrouhlení 3,70). Na závěr je vynásoben koeficient c s hodnotou i (pořadí dané úrovně),

tedy $2 \cdot 3,70 = 7,41$ (jelikož Excel čísla nezaokrouhluje, vychází místo $7,40$ přesnější hodnota $7,41$). Po tomto vynásobení dojde k získání konečné váhy jedné kartičky na požadované druhé úrovni, což je $7,41$ (upraveno podle Hanus, Havelková 2019).

3.2 Tvorba otázek pro rozhovory

Pro vytvoření samotných otázek pro rozhovor a částečně jako inspirace pro tvorbu kartiček s pomůckami byly použity především zdroje z výzkumů, které se zabývaly funkcemi a využitím učebnic ve výuce (Hübelová, Najvarová a Chárová 2008; Janík, Najvarová, Najvar a Píšová 2007). Zároveň byly přepracovány i některé otázky obsažené v zahraničním výzkumu, který se zabýval využitím školních atlasů ve výuce (Hong a Lee 2016). Otázky byly modifikovány i kvůli využití metody třídění kartiček (viz 3.1 Metody a cíle), kdy část otázek s těmito schémata souvisela. Posloupnost jednotlivých otázek je obsažena v tabulce 3. Většina otázek vyplývá ze dvou schémat a jejich kombinací. Výjimkou jsou otázky 5, 9 a 10, při nichž učitelé nevyužívali schémata, ale přímo školní dějepisné atlasy, které měli před sebou.

Tabulka 3 – Otázky pro rozhovor a zadání pro tvorbu schémat

Pořadí	Zadání a otázky				
1.	Sestavte z kartiček schéma, které bude nejlépe odpovídat tomu, jak často danou pomůcku využíváte ve výuce. Na jednu úroveň můžete umístit více kartiček, pokud dané pomůcky využíváte stejně často. Na první úroveň řadte pomůcky, ke kterým využíváte nejčastěji a na poslední úroveň řadte pomůcky, ke kterým využíváte nejméně, popřípadě vůbec. Pokud používáte nějakou pomůcku, která na kartičkách není, můžete si jednu dopsat.				
	Školní dějepisný atlas	Historický atlas (historický atlas měst...)	Mapa na internetu (mimo geoportály)	Archiválie (stará mapa, listina...)	Geoportál (archivní mapy, ČÚZK, mapy.cz...)
	Pracovní sešit	Pracovní list	Tištěná učebnice	Multimediální prostředky (video, malba, fotografie...)	Interaktivní učebnice
2.	Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence užívání? Proč pomůcky na první úrovni využíváte nejvíce, a naopak ty na poslední nejméně/vůbec?				
3.	Čím je dáno postavení školních dějepisných atlasů vzhledem k ostatním učebním pomůckám?				
4.	Pro která témata nejčastěji atlas používáte?				
5.	Jaká vnímáte pozitiva a jaká negativa atlasů?				

Pořadí	Zadání a otázky						
6.	<p>Sestavte z kartiček schéma, které bude nejlépe odpovídat tomu, k jaké činnosti školní dějepisné atlasy využíváte. Na jednu úroveň můžete umístit více kartiček, pokud dané činnosti vykonáváte stejně často. Na první úroveň řadte činnosti, ke kterým využíváte školní dějepisné atlasy nejčastěji a na poslední úroveň řadte činnosti, ke kterým atlasy využíváte nejméně, popřípadě vůbec. Pokud školní dějepisné atlasy využíváte k činnosti, která na kartičkách není, tak si ji můžete dopsat (maximálně však jednu).</p> <table border="1" style="margin: 10px auto; text-align: center;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Domácí práce individuální (projekt/referát/úkol)</td> <td style="padding: 5px;">Domácí práce skupinová (projekt/referát/úkol)</td> <td style="padding: 5px;">Podklad pro výklad</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Individuální práce ve výuce</td> <td style="padding: 5px;">Skupinová práce ve výuce</td> <td style="padding: 5px;">Testování (písemná práce/zkoušení)</td> </tr> </table>	Domácí práce individuální (projekt/referát/úkol)	Domácí práce skupinová (projekt/referát/úkol)	Podklad pro výklad	Individuální práce ve výuce	Skupinová práce ve výuce	Testování (písemná práce/zkoušení)
Domácí práce individuální (projekt/referát/úkol)	Domácí práce skupinová (projekt/referát/úkol)	Podklad pro výklad					
Individuální práce ve výuce	Skupinová práce ve výuce	Testování (písemná práce/zkoušení)					
7.	Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence využívání této činnosti ve spojitosti se školním dějepisným atlasem? Proč atlasy využíváte častěji k činnostem uvedeným na první úrovni a nevyžíváte, nebo využíváte zřídka k činnostem na poslední úrovni?						
8.	Vedete žáky při práci ke kombinaci školního dějepisného atlasu i s jinými pomůckami? Jakými? Liší se tyto kombinace podle činnosti?						
9.	Které prvky atlasu žáci nejčastěji využívají? Kombinujete práci s prvky, nebo je využíváte odděleně? Jaké kombinujete nejčastěji a proč?						
10.	Jak dle vás vnímají atlasy žáci? Je zpracování atlasů pro žáky srozumitelné? Baví žáky práce s atlasy?						
11.	Jaká vnímáte pozitiva a jaká negativa při činnosti s atlasy? (hodnotí práci s pomůckou)						

3.3 Výběr respondentů a jejich charakteristika

Nejdříve byl stanoven počet deseti respondentů, a to především z časových důvodů celého výzkumu. Zároveň se jedná o prvotní kvalitativní sondu na toto téma, tudíž je 10 respondentů dostačující počet. Pět respondentů vyučujících dějepis–zeměpis, dalších pět vyučujících dějepis v kombinaci s jiným předmětem než zeměpis (dále jen dějepis–ostatní). Důvod tohoto rozdělení je podrobněji popsán v podkapitole 3.1 Metody a cíle.

Dalším kritériem byl typ školy, na které učí. Pro výzkum byly vybrány základní školy, konkrétně druhý stupeň, neboť na prvním stupni dějepis žáci ještě nemají (MŠMT 2017). Výběr byl dále zúžen pouze na Prahu, a to hlavně z důvodu časové dostupnosti a velkého počtu základních škol, které bylo možné oslovit.

Učitelé byli vybíráni následujícím způsobem. Nejdříve bylo potřeba získat kontakty na učitele, neboť řešit celý výzkum přes vedení školy bylo shledáno jako značně komplikované a neefektivní. K tomu posloužil nejdříve rejstřík základních škol (MŠMT 2019), podle kterého byly systematicky procházeny jednotlivé webové stránky škol. Na jednotlivých stránkách škol byli podle rozvrhu

hodin vyhledání a kontaktování učitelé dějepisu, kteří na škole vyučovali, a to prostřednictvím e-mailu.

Nevýhoda tohoto postupu spočívá v tom, že ne všechny školy mají svůj rozvrh veřejný. Proto byli kontaktováni pouze učitelé, u kterých se kontakt podařilo tímto způsobem získat. Jako první byl učitelům odeslán krátký dotaz, zda školní dějepisné atlasy ve svých hodinách používají a při kladné odpovědi následoval druhý e-mail s žádostí o rozhovor. Oba e-maily, rozesílané jednotlivým učitelům jsou obsaženy v příloze číslo jedna a číslo dva na konci práce.

Osloveno bylo 29 učitelů dějepisu (15 s kombinací dějepis–zeměpis a 14 s kombinací dějepis–ostatní) z 20 různých základních škol v Praze. Na první e-mail (zda využívají školní dějepisné atlasy) odpovědělo 23 učitelů. Ve své výuce z těchto 23 učitelů (jedenáct dějepis–zeměpis a dvanáct dějepis–ostatní) využívá školní dějepisné atlasy 13 (sedm dějepis–zeměpis a šest dějepis–ostatní). Posléze bylo těchto 13 respondentů kontaktováno druhým e-mailem (zda jsou ochotni poskytnout rozhovor). Vybráno z nich bylo deset (viz tab. 4), kdy byla dávana přednost učitelům z různých škol. Přesto jsou však ve výzkumu zastoupeni dva páry učitelů ze stejné základní školy.

Tabulka 4 – Základní charakteristiky respondentů

Kód učitele	Pohlaví	Délka praxe	2. vyučovaný předmět	Základní škola
U1	Žena	2 roky	Francouzský jazyk	Lyčkovo náměstí
U2	Žena	13 let	Zeměpis	Gutova
U3	Muž	6 let	Zeměpis	Resslova
U4	Žena	32 let	Anglický jazyk	Curie
U5	Muž	7 let	Zeměpis	Jakutská
U6	Muž	3 roky	Zeměpis	Na Smetance
U7	Žena	9 let	Zeměpis	Lyčkovo náměstí
U8	Žena	34 let	Občanská výchova	U Školské zahrady
U9	Žena	3 roky	Český jazyk	U Školské zahrady
U10	Žena	5 let	Německý jazyk, Občanská výchova	Burešova

Pozn.: Délka praxe je u žen uváděna bez mateřské dovolené (normálně se započítává).

3.4 Realizace šetření a zpracování dat

Kontaktování učitelů probíhalo od 13. 2. 2019 a samotné šetření se uskutečnilo od 18. 3. 2019 do 1. 4. 2019. Termín, čas a místo byly nechány na časových možnostech respondentů, nejpozději však do konce března. Celkem bylo provedeno deset rozhovorů s deseti různými učiteli. Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole (viz 3.2 Výběr respondentů a jejich charakteristika), nejdříve došlo ke kontaktování pomocí e-mailu a následně pak k osobnímu setkání, které ve všech případech (až na jedno) proběhlo na škole, kde učitelé působí. Jedinou výjimkou bylo setkání na Filozofické fakultě, neboť to respondentovi více vyhovovalo.

V původním e-mailu je uvedeno, že učitelům budou zaslány otázky s předstihem, k tomu však nedošlo, a to hlavně kvůli maximalizaci autentičnosti výpovědí. Samotný rozhovor byl veden podle otázek uvedených v tab. 3, které byly v některých případech doplněny v závislosti na rozhovoru.

Výpovědi respondentů nahrával diktafon v mobilním telefonu, takže nijak nenarušoval průběh celého rozhovoru. Po dokončení interview došlo k přepsání všech rozhovorů (viz přílohy č. 3 až č. 12). Jelikož se v práci dále nepracuje s hlasem respondentů a další citlivé údaje jsou anonymizovány, byl vyžadován pouze ústní souhlas pro nahrávání a následné zpracování dat. Tímto způsobem, bylo nahráno a následně přepsáno všech deset výpovědí, se kterými se pracuje v následující kapitole (viz 4. Výsledky).

Pro vyhodnocení samotných rozhovorů, byla kromě metody třídění kartiček (card sorting) využita i metoda obsahové analýzy. Ta spočívá v hledání podobných prvků, znaků a jevů ve výpovědích dotazovaných. Ty jsou následně srovnávány a vyhodnocovány (Reichel 2009). Výhodou této metody je možnost jejího užití na poměrně různý typ dat. Zároveň se dobře hodí pro vyhodnocování kvalitativního šetření.

4. Výsledky

Na základě výsledků z realizovaných rozhovorů je možné analyzovat v současnosti využívané funkce školních dějepisných atlasů, které vycházejí z teoretické kapitoly (viz 2. Funkce a využití školních dějepisných atlasů). Zároveň postavení školního dějepisného atlasu mezi ostatními školními pomůckami a jeho využití ve výuce dějepisu.

Obrázek 5 – Postavení školních pomůcek ve výuce dějepisu



Díky kartičkové metodě, jež je převedena do výše uvedeného schématu, lze pozorovat, že školní dějepisné atlasy jsou spolu s mapami na internetu využívány poměrně stejně často. Mezi pomůckami dominují multimediální prostředky (prezentace, videa, ...), které umístilo osm z deseti dotazovaných na první úroveň v sestavovaném schématu. To je dáno hlavně díky větší dostupnosti a atraktivitě ve výuce. „Ty děti, jak jsem tak pozoroval, tak je asi více zaujme, když můžou koukat na tu interaktivní tabuli, než kdyby koukali do učebnice.“ (U5, přepisy rozhovorů jsou obsaženy na konci práce v přílohách). „Tak velice často pouštím nějaká videa, protože je to nejlepší, jak vtáhnout ty děti do děje.“ (U6).

Velké oblibě se mezi tázanými těší i tištěné učebnice a pracovní listy. Pracovní listy si dotázaní vyučující z velké části tvoří kombinováním cvičení z více pracovních sešitů. Ve většině případů žáci pracovními sešity nedisponovali, tudíž je vyučující nahrazovali právě pracovními listy.

Dostupnost pomůcek je hlavním faktorem, který ovlivňuje jejich používání. Z tohoto důvodu, jsou archiválie, historický atlas, pracovní sešit a interaktivní učebnice využívány v menší míře. Naopak multimediální prostředky, tištěné učebnice, pracovní listy, mapy na internetu (mimo geoportály) a školní dějepisné atlasy v míře větší.

U archiválií se objevuje i další limitní faktor, a to je srozumitelnost. „Archiválie, protože jsme na základní škole, tady prostě na to není takový prostor a žáci nejsou tak schopní, takže tohle využívám minimálně.“ (U2). „Archiválie, to bude zřídka, protože oni nerozumějí úplně pojmům normálním, natož nějakým archiváliím.“ (U4). Spíše než o rozbor, či práci s archiváliemi se jedná spíše o ukázky listin, popřípadě starých map, aby si je žáci uměli lépe představit.

Historické atlasy vyučující ve většině případů nahrazují mapami na internetu, případně je do hodin nosí na ukázkou. Výjimkou byl respondent U1, který s historickými atlasy pracuje aktivněji. Jako příklad uvedl srovnávání map z historického atlasu s ostatními mapami obsaženými např. ve školním dějepisném atlasu. Interaktivními učebnicemi vyučující ve většině případů nedisponují, což je hlavní důvod jejich nízkého postavení ve schématu (obr. 5).

Obrázek 6 – Vyučující dějepis–zeměpis



Obrázek 7 – Vyučující dějepis–ostatní



Postavení geoportálu ve výuce dějepisu není úplně silné. Pokud dotázaní geoportály využívají, tak hlavně k ukázce současného stavu probíraného území, aby si žáci uvědomili, kde např. dané historické území v současnosti leží. U respondentů vyučujících zeměpis–dějepis bylo využití geoportálů vyšší než u vyučujících s jinou kombinací (viz obr. 6 a 7). V několika případech se objevily odpovědi, že však geoportály více využívají v zeměpise. Příkladem je respondent U3, který se pomocí geoportálů (spíše však v zeměpise) snaží žáky naučit kompetencím, které dále využijí v životě (např. orientace na geoportálech, jejich využití v terénu...). Dále respondent U2, který říká: „*Anebo spíš třeba v zeměpise, třeba mapy.cz v rámci mapování, když se dělá v šestce, ale v tom dějepisu moc ne.*“ (U2).

Přesto je při porovnání schémat (obr. 6 a 7) patrná větší frekvence využívání geoportálů u vyučujících dějepis–zeměpis oproti ostatním kombinacím. Dalším rozdílem je využití interaktivních učebnic u vyučujících mimo kombinaci dějepis–zeměpis. Rozhodně se však nelze domnívat, že by kombinace měla vliv na jejich užití. Spíše se jedná o technickou vybavenost konkrétní školy (zda interaktivní učebnice má zakoupeny). Posledním větším rozdílem je vyšší míra využití historických atlasů u kombinace dějepis–ostatní. V obou případech je však poměrně nízká (celkem využívá historické atlasy čtyři z deseti učitelů, a to v průměru jednou měsíčně). Důvody tohoto rozdílu nelze z výzkumu říci, neboť se zabývá využitím školních dějepisných atlasů. Ostatní drobné rozdíly nelze přičítat rozdílné kombinaci vyučovaných předmětů, ale jiným faktorům, které nebyly zkoumány.

4.1 Postavení školních dějepisných atlasů mezi ostatními pomůckami

Ze schématu (obr. 5) je patrné, že se školní dějepisné atlasy pohybují v jeho horní části. Přesto však tuto horní pěťici pomůcek uzavírají a rozhodně se nedá hovořit o přílišné dominanci mezi ostatními pomůckami. Nelze je tak srovnávat s učebnicemi nebo multimediálními prostředky. Někteří respondenti se vyjádřili, že je pro ně častokrát snazší a pohodlnější najít mapu na internetu, než využít školní dějepisný atlas (U10, U5). Tímto lze vysvětlit, proč jsou mapy na internetu ve schématu (obr. 5) o něco výše postavené než školní dějepisné atlasy. Postavení školních dějepisných atlasů je podle výpovědí respondentů dáno několika faktory.

Především je tu omezení tematické, kdy se využití atlasů nehodí pro všechna probíraná témata. Nejčastěji je vyučující využívají k územním proměnám, válkám a objevným plavbám. Názory, na jaké období jsou školní dějepisné atlasy vhodné, se různí, někteří respondenti je spíše využívají pro období moderních dějin (U10), jiní se snaží atlasy využívat pro většinu témat (U1, U3).

Kromě map však vyučující využívají i další prvky jako např. doprovodné obrázky, časové osy, popřípadě doprovodné otázky. Poměrně pěkně tento stav komentuje respondent U2: „*Jo, a i právě mně se líbí, že jsou tady i obrázky, máte tady nějaké osobnosti, máte tady třeba ukázkou zbraní anebo zrovna mince, rodokmen, takže to nejsou jenom mapy. Takže se jim snažím vysvětlit (žákům), že atlas není jenom o mapách, a že tam je spousta dalších informací.*“ (U2). Oproti tomu respondent U9 (názor jemu podobný však nezopakoval nikdo jiný) řekl: „*Mapy jsou pro mě to gro. Jinak ten atlas nemá pro mě jiné využití.*“ (U9).

Přes polovinu respondentů se však vyjádřilo, že kromě map využívají i jiné prvky v atlase. Zvláště oblíbené jsou doprovodné obrázky a poté v trochu menší míře časové osy, které srovnávají jednotlivá území v čase. Obrázkový materiál vyučující využívají k dokreslení představy o daném období. Někteří (U3, U6) se vyjádřili ve smyslu, že doprovodné obrázky občas rozpoutají debatu na různá témata. „*Tady zrovna vidíme takzvané objevy a oni tam uvidí dělo na obrázku, tak se třeba ptají, a to už tehdy měli dělo? Pak většinou vznikne nějaká diskuze, debata.*“ (U3).

Komplikovaná je situace ohledně doprovodných otázek k mapám, které jsou uvedeny u každého tematického celku. Většině respondentů se zdají být příliš komplikované, a proto je využívají jen částečně a otázky si vytváří svoje, popřípadě pracují pouze se svými otázkami. Někteří se vymyšlenými otázkami v atlasech inspiroují při tvorbě svých vlastních.

Dalším omezujícím faktorem je časová náročnost (nutnost donést atlasy do hodiny, rozdat je, složitější organizace žáků) při práci s atlasy (U5, U7). Využití atlasů ve výuce vyžaduje větší přípravu, je třeba mít jednotlivé úlohy velice konkrétně připraveny, tak aby se žáci orientovali. U tohoto faktoru se však názory různí, pro některé respondenty je časově náročnější práce s atlasy problém (U9, U10), jiní tento faktor nevnímají jako tak problematický (U3, U4). Jako další omezující faktor při práci se školními dějepisnými atlasy je při manipulaci s nimi. Podle některých respondentů (U1, U4) nejsou příliš bytelné a rychle se opotřebí. Tento limitní faktor však někteří řeší kopírováním jednotlivých stránek, se kterými následně pracují (U1, U7).

Důvodů hovořících pro častější používání školních dějepisných atlasů je též několik. V drtivé většině se respondenti shodují na důležitosti prostorového vnímání a vizualizaci při výkladu dějin. Z tohoto důvodu školní dějepisné atlasy využívají. Oproti mapám na internetu jsou atlasy vybaveny dalšími prvky (viz 1.2 Charakteristika školních dějepisných atlasů a jejich proměna). Ve většině případů se respondenti vyjádřili pozitivně k celkovému uspořádání atlasů.

Někteří zmiňovali dobrý výběr témat a jejich tematické uspořádání (U3, U6), jiní jejich poměrně přehlednou strukturu u doprovodných prvků (U1, U7). V některých případech respondenti vnímají trochu chaotičtější uspořádání map a komplikovanost manipulace s dvojlistem (atlas se rozkládá).

Důležitý je i fakt, že mají žáci atlasy u sebe v lavici a mohou s nimi pracovat. Respondent U7 pro efektivnější práci se školním dějepisným atlasem, zároveň promítá podobnou mapu na tabuli. Žáci mají tudíž u sebe atlasy a zároveň si mohou rychle kontrolovat dané úlohy s tabulí. Více než polovina respondentů hodnotila kladně grafické provedení atlasu, jeho barevnost a doprovodné prvky.

Dalším důvodem pro využití školních dějepisných atlasů je podle některých respondentů (U2, U4) i faktor lepšího zapamatování si daných informací. „*Přijde mi prostě, když najdou ty věci na mapě a vidí to, že si přece jenom můžou něco víc zapamatovat nebo líp to pochopit.*“ (U2).

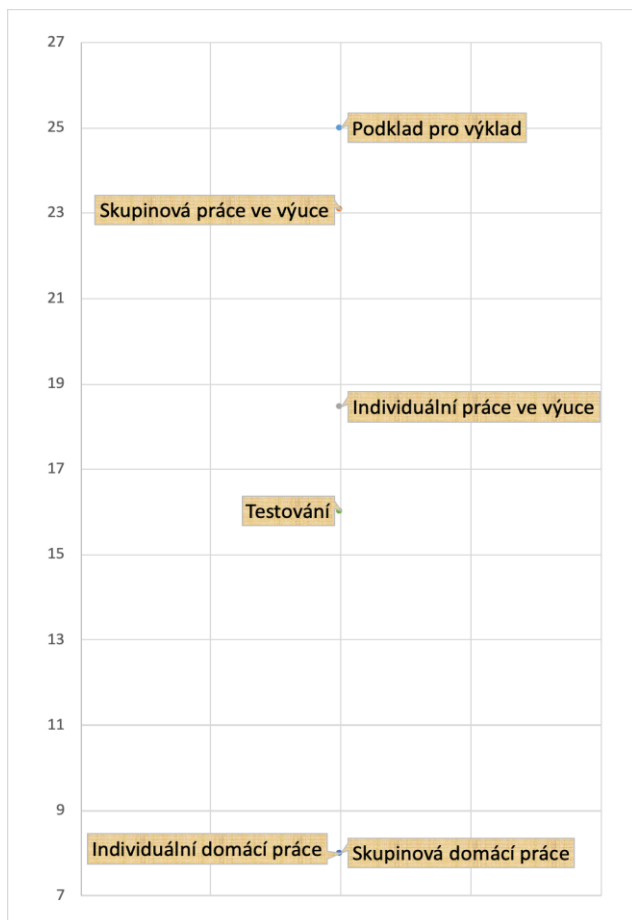
Respondent U3 zmiňuje i aktivizační faktor. „*Jeden z důvodů je, že ta hodina by měla mít nějakou dynamiku a ten atlas je něco, co do hodiny může vnést jiný druh myšlení, úkonů, jiný druh práce, což tu hodinu nějakým způsobem může oživit.*“ (U3).

Posledním důležitým faktorem, který z výzkumu vzešel je i možnost mezipředmětové spolupráce se zeměpisem. Tento důvod uváděli učitelé s kombinací dějepis–zeměpis a jedná se o hlavní rozdíl mezi učiteli s jinými kombinacemi. Především jde o práci s mapou a legendou, která je předmětem výuky zeměpisu a usnadňuje posléze práci i se školními dějepisnými atlasy (U6, U7). „*A hlavně je to vizuální a mají tu propojenost, třeba právě s tím zeměpisem, takže tam jsou ty mezipředmětové vztahy, že jo. Takže oni třeba v sedmičce dělají regionálku Evropy a my vlastně děláme Evropu středověku. Takže oni jsou schopní i v rámci té vizualizace v té mapě prostě třeba hodnotit ten vývoj a zjistit, že Německo předtím bylo úplně jiné.*“ (U2). „*Takže, jak v dějepise se můžu obrátit na nějaký jejich dovednosti a znalosti, tak zase obráceně v zeměpise jim můžu připomenout, když bereme nějakou geografickou oblast, že jsme si o tom vlastně povídali v dějepise, a že je to to samý.*“ (U3).

4.2 Využití školních dějepisných atlasů

Pro zkoumání využití školních dějepisných atlasů byla využita opět kartičková metoda s navazujícími otevřenými otázkami. Samotné využití a práce s dějepisnými atlasy se liší v rámci jednotlivých ročníků. Většina dotázaných se shoduje, že je s postupujícím věkem žáků (u vyšších tříd) snažší s atlasy pracovat. To je dáno jednak většími znalostmi žáků a také tím, že se s atlasy naučí zacházet. „*Tak ten deváták má větší přehled o té práci s mapou, dokáže se víc zorientovat. V šestce třeba zdaleka ne všichni znají třeba světové strany.*“ (U6). Jeden z respondentů se vyjádřil, že práce s vyššími ročníky (především devátý ročník) je složitější. To vysvětluje nižší motivaci pracovat ve výuce, dále pak vyšší mírou využívání elektronických map. To vede ke zhoršení při práci s rejstříkem, legendou atd. (U7).

Obrázek 8 – Využití školních dějepisných atlasů



Školní dějepisné atlasy jsou podle výpovědi respondentů nejvíce využívány jako podklad pro výklad. Jako pozitivum vnímají vizualizaci probírané látky a rozvíjení nového druhu myšlení. „No, já to dělám taky proto, že je chci naučit, nebo si myslím, že to rozvíjí buď prostorovou orientaci a vůbec hledání v mapách, to znamená uvědomit si, co mám legendě, najít to tam. Takže i takovéto porozumění té věci, tak tomu ta mapa určitě napomůže a hlavně k té prostorové orientaci.“ (U2).

Hlavní činností při výkladu (kromě jeho sledování na mapě) je odpovídání na otázky vyučujícího (za pomoci atlasů). Nejčastěji lokalizace pojmů a jejich územní zařazení. Zároveň však vyučující pokládají otázky, nad kterými musí žáci více přemýšlet, a rozvíjí si tak např. logické myšlení. „Když jim dám otázku, proč bylo hlavní město Babylon, tak oni můžou přesně takhle jet prstem a přijdou na to, že to je uprostřed (dobrá pozice pro správu říše).“ (U8). Někteří respondenti pracují při výkladu s obrazovým materiálem, který je v dějepisných atlasech hojně zastoupen. Ten slouží k dokreslování výkladu.

Jak je již uvedeno v předchozí kapitole, vyučující využívají i jiné doprovodné prvky v atlasu. Jeden z respondentů zmínil i mezipředmětovou spolupráci s vyučujícím matematiky při práci s časovými

osami. „*Je to matematika, takže to trénujeme s kolegyněmi z matematiky, třeba u toho šestého ročníku, že si to vysvětlujeme, ale pro některé je to přesto velmi abstraktní a složité.*“ (U7).

Respondenti, kteří v rámci výkladu, popřípadě individuální práce, chtějí po žácích kombinaci dvou a více map, se shodují, že je to pro žáky poměrně náročné (U10, U7). Kromě otázek a map dotazování vyučující prvky spíše nekombinují dohromady a využívají je odděleně. Naopak kombinují více pomůcek dohromady. Se školním dějepisným atlasem nejčastěji učebnice, pracovní list a multimediální prostředky, popřípadě pracovní sešit (pokud používají). Učebnice a pracovní sešity v některých úlohách přímo odkazují na využití školního dějepisného atlasu.

Větší využití mají atlasy i při skupinových pracích. „*...že to umožňuje dobrý systém kooperace. Třeba si můžou ty mapy rozdělit mezi sebe. Když se ty úkoly dobře postaví, tak z jednoho atlasu můžou pracovat čtyři lidi, každý dělá něco trochu jiného a nakonec to v tom týmu složí dohromady.*“ (U3). Respondent U3 atlasy využívá i k různým soutěžím, kdy žáci ve skupinkách vymýšlí a následně odpovídají na otázky a úlohy ostatních skupin. Podobně využívá atlasy i respondent U5, který za aktivitu jednotlivých týmů uděluje jedničky. U respondenta U7 žáci využívají dějepisné atlasy s dalšími pomůckami na větší projekty, na kterých pracují ve skupinkách po čtyřech až pěti lidech.

Při samostatné činnosti dostávají žáci nejčastěji otázky v rámci pracovního listu nebo pracují předpřipravenými otázkami v atlase (v menší míře a pouze s výběrem). Na základě nich žáci pracují s mapami týkajícími se probíraného tématu. Při této činnosti vyučující nejčastěji sledují procvičení látky.

Sedm z deseti dotazovaných využívá školní dějepisné atlasy i při testování. Převážně se jedná o testování písemné, kdy v rámci testu mají žáci pomocí atlasů na otázky odpovědět. Respondent U2 připravuje dokonce přímo testy, které se věnují pouze práci s atlasem. „*Vlastně ten test je přímo zaměřen na práci s atlasem. Já to tedy neoznamuju dopředu, protože atlasy mají mít vždy u sebe.*“ (U2). Vyučující tak netestují pouze znalosti žáků, ale schopnost práce s atlasem. „*To testování netestuje jen ty znalosti, ale testuje i nějaké dovednosti a schopnosti něco dohledat. Odpovím vám na otázku, kterou nevím, ale na kterou mám prostředky, abych na ni odpověděl. Takže ten test prověří, jestli jsou také schopni s tím atlasem pracovat.*“ (U3). Jednotlivé otázky se nutně nemusí dotýkat pouze práci s mapami, ale i s ostatními prvky např. obrázky (U2).

Poslední činnosti ve schématu (obr. 8) dotazování nevyužívají vůbec (domácí práce). Hlavním důvodem je fakt, že školní dějepisné atlasy nemají žáci zakoupeny a zůstávají ve školách. Výjimkou jsou žáci respondenta U2, kteří mají atlasy zapůjčeny na celý školní rok. Ani tam však nedostávají žáci domácí úlohy na práci s atlasem. Dalším důvodem je i fakt, že žáci spíše využívají

internetové zdroje. „*Na domácí skupinové práce, na projekty, bych řekla, že ty atlasy vůbec nevyužívají. Ani jsem jim to nikdy nezádávala, že by je museli používat při společných projektech. To spíše používají ten internet.*“ (U10).

Poslední využití, které se v kartičkách a ve schématu neobjevilo, je suplování (U7, U6). To bylo dopsáno na kartičky dotazovanými. Žáci pomocí školního dějepisného atlasu odpovídají na předpřipravené úlohy či otázky. „*Žáci s tím pracují sami, když třeba chybím, tak jim připravím práci s tím atlasem a oni s ním dělají třeba celou hodinu.*“ (U7).

4.3 Funkce školních dějepisných atlasů

Funkce školních dějepisných atlasů byly nepřímě zjišťovány z kladených otázek při rozhovoru a z vytvořených schémat.

Informační funkce

Podle výsledků získaných z rozhovorů je patrné, že informační funkce školních dějepisných atlasů je využívána velice často. I podle schématu (obr. 8) je kartička podklad pro výklad na nejvyšší úrovni. Dotázaní školní dějepisný atlas nejčastěji používají jako doplněk při svém výkladu. „*Atlasy by vždycky měly doplňovat ten můj výklad nebo prostě to téma, o čem si povídáme, tím pádem slouží jako podklad pro výklad nejčastěji.*“ (U1). Zároveň i mimo výklad žáci pracují buď ve skupinkách, nebo individuálně a snaží se dohledat informace z atlasu. Získané informace doplňují nejčastěji do pracovních listů. Informační funkce školního dějepisného atlasu zároveň vstupuje do různých aktivit žáků během výuky a prolíná se s ostatními funkcemi např. rozvojově výchovnou, kontrolní (žáci vyhledávají informace z atlasu při testech) atd.

Kognitivní funkce

Dalším důvodem, proč vyučující školní dějepisné atlasy využívají je i možnost vizualizace probíraného tématu na mapě. Podle respondentů tak mají žáci větší šanci pochopit probírané téma. Částečně se tato funkce překrývá s funkcí prostorově-orientační a ilustrační. Někteří vyučující (U2, U4) přímo zmínili i lepší možnost zapamatování si učiva díky školním dějepisným atlasům. „*Když už si říkáme o Anglii a o Francii, tak když to vidí v mapě, tak si myslím, že aspoň trochu si něco zapamatují.*“ (U2).

„*U těch atlasů je důležitá ta vizuální stránka, nejenom, že to slyší, ale že to i vidí. Tam jsou nejenom ty mapy, ale o ty obrázky, jsou tam textíky, takže je to pro ně vizuálně víc přijatelnější. Myslím si, že z toho by si mohli trochu víc i pamatovat.*“ (U4). Podle respondenta U4 nenapomáhají k lepšímu zapamatování pouze mapy, ale i doprovodné prvky např. obrázky. Atlas tedy ani u této funkce nelze vnímat pouze jako soubor map.

Didaktická funkce

Následujících pět funkcí (Rozvojově výchovná, Zpevňovací a kontrolní funkce, Sebevzdělávací a motivační funkce) spadá pod hlavní funkci didaktickou. V následujících odstavcích jsou jednotlivé podfunkce rozebrány.

Rozvojově výchovná funkce

Ze schématu (obr. 8) je patrné, že respondenti velice často využívají školní dějepisné atlasy pro skupinové práce. Díky tomu dochází u žáků k rozvoji na poli sociální interakce mezi spolužáky. „*Vždycky ve dvojici, ve více lidech je ta práce s tím atlasem pro ně snazší, protože si vzájemně nejenom pomůžou, ale i si rozdělí role. Já hledám, ty zapisuješ a ty formuluješ tu odpověď.*“ (U7).

Díky tomu, že školní dějepisné atlasy lze využít pro skupinové práce, zcela jistě napomáhají i výchovně působit na žáky. „*Ke skupinový práci jsou atlasy perfektní, protože jich je tam více těch dětí a dohledávají si tam věci, dohadují se, diskutují nad tou problematikou samy.*“ (U10). Důležitý je však také přístup učitele, protože je nutné skupinovou práci s touto pomůckou dobře promyslet (U7).

Zpevňovací a kontrolní funkce

Podle výsledku výzkumu jsou obě tyto funkce školního dějepisného atlasu využívány. Žáci nejčastěji pracují s doprovodnými otázkami k mapám (většinou však učitelem upravenými). Na základě nich si upevňují probíranou látku. Atlasy tak slouží i jako forma procvičení a doplnění učiva (U2). Na základě testů, skupinových prací a individuální práce si žáci zpevňují i praktické dovednosti při práci s jednotlivými prvky atlasu (legenda, rejstřík, časové osy, ...).

Jak bylo zmíněno v minulé podkapitole (viz 4.2 Využití školních dějepisných atlasů), sedm z deseti dotázaných využívá atlasy při testování. Testování probíhá několika způsoby. Většina respondentů dává do testu několik otázek, při kterých musí žáci využít atlas (U8, U4). Respondent U3 dává dokonce školní dějepisné atlasy k dispozici, i když v písemné práci nejsou přímo otázky na práci s ním. Pokud si však žáci myslí, že jim v něčem pomůže, mohou jej využít.

U dotázaného U2 se testování trochu odlišuje, protože vytváří testy přímo na práci s atlasem. Žákům však trochu zlehčuje práci, protože vždy zadává stránku v atlase, na které najdou danou odpověď. Zároveň se však otázky netýkají pouze map, ale např. i doprovodných obrázků: „*Třeba, když jsme měli Velkou Moravu, tam jsem jim dala otázku, co je gombík. Jo a oni tam ten gombík mají nakreslený, takže z toho jsou schopni to poznat.*“ (U2).

Respondent U6 zkouší ústně, kdy jednou za půl roku vyzkouší všechny žáky (lokalizace v mapě). Posledním případem je U10, který rozdává nakopírovanou mapu z atlasu (většinou), kterou se žáci mají naučit. Posléze se v testu tato mapa objeví, je však slepá a žáci do ní zakreslují.

Kontrolní a zpevňovací funkce školního dějepisného atlasu není závislá na kombinaci vyučovaných předmětů. S atlasem testují jak vyučující dějepis–zeměpis, tak učitelé vyučující dějepis v kombinaci s jiným předmětem.

Sebevzdělávací a motivační funkce

U funkce sebevzdělávací a motivační se názory respondentů liší. Sebevzdělávací funkce atlasu je využívána učiteli především při práci ve výuce. Domácí úlohy s atlasem nedává nikdo z respondentů. Žáci tak využívají spíše internetové zdroje. „*Domácí práce skupinová a domácí práce individuální, to pokud si děti přijdou, tak jim ten atlas samozřejmě půjčím, ale oni si to jinak hledají po internetu, včetně těch map.*“ (U8).

Při individuální práci ve výuce se využití atlasů také liší. Respondent U1 využívá tuto činnost spíše jako doplněk. Poté, co rychlejší žáci mají hotový například zápis, tak dostávají otázky na práci s atlasem, než činnost dokončí i ti nejpomalejší. Ostatní pracují převážně s otázkami k jednotlivým mapám. Samostatnou práci s atlasem komplikuje složitost otázek, tudíž si je ve většině případů vyučující tvoří samostatně.

Kvůli tomu (až na jednu výjimku U2), že žáci atlasy nemají doma, je jejich sebevzdělávací funkce oproti učebnicím limitována. Žáci tak nemají příliš možnost se doma k probírané látce v atlase vrátit, pokud nemají danou stránku okopírovanou. Zároveň se většina dotázaných domnívá, že práce s atlasem je pro žáky náročná. „*Tak ne všechny děti to baví, ta práce s atlasem. Spoustu dětí do toho z důvodu nějaké lenosti neproniknou. Vidí moc textu, čar a nechtějí se tím zabývat.*“ (U6). „*Pro ně je mapa hlavně skupinová práce, protože pokud je to individuální práce, jsou žáci, kteří prostě tyhle tři činnosti (vyhledat, zapsat, interpretovat), které mají dělat najednou, prostě nezvládnou.*“ (U7).

Zároveň je zde důležitý faktor vyučujícího, který žáky musí motivovat. Nelze tak přeceňovat motivační funkci atlasu. Názory na motivační funkci jsou také rozlišné. Většina se však shoduje, že je to velice individuální a záleží na daném žákovi. Respondent U6 pokládá za důležitou roli učitele, který žáky do práce s atlasem nadchne, jinak motivačně příliš nepůsobí. Většina (U3, U8) se přiklání k názoru, že práce s atlasem žáky spíše baví. Zejména díky dobrému grafickému zpracování a jasné struktuře atlasu a také změně dynamiky během výuky (díky zapojení atlasu). Respondent U4 nedokázal pořádně zhodnotit, zda žáky práce s touto pomůckou baví, či naopak.

Na druhou stranu někteří respondenti (U1, U9) upozorňují, že školní dějepisný atlas může v některých případech působit demotivujícím způsobem. „*Někdo v té mapě nemá problém číst a ten, kdo se v tom těžko orientuje, tak ten je trošku demotivovaný, když vidí, jak všichni ostatní dokážou bez problému odpovídat na otázky.*“ (U9). „*Spíš třeba potom zase většinou slečny jsou demotivovaný, když třeba nemůžou najít nějaké město nebo jako nechápou, proč je v tomhle území a třeba se jmenuje jinak a podobně.*“ (U1).

Prostorově-orientační funkce

Spolu s informační funkcí jde o nejvíce využívanou funkci školních dějepisných atlasů. Většina respondentů uváděla jako velice důležité prostorové zakotvení při výkladu dějepisu. „*Já to dělám hlavně z tohoto důvodu, té prostorové orientace, ale i porozumění té mapy. To znamená, někde si něco přečíst, někde to najít, zjistit, co to znamená, a ještě správně odpovědět na moji otázku.*“ (U2).

Prostorovou orientaci žáků však negativně ovlivňuje jejich špatná práce s legendou a textem (U9, U2). Někteří respondenti (U5, U3) zmínili, že je pro žáky těžké najít správnou mapu, podle které by odpověděli na otázku. „*Často se mi stává, že číslo mapy žáci berou už třeba jako nějaké datum nebo tak. Ale to je i u testu, kdy si ty věci špatně přečtou.*“ (U5). Prostorovou orientaci při práci s atlasy ztěžuje i někdy chaotické řazení map, kdy jsou některé na druhé straně dvojlistu, a žáci tak zapomínají atlas rozložit (U7, U8). Zároveň i nízká srozumitelnost některých map (viz transformační funkce).

Kromě prostorové orientace a přiblížení událostí žákům za pomoci atlasu, dochází i k rozvoji orientaci v samotném atlase. Žáci se učí vyhledávat odpovědi na otázky, které mohou při správném užití atlasu zjistit (U3, U2). „*Mnozí žáci však s tím mají problém. Nevím, přijde mi to rok od roku horší. Oni se prostě neorientují obecně, to není jenom, jakože je to dějepisný atlas.*“ (U10).

Někteří dotázaní se snaží se žáky kombinovat více map dohromady (U2, U10), ale přiznávají, že je to pro žáky poměrně složité. Část žáků si totiž nedokáže v hlavě překrýt jednotlivé mapy a následně z toho vyvodit závěr. Respondent U5 se naopak snaží soustředit na jednu mapu, se kterou žáci pracují. „*Ono to těkání z těch map v kombinaci s výkladem se mi moc neosvědčilo.*“ (U5). Vyučující dále využívají i geoportály (hlavně kombinace zeměpis–dějepis), na kterých při výkladu žákům ukazují, kde se dané místo v současnosti nachází. Popřípadě jak se proměnilo v čase.

Transformační, systematizační a koordinační funkce

Podle výsledků výzkumu lze konstatovat, že školní dějepisné atlasy neplní zcela svou transformační funkci. Důvodem je komplikovaná stavba doplňujících otázek (v jedné otázce jsou další čtyři), které jsou na žáky příliš komplikované a špatně se v nich orientují (U8, U5).

Dalším důvodem je i poměrně složitá stavba prvků v atlase. Respondent U3 zmiňuje, že někdy je na dvojlistu příliš mnoho map a žáci se v tom hůře orientují. Největší problém je u srovnávacích map. Ty jsou relativně podobné, ale pokaždé zobrazují trochu něco jiného. Polovina respondentů též zmiňuje, že v některých případech jsou mapy přehlacené nebo je na dané dvojstránce příliš mnoho prvků, které posléze zhoršují orientaci žáků. *„Někdy by ta mapa mohla být větší, na to, kolik je tam důležitých pojmů, názvů, šipek a tak...“* (U5). Polovina respondentů pokládá atlasy za relativně srozumitelné, pokud se s nimi žáci naučí pracovat. *„Musí se chvíli dívat a soustředit se. Kdo chce, tak se v tom určitě číst naučí.“* (U9).

Respondent U7 přidává problém ve srozumitelnosti, který je způsoben neznalostí pojmů. Kdy je třeba pojmy vysvětlovat, aby žáci mohli vůbec s mapou pracovat. *„Některé pojmy jsou pro ně složitější, když tady máme třeba Vizigóti, Hunové, Ostrogóti... Oni tam už pracují s určitým předpokladem té znalosti. Žáci by to měli vědět, jinak to pro ně jsou nic neříkající pojmy.“* (U7).

Respondent U2 a U9 zmiňují také občas problém při práci s legendou. Jako příklad udává U2 špatnou volbu barev, kdy jsou jednotlivé odstíny špatně odlišitelné. Respondent U6 zmiňuje složitost časových os, které podle něj nejsou pro žáky základních škol vhodné. Oproti tomu respondent U4 s nimi pracuje aktivně během výuky.

Systematizační funkce školních dějepisných atlasů je zvládnuta podle některých respondentů dobře (U6, U8). Respondent U6 řadí mezi pozitiva atlasu dobrý výběr témat. Dotázaný U8 dodává jako pozitivum přehledné zpracování témat, kde je vybraným celkům věnován vždy jeden dvojlist. *„Vždycky je tam nadpis, kapitola a je to úplně jasné, o čem to bude...já mám hrozně ráda, že je to tak všechno jako shrnuté na těch dvou stránkách...“* (U1). Ostatní se k tematickým celkům nevyjadřují ani pozitivně, ani negativně.

Koordinační funkci atlasů musí v tomto případě více zastupovat vyučující. Kvůli nepřilíh dobrému zpracování doprovodných otázek, mají žáci při práci problém.

Syntetická funkce

Naopak syntetickou funkci školní dějepisné atlasy plní poměrně dobře. I díky tomu jsou atlasy relativně často, hned po výkladu (obr. 8), využívány pro skupinovou práci. Velice často pracují žáci nejen s atlasem, ale v kombinaci s pracovními listy, učebnicemi a pracovními sešity.

Z výzkumu je patrné, že vyučující dávají spíše přednost syntéze s ostatními pomůckami než s jednotlivými prvky v atlase.

Aktivační funkce

Novou podfunkcí, která z výzkumu vzešla je podfunkce aktivační, kterou lze částečně zařadit pod funkci motivační. Někteří respondenti (U3, U1) školní dějepisné atlasy využívají právě proto, že aktivují děti při práci. Zároveň dochází při jejich použití k nabourání stereotypu hodiny (U3). Předností školních dějepisných atlasů je i fakt, že se s touto pomůckou (kromě zeměpisných atlasů) nesetkají v jiných předmětech. Atlasy tak mají jistou jedinečnost vzhledem k ostatním pomůckám, a proto jsou pro některé děti atraktivní. *„Vlastně to podpoří to, že děláme soutěž, to je už samo o sobě baví, zároveň k tomu používají pomůcku, kterou v jiných předmětech tak často nepoužívají, na rozdíl od učebnice.“* (U3).

Ilustrační funkce

Jedná se o další funkci, která vzešla z výzkumu. Většina respondentů atlas využívá při výkladu, jako jeho doplněk k ilustraci probíraného učiva. *„Část hodiny vždycky mám výklad, proto mi přijde nejvhodnější, že rovnou o tom, o čem říkám, tak si to můžou prohlídnout, můžou to vidět.“* (U4). Dopomáhají jim k tomu jednotlivé prvky, hlavně mapy, obrázky, popřípadě časové osy. Zmiňována byla i možnost vizualizace probírané látky (lepší pochopení žáků). *„Asi určitě, já si myslím, že když to vidí, že to je pro ně jednodušší pochopit než jen poslouchat výklad.“* (U8).

5. Diskuze

V následující podkapitole je diskutována zvolená metodika využitá při výzkumu. Jsou zvažovány její klady a limity. Dále pak jsou diskutovány výsledky výzkumu, které jsou porovnávány s teoretickou částí a ostatními výzkumy.

5.1 Diskuze metodiky

Pro výzkum byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Tato kvalitativní metoda byla vybrána z důvodu neprobádanosti tématu. Díky šetření tak došlo k lepšímu pochopení problematiky a proniknutí do ní. Oproti strukturovanému rozhovoru, nabízí tato metoda větší volnost při vedení interview. Tazatel tak může lehce odbočit od předem připravených otázek a zaměřit se na oblast, která je pro respondenta důležitá. Zároveň mu však předem stanovená struktura nedovoluje (oproti volnému rozhovoru) od tématu odbočit až příliš. Díky tomu je i snazší následné vyhodnocování rozhovoru, kdy se tazatel opírá o jasnou strukturu otázek.

Pro hlubší proniknutí do zkoumaného tématu zcela jistě napomáhá i osobní kontakt s dotazovaným. Zároveň i sledování neverbální komunikace a možnost dovysvětlení otázek (viz 3.1 Metody a cíle).

Nevýhodou této metody je časová náročnost. Proto bylo zvoleno pouze deset respondentů, protože větší sondážní výzkum nebylo z časových a kapacitních důvodů možné provést. Výsledky tak nelze zobecňovat. Přesto však lze na tento výzkum navázat a na základě vyzkoumaných cílů stanovit hypotézy pro další šetření, popřípadě sondu rozšířit o další oblasti (nejen Prahu). Další nevýhodou jsou i časově velice náročné přepisy rozhovorů a komplikované vyhodnocování výsledků. K tomuto účelu byla zvolena metoda obsahové analýzy.

Velice šikovným doplňkem polostrukturovaného rozhovoru se ukázala další použitá metoda, a to card sorting. Díky tomu, že měli respondenti před sebou předem připravené kartičky, které následně seřazovali a dále o nich hovořili, byly rozhovory plynulé. Respondentům se o tématech i lépe hovořilo, neboť měli k dispozici i stručný vizuální vjem (v podobě kartiček). Zároveň se díky této metodě podařilo pomůcky a činnosti hierarchicky seřadit a zakomponovat do schémat. Schémata tak nabízí možnost relativně snadné komparace jednotlivých respondentů ze zvoleného hlediska.

S obsahem předkládaných kartiček neměli respondenti problém. Až na dva respondenty se kartičky zdály dostačující a neměli potřebu si dopisovat své další. Následné sestavování schémat probíhalo poměrně plynule a dávalo tazateli chvíli času na znovupročtení navazujících otázek. Rozhovor byl tak plynulejší a přirozenější. Osvědčilo se také prokládání tvorby schémat

s otázkami, kdy respondenti nejdříve složili jedno schéma, na které se soustředili, a odpovídali na otázky a poté složili schéma druhé.

Pro další výzkumy by bylo dobré přidat kartičku suplování a kartičku soutěže. Někteří vyučující zmiňovali možnost využití atlasů při suplování, avšak pouze jeden ji napsal na kartičku, proto ji nebylo možné dosadit do schématu ve výsledcích práce. Atlasy jsou v menší míře využívány i pro soutěže (U3, U5), kdy žáci s atlasy pracují ve skupinách nebo individuálně na malé jedničky. Důvodem může být odlišná stavba atlasů oproti učebnicím (větší variabilita prvků použitelná pro soutěže). Zároveň zde vstupuje i faktor novosti, kdy atlasy nejsou pro žáky tak běžné jako učebnice nebo pracovní sešity.

5.2 Diskuze výsledků

Tato kapitola přinese diskuzi výzkumných otázek stanovených na začátku práce. Jsou to: jaké funkce školních dějepisných atlasů jsou v současnosti využívány, jakou roli školní dějepisné atlasy hrají ve výuce dějepisu, jakým způsobem je vyučující používají a liší se využívání školních dějepisných atlasů u učitelů vyučujících dějepis–zeměpis oproti učitelům, kteří vyučují dějepis a jiný předmět než zeměpis?

Funkce školních dějepisných atlasů

Respondenti nejvíce využívají ilustrační funkci atlasu. Důvodem může být velká obrazová dotace atlasů. Kvůli odlišné funkci oproti učebnicím, nemusí být atlasy složeny převážně z textové části, a jsou tak převážně složeny z map, obrázků, časových os, doprovodných otázek a krátkých výkladových textů. Přímou tak vybízí k využití jako ilustrativní a mapový doplněk, obdobně jako školní zeměpisný atlas. Podobně jako zeměpisné atlasy slouží dějepisné atlasy k názorné dokumentaci sdělovaných poznatků, nejčastěji při frontální výuce (Hátle, Kučerová 2013).

Hojně využívanou prostorovou funkci lze také vysvětlit podstatou samotných atlasů, v nichž mapy tvoří dominantní prvek. Pomocí práce s mapou tak žáci zakotvují a zpevňují probíraný výklad a konkrétní místopisné pojmy. Při skupinové nebo individuální práci následně extrahují informace z atlasu, které z ostatních pomůcek nelze vyčíst (převážně prostorového charakteru). Školní dějepisné atlasy tak představují jiný zdroj informací, kdy na ně učebnice a pracovní sešity odkazují a vedou žáky k hledání poznání i v jiných zdrojích, jako jsou atlasy. Z výzkumu však nelze říci, do jaké míry jsou atlasy využívány z hlediska náročnosti při operacích s mapou. Nejčastěji nejspíše půjde o dovednost lokalizace, jež je kognitivně méně náročnou mapovou dovedností (dovednost čtení mapy) (Hanus, Havelková 2015).

Kognitivní funkce je rovněž spjata s vizualizací. Podle výzkumu se někteří respondenti domnívají, že si díky atlasům žáci látku lépe zapamatují. Toto tvrzení podporuje i teoretická část, kdy bylo

v rámci výzkumů prokázáno, že práce s mapou a textem (podle výzkumu převážně s pracovním listem) dává větší šanci na zapamatování si informace (Verdi, Kulhavy 2002).

Funkce didaktické: rozvojově výchovná, zpevňovací a kontrolní, jsou také hojně využívány. Důvodem je fakt, že se atlasy dobře hodí pro skupinové práce, které dále rozvíjí další dovednosti žáků (sociální, intelektový rozvoj atd.). Právě díky velkému množství map a obrazového materiálu si žáci při práci jednotlivé mapy mohou rozdělit a vzájemně spolupracovat na dílčích úkolech, které následně skládají dohromady (viz výpověď U3).

K testování (zpevňovací funkce) jsou atlasy využívány především kvůli přesvědčení samotných vyučujících, kteří orientaci v mapě (atlase) považují za důležitou kompetenci, kterou by si měli žáci osvojit (U10, U3). Situace je podobná jako u využití zeměpisných atlasů, pomocí nichž žáci často při testování lokalizují geografické pojmy na mapě (Hátle, Kučerová 2013).

Funkce sebevzdělávací a motivační je využita v menší míře. Důvodem je komplikovanost některých prvků (složitě otázky, přehlcenost některých map), které stěžují žákům práci s atlasy. Podle některých respondentů působí na některé žáky demotivujícím způsobem (žáci nemohou najít odpovědi, špatně se orientují). Zároveň však nelze vše přičítat komplikovanosti některých prvků, protože podle Bláhy a kol. (2015) čeští žáci zaostávají v dovednosti komparace času a prostoru oproti zahraničním studentům. Dalším důvodem menšího využití této funkce je i větší dostupnost map na internetu. Žáci a vyučující proto volí tuto pohodlnější variantu. Zároveň tak žáci nemají motivaci si školní dějepisné atlasy pořizovat na domácí práce (snažší je potřebné informace vyhledat z jiných zdrojů, převážně internetových).

Situace ohledně transformační a koordinační funkce je podobná. Kvůli složitosti otázek a některých map žáci hůře pronikají do probíraných témat. Občas se stává, že pojmům, které jsou v mapách nerozumí a je potřeba vysvětlení učitele. Situaci by zlepšilo zjednodušení otázek a lepší vysvětlení mapových prvků, popřípadě zjednodušení některých map. Naopak systematizační funkce dopadla lépe. Důvodem je podle některých respondentů dobrý výběr témat a jejich přehledné uspořádání (není to samé jako uspořádání prvků v atlase).

Funkce syntetická je u atlasů též v současné době využívána. Tento stav potvrdil i výzkum, kdy vyučující nejčastěji kombinují učebnice, pracovní listy a pracovní sešity spolu se školními dějepisnými atlasy. Žáci pracují na úlohách ve skupinách, popřípadě individuálně, avšak pouze během vyučování. Na domácí práce a atlasy využívány nejsou (vliv dostupnosti a internetu, viz 4.3 Funkce školních dějepisných atlasů).

Důvodem je opět dobrá možnost skupinové práce s atlasy, při které lze využít i práci s více pomůckami zároveň (individuálně by to bylo pro žáky složitější). Dalším důvodem je i samotná

tvorba učebnic a pracovních sešitů (otázky odkazující na použití atlasů při vypracovávání úkolů z učebnic a pracovních sešitů). Syntézu podporuje i tematická jednotnost jednotlivých dvojlistů v atlase, podobně jako tomu je u atlasů zeměpisných (Bláha a kol. 2015).

Nová podfunkce, která vzešla z výzkumu a v teoretické části obsažena není, je podfunkce aktivační. Důvodem využívání této podfunkce je fakt, že atlasy vnášejí novou dynamiku do výuky a nabourávají její stereotyp. Zároveň svou jedinečností (žáci se s atlasy v ostatních předmětech příliš neseťkají) vnášejí do hodiny nové podněty a aktivity (diskuze, soutěž, jiný druh práce s pomůckami atd.).

Role školních dějepisných atlasů a jejich využití

Jelikož se nejednalo o kvantitativní výzkum, nelze výše uvedená zjištění zobecňovat. Oproti výzkumu v Jižní Koreji (Hong a Lee 2016) však dotázaní vyučující ani v jednom případě nezmínili špatnou propojenost s ostatními pomůckami (právě naopak). Někteří respondenti zdůraznili, že učebnice a pracovní sešity přímo na školní dějepisné atlasy odkazují. Až na jednoho respondenta (U9) se taktéž nevyjadřovali negativně k informačnímu obsahu atlasů. Naopak u zahraničního výzkumu z Jižní Koreji vyučující školní atlasy skoro nevyužívali, a to i kvůli jejich neaktuálnosti (nedostatečná informační funkce) (Hong a Lee 2016).

Částečně se však výzkumy shodují ohledně názoru na mapy v atlasech. Stejně jako při zahraničním výzkumu, objevovaly se i v tomto názory, že některé mapy obsažené v atlasech jsou pro žáky příliš složité. Zároveň se shodují i ve snadnějším využívání digitálních a multimediálních zdrojů, které školní dějepisné atlasy a školní atlasy upozadují. Podobné výsledky přinesl výzkum i v oblasti domácích prací, kdy podle učitelů žáci využívají spíše internetové zdroje než atlasy (Hong a Lee 2016). Přesto je obecně zájem o papírové zdroje mezi učiteli stále (Harris, Wirz a kol. 2015). Někteří odborníci (Bláha a kol. 2015) vidí budoucnost atlasů v kombinaci tištěné a digitální formy.

Role školních dějepisných atlasů je převážně jako doplňková pomůcka ve výuce. Proto se u respondentů pohybuje v polovině schématu, nikoli na jeho vrcholu (obr. 5). Dotázaní vyučující s atlasy pracují poměrně aktivně, ať už při výkladu, individuální nebo skupinové práci, nebo testování. U dotázaných respondentů se tedy nepotvrdil výsledek zahraničního výzkumu (Hong a Lee 2016), který zjistil, že školní atlasy si stojí spíše na okraji využívaných pomůcek.

Oproti výzkumu (Hong a Lee 2016) nebylo prokázáno, že dochází k výraznému rozdílu při používání atlasů v závislosti na vyučované kombinaci. Dle zahraničního výzkumu školní atlasy využívají více vyučující, jež mají kombinaci se zeměpisem. Důvodem je, že s atlasy umějí vyučující lépe pracovat, neboť se tato práce překrývá s jejich specializací. Tento výzkum byl však

zaměřen především na funkce školních dějepisných atlasů, proto je možné, že při hlubším zaměření na samotné využití atlasů by se práce lišila a vyučující zeměpis–dějepis by využívali vyšší stupně mapových dovedností (analýzu a interpretaci map).

Proto se rozdíly nezdají být tak zřetelné. Přesto se jich několik objevilo. Někteří dotázaní vyučující zeměpis–dějepis ve větší míře propojují tyto dva předměty. Důvodem je logická blízkost obou předmětů, kdy lze například práci s legendou (v zeměpise) kombinovat s dějepisem. Dále probíranou oblast v zeměpise kombinovat s jejím historickým vývojem probíraným v dějepise (viz. 4. Výsledky). Částečně však záleží i na samotném vyučujícím (nejenom na kombinaci). Důkazem toho je respondent U7 (dějepis–zeměpis), který využívá spolupráci s vyučujícími matematiky při práci s časovými osami. Práce s atlasem a propojování jednotlivých předmětů není omezeno pouze na dějepis–zeměpis.

Komparace funkcí školních dějepisných atlasů 80. let 20. století a současných

Největší rozdíl ve zkoumaných atlasech je ve funkci propagandistické. Tuto funkci měly atlasy minulé, které tak byly v souladu s vládnoucím režimem. Současné atlasy tuto funkci ztratily. Propagandou byla ovlivněna i informační a výchovná funkce atlasů, jež měla oproti současným atlasům žáky vychovávat v duchu komunismu. V minulosti se měli žáci naučit školní dějepisný atlas využívat jako zdroj informací, který měli dále srovnávat a rozšiřovat dalšími prameny. Je zde tedy podobnost v syntetické funkci se současnými atlasy (získávání poznání z učebnic, výkladu atd. a následná syntéza).

Rozdílnost je ale ve funkci sebevzdělávací, která je dána i technologickým pokrokem. Žáci v minulosti neměli možnost čerpat z internetu, tudíž byli odkázáni na tištěné zdroje, mezi nimiž byl právě i školní dějepisný atlas. Stejně jako školní dějepisné atlasy současné, plnily i minulé ilustrační funkci. Lze se domnívat, že tato funkce byla také velice důležitá a mohla hrát dominantní roli. Důvodem tohoto tvrzení je samotná stavba minulých atlasů. Ty obsahovaly pouze mapy, obrázky a grafy, neobjevoval se zde žádný doprovodný text ani otázky. Celý výklad tedy závisel na vyučujícím, který atlas mohl využívat pro jeho doplnění.

Podobné využití v současnosti a minulosti má prostorově-orientační funkce. V minulosti byl hlavní důraz kladen na lokalizaci v mapě. Tento důraz podle výzkumu zůstává i v současnosti (vyučující při práci s atlasy chtějí nejčastěji po žácích, aby vyhledaly pojmy v atlase). Velký důraz byl v minulosti kladen na kognitivní funkci atlasu, která spočívala v memorování map. Tato funkce atlasů není v současnosti v dějepise využívána v takové míře. Důvodem může být snaha o inovaci výuky a vstupu nových metod a technik. Ostatní funkce atlasu nelze bez širšího výzkumu (ideálně s vyučujícími z 80. let) zjistit.

6. Závěr

Školní dějepisné atlasy se svou dlouholetou tradicí tvoří důležitou doplňkovou pomůcku ve výuce dějepisu. Důvodem je velké spektrum jejich využití ve výuce i mimo ni. Zároveň rozvíjí nejen mapové, ale i logické, sociální a jiné dovednosti žáků. Přesto se však jejich funkcemi a využitím zatím podrobněji nezabýval žádný český výzkum. Podobně je tomu i v zahraničí. Proto byl stavoven jako jeden z cílů práce tuto problematiku začít zkoumat. Zkoumány byly funkce školních dějepisných atlasů v současnosti, role školních dějepisných atlasů ve výuce, způsob jejich využití a rozdílnost jejich využití učiteli s kombinací zeměpis–dějepis a dějepis–ostatní. Jak je stanoveno v úvodu práce, obecným cílem bylo provést kvalitativní sondu, která by pomohla proniknout do této problematiky.

Kromě rešerše literatury, která se musela z důvodu nedostatku zdrojů opřít i o výzkumy, věnující se učebnicím a zeměpisným atlasům, byl proveden kvalitativní výzkum s vyučujícími. Před samotným empirickým výzkumem bylo nutné z důvodu zvolené výzkumné metody stanovit funkce, které školní dějepisné atlasy mohou plnit. Ty byly odvozeny převážně z funkcí učebnic a zeměpisných atlasů. Stanovené funkce jsou následující: *informační; kognitivní; didaktické funkce (sebevzdělávací a motivační; zpevňovací a kontrolní; rozvojově výchovná); prostorově-orientační; transformační, systematizační a koordinační; syntetická funkce* a po empirickém výzkumu přidané *aktivační a ilustrační funkce*. K dosažení stanovených cílů byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, metoda card sorting (třídění kartiček) a metoda obsahové analýzy.

Díky provedenému výzkumu lze stanovit, že nejvíce využívané funkce školních dějepisných atlasů jsou ilustrační, prostorově-orientační a informační. Důvodem je zpracování samotných atlasů, které obsahují kromě map i doprovodné informační prvky (časové osy, doprovodný text atd.). Zároveň dávají vyučující důraz na vizualizaci a prostorové zakotvení probírané látky do nejčastěji evropského, popřípadě světového prostoru (viz 4.3 Funkce školních dějepisných atlasů).

Kognitivní funkce je využívána také a je spjata s vizualizací. Podle výzkumu se někteří respondenti domnívají, že si díky atlasům žáci látku lépe zapamatují. Funkce didaktické: *rozvojově výchovná, zpevňovací a kontrolní*, jsou také hojně využívány. Vyučující atlasy využívají jako podklad pro výklad, skupinovou a individuální práci a ve velké míře i na testování.

Menší roli hraje jejich funkce motivační a sebevzdělávací. Důvodem je složitost některých prvků (nepřehlednost otázek, přehlcenost některých map), které stěžují žákům práci s atlasy. Jak již bylo uvedeno, v některých případech, vlivem špatné orientace žáků a komplikovaností některých prvků, mohou atlasy působit i způsobem demotivujícím. Kvůli tomu je omezena i transformační a koordinační funkce. Občas se stává, že žáci pojmům, které jsou v mapách nerozumí a je potřeba

vysvětlení učitele. Oproti tomu systematizační funkci respondenti nehodnotili příliš negativně (přehledné uspořádání témat na dvojlistech a jejich dobrý výběr).

Funkce syntetická je u atlasů též v současné době využívána. Tento stav potvrdil i výzkum, kdy vyučující nejčastěji kombinují učebnice, pracovní listy a pracovní sešity spolu se školními dějepisnými atlasy. Žáci pracují na úlohách ve skupinách, popřípadě individuálně, avšak pouze během vyučování. Na domácí práce a atlasy využívány nejsou (vliv dostupnosti a internetu).

Aktivační podfunkce atlasu vnáší oproti učebnicím novou dynamiku do výuky a narušuje její stereotyp. Tuto podfunkci umocňuje i jedinečnost samotných atlasů, protože se s nimi žáci příliš nepracují v ostatních předmětech (kromě zeměpisu). Jsou tak nositeli nových podnětů a aktivit ve výuce.

Podle dosavadního výzkumu lze konstatovat, že školní dějepisné atlasy jsou vytvořeny poměrně kvalitně. Není proto nutné vytvářet atlasy nové, ale spíše vylepšit atlasy stávající. Hlavním bodem je zlepšení doplňujících otázek. Ty by se měly zestručnit a neobsahovat více otázek a úloh v jedné odrážce. Žáci se tak budou lépe orientovat a pochopí, co po nich autoři chtějí. Dalším důležitým bodem je zestručnění a zjednodušení časových os a některých map. Jednotlivé prvky v mapách by měly být dobře vysvětleny, což v některých případech není. Ideální způsob je umístit vysvětlivky přímo na dané straně, aby se žáci nerozptylovali zbytečným listováním v atlase.

Školní dějepisné atlasy jsou podle výzkumu využívány převážně jako podklad pro výklad, jako ilustrační pomůcka. Následně pak pro skupinovou a individuální práci, kdy žáci pracují s otázkami od vyučujícího (verbálními nebo v pracovním listu). V atlase dohledávají informace a procvičují si prostorovou orientaci (snaha o zakotvení probíraných pojmů a praktická práce s atlasem).

Poslední výzkumnou otázkou bylo, zda se liší využití školních dějepisných atlasů vzhledem k vyučované kombinaci učitele. Během výzkumu však nebyly nalezeny větší rozdíly. Důvodem může být i malý počet respondentů. Jediným větším rozdílem byl fakt, že vyučující zeměpis–dějepis využívali při výuce více geoportály. Naopak vyučující dějepis–ostatní využívali překvapivě více historický atlas, avšak spíše jeho ilustrační funkci (na ukázkou do výuky). Dále pak vyučující dějepis–zeměpis více propojovali oba předměty a vzájemně se na látku odkazovali (například při probírání středověké Evropy v dějepise s regionální geografii v zeměpise). Školní dějepisné atlasy byly učiteli obou kombinací využívány podobně.

Oproti minulosti prošly školní dějepisné atlasy změnami. Změnil se především vizuální vzhled a byly přidány další doprovodné prvky, které dávají vyučujícím možnost pro větší zapojení této pomůcky do výuky (doprovodné otázky, výkladový text atd.). Změnou prošly i některé funkce.

Největší lze pozorovat u funkcí: výchovné, informační (oslabení cílené propagandy), sebevzdělávací (technologický pokrok) a kognitivní.

Další výzkumy

Na výše realizovaný výzkum lze návázat výzkumy dalšími. Autoři se mohou soustředit na kvantitativní podchycení využití a funkcí školních dějepisných atlasů. Zjistit, jak si atlasy stojí v Česku a zda jejich situace celkově není podobná jako například v Jižní Koreji. Zároveň se dá pokračovat v kvalitativní sondě na jiném území Česka, a výzkum tak rozšířit o další hodnotné vzorky.

V neposlední řadě lze aktuální výzkum doplnit o nový pohled, a to kvalitativní sondou ze strany žáků. Na základě komparace posléze porovnat dosavadní pohled vyučujících s pohledem samotných žáků. Zároveň by se tímto pohledem daly i lépe prozkoumat některé funkce školních dějepisných atlasů. Například funkce motivační nebo sebevzdělávací, neboť nyní výzkum vycházel pouze z názoru učitelů. Zcela jistě je třeba do dalších výzkumů doplnit a pracovat s funkcemi: aktivační a ilustrační, které se díky výzkumu nově objevily.

7. Zdroje

7.1 Školní dějepisné atlasy

KLÍMOVÁ, E. a kol. (2006): Školní atlas českých dějin: atlas pro základní školy a víceletá gymnázia. Kartografie Praha, Praha.

KLÍMOVÁ, E. a kol. (1996). Atlas světových dějin, 2. díl, Středověk – novověk. Kartografie Praha, Praha.

MANDELOVÁ, H. a kol. (2017): Středověk: dějepisné atlasy pro základní školy a víceletá gymnázia. Kartografie Praha, Praha.

MANDELOVÁ, H. a kol. (2001): Dějiny 20. století: dějepisné atlasy pro základní školy a víceletá gymnázia. Kartografie Praha, Praha.

MANDELOVÁ, H. a kol. (2001): Novověk II.: dějepisné atlasy pro základní školy a víceletá gymnázia. Kartografie Praha, Praha.

MANDELOVÁ, H. a kol. (1997): Novověk I.: dějepisné atlasy pro základní školy a víceletá gymnázia. Kartografie Praha, Praha.

MANDELOVÁ, H. a kol. (1995): Pravěk starověk: dějepisné atlasy pro základní školy a víceletá gymnázia. Kartografie Praha, Praha.

MEDKOVÁ, M. a kol. (1990): Dějepisný atlas pro 6. ročník. Geodetický a kartografický podnik, Praha.

MEDKOVÁ, M. a kol. (1986): Dějepisný atlas pro 6. ročník. Geodetický a kartografický podnik, Praha.

MEDKOVÁ, M. a kol. (1982): Dějepisný atlas pro 6. ročník. Geodetický a kartografický podnik, Praha.

MEDKOVÁ, M. a kol. (1988): Dějepisný atlas pro 7. ročník. Geodetický a kartografický podnik, Praha.

MEDKOVÁ, M. a kol. (1985): Dějepisný atlas pro 7. ročník. Geodetický a kartografický podnik, Praha.

MEDKOVÁ, M. a kol. (1983): Dějepisný atlas pro 7. ročník. Geodetický a kartografický podnik, Praha.

MEDKOVÁ, M. a kol. (1984): Dějepisný atlas pro 8. ročník. Geodetický a kartografický podnik, Praha.

PTÁČEK, J. a kol. (1995). Atlas světových dějin, 1. díl, Pravěk – Středověk. Kartografie Praha, Praha.

SEMOTANOVÁ, E. a kol. (2018). Atlas českých dějin, 1. díl – do r. 1618. 2. vydání. Kartografie Praha, Praha.

SEMOTANOVÁ, E. a kol. (2015). Atlas českých dějin, 2. díl – od r. 1618. 2. vydání. Kartografie Praha, Praha.

7.2 Odborné články

BACKLER, A. (1988): Teaching Geography in American History. ERIC Clearinghouse for Social Studies Education / Social Science Education, Bloomington. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED299222.pdf> [cit. 11. 11. 2018].

BLÁHA, J. D., KOPP, J., PTÁČEK, J., SEMOTANOVÁ, E. (2015): Diskuse o kartografické produkci pro školy I. Geografické rozhledy, 25, 1, s. 20–21. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/162/pdf> [cit. 10. 11. 2018].

HÁTLE, J., KUČEROVÁ, S. (2013): Úloha atlasů ve výuce zeměpisu/geografie. Geografické rozhledy, 23, 1, s. 18–19. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/328/pdf> [cit. 5. 7. 2019].

CHROMÝ, P. (2006): Historický atlas měst České republiky (aneb historická geografie na pomoc škole). Geografické rozhledy, 16, 1, s. 10–11. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/926/pdf> [cit. 12. 11. 2018].

FIRLOVÁ, V., HANUS, M. (2016): Využití historického atlasu měst ve výuce I. Geografické rozhledy, 25, 4, s. 13–15.

HANUS, M., HAVELKOVÁ, L. (2019): Teachers' Concepts of Map-Skill Development. Journal of Geography, v tisku. Dostupné z: <https://1url.cz/MM3fF>. [cit. 30. 3. 2019].

HANUS, M., HAVELKOVÁ, L. (2015): Rozvoj mapových dovedností ve výuce dějepisu. Geografické rozhledy, 24, 5, s. 14–15.

HANUS, M., MARADA, M. (2016): What does a map-skills-test tell us about Czech pupils?. Geografie, 121, 2, s. 279–299. Dostupné z: <https://www.geografie.cz/archiv/stahnout/39> [cit. 11. 11. 2018].

HARRIS, M. L., WIRZ P. J. a kol. (2015): Exploring Teachers' Use of Resources to Integrate Geography and History. Journal of Geography, 114, 4, s. 158–167.

HONG, E. J. a LEE, K. H (2016): Use of Middle School Atlases in the Social Studies Classroom in South Korea. *International Journal of Geospatial and Environmental Research*, 3, 1, s. 1–15.

HÜBELOVÁ, D., NAJVAROVÁ, V., CHÁROVÁ, D. (2008): Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce zeměpisu. In: KNECHT, P., JANÍK T. a kol.: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Paido, Brno, s. 147–165.

JANÍK, J., NAJVAROVÁ, V., NAJVAR, P., PÍŠOVÁ, J. (2007): Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce fyziky (se zvláštním zřetelem k učebnicím). In: MAŇÁK, J. a KNECHT, P.: *Hodnocení učebnic*. Paido, Brno, s. 82–98.

KÜHNLOVÁ (1981): Didaktická transformace vědního systému geografie. *Sborník ČSGS*, 15, 1, s. 16-19.

MAŇÁK, J. (2008): Funkce učebnice v moderní škole. In: KNECHT, P., JANÍK T. a kol.: *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Paido, Brno, s. 19–27.

MOČIČKOVÁ, J. (2016): Dějepisné atlasy v Čechách, součást evropské atlasové kartografie 19. století. In: *Rozpravy Národního technického muzea v Praze (ed.): Z dějin geodézie a kartografie 18.* Národní technické muzeum, Praha, s. 45–60. Dostupné z: http://peso.fsv.cvut.cz/naki/cha/vystupy/Mocickova_Z_dejin_GaK_18.pdf [cit. 10. 11. 2018].

REINHARTZ, D. a REINHARTZ, J. (1991): History, Geography, and Maps: Teaching World History. *Teaching History: A Journal of Methods*, 16, 2, s. 84–90.

ROCCA, Al M. (2004): Geography in History Education: Effective Integration Strategies and Examples. *Social Studies Review*, 43, 2, s. 15–22.

ROTH, E. R. a kol. (2011): Card Sorting For Cartographic Research and Practice. *Cartography and Geographic Information Science*, 38, 2, s. 89–99.

7.3 Knižní a ostatní zdroje

CENTRAL MICHIGAN UNIVERSITY. (2010): World GeoHistoGram. Dostupné z: <https://1url.cz/rM3fQ> [cit. 30. 3. 2019].

FIRLOVÁ, V. (2015): Využití historického atlasu měst ČR ve výuce geografie. *Bakalářská práce*. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha.

HANUS, M. (2012): Mapové dovednosti českých žáků: porovnání různých věkových skupin. *Disertační práce*. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje PřF UK, Praha.

HERFF, J. N. (2012): *World History Activity Maps*. Herff Jones Nystrom, Indianapolis.

CHRÁSKA, M. (2007): Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Grada, Praha.

MŠMT, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2019): Rejstřík škol a školských zařízení. Dostupné z: <https://profa.uiv.cz/rejskol/> [cit. 20. 3. 2019].

MŠMT, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (2017): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani> [cit. 11. 11. 2018].

NCSS, National Council for the Social Studies. (1992): "What Is Social Studies?" Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies. Dostupné z: <https://1url.cz/tM3f2> [cit. 30. 3. 2019].

PELIKÁN, J. (2011): Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. 2. nezměněné vydání. Karolinum, Praha.

PRŮCHA, J. (1998): Učebnice. Teorie a analýzy edukačního media. Paido, Brno.

REICHEL, J. (2009): Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Grada, Praha.

SEMOTANOVÁ, E. a CAJTHAML, J. (2016): Akademický atlas českých dějin. 2. doplněné vydání. Academia, Praha.

SEMOTANOVÁ, E. a SYNEK, J. (2017): Česko: Ottův historický atlas. 2. vydání. Ottovo nakladatelství, Praha.

SCHOLARO (2018): Education System in South Korea. Dostupné z: <https://www.scholaro.com/pro/Countries/South-Korea/Education-System> [cit. 26. 2. 2019].

ÚAZK, Ústřední archiv zeměměřičtví a katastru. (2018): Archiválie Ústředního archivu zeměměřičtví a katastru, Praha. Dostupné z: <https://1url.cz/nMliI> [cit. 12. 11. 2018].

VÝMOLOVÁ, E. (2016): Mnemotechnika ve výuce dospělých cizímu jazyku. Diplomová práce. Katedra andragogiky a personálního řízení FF UK, Praha.

VÚGTK, Výzkumný ústav geodetický, topografický a kartografický. (2019a): Školní dějepisný atlas. Dostupné z: <https://1url.cz/iMliS> [cit. 12. 2. 2019].

VÚGTK, Výzkumný ústav geodetický, topografický a kartografický. (2019b): Školní dějepisný atlas. Dostupné z: <https://1url.cz/NMlig> [cit. 12. 2. 2019].

Seznam příloh

Příloha 1 – První rozesílaný e-mail potenciálním respondentům

Příloha 2 – Druhý rozesílaný e-mail, pokud vyučující využívali školní dějepisné atlasy

Příloha 3 – Přepis rozhovoru s respondentem U1

Příloha 4 – Přepis rozhovoru s respondentem U2

Příloha 5 – Přepis rozhovoru s respondentem U3

Příloha 6 – Přepis rozhovoru s respondentem U4

Příloha 7 – Přepis rozhovoru s respondentem U5

Příloha 8 – Přepis rozhovoru s respondentem U6

Příloha 9 – Přepis rozhovoru s respondentem U7

Příloha 10 – Přepis rozhovoru s respondentem U8

Příloha 11 – Přepis rozhovoru s respondentem U9

Příloha 12 – Přepis rozhovoru s respondentem U10

Příloha č. 1: První rozesílaný e-mail potenciálním respondentům

Dobrý den,

jmenuji se Pavel Ďurkech a jsem studentem Pedagogické fakulty na Univerzitě Karlově. Jako svou závěrečnou práci zpracovávám téma, které se zabývá funkcí školních dějepisných atlasů.

Proto bych se Vás rád, jakožto učitelky/učitele dějepisu dotázal, zda při svých hodinách využíváte (alespoň příležitostně) školní dějepisné atlasy?

Děkuji za Vaši ochotu odpovědět na mou stručnou otázku.

S pozdravem

Pavel Ďurkech

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Příloha č. 2: Druhý rozesílaný e-mail, pokud vyučující využívali školní dějepisné atlasy

Dobrý den,

velice děkuji za Vaši rychlou odpověď. Mohl bych se Vás ještě zeptat, zda byste byl/a ochotný/á se mnou udělat krátký rozhovor na téma: Využití atlasů ve výuce. Jednalo by se o maximálně 15 až 20 minut. Rozhovory by probíhaly v březnu a otázky bych Vám zaslal dopředu.

Velice byste mi tím pomohl/a, protože najít ochotného pedagoga, který atlasy používá je poměrně nesnadné.

Děkuji za odpověď.

S pozdravem

Pavel Ďurkech

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s respondentem U1

Kód učitele: U1

Pohlaví: žena

Praxe: 2 roky

Vyučované předměty: Dějepis–Francouzský jazyk

Jaké třídy učíte dějepis?

Já teď mám osmé ročníky. Dobrá, v tom případě přejdeme rovnou na tvorbu prvního schématu.

Čtení zadání (viz tabulka 3, pořadí 1).

Frekvence užívání	Schéma				Proměnné
2× týdně (každá hodina)	Pracovní list	Mapa na internetu	Multimediální prostředky (video, malba,	Školní dějepisný atlas	i = 5 y ₅ = 4 c = 2,86 x ₅ = 14,29
1× za 14 dní, 1× za měsíc	Tištěná učebnice	Historický atlas (historický atlas měst...)			i = 4 y ₄ = 2 c = 2,86 x ₄ = 11,43
1× za měsíc a půl	Archiválie (stará mapa, listina...)				i = 3 y ₃ = 1 c = 2,86 x ₃ = 8,57
1× za 2 měsíce	Geoportál (archivní mapy ČÚZK, mapy.cz...)				i = 2 y ₂ = 1 c = 2,86 x ₂ = 5,71
Nikdy	Interaktivní učebnice	Pracovní sešit			i = 1 y ₁ = 2 c = 2,86 x ₁ = 2,86

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence užívání?

Tak pracovní listy využívám každou hodinu. Vždycky na úvod máme takovou rozcvičku, na kterou připravím krátké pracovní listy, které si žáci vyplní a potom si je společně zkontrolujeme. Mapu na internetu používám vždycky, protože si myslím, že děti by měly mít představu, kde se nachází území, o kterém hovořím, což je každou hodinu.

Multimediální prostředky taktéž, protože tvořím prezentace a vždycky součástí toho jsou nějaká videa nebo fotografie. Dějepisné atlasy nosím na každou hodinu, nebo jim kopíruji určité stránky a dávám jim je jako např. dvojlisty. Pracovní sešity děti nemají zakoupeny, ale já jsem si jich koupila spoustu, a právě jim vždycky okopíruji konkrétní stránku. Tištěnou učebnici sice máme, ale nepoužíváme ji skoro vůbec, nebo málo často. Třeba když nám zbyde čas a chci, aby porovnaly to, co jim říkám já, s tím, co je v učebnici. Tak je upozorním, že to tam je a že by si to měly přečíst.

Historický atlas, ten používám, ten se mi líbí. Třeba ho srovnáváme s tím školním dějepisným atlasem. Třeba jak je dané území zobrazeno v historickém atlase a jak je zjednodušeno ve školním dějepisném atlase. Archiválie se snažím nalézat na internetu nebo se ptám kolegů, jestli je nemají. Myslím, že je důležité mít alespoň kopii, třeba Majestátu (Karlův majestát, návrh zákoníku zemského) nebo něčeho takového. Archivní mapy a geoportál používám, třeba mapy.cz, aby viděly, kde se to území, město atd. nalézá teď. Interaktivní učebnice nepoužíváme vůbec.

Abych to tedy shrnul, tak první úroveň tzn. Pracovní list, Mapu na internetu atd. využíváte každou hodinu. **Jak často využíváte pomůcky na druhé úrovni?** *Tak to je tak jednou za 14 dní, jednou za měsíc. Třetí úroveň? Archiválie tak jednou za měsíc a půl a geoportály jednou za dva měsíce a interaktivní učebnice vlastně nikdy.*

Proč pomůcky na první úrovni využíváte nejvíce, a naopak ty na poslední vůbec?

Interaktivní učebnice nemáme vůbec zakoupeny, tady je to jednoduché. U pomůcek na první úrovni mi přijde dobré, že děti mají i jiné zdroje než mě. Já se snažím vlastně vyprávět příběh, aby to měly nějak poutavé. Ale potom uznávám, že je důležité, aby to měly i z jiných zdrojů, nejenom ode mě, jen z mé interpretace. Proto si myslím, že je důležité používat i třeba pracovní sešit (ve formě pracovního listu), kde jsou ty otázky i jinak položené, a tím pádem já si ověřím to, že ty děti to ode mě pochopily, a tím pádem jsou schopné to porovnat, s tím, co je třeba i ve školním dějepisném atlase, kde jsou vlastně také ty otázky. S tím děti také seznamuji a chci, aby na ně odpovídaly. Na základě toho já potom vím, že děti to chápou i z více položených otázek, ne jenom ode mě.

Čím je dáno postavení školních dějepisných atlasů vzhledem k ostatním učebním pomůckám?

V dějepisném atlase se mi líbí, že je tam stručné shrnutí té dané historické epochy probírané podle různých tematických celků. Potom jsou tam k tomu navrženy otázky. Nějaká série otázek, já nechci po žácích všechny. Vždycky vyberu to, co se mi zdá důležité. No, a potom si nejprve globálně prohlédneme, co na té dvojstraně dejme tomu je, a potom já kladu těm žákům otázky a oni na ně odpovídají přímo.

Pro která témata nejčastěji atlas používáte?

Snažím se pro všechny, třeba teď jsme měli zámořské objevy, třicetiletou válku nebo třeba využívám atlasy i k tomu, že jsou tam docela dobře zachycené stavební slohy jako gotika, renesance, baroko atd. Líbí se mi hodně časové osy; přála bych si, aby si děti uměly představit, co se odehrávalo na různých místech ve stejnou dobu. Dobrá, děkuji.

Jaká vnímáte pozitiviva těch dějepisných atlasů?

Jo, teď používáme Novověk II., nebo začínáme Novověk II., tam se mi líbí, že jsou atlasy dobře strukturované a že to je přehledné. Vždycky je tam nadpis, kapitola a je to úplně jasné, o čem to bude. Pak se mi líbí, někomu se může zdát, že to jako přeplácené, ale já mám hrozně ráda, že je to tak všechno jako shrnuté na těch dvou stránkách a strašně moc se mi líbí, že jsou tam navrženy i otázky, když třeba učitel není úplně připraven na tu hodinu nebo nemá škálu svých vlastních otázek, tak si může vybrat a použít nějakou konkrétní otázku. A hlavně tady ty časové osy se mi líbí, že tam jsou různá území a žáci můžou porovnávat, co se dělo třeba v Evropě, co se dělo úplně na jiném kontinentě ve stejnou dobu. Pak se mi také líbí, že je tam hodně map a také oceňuji ty otázky, které tu jsou. Tak asi tak.

Jaká vnímáte negativiva atlasu?

Jo, negativa vnímám spíš jenom, že to je tak hmm... není to jenom dvojstránka, ale ještě to musím odklápět, že nejsou úplně praktické. Tím pádem děti třeba ty atlasy můžou trhat nebo s tím šustí a tak. Další negativum je, že nechci tahat spousty atlasů do hodiny, proto jim to třeba kopíruji a netahám všechny atlasy, ale třeba konkrétní stránky. Možná bych sem nedávala ten stručný popis, to máme v učebnici. Ale jinak jsem s atlasy spokojená. Tak děkuji.

Zadání 2. schématu (viz tabulka 3, pořadí 6).

Frekvence užívání	Schéma			Proměnné
2× týdně (1 až 2 činností)	Podklad pro výklad	Skupinová práce ve výuce		$i = 3$ $y_3 = 2$ $c = 9,09$ $x_3 = 27,27$
1× týdně	Individuální práce ve výuce			$i = 2$ $y_2 = 1$ $c = 9,09$ $x_2 = 18,18$
Nikdy	Domácí práce skupinová (projekt/referát/úkol)	Domácí práce individuální (projekt/referát/úkol)	Testování	$i = 1$ $y_1 = 3$ $c = 9,09$ $x_1 = 9,09$

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence využívání této činnosti ve spojitosti se školním dějepisným atlasem? Proč atlasy využíváte častěji k činnostem uvedeným na první úrovni a nevyžíváte, nebo využíváte zřídka k činnostem na poslední úrovni?

Jo, tak já tady vlastně mám jen dvě možnosti, že vlastně ten spodní řádek nepoužívám vůbec. A ten horní právě velice často, každou hodinu jednu nebo více činností. Atlasy by vždycky měly doplňovat ten můj výklad nebo prostě to téma, o čem si povídáme, tím pádem slouží jako podklad pro výklad nejčastěji. Potom určitě mám... Pardon, že Vás zastavím. Mám si to tedy představit tak, že vy máte výklad, oni u toho mají ty atlasy a sledují. Přesně, jo jo. Já je vždycky třeba upozorním, že když jsme dělali zámořské objevy, tak třeba řeknu, tak první si najdeme na mapě Španělsko... Tak jako takhle. Jakože během toho mého výkladu je upozorňuji, že mají pořad před sebou ten atlas.

Potom skupinová práce ve výuce, to mám ráda, když ty žáci vlastně spolupracují, a třeba mám zkušenost, že kluci jsou víc zdatnější v zeměpise a že přesně jako ví, kde ty státy leží, tím pádem holkám mohou pomoci. Třeba jim zadám, aby našli konkrétní státy, hlavní města nebo třeba srovnáváme počty obyvatel v daném období, třeba teď v 19. století, hlavní města Evropy, tak aby to ovládali všechno.

Individuální práci to dávám taky. Není to úplně to samé jako podklad pro výklad a skupinová práce ve výuce. To spíše když třeba dovyprávím nějaký historický příběh, tak potom si žáci dělají zápis, a kdo má už hotovo, tak dám na tabuli asi třeba 5 otázek a slouží to pro individuální práci s tím atlasem přímo ve výuce. Ale s tím, že nelpím na tom, aby to stihli všichni, protože potom začínáme třeba jinou aktivitu. To je tak jednou týdně. No, a tohle vlastně vůbec nepoužívám (další úroveň).

Dále bych se rád zeptal, jestli vedete žáky při práci ke kombinaci školního dějepisného atlasu s jinými pomůckami?

Ano, jo jo, určitě. Dějepisné atlasy nejsou vlastně jediným zdrojem, který žáci používají. Je to tedy výklad s pomocí mé prezentace, potom určitě i pracovního listu, plus ten dějepisný atlas. Je to taková velká výhoda, že ho naše škola má zakoupený. Žáci tak mají tu výhodu, že se můžou naučit pracovat i s něčím jiným a nemusí třeba jenom poslouchat výklad, nemusí jenom používat pracovní listy, ale právě mají k dispozici i ty atlasy. A jen tedy pro představu, jak to tedy probíhá. Znamená to, že mají zadanou nějakou otázku a oni tedy pracují jak s atlasem, tak pracovním listem? Jo, určitě nebo třeba i výjimečně s tou učebnicí, třeba když jsme probírali napoleonské války, tak jsme měli jako sérii napoleonských bitev, tak jsem zadala jenom pojmy, třeba bitva u Waterloo, bitva u Slavkova u Brna a podobně. Děti měly pomocí učebnice, a nejčastěji tedy atlasu, dohledat vlastně, kde se odehrála ta bitva, v jakém státě a najít nejlépe i rok, a potom odvodit i soupeře z toho, co jsme si už říkali v tom výkladu předtím.

Liší se nějak kombinace pomůcek podle činnosti?

Tak třeba jako podklad pro výklad nepoužívám učebnici, to vnímám jako doplněk. Kdežto třeba atlas ten výklad dokresluje. Tím pádem třeba preferuji více využívání dějepisných atlasů než učebnic, protože mi to přijde, že jim to můžu říct já. Ten atlas jim vlastně dodá konkrétně více ty detaily, což já vnímám lépe než práci s učebnicí. Určitě nedávám učebnici pro skupinovou práci ve výuce, protože mi přijde, že si to každý může přečíst i sám doma.

Tedy už tedy konkrétně k těm atlasům. Tak my jsme na to trochu už narazili. Ten atlas se sestává z určitých prvků, máme tady mapové pole, potom otázky, nějaký výkladový text, časové osy...

Chtěl bych se zeptat, jestli kombinujete i prvky v rámci toho atlasu?

Určitě, strašně se mi právě líbí třeba, jak jsem už říkala, stavební slohy. Hrozně se mi líbí, že ty atlasy mají udělanou třeba i dobovou módu. Třeba jak vypadala móda v baroku a podobně; a mají tam právě různé příklady konkrétních staveb a rovnou jejich ilustraci. Nemusím nutně já dohledávat na Googlu obrázek, ale přímo řeknu, že s tím právě souvisí tato ilustrace a žáci hnedka přesně ví. Mají to před sebou na očích nebo konkrétně, když jsme dělali nezávislost USA, tak jsem nemusela dohledávat třeba obrazy, jak vypadala americká armáda, anglická armáda, ale už jsme to rovnou měli v tom atlase, což je příjemné. Takže mi to usnadňuje práci, takže využívám všechny prvky, co v tom atlase jsou.

A tedy z pohledu žáků, Vy jste tedy teď řekla, že využíváte všechny prvky, ale kdybyste měla říct, jaké prvky žáci využívají nejčastěji, které by to byly? *Tak jsou to mapy. V kombinaci s něčím, nebo samostatně? Jo, mapy, plus, jak mám na každou hodinu připravenou prezentaci, tak tam občas dávám jinou mapu, když se mi nějaká mapa třeba nezdá (z toho atlasu). Tak jim pomáhám i tou mou mapou, kterou jsem našla třeba na Googlu. Ukážu jim, no jo, to je přece tady, to máš vidět třeba na mapě Evropy, třeba ty Rakousy nebo něco. Mám pocit, že si to potom umí představit lépe než třeba jenom z toho výřezu mapy.*

Takže jestli teda chápu správně, tak ty prvky využíváte spíše odděleně, třeba v kombinaci s jinou pomůckou?

Určitě jo. Vždycky mi nestačí jenom jedno, jako třeba jenom pracovní list, ale snažím se to kombinovat, aby měli co nejvíce prostě možných zdrojů a třeba návrhů otázek a podobně. Dále potom kombinuji svoje otázky s těmi v atlasu. Třeba řeknu: „Zakroužkujte si otázku 1, 5, 8.“ a plus ještě si myslím třeba další dvě otázky, které mi tady chybí. Nebo mě třeba zaujme něco jiného, na co by se šlo zeptat třeba jinak, anebo ta otázka tam úplně chybí, tak si vymyslím svou. Tím pádem žáci vlastně odpovídají na ty navržené otázky, plus na moje otázky, které jsou třeba v poměru tři ku třem, vždycky to je tak jako stejné.

Jo, a jenom chápu to správně, nebo mě opravte. Vy tedy vycházíte z těch navržených otázek?

Já se vždycky mrknu, než si dělám přípravy, co tu je za otázky, a většinou se mi tři otázky vždycky líbí, okolo těch třech. Potom si právě dovedu další tři otázky, které tam vlastně nejsou. Takže žáci mají takovou kombinaci otázek ode mě a některé z těch navržených, co jsou v tom atlase. Dobře, jinak ještě mě napadá otázka ohledně práce s tou mapou.

Jakým způsobem žáci pracují s mapou, mají lokalizovat ty věci, města nebo bitvy, nebo třeba kombinují text v pracovním listě a mapu nebo učebnici a mapu?

Tak nejčastěji je to tak, když právě třeba vykládám a mám tam nějaké zmíněné místo, tak rovnou na to navážu a řeknu: „Pokuste se teď prostě najít to město, třeba zjistíte o něm nějaké informace.“, pakliže tam tedy samozřejmě jsou. Pakliže se bavíme o bitvách, tak vždycky chci vědět, v jakém současném státě se to město nacházelo nebo ta bitva

odehrávala, a ještě aby vyčetli rok. Z toho vždycky odvozujeme soupeře nebo o co tam šlo a podobně. Takže lokalizujeme a propojujeme to s tím výkladem. Jo, dobře, tak děkuji.

Jak samotní žáci vnímají atlasy?

Já si myslím, že jsou na ně zvyklí a že by jim třeba chybělo, kdyby s nimi nebo s mapu nepracovali, že to mají jako takovou činnost, že mohou něco dělat a nemusí jenom poslouchat, nemusí psát a můžou chvílku vypustit a soustředit se na činnost, kterou jim já zadám, takže to mají jako takové oživení. Myslím si, že to oceňují. **Baví je práce s atlasem?** Jo, musím říct, že jo. Celkově ano.

Co mají vlastně podle vás nejraději a naopak nejméně?

Tak holčiny mají obecně rády právě ty doplňující ilustrace v atlase, a naopak kluci zase mají rádi hlavně mapy a třeba srovnávat, jak území vypadalo předtím a jak vypadá v současnosti. Takže takhle to vnímám já. Dobře, děkuji.

Jaká vnímáte pozitiva při činnosti s atlasy?

Já si právě myslím, že aktivují děti. To je největší přínos těch atlasů, že nepracují jenom já. Děti se aktivizují a spíš je to baví, nebo když najdou nějaké město a odpoví správně na mou otázku nebo na navrženou otázku, že jsou jako spokojené, a tak je to jako motivuje a propojí jim to třeba ty znalosti, co mají z toho výkladu nebo z učebnice. Ten atlas jim vlastně jako dokreslí celý ten kontext toho tématu, co probíráme. Takže spíš jako aktivace dětí a jejich práce, a ne moje.

Vnímáte nějaké negativum při činnosti s atlasy?

Negativum... Spíš třeba potom zase většinou slečny jsou demotivovaný, když třeba nemůžou najít nějaké město nebo jako nechápou, proč je v tomhle území a třeba se jmenuje jinak a podobně. Tak tohle, že třeba jsou otrávené občas, že nemůžou rychle najít to místo a kluci už to třeba dávno mají. No, tak tady to, ale žádné negativum zásadní nevnímám s prací s atlasy.

Mě třeba napadlo, jestli není problém, že ta činnost s tím atlasem zabírá hodně času v té hodině.

Jo, mně se zdá, že děti jsou na to zvyklé, tím pádem vlastně mě to nestojí žádný čas, tím pádem já jsem ráda, když tam ty atlasy mám a vím, že neztratím žádný zbytečný čas v uvozovkách.

Příloha č. 4: Přepis rozhovoru s respondentem U2

Kód učitele: U2

Pohlaví: žena

Praxe: 13 let

Vyučované předměty: Dějepis–Zeměpis

Liší se práce s atlasem v rámci jednotlivých ročníků?

No, samozřejmě, protože oni nejdřív se musí naučit s tím časem pracovat. Jelikož ty atlasy jsou vlastně stejně dělané pro ty jednotlivé ročníky (myšleno stejná struktura). V té sedmičce je to trošku problém, nebo v šestce je to problém, než se naučí, jak to funguje. No a té devítce už jsou zkušenější, protože s tím pracují vlastně už tři, nebo čtyři roky, takže ta práce je rychlejší, nebo jsou schopni tam toho víc sami najít. Takže samozřejmě čím vyšší ročník, tím je, bych řekla, ta práce s tím lepší.

A je to tedy tak, že vy dejme tomu tím, že učíte tedy tu sedmou třídu jako tu počáteční. Tzn. třeba v té sedmé třídě, vy jim nějakým způsobem vysvětlíte, jak s tím atlasem pracovat?

Věšinou jo, protože já jsem přišla na to, že některé mé kolegyně prostě s tím nepracují, anebo velmi, velmi málo. My máme atlasy i pro tu šestku, ale protože samozřejmě každý rok je to jiné, příští rok asi budu mít zase šestku, takže ta situace zase bude trošku jiná. Třeba dojdou k tomu, že oni v té šestce to neměli a teďka letos myslím, že právě ta kolegyně ty atlasy prakticky nepoužívá. Takže jestli třeba já se na ně dostanu příští rok, jako do sedmičky, tak pravděpodobně budou muset věnovat část času na to, abychom si ukázali, co tam je v tom atlase, že to nejsou jenom mapy. Kde co najdou, jak s tím pracovat, takže tomu pak budu muset věnovat nějaký čas. Když začínám se šestkou, tak na začátku toho dějepisu jsou takové ty úvodní informace, včetně prohlížení učebnic a atlasu. Takže záleží na tom, v jakém ročníku vlastně jste, anebo jaký učitel, protože říkám, my to nemáme jako povinně jako pomůcku na používání, spíše jako doplněk. Dobře, tak děkuji, a nyní přejdeme k zadání prvního schématu.

Čtení zadání (viz tabulka 3, pořadí 1).

Frekvence užívání	Schéma				Proměnné
1× týdně	Tištěná učebnice	Multimediální prostředky (video, malba,	Školní dějepisný atlas	Pracovní sešit	i = 5 y ₅ = 4 c = 2,86 x ₅ = 14,29
2× měsíčně	Mapa na internetu (mimo geoportály)	Pracovní list			i = 4 y ₄ = 2 c = 2,86 x ₄ = 11,43
1× měsíčně	Archiválie (stará mapa, listina...)				i = 3 y ₃ = 1 c = 2,86 x ₃ = 8,57
1× za půl roku	Geoportál (archivní mapy ČÚZK, mapy.cz...)				i = 2 y ₂ = 1 c = 2,86 x ₂ = 5,71
Nikdy	Interaktivní učebnice	Historický atlas (historický atlas měst...)			i = 1 y ₁ = 2 c = 2,86 x ₁ = 2,86

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence užívání?

Prakticky, no, ono záleží taky na tom tématu, které se probírá, a jak máte postavenou tu hodinu. Když je to hodina, kdy začínáte to téma, tak třeba pracovní sešit nepoužiju, protože není na co. Pracovní sešit slouží k opakováním nebo

procvičení toho učiva. Když děti teprve s tím začínají, tak je vlastně nepoužívám, ale pak se může stát, že mám dvě hodiny týdně, že obě ty hodiny v tom týdnu ten pracovní sešit použiju. Takže prakticky, jestli to mám zprůměrovat, tak jednou týdně. Jednu tu hodinu vždycky něco použiju. Nemůžu vám říct, že vždycky jako každou druhou hodinu tohle použiju, protože to je velmi variabilní podle toho, co prostě děláte, nebo co potřebujete udělat.

To samé pracovní list. Ten slouží na procvičení, nebo jako doplnění, já nevím, zápisu do sešitu, zase záleží na tématu. Třeba teďka jsem dávala pracovní list, jako možnost dobrovolného úkolů. Takže některé děti využívají tohle, buď na zopakování, anebo na získání jedničky, že udělají něco doma navíc. Tohle teda (multimediální prostředky) používám téměř každou hodinu. Používám různé prezentace, videa, ukázky, fotografie, takže asi takhle. Mapu na internetu používám třeba jednou za 4 hodiny, a to se tak shoduje s tím pracovním listem.

Archiválie, protože jsme na základní škole, tady prostě na to není takový prostor a žáci nejsou tak schopní, takže tohle využívám jako minimálně. Tak to bych řekla v průměru 1 měsíčně, zase záleží na tématu. Historický atlas vůbec, ten jsem nepoužila a interaktivní učebnice zatím taky ne. No a tady z toho geoportálu je to výjimečný, to spíš na zeměpis. To znamená tak jednou za půl roku.

Kdybych to měl zrekapitulovat, tak první úroveň dejme tomu v průměru jednou za dvě hodiny (jednou týdně). Určitě. Tady tu druhou úroveň, je to teda, jste říkala? Tak jednou za čtyři hodiny. Úroveň třetí, tak jednou měsíčně. Toto ještě méně (geoportál) a tohle prakticky ne (poslední úroveň).

Proč pomůcky na první úrovni využíváte nejvíce, a naopak ty na poslední vůbec?

No, každopádně, tyhle ty tři věci mají děti u sebe (učebnice, pracovní sešit a školní dějepisný atlas). Takže když je potřeba něco... **I školní dějepisný atlas?** Ano, oni ho mají, oni ho dostanou na rok. Mají to zapůjčeno školou, pracovní sešit je jejich, ten si dokonce kupují, ten jim zůstane i na konci školního roku. Tohle samozřejmě vrací, protože to mají zapůjčeno, ale mají to u sebe, tzn. mají možnost s tím pracovat doma. Takže když je potřeba například něco doplnit, nebo se něco nestihne, nebo dítě chybí, tak má možnost si to vlastně najít doma, nebo si to doplnit už z domova. Někdy jim dávám dobrovolný úkol i z učebnice, nebo z toho atlasu, nebo i z pracovního sešitu, takže prostě tohle oni mají u sebe.

Tohle (multimediální prostředky) to používáme my, protože tady máme interaktivní tabule, takže je tady ta možnost ty multimediální prostředky používat, takže buď je přímo v hodině, nebo jim třeba doporučím, nebo nabídnu, že se na to můžou podívat doma a některé ty děti to využívají. **Takže je to spíš dáno tou dostupností?** Přesně tak, tou dostupností, přičemž tabule je ve třídě, takže taky není zas takový problém tam ještě něco promítnout. Navíc oni všichni jsou prakticky na internetu taky doma, takže když třeba něco nedokoukáme, tak oni si to můžou dokoukat doma. Tu poslední úroveň vy tedy nepoužíváte.

Kdybych se tedy zeptal na tu předposlední úroveň? Proč s těmi geoportály nepracujete tak často?

Tady ne, na té základce to prostě nevyužiju. Jo, jako nemá cenu, abych dětem ukazovala, jak se změnilo mapování od 18. do 19., 20. století. Tady v té formě na té základce bych řekla, že to je moc. Možná kdyby byl někdo jako zapálený do toho, tak tomu to můžu doporučit. Občas se někdo takový najde, ale jinak mně přijde, že prostě na tu výuku na základce je tohle až moc velká nadstavba. Anebo spíš třeba v zeměpisu, třeba mapy.cz v rámci mapování, když se dělá v šestce, ale v tom dějepisú moc ne.

Čím je dáno postavení školních dějepisných atlasů vzhledem k ostatním učebním pomůckám?

Tak rozhodně ta dostupnost hraje roli a řekla bych, že to doplňuje dobře tu látku i ten výklad toho učitele. A hlavně je to vizuální a mají tu propojenost, třeba právě s tím zeměpisem, takže tam jsou ty mezipředmětové vztahy, že jo. Takže oni třeba v sedmičce dělají regionálku Evropy a my vlastně děláme Evropu středověku. Takže oni jsou schopni i v rámci té vizualizace v té mapě prostě třeba hodnotit ten vývoj a zjistit, že Německo je dneska takové a Německo předtím bylo úplně jiné. Takže já bych řekla, že to je dobré rozšíření pro lepší pochopení těch vztahů, nebo té situace v té dané době, nebo toho daného tématu, co se prostě děje. A já jako zeměpisec jsem prostě pro ty mapy jako nadšenec. Kolegyně je dějepis–čeština, a ta ty atlasy právě nepoužívá. Jo, takže já myslím, že to je i mým oborem, že ten atlas takhle prostě ráda používám. Přejde mi prostě, když najdou ty věci na mapě a vidí to, že si přece jenom můžu něco víc zapamatovat, nebo líp to pochopit.

Pro která témata nejčastěji atlas používáte?

No, obecně pro témata, kde je potřeba to prostorové vnímání, takže klasika objevné plavby. Nebo jakékoliv války nebo tematický vývoj českého státu, když berete Lucemburky, když berete Jagellonce, jak se mění ten význam. Pro tyhle ty témata, kde je potřeba ta znalost toho prostoru, pochopení toho prostoru, tak bych řekla, že je to ideální. No, a v té osmičce jsme vlastně teď brali třeba revoluci 1848, kde ty mapy nejsou klasické zeměpisné, ale máte tam ty roky těch bojů, nebo tam máte další události, tak pro ně to další zdroj informací, takže asi tak.

Jaká vnímáte pozitivna a jaká negativna atlasů?

Rozhodně bych řekla, že je důležitý to prostorové vnímání, takže oni to, co si říkáme, co se dočtou, tak si vlastně můžou promítnout do té mapy, a navíc se mi líbí, že tady máte vždycky nějaký takový úvodní shrnující článek. Jsou tady i otázky, které se dají používat třeba na prozkoušování, nebo na nějaké procvičování, anebo v rámci třeba i práce, protože já jim občas i dávám i v rámci hodnocení práci s atlasem. Tzn. na téma, které jsme probrali, dám pár otázek a odpovědi najdou v atlase. Já na tom zjistím, jak se v tom orientují.

A vy jste říkala ty otázky. To jim dáváte z toho atlasu? Nebo vymyslím, podle toho, jak se mi to hodí. Taký samozřejmě, někdy je to tady třeba jinak řečeno, nebo respektive je to podrobnější, než co si říkáme, protože některá ta témata prostě zkracuju, viz třeba otázku Balkánu a Turků, ale dávám důraz třeba na české dějiny. Takže když se mi tady ty otázky nehodí, tak si to prostě udělám podle svého a zadám jim takové otázky, které se hodí mně.

Jo, a i právě mně se líbí, že tady jsou i další obrázky, máte tady nějaké osobnosti, máte tady třeba ukázkou zbrani, anebo tady zrovna mince nebo rodokmen, takže to nejsou jenom čistě mapy. Takže se jim taky snažím vysvětlit, že atlas není jenom o mapách a že tam je spousta dalších informací. Včetně toho na začátku, což si taky prohlížíme. Jednak je tady nějaký obsah, to často někteří vůbec nevědí, že tady se můžou orientovat. Máte tady i další přehledy, jo, prostě jako takové informace, které třeba v učebnici nejsou. Jenom pro příklad, že nebyli jenom tři objevitelé, které máme v učebnici, a že jich bylo třeba víc. Nebo tady jsou tyhle srovnávací mapy, takže oni se můžou podívat, jak to bylo v Evropě. Takže mně se na tom líbí, že to je takové rozmanité a že to není čistě o mapách, ale že tam můžou hledat i dalších věcí a vlastně je to i čtenářská gramotnost, prostě všechno dohromady.

A ty negativa. No, někdy se mi zdá, že ta legenda třeba není úplně jasná a já to chápu, protože o tom něco vím, ale to dítě, když se pak na to koukne, tak mu tam může být něco nejasné. A to já většinou zjistím až poté, co tu práci udělají a odevzdají. Kdybych měla říct nějaké zvláštní negativum, tak nevím. Samozřejmě je to uspořádání, takže třeba tady ten úvodní text by mohl být širší. Na druhou stranu chápu, že to není cílem toho atlasu, ale jenom nějaký náznak, jo, ale nevím, jestli to je přímo negativum, protože to není učebnice samozřejmě. Takže já zase žádné velké negativum

na tom nevidím, občas je potíže s tou legendou. Někdy to nemusí být úplně jasné, nebo to je zkrácené, nebo jsou tady nějaké zkratky, které nejsou vždycky vysvětlené. Autor si myslí, že to je úplně jasné, jenomže pro některé ty děti není.

Zadání 2. schématu (viz tabulka 3, pořadí 6).

Frekvence užívání	Schéma	Proměnné
1× týdně	Podklad pro výklad	$i = 5$ $y_5 = 1$ $c = 6,25$ $x_5 = 31,25$
1× měsíčně	Testování	$i = 4$ $y_4 = 1$ $c = 6,25$ $x_4 = 25,00$
1× za čtvrt roku	Individuální práce ve výuce	$i = 3$ $y_3 = 1$ $c = 6,25$ $x_3 = 18,75$
1× za půl roku	Skupinová práce ve výuce	$i = 2$ $y_2 = 1$ $c = 6,25$ $x_2 = 12,50$
Nikdy	Domácí práce skupinová (projekt/referát/úkol)	$i = 1$ $y_1 = 2$ $c = 6,25$ $x_1 = 6,25$
	Domácí práce individuální (projekt/referát/úkol)	

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence využívání této činnosti ve spojitosti se školním dějepisným atlasem? Proč atlasy využíváte častěji k činnostem uvedeným na první úrovni a nevyžíváte, nebo využíváte zřídka k činnostem na poslední úrovni?

Na domácí práci to nedávám, je to čistě jejich volba, jestli použijí atlas, či si to dohledají třeba z internetu. Používám ho jako podklad pro výuku. Říkala jsem, že ho používám na to testování, ale spíše jako písemně, protože zkoušení ústní u atlasu to nedělám. Takže dávám otázky k mapám, kdy zadám stranu a oni si musí vyhledat danou mapu a vyčíst z ní informace, nebo někdy používám i otázky k obrázkům v atlasu. Třeba, když jsme měli Velkou Moravu, tam jsem jim dala otázku, co je gombík. Jo a oni tam ten gombík mají nakreslený, takže z toho jsou schopni to poznat.

U toho podkladu pro výklad jsme třeba teďka zrovna dělali stoletou válku. Takže jsme používali tyhle dvě mapy, to jsem žákům řekla konkrétně jaké, srovnávali jsme, koukali se na to. Tady máte místa bitev a vlastně jsme si říkali i důvod, na té mapě bylo krásně vidět proč ti Angličané nešli ve stoleté válce víc na jih, ale byli tady poblíž (samozřejmě je to zjednodušený výklad), že prostě to měli blíž k tomu průlivu. Tak jsme si vysvětlovali, jakou roli hraje tady to moře a tak. Nebo, aby si uvědomili, jak třeba ta Francie vypadá, že už je hodně podobná té dnešní, že jo. Ale třeba taková Belgie, Nizozemsko tady vůbec není, takže hledali, co je to Brabant. To jim teda konkrétně řeknu, co mají hledat a název mapy, protože aby to tady hledali, to nezávládnou.

Kdybyste to měla vyjádřit časově? No, zase říkám, ty atlasy... Já se řídím tím, jaké téma mám, takže spíše než na činnosti záleží na tom tématu. Nebo když končíme téma, tak naplánuji nějaké procvičování, tak jim k tomu dám třeba i práci s atlasem, což je tady ta individuální práce ve výuce. Tu skupinovou práci ve výuce, to s atlasem dělám málokdy, třeba tak jednou za čtvrt roku. Ale je to opravdu hrozně, hrozně individuální. Já nemůžu říct, že to používám jednou týdně, jednou za 14 dní. Teďka v poslední době to používám prakticky každou hodinu, protože ta látka těch husitů na to byla vhodná. Tak jednou týdně. Ty atlasy mám třeba jednou za měsíc, jednou za dva měsíce, to testování teda. Vlastně ten test, je přímo zaměřen na práci s atlasem. Já to tedy neoznamuju dopředu, protože atlasy mají mít vždy u sebe. **A na normální písemky ho mají taky?** Ne ne, to je bez atlasu. Aha... **Takže jinými slovy, dejme tomu**

první úroveň, tady to bylo za jednou týdně, druhá úroveň jednou za měsíc, třetí úroveň jednou za čtvrt roku a čtvrtá úroveň málokdy, dejme tomu jednou za půl roku a pátá úroveň vůbec? Ano, dalo by se to tak říct.

Vedete žáky při práci ke kombinaci školního dějepisného atlasu i s jinými pomůckami? Samozřejmě, že pomůcky kombinují, to snad ani jinak nejde. Prakticky v té hodině se používá učebnice nebo mají ještě otevřený atlas, ale zase záleží na tom tématu, viz ted'ka ta stoletá válka. Takže měli prezentaci, měli školní dějepisný atlas, a ještě jsme se dívali do učebnice, kde byly další obrázky, které nejsou ani v atlase, ani jsme je neměli v prezentaci. A ještě měli otevřený sešit, takže v jednu chvíli asi čtyři věci měli na lavici. To je normálně třeba při výkladu, nebo při opakování, takže kombinace jo. Ted'ka v hodině byl i školní dějepisný atlas s pracovním sešitem, protože zas měli poznat, kde, jaká města leží, takže na to si vzali mapu. Nebo výjimečně může být pracovní sešit s tištěnou učebnicí, zase záleží na tom, jak to pojmu, respektive co děláme.

Které prvky atlasu žáci nejčastěji využívají? Kombinujete práci s prvky, nebo je využíváte odděleně? Jaké kombinujete nejčastěji a proč?

No, tak samozřejmě ty mapy používám nejčastěji. Všechny ty mapy, a navíc se mi líbí, že vlastně potom většinou tady ta část třetí v tom tématu je zaměřená na Čechy. Záleží na tématu, někdy mapy kombinuji i s doplňovými obrázky.

Kombinujete například otázky s mapami? Ty otázky musím říct, používám méně často. Já spíš jim dávám svoje otázky zase k tomu tématu. Když je výklad, tak otázky k tématu, když je procvičování, tak se třeba inspiroji těmi otázkami, ale třeba si to udělám po svém. Protože když se podíváte, tak někdy ta otázka je relativně široká, dlouhá a má několik částí, takže já třeba tu otázku vezmu a dám si z ní svoje dvě otázky. Takže pro mě je to inspirace. Je ale fakt, že to používám méně často, třeba z deseti otázek jednu použiju tady odtud.

Někde je dost významná ta obrazová část, což je třeba u Velké Moravy, tam je to moc hezky udělané. Je tady spousta věcí, které jsou vlastně tematicky k tomu tématu a není to jen mapa, takže tady s tím prostě potom pracujeme. Oni si to dokonce i dávají jako obrazové ukázky, nebo si to překreslují jako doplněk do sešitu.

S tím výkladovým textem, to spíš je pro mě. Oni s tím nepracují, protože je to velmi zjednodušeno. Rozhodně ten atlas nepoužívám jako prvotní úvod do toho tématu. To spíš až na procvičení, nebo doplnění. Není to tak, že začneme Velkou Moravu, oni vezmou atlas a začnou něco s ním dělat, to ne. To až poté, co něco o tom tématu vědí.

Ale vy jste říkala, že ho používají během výkladu. Tak to ano, my třeba začneme probírat Velkou Moravu a k tomu použijeme nějakou mapu z atlasu. Já jsem to myslela tak, že jim nedám práci s atlasem, aniž by o tom tématu něco věděli. Že jim neřeknu, tady máte čtyři otázky, odpovězte mi, a pak se budeme bavit o Velké Moravě. Při tom výkladu ho ale používám, to ano, aby už třeba věděli, kde ta Velká Morava je a měli tak představu.

Dobře a kombinujete třeba více map dohromady?

Tak samozřejmě, ať už při výkladu, nebo při nějakém opakování, nebo při tom procvičování a testování, tak třeba kombinují dvě až tři mapy dohromady. Třeba můžou srovnávat, ale to je pro ně dost těžké, musím říci. To používám méně často, protože někteří nemají takovou tu představivost. Nejsou schopni si to v duchu logicky přenést a dát na sebe, překrýt to. Takže jim to dělá velký problém, takže takovýhle typ úkolu dělám méně často, ale občas dělám. Třeba právě v té devítce, v té druhé světové válce je to ideální, to použít. Taky ty devátáci jsou trošku někde jinde než třeba šestáci.

Vy jste říkala na začátku, že se Vám líbí ty časové osy a vlastně ty texty na začátku atlasu, tak jestli je třeba občas používáte?

Ano, třeba zrovna když začneme nějaké nové období. Ted' třeba budeme dokončovat vrcholný středověk a začneme pozdní, takže občas se tady na to podíváme. Hlavně proto, aby věděli, že se něco děje v Evropě, ale že v té samé době se něco děje třeba v Číně nebo Indii. Na to totiž není moc prostoru na té základce, takže to se jenom zmiňuje. Takže spíš, když se začíná nějaký veliký celek, nebo naopak se končí velký celek. Ted' třeba budeme za chvíli končit ten vrcholný středověk, tak si to zase projedeme, aby měli alespoň trošku nějakou tu časovou souvislost. No, protože chronologizace pro ně taky, pro většinu dětí, je hrozně složitá. Řadit si ty události nějak po sobě.

Jak dle vás vnímají atlasy žáci? Je zpracování atlasů pro žáky srozumitelné? Baví žáky práce s atlasy?

Jak jsem říkala, někdy je trošku problém v té legendě a někdy možná je tam moc prvků, zakreslených v té mapě. Že se to tam hodně překrývá a oni mají potom problém poznat, co vlastně mají hledat. Někdy se stává, že ty barvy vedle sebe jsou málo výrazné a je někdy problém poznat, co to je. Pak jsou tady taky děti, které mají problém s rozpoznáváním barev, potom je takovýhle úkol pro ně úplně pase. Jinak ta srozumitelnost, pokud se zaměří na jedno téma, jako je třeba tady to pronikání Vikingů, tak fajn. Ale některé ty mapy bych řekla, že jsou složitější.

Takže někdy ta legenda, nebo ty zákresy těch prvků, je jich tam prostě víc, než bych tam dala já sama, protože mi to potom přijde, že to je méně čitelné, nebo méně pochopitelné. Ale není to každá mapa, některé ty mapy jsou fakt perfektní, jsou dobře udělané.

Baví žáky práce s atlasy?

Některé ty žáky ten dějepis baví, takže je baví i práce s mapou. Pro někoho je to hrozná nuda nebo otrava, že musí něco dělat. Takže nemůžu říct. Podle toho, co já mám ty hodiny, tak většinou je to takový zpestření. Hlavně tady ty odpovědi můžou najít úplně všichni, i když to třeba neumí. Jo, takže oni většinou ty známky z těch atlasů mají relativně dobrý, že jsou jedničky, dvojky. Takže i ty, co třeba ten děják moc nebaví, tak to udělají s větším nadšením, v uvozovkách, než když mají napsat test. Protože tam musí vyvinout nějakou aktivitu, naučit se, tady teoreticky můžete na to odpovědět, aniž něco víte. Protože ty odpovědi najdete v té mapě. Třeba někdy to špatně interpretují, nebo špatně pochopí tu značku, nebo i barvu právě, takže ty odpovědi můžou být z toho důvodu špatné. Většinou to ale dopadá velmi dobře.

Jaká vnímáte pozitiva při činnosti s atlasy?

No, já to dělám taky proto, že je chci naučit, nebo si myslím, že to rozvíjí prostorovou orientaci a vůbec hledání v mapách, tzn. uvědomit si, co mám legendě, najít to tam. Takže i takové to porozumění té věci, tak tomu ta mapa určitě napomůže, a hlavně k té prostorové orientaci. Když už si říkáme o Anglii a o Francii, tak když to vidí v mapě, tak si myslím, že aspoň trochu si něco zapamatují. Třeba, kde ta Francie v rámci té Evropy je, než kdybych jim to říkala jenom slovně a oni jen koukali. Já to dělám hlavně z tohoto důvodu, té prostorové orientace, ale i porozumění té mapy. Tzn. někde si něco přečíst, někde to najít, zjistit, co to znamená, a ještě odpovědět správně na tu moji otázku. Takže to je takové porozumění tomu mapovému obsahu. Prolínám to i se zeměpisem. O to samé se snažím potom v zeměpise, tam s těma mapama pracuju prakticky každou hodinu.

Jaká vnímáte negativa při činnosti s atlasy?

No, negativní je to, že to je relativně veliké. Takže oni, když si to rozloží na lavici oba dva a oba dva pracují, tak mají někdy problém se tam vejít. Potom někdy problém, ale to je spíš materiální, že se to prostě láme. Co se týče té obsahové stránky, jak jsem říkala. Někdy je problémem prostě pochopení z jejich strany, co je v té mapě. Takže někdy ta legenda,

ale to nemusí být chyba té legendy, to může být chyba těch žáků. Bud' jsou líní si to přečíst, nebo třeba se může stát, že oni si to nepřečtou pořádně. Přečtou si třeba jen první část a už říkají, že to tam není, ale jenom to nedočtou. Pro někoho, že musí vůbec něco hledat, snažit se to najít, že vůbec něco musí dělat, že mu to jenom nepředložíte (prostě jenom si to opiš). Nebo, že musí kombinovat, že musí přemýšlet, protože z toho se dají vyvozovat i další věci, z těch map, tak to je pro někoho taky těžké. Ale těch negativ vidím jako mnohem méně než... Ty pozitiva prostě převažují u mě, proto ty atlasy taky používám.

Příloha č. 5: Přepis rozhovoru s respondentem U3

Kód učitele: U3

Pohlaví: muž

Praxe: 6 let

Vyučované předměty: Dějepis–Zeměpis

Liší se práce s atlasem v jednotlivých ročnících?

V principu asi úplně ne. Pokud bych měl nějaký rozdíl identifikovat, tak spočívá v tom, že s těma mladšíma v šestce, sedmičce používám ten atlas i pro soutěže. Něco hledají nebo pátrají po něčem, což už v těch vyšších ročnících tolik nedělám. Tam je ten atlas opravdu víc pojatý jako nějaký zdroj informací nebo nějakýho jinýho druhu poznání. Tam bych viděl jeden z rozdílů.

Co se týká četnosti, tak nevím, z jakého to je důvodu, tak úplně nejvíc ten atlas používám v sedmé třídě, kde bereme teda novověk. Třeba zámořský objevy, tam to používáme hodně. Nebo středověk, kde toho je docela dost, a potom ve 20. století, tzn. v devítce. Asi úplně nejméně v osmičce, kde se vlastně dostáváme do nějakého 17., 18., 19. století a tam ho používám nějak máň, byť to teďka neumím úplně vysvětlit. Spíš to vyplynulo asi nějakým způsobem z toho, jak mám postavení hodiny.

Čtení zadání (viz tabulka 3, pořadí 1).

Frekvence užívání	Schéma				Proměnné
1-2× týdně	Tištěná učebnice	Geoportál (archivní mapy ČÚZK, mapy.cz...)	Školní dějepisný atlas	Pracovní sešit	$i = 4$ $y_4 = 4$ $c = 3,45$ $x_4 = 13,79$
2× měsíčně	Mapa na internetu (mimo geoportály)	Archiválie (stará mapa, listina...)	Multimediální prostředky (video, malba,		$i = 3$ $y_3 = 3$ $c = 3,45$ $x_3 = 10,34$
1× měsíčně	Pracovní list				$i = 2$ $y_2 = 1$ $c = 3,45$ $x_2 = 6,90$
Nikdy	Interaktivní učebnice	Historický atlas (historický atlas měst...)			$i = 1$ $y_1 = 2$ $c = 3,45$ $x_1 = 3,45$

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence užívání?

Interaktivní učebnici nemáme, tu nepoužívám vůbec. Historický atlas taky ne, mám ten školní dějepisný, popřípadě mapy na internetu. Pracovní listy moc nedělám, protože máme dobré pracovní sešity. Poslední úroveň nepoužívám vůbec. A tu první? Prakticky každou hodinu si myslím, že použiju něco z toho, co tam je. Ne všechno, ale každou hodinu něco. Neumím to úplně kvantifikovat, ale skoro každou hodinu. Dobře, takže to budeme brát jako každou hodinu, popřípadě ob hodinu. Přesně tak. Druhou úroveň? Tu druhou úroveň bych řekl, že tak jednou za čtyři hodiny. Pracovní list používám velmi málo, třeba jednou za měsíc, protože máme ten pracovní sešit. Někdy ale připravím něco, co tam není.

Proč pomůcky na první úrovni využíváte nejvíce, a naopak ty na poslední vůbec?

Tak učebnice a pracovní sešit je standardní výbava dětí u nás ve škole. Přijde mi, že jsou koncipované tak, že tomu učitelu pomáhají. Pomáhají mu v té práci, že tam jsou třeba úkoly, které nemusí vyměřet. Jsou tam věci, kdy se dá

zopakovat něco před nějakým testem, v učebnicích jsou úryvky z pramenů a tak. Jo, takže to nabízí nějakou oporu do té hodiny, kterou si vlastně nemusím připravovat a je vlastně k dispozici.

Školní dějepisný atlas ten používám, protože se domnívám, že když člověk vysvětluje dějepis a vlastně i zeměpis, tak ten školní dějepisný atlas je něco, co oba ty předměty docela dobře propojuje. Takže jak v dějepise se můžu obrátit na nějaký jejich dovednosti a znalosti, tak zase obráceně v zeměpise jim můžu připomenout, když bereme nějakou geografickou oblast, že jsme si o tom vlastně povídali v dějepise a že to je to samý. Že když si povídáme o severní Africe, tak to je vlastně tam, kde jsou ty pyramidy. Jo, takže proto já používám školní dějepisný atlas, kde se ty věci dají pěkně propojovat a vizualizovat.

Geoportály nebo mapy na internetu používám asi ze dvou důvodů. Jednak je pohodlný tam velmi rychle najít nějakou oblast a ukázat vlastně, kde je. Dá se to přibližovat a oddalovat tak, jak já chci. Narozdíl od tištěných mapy, která je v nějakým měřítku a nehnu s tím. Další věc je, že já se snažím ty děti naučit určité kompetence používat ty mapy i pro nějaký svoje úkoly, který mají, ale i pro běžný život. Ale jestli to chápu správně, tak to spíše probíráte v zeměpise. Ano spíš v zeměpise, ale i v dějepise. Když jim chci ukázat nějakou oblast, kde třeba leží nebo něco takového. Dobře, vy jste říkal, že interaktivní učebnice nemáte, tak tam je to jasné. A místo historického atlasu používáte školní dějepisný atlas s mapami na internetu. Ano, přesně tak.

Čím je dáno postavení školních dějepisných atlasů vzhledem k ostatním učebním pomůckám?

Jeden z důvodů je, že ta hodina by měla mít nějakou dynamiku a ten atlas je něco, co do hodiny může vnést jiný druh myšlení, úkonů, jiný druh práce, což tu hodinu nějakým způsobem může oživit. Už jenom ten samotný fakt, že si vezmou ten atlas. Ty atlasy jsou dneska dělaný dost barevně a jsou instruované, takže obzvlášť třeba u těch menších dětí to v podstatě naruší nějaký stereotypy té hodiny. To je jedna věc. Další věc je, že když ty věci vykládáte, tak oni jsou mnohdy pro ty děti dost abstraktní. Takže když člověk používá nějaký zeměpisný zakotvení, tak se snažím to přiblížit co nejvíc k tomu jejich světu, který znají. Takže si třeba řeknou, že to je kousek od Anglie, a to už ví, kde je vlastně.

Takže jim to pomůže lokalizovat ty věci líp, než když jim to člověk řekne. Ten slovní projev je zrovna v oblasti těch zeměpisných pojmů, obzvlášť u těch malých dětí, vlastně strašně neefektivní. Takže mi ten atlas pomůže nějakým způsobem zachytit ten prostor, kde se pohybujeme. Druhá věc je, že ty mapy jsou tematické, jsou nějak upravený pro tu danou tematiku. A to jim může pomoci vidět ty dějiny i jinak.

Jaká vnímáte pozitivní a jaká negativní atlasů?

Tak když pomenu to, že jsou tam mapy, který zobrazují nějaký historický fenomény, to je asi jasný, tak ty atlasy od Kartografie Praha jsou ilustrované, což je zase u těch mladších dětí v šestý, sedmý třídě nějaká možnost, jak oni si můžou nějaký téma přiblížit. Často samotní hledají nějaký obrázky a třeba se na ně ptají. Tady zrovna vidíme tzv. objevy a oni tam uvidí dělo na obrázku, tak se třeba ptají: „A to už tehdy měli dělo?“. Pak většinou vznikne nějaká diskuse, debata. Co teda nepoužívám, tak jsou ty textové části na úvod každého tématu, s tím jsem se nějak nenaučil pracovat.

Jaká vnímáte negativní atlasů?

Jako vyloženě negativní asi ne. Možná ty textové části mi připadají, že jsou vlastně trochu zbytečné. Ale nevím, jestli je moc nepoužívám, protože se mi nelíbí. Nebo se mi nelíbí, protože je nepoužívám, to už nevím, jak vzniklo. Netvrdím, že to je úplně jako negativum, ale je to negativum pro mě, protože si k tomu neumím najít cestu.

Zadání 2. schématu (viz tabulka 3, pořadí 6).

Frekvence užívání	Schéma		Proměnné
2× týdně (1 až 2 činností)	Podklad pro výklad	Testování	$i = 3$ $y_3 = 2$ $c = 8,33$ $x_3 = 25,00$
1× týdně	Individuální práce ve výuce	Skupinová práce ve výuce	$i = 2$ $y_2 = 2$ $c = 8,33$ $x_2 = 16,67$
Nikdy	Domácí práce skupinová (projekt/referát/úkol)	Domácí práce individuální (projekt/referát/úkol)	$i = 1$ $y_1 = 2$ $c = 8,33$ $x_1 = 8,33$

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence využívání této činnosti ve spojitosti se školním dějepisným atlasem? Proč atlasy využíváte častěji k činnostem uvedeným na první úrovni a nevyžíváte, nebo využíváte zřídka k činnostem na poslední úrovni?

Poslední úroveň nevyžívám vůbec. Domácí úkoly prakticky nedávám, a pokud ano, tak určitě ne s atlasem, protože ty atlasy zůstávají ve škole. Pro individuální a skupinovou práci atlasy používám tak jednou týdně. Pracuji buď po jednom, nebo ve dvojicích, trojicích. U testů je můžou využít prakticky pro všechny. Byť tam třeba nejsou otázky přímo na práci s atlasem, tak pokud si myslí, že by jim to v nějaký otázce mohlo pomoci, tak pro ně jediné dobře. Takže tam tedy nejsou přímo specifické otázky na využití toho atlasu? Někdy jo, ale říkám, že i když nejsou, tak stejně ten atlas v 90 % testů můžou využít. Někde tam vyloženě mají něco zakreslit podle toho atlasu, to jo. Jako podklad pro výuku ho využívám také. Řeknu jim, aby si otevřeli atlasy a našli si o čem se vlastně bavíme. Plus teda já ty atlasy využívám i v rámci různých soutěží, takže buď odpovídají na nějaké moje otázky, nebo pracují ve skupince a vymýšlí otázky pro ostatní.

Proč atlasy využíváte častěji k činnostem uvedených na první úrovni?

To testování netestuje jen ty znalosti, ale testuje i nějaké dovednosti a schopnosti něco dohledat. Odpovím vám na otázku, kterou nevím, ale na kterou mám prostředky, abych na ni odpověděl. Takže ten test prověří, jestli jsou také schopni s tím atlasem pracovat. Ty podklady pro výklad, to už jsem říkal, že je možné vizualizovat ty věci a lépe si to tak představit. U těch soutěží používám primárně ty atlasy, učebnice jen občas, a to proto, že se s těmi atlasy v jiných předmětech moc nesesetkají. Je to pro ně nějaká změna. Vlastně to podpoří to, že děláme soutěž, to je už samo o sobě baví, zároveň k tomu používají i pomůcku, kterou v jiných předmětech tak často nepoužívají, narozdíl od učebnice. Takže když jsem mluvil o nějakém zajímavém momentu v té hodině, tak ty atlasy takhle fungují. A ještě jsem zapomněl říct, že někdy jim dám k dispozici i atlasy zeměpisný, když třeba chci, aby se podívali, kde třeba to území leží dnes.

Vedete žáky při práci ke kombinaci školního dějepisného atlasu i s jinými pomůckami? Jakými? Liší se tyto kombinace podle činnosti?

Ty základní kombinace, asi nejčastější, který mám, tak jsou učebnice a školní dějepisný atlas. Mají úkoly v učebnici nebo v pracovním sešitě, který je odkáží na ten školní dějepisný atlas. Ono to je vlastně i tam postavené. Např. za pomoci školního dějepisného atlasu mají zjistit, přes které státy táhl Napoleon. Takže to je taková základní kombinace, pracovní sešit, učebnice a atlas.

Přičemž jestli se to liší... Asi jo. V tom testování nepoužívám ani učebnici, ani pracovní sešity, takže tam vlastně používají jenom ten atlas. U výkladu, tam tedy kombinujeme všechno, včetně pracovního listu a u těch soutěžích většinou nekombinujeme, nebo kombinujeme s tím zeměpisným atlasem.

Které prvky atlasu žáci nejčastěji využívají? Kombinujete práci s prvky, nebo je využíváte odděleně? Jaké kombinujete nejčastěji a proč?

Suverénně nejvíc mapy a ilustrace. Ostatní velmi málo. Já asi ten atlas nevyužívám v jeho plném potenciálu, jako nějakou samostatnou svébytnou pomůcku, která by nějak ty děti vedla. Spíše si cíleně vybírám to, co potřebuju. Je to pro mě vyloženě jenom nástroj nějakého doplnění.

Jak žáci s těmi atlasy pracují?

Úplně nejčastěji to je tak, že mají nějaký úkol nebo nějakou moji instrukci a ta je vede, jak ten atlas používat. Nebo mají nějaký úkol a sami se v tom atlase vedou. Bud' jim řeknu rovnou: „Podívejte se, kde všude se nacházeli řecký kolonie ve starověku, najdete to na stránce dva.“ a oni už tam vyloženě hledají to, co chci. Nebo je nějaký obecnější úkol, třeba: „Kam nejzápadněji se Řekové dostali v sedmém století před Kristem.“ a ti žáci si sami musí dohledávat tu mapu.

To propojení tam je řekl bych míň, než by mohlo být. Ty obrázky pro mě spíš fungují jako ilustrace, že se o něčem bavíme a oni to můžou vidět. Takže tak, než že bych cíleně směřoval k tomu, aby to bylo propojováno a oni by měli vlastně v rámci nějakých otázek kombinovat ten obrázek s tou mapou a něco z toho vyvozovat. To je u mě míň častý, většinou to mám jako ilustrace.

Jak dle vás vnímají atlasy žáci? Je zpracování atlasů pro žáky srozumitelné? Baví žáky práce s atlasy?

Myslím si, že je to obecně baví a s tou srozumitelností, to je možná něco, co jsem mohl říct k těm negativům. Někdy těch map je příliš mnoho. Řekl bych, že nejčastější problém u dětí je, že neumějí najít správnou mapu. Když už tu mapu najdou nebo jim řeknu, jaká to mapa je, tak už ji v zásadě bez problémů přečtou.

Ale někdy třeba jsou ty mapy na první pohled hodně podobné. Třeba tam je pětkrát Amerika, ale každá ta mapa ukazuje něco jiného. Pro ty děti to však vypadá stejně, Amerika a na ní čáry. Jak mají občas problém s nějakou textovou gramotností, tak musím říct, ať si třeba přečtou, jak se ta mapa jmenuje, musím jim to připomenout. Tam si myslím, že to je jedna z věcí, že těch map je poměrně dost a někdy se v tom trochu ztratí. Ne teda všichni, ale občas se mi stane, že třeba třetina dětí najednou kouká na mapy zámořských objevů, ale vlastně nevědí, ze které to mají vyčíst. Nemají tolik problém už přečíst tu samotnou mapu, protože většinou ty prvky jsou relativně jednoduchý, ale mají mnohem větší problém ji identifikovat.

Jaká vnímáte pozitivita a jaká negativa při činnosti s atlasy? (hodnotí práci s pomůckou)

Při té činnosti mám pocit, že se dětem rozvíjí nějaký jiný druh myšlení. To bych viděl jako pozitivum. Rozvíjí se jim prostorové myšlení, práce s atlasem, nějaké logické myšlení, takže to bych viděl, jako z hlediska nějakého rozvoje toho dítěte, to bych viděl jako pozitivum. Potom si myslím, že ty atlasy umějí zabavit děti na nějakou dobu, třeba když si potřebuju něco připravit. Další, ještě třetí věc, co mě napadá, že to umožňuje dobrý systém kooperace. Třeba si můžou ty mapy rozdělit mezi sebe. Když se ty úkoly dobře postaví, tak z jednoho atlasu můžou pracovat 4 lidi, každý dělá něco trochu jiného a nakonec to v tom týmu složí dohromady. A negativa... Možná, že to občas učitele, tedy i mě, svádí k tomu si tu práci trochu ulehčit. Hodit to jenom na ten atlas, ve smyslu najdete si to v něm, ono to tam je. Samozřejmě, že je v pořádku, když ty děti umí pracovat samy a nachází si to samy, to je jasný. Musí to mít ale nějaký cíl.

Příloha č. 6: Přepis rozhovoru s respondentem U4

Kód učitele: U4

Pohlaví: žena

Praxe: 32 let

Vyučované předměty: Dějepis–Anglický jazyk

Čtení zadání (viz tabulka 3, pořadí 1).

Frekvence užívání	Schéma			Proměnné
1-2× týdně	Interaktivní učebnice	Školní dějepisný atlas		i = 5 y ₅ = 2 c = 2,94 x ₅ = 14,71
2× měsíčně	Pracovní list	Multimediální prostředky (video, malba,	Tištěná učebnice	i = 4 y ₄ = 3 c = 2,94 x ₄ = 11,76
1× měsíčně	Historický atlas (historický atlas měst...)	Mapa na internetu (mimo geoportály)	Geoportál (archivní mapy ČÚZK, mapy.cz...)	i = 3 y ₃ = 3 c = 2,94 x ₃ = 8,82
1× za čtvrt roku	Archiválie (stará mapa, listina...)			i = 2 y ₂ = 1 c = 2,94 x ₂ = 5,88
Nikdy	Pracovní sešit			i = 1 y ₁ = 1 c = 2,94 x ₁ = 2,94

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence užívání?

Interaktivní učebnice tak jednou týdně, školní dějepisný atlas, ten používám téměř každou hodinu. Takže také každou druhou hodinu? Tak, taky no. Pracovní sešity, pracovní listy... Já jim tisknu z těch pracovních sešitů jenom některá cvičení a dávám jim to ještě tak, že můžou s učebnicí, se sešitem vyhledávat, aby se naučili i hledat v textu, protože oni s tím mají problém. To mají tak jednou za 14 dní. Video, fotografie, to bych řekla taky tak jednou za 14 dní podle tématu. Třetí úroveň možná jednou za měsíc. Archiválie, to bude zřídka, protože oni nerozumějí úplně pojmům normálním, natož nějakým archiváliím. Takže když máme třeba nějakou listinu, takže tak jednou za čtvrt roku.

Proč pomůcky na první úrovni využíváte nejvíce?

Mně přijde, že jim to tak nějak přijde nejsrozumitelnější. My tady máme hodně specifické složení tříd, hodně jich jsou cizinci a ty mají problém vůbec s těmi pojmy a s pochopením. Spíš se snažím to vysvětlovat skutečně podle těch interaktivních učebnic, podle těch školních dějepisných atlasů a přizpůsobit ten jazyk tak, aby to pochopili.

Čím je dáno postavení školních dějepisných atlasů vzhledem k ostatním učebním pomůckám?

U těch atlasů je důležitá ta vizuální stránka, nejenom, že to slyší, ale že to i vidí. Tím si to možná trošku uměj představit. Tam jsou nejenom mapy, ale jsou tam i ty obrázky, jsou tam i textíky, takže je to pro ně vizuálně víc přijatelnější. Myslím si, že z toho by si to mohli trochu víc i pamatovat. Ještě mě napadá otázka, proč používáte více atlasy než mapy na internetu? Tak tím, že jsou ty atlasy barevný a zase, když oni to mají u sebe, spíš se na to soustředí, než když to mají na tý tabuli.

Pro která témata nejčastěji atlas používáte?

Tak na některá témata se to moc nehodí, třeba když máme národní obrození, tam využívám spíše učebnici, tam mají taky obrázky (i těch lidí). Ale jinak se ty atlasy na většinu témat dají skutečně použít. Ono sice techniku my máme všude, interaktivní tabule, všechno, ale někdy je problém vůbec to spustit, než se to nahodí, tak půlka hodiny je pryč. Takže toto je takový nejrychlejší způsob.

Jaká vnímáte pozitiva a jaká negativa atlasů?

Tak říkám, mně se líbí i barevnost. Mně se líbí, jak je to doplněný i s obrázky (keramika, stavby, osobnosti). Dá se pracovat s téma textíkama, s otázkama, na začátku jsou časové osy, s tím pracujeme. Takže si to umějí líp představit.

A nějaká negativa?

Vyloženě ne. No, čistě technický, protože oni je nemají u sebe a když je nosím, tak oni dlouho nevydrží, rozpadají se. No, jinak nevím, říkám, jsem s nima spokojená.

Zadání 2. schématu (viz tabulka 3, pořadí 6).

Frekvence užívání	Schéma			Proměnné
1-2× týdně	Podklad pro výklad	Individuální práce ve výuce	Skupinová práce ve výuce	$i = 3$ $y_3 = 3$ $c = 7,69$ $x_3 = 23,08$
2× měsíčně	Testování			$i = 2$ $y_2 = 1$ $c = 7,69$ $x_2 = 15,38$
Nikdy	Domácí práce skupinová (projekt/referát/úkol)	Domácí práce individuální (projekt/referát/úkol)		$i = 1$ $y_1 = 2$ $c = 7,69$ $x_1 = 7,69$

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence využívání této činnosti ve spojitosti se školním dějepisným atlasem?

Tak tady ten první řádek, to používám téměř každou hodinu (resp. každou druhou hodinu). To testování, já moc nestíhám zkoušet. Ale snažím se alespoň psát (myšleno testy). To tak jednou za 14 dní. **A jestli to chápu správně, tak oni mají při testu k dispozici atlas?** Jo, maj, já chci vidět, že jsou schopný to používat. To jim i říkám, data po vás nechci, to si můžete najít, nebo některý důležitý. Mě zajímá to, jestli víte, kde si to můžete najít. Jestli se v tom umíte orientovat. U těch domácích prací, já to dávám dobrovolně, můžou to dělat i ve skupinkách, jak chtějí.

Proč atlasy využíváte častěji k činnostem uvedených na první úrovni?

Část hodiny vždycky mám výklad, proto mi přijde nejvhodnější, že rovnou o tom, o čem říkám, tak si to můžou prohlídnout, můžou to vidět. Pak jim dám nějakou individuální práci, nebo skupinovou práci, zase k tomu výkladu. Mají se pokusit vyhledávat třeba v té učebnici a k tomu v atlase. Prostě aby si to víc zapamatovali, protože když to jenom slyší, tak si nic nezapamatují.

Ještě bych se rád zeptal na ty domácí úkoly, jak to probíhá?

Žáci dělají referáty, které nechám dobrovolné. Mohou se přihlásit na jakýkoliv téma, který je zaujme. Někdy se opravdu přihlásí víc lidí, takže je nedávám každou hodinu, ale jednou za těch 14 dní. Někdy se nepřihlásí nikdo. **A je to tedy individuální, nebo i ve skupinkách?** Jak chtějí. Můžou se domluvit po jednom, po třech, ale chci, aby se na tom podíleli všichni. A potom, co používali za materiál. Já vyžaduju vždy, alespoň jednu knihu nebo jiný

tištěný zdroj. A k tomu používají atlasy? *Tak to nedokážu posoudit, to je na nich. Aha, takže nedáváte přímo domácí práce s atlasy. Jo takhle, no tak to přímo nedávám.*

Vedete žáky při práci ke kombinaci školního dějepisného atlasu i s jinými pomůckami? Jakými?

Tak jak jsem už říkala, tak v hodinách žáci používají třeba tu učebnici a školní dějepisný atlas nebo ještě s pracovním listem.

Liší se tyto kombinace podle činnosti?

Asi úplně ne. Tak samozřejmě s těmi multimediálními prostředky se pracuje jinak než třeba s atlasem. Jinak v hodině při výkladu nebo nějaké té práci používají ty učebnice nebo školní dějepisný atlas. A teda takový nešvar, že i při těch referátech čerpají z učebnice. A to já vždycky říkám, že ne. Že učebnici mají všichni, že by měli použít jiné zdroje. Třeba nějakou tu knihu. Ale jinak si nemyslím, že se ta kombinace nějak liší. Možná ještě při těch testech, používají jenom atlas.

Které prvky atlasu žáci nejčastěji využívají? Kombinujete práci s prvky, nebo je využíváte odděleně? Jaké kombinujete nejčastěji a proč?

Nejčastěji teda používáme tu časovou osu a mapy. Když se bavíme konkrétně třeba o byzantské říši, tak si tam ukážeme teda nejenom tu mapu, ale tam je i ukázka byzantskýho slohu. Takže si ukazujem i ty obrázky k tomu. Popřípadě se snažím ukázat na celý tý mapce, jak to vypadalo i kolem, protože oni si to neumí spojit. Takže nejvíc teda časový osy, mapy, ale i obrázky. Využíváte ty otázky tady, které jsou? Já si teda většinou dělám svoje otázky, ale když máme opakování nebo ukončení, tak některé otázky z tohohle použiju. Jinak si většinou dělám já otázky.

Jak žáci s těmi prvky pracují?

*Třeba při výkladu, když tam máme např. nějaké hradiště, tak se jich zeptám, jestli by mi to mohli nějak popsat, k čemu to mohlo sloužit a tak. Ještě mě napadá otázka. **Kombinujete třeba více map dohromady?** To podle tématu. Sjednocování Itálie, Německa, tak tam je víc map, tak tam jo.*

Jak dle vás vnímají atlasy žáci? Je zpracování atlasů pro žáky srozumitelné? Baví žáky práce s atlasy?

To je asi individuální. Spíš bych řekla, že vnímají, v jakém jsou stavu (myšleno atlasy). Ale je pravda, že tuhle jsem jim dala nějaké testík nebo pracovní list a ty atlasy jsem jim k tomu nedala. No, a to se ptali, jestli k tomu ten atlas nedostanou, tak jim to možná i chybělo.

Jsou atlasy pro žáky srozumitelné?

Já bych řekla, že tyhle celkem jo. Pro ně jsou složitější, pokud jsou to nějaký archivní mapy, nebo nějaký ty složitější mapy, tak v tom se úplně neorientují.

Jaká vnímáte pozitiva a jaká negativa při činnosti s atlasy? (hodnotí práci s pomůckou)

Já opravdu myslím, že to pomáhá jim trochu si to zapamatovat a orientovat se. Když by to jenom slyšeli, neviděli, no tak to je pro ně něco hrozně vzdálenýho, něco nepředstavitelnýho, z toho by si nepamatovali už vůbec nic.

A teda negativa?

Tak někdy, že úplně neposlouchaj, že když jsou pro ně nový, tak oni s ním listují, protože to je zajímavá. Úplně se třeba nesoustředí na to konkrétní, co děláme, tak tohle možná. Jinak nevidím úplně negativa.

Příloha č. 7: Přepis rozhovoru s respondentem U5

Kód učitele: U5

Pohlaví: muž

Praxe: 7 let

Vyučované předměty: Dějepis–Zeměpis

Liší se práce s atlasem v jednotlivých ročnících?

Určitě ta práce musí být odlišná, protože ty děti mají to chápání v těch nižších ročnících trošku jinde než v těch ročnících vyšších. Takže tam je potřeba volit ty otázky jinak. U těch nižších ročníků je nedávám přímo z těch atlasů, protože ne všem otázkám rozumí. Takže je třeba to zadání trošku upravovat vůči tomu věku těch studentů. U studentů z vyšších ročníků čerpáme z otázek z atlasu, ke kterým přidávám i svoje.

Čtení zadání (viz tabulka 3, pořadí 1).

Frekvence užívání	Schéma			Proměnné
2× týdně (každá hodina)	Multimediální prostředky (video, malba,			i = 6 y ₆ = 1 c = 3,33 x ₆ = 20,00
1× týdně	Mapa na internetu (mimo geoportály)			i = 5 y ₅ = 1 c = 3,33 x ₅ = 16,67
1× za 14 dní	Archiválie (stará mapa, listina...)	Geoportál (archivní mapy ČÚZK, mapy.cz...)		i = 4 y ₄ = 2 c = 3,33 x ₄ = 13,33
1× za 3 týdny	Pracovní list	Tištěná učebnice		i = 3 y ₃ = 2 c = 3,33 x ₃ = 10,00
1× měsíčně	Školní dějepisný atlas			i = 2 y ₂ = 1 c = 3,33 x ₂ = 6,67
Nikdy	Historický atlas (historický atlas měst...)	Interaktivní učebnice	Pracovní sešit	i = 1 y ₁ = 3 c = 3,33 x ₁ = 3,33

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence užívání?

Tak ty multimediální prostředky používáme určitě každou hodinu, protože si ukazujeme třeba osobnosti nebo případně když si potřebujeme definovat nějakou oblast, o které se bavíme. Mapu na internetu tak ob hodinu. Ty archiválie, když si potřebujeme ukázat třeba nějakou listinu. A geoportály používáme, abychom to porovnali s tím současným, třeba osídlením. Nebo jak to vypadalo dřív, u těch archivních map, jak to vypadá dneska, aby si uvědomili, kde se pohybujeme. To použiji tak jednou za 14 dní.

Ted' se dostáváme k pracovním listům a k učebnicím. Tam je to tak zároveň, ty učebnice, to mají jako doplňkový studijní materiál, protože opravdu pracujeme spíš s těmi multimediálními prostředky. Pro doplnění a opakování učiva používáme ty pracovní listy. Takže to tak jednou za 3 týdny. Ten školní dějepisný atlas, my ho nemáme do každého ročníku, pro šestku jich mám jenom několik, takže tam to musím třeba používat v rámci toho pracovního listu. Abychom se k tomu atlasu dostali a mohli se mu plně věnovat, tak to je tak jednou do měsíce. Jak jsem říkal, tam je potřeba ještě upravovat pro studenty ty otázky, hlavně v těch nižších ročnících, aby je vůbec pochopili.

No, potom... My nemáme specifický historický atlas v knižní podobě, takže to když někdy použiju, tak v rámci multimediálních prostředků. Interaktivní učebnice nemáme vůbec a ty pracovní sešity děti taky nemají, já ho mám a občas z něj použiji nějaké cvičení do toho pracovního listu.

Proč pomůcky na první úrovni využíváte nejvíce?

Je to z toho důvodu, že vlastně ta příprava na tu hodinu, kterou si dělám na počítači, tak ji můžu zapojit do té výuky. Ty děti, jak jsem to pozoroval, tak je to asi nejvíc zaujme, když můžou koukat na tu interaktivní tabuli, než kdyby koukali jen do učebnice.

Čím je dáno postavení školních dějepisných atlasů vzhledem k ostatním učebním pomůckám?

Tak je to hlavně kvůli časové dotaci. Aby se všechno probralo, a ještě zbyl čas na to, věnovat se těm atlasům, tak ho moc není. Jsme tlačeni tím, že musíme mít nějaké výstupy, ty děti musí něco zvládnout, něco absolvovat. Plus bych je rád dostal někam do terénu, aby jen neseděli v těch lavicích, tak je to takový náročný. To jsem ještě zapomněl říct, my kromě papírových dějepisných atlasů máme i interaktivní mapy na ty tabule, takže máme k dispozici CD s jednotlivými mapami a ty používám.

Pro která témata nejčastěji atlas používáte?

Spíš pro ty novověké dějiny, tam vlastně od dejme tomu nějakého toho 18., 19. století. Jaký je ten důvod, že zrovna 18., 19. století? No, jako asi hlavně osobní zájem. Takže pro ten novověk Vám přijdou dobré tyto dějepisné atlasy? No, dobré... Používáme je, protože jiné nemáme, kromě těch interaktivních map. Probíráte celý novověk s tím atlasem? To určitě ne, vždycky vyzobnu nějaké téma, třeba napoleonské války...

Jaká vnímáte pozitiva a jaká negativa atlasů?

To, že žáci, ať už teda v rámci českých zemí, nebo v rámci těch evropských událostí, si můžou uvědomit to, v jaké oblasti se to pohybuje. Třeba, že se ty události neodehrávaly vzdáleně, ale že to bylo za humnami.

Jaká vnímáte negativa?

Tak tady to bude složitost otázek, spíše teda pro ty nižší ročníky. Někdy takové nejasné uspořádání, pro ty děti je to trochu složitější se v tom orientovat. Jinak mě asi nic nenapadá.

Zadání 2. schématu (viz tabulka 3, pořadí 6).

Frekvence užívání	Schéma			Proměnné
1× měsíčně	Podklad pro výklad	Individuální práce ve výuce	Skupinová práce ve výuce	i = 2 y ₂ = 3 c = 11,11 x ₂ = 22,22
Nikdy	Domácí práce skupinová (projekt/referát/úkol)	Domácí práce individuální (projekt/referát/úkol)	Testování	i = 1 y ₁ = 3 c = 11,11 x ₁ = 11,11

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence využívání této činnosti ve spojitosti se školním dějepisným atlasem?

Nevyužívám to rozhodně k domácím pracem, protože ty atlasy máme pouze ve škole. Také k testování to nevyužívám. Tu první úroveň využívám s tím atlasem tak jednou za měsíc. Vždycky použiji nějakou činnost. U té skupinové a individuální práce, také záleží na počtu dětí ve třídě. Když jich je méně, tak volím spíše tu individuální práci

a naopak, ale není to pravidlem. Někdy u té skupinové práce to dám třeba na jedničky. Kdy první tři týmy dostanou malou jedničku za aktivitu.

Proč atlasy využíváte častěji k činnostem uvedených na první úrovni?

Aby ti žáci jako dokázali pracovat a spolupracovat. Přijde mi, že ty atlasy jsou vhodné pro skupinovou práci. Zároveň jsou tam ty otázky (ne ideální), ale i ty využívám pro tu práci těch žáků (spíše u vyšších ročníků), kdy musí pracovat s tou otázkou, a potom třeba s mapou, kdy na ní odpovídají.

Vedete žáky při práci ke kombinaci školního dějepisného atlasu i s jinými pomůckami? Jakými?

Můžou používat materiály, které mají k dispozici. Při vyhledávání mohou použít svoje mobilní telefony. Pokud prostě tu odpověď nemůžou najít v jednom zdroji, můžou použít prostě jiný zdroj, v tom je nijak nelimituju.

Liší se tyto kombinace podle činnosti?

Určitě, už to, že něco je baví víc něco míň. Prostě ta tištěná podoba čehokoliv je u těch studentů na nižší úrovni zájmu. Oni mají zájem v rámci té interaktivity a elektronizace, to je pro ně výš. Dobře, já jsem to spíš myslel tak, jestli nějak liší v závislosti na činnosti ta kombinace pomůcek? Aha, rozumím otázce. Tak to asi úplně ne, při těch činnostech využívám podobné pomůcky.

Které prvky atlasu žáci nejčastěji využívají? Kombinujete práci s prvky, nebo je využíváte odděleně? Jaké kombinujete nejčastěji a proč?

Asi nejčastěji využívám ty mapy. Ty obrázky, ne všechny, jaksi odpovídají těm historickým skutečnostem, znázornění a podobám, takže ty používám jen občas. Ty časové osy využívám také, po mapách asi nejčastěji. Ještě jste zmiňoval ty otázky, tak ty využíváte taky? Samozřejmě taky. Jo, takže mapy, časové osy a otázky.

Kombinujete práci s prvky, nebo je využíváte odděleně? Jaké kombinujete nejčastěji a proč?

Tak ty otázky jsou udělané tak, aby se každá ta otázka věnovala jiné mapě, popřípadě jejich kombinací (např. když mají porovnávat nějaké území). Ale když to probíráme v rámci výuky, tak se snažím zaměřit spíše na konkrétní mapu. Ono to tékání z těch map v kombinaci s výkladem se mi moc neosvědčilo.

Jak žáci s těmi prvky pracují?

Tak jak jsem říkal, při výkladu se většinou zaměřuji na jednu konkrétní mapu. U té samostatné činnosti, pokud použiji svoje otázky, tak se zase spíše soustředím na jednu mapu. Pokud to je kombinace těch mých otázek s otázkami z atlasu, tak ty moje jsou na tu jednu mapu a ty otázky z atlasu spíš přebíhají těch mapách. Ty jednotlivé mapy, jak jsou číslované, tak se na ně ty otázky odkazují. Často se mi ale stává, že to číslo mapy žáci berou už třeba jako nějaké datum nebo tak. Ale to je i u testu, kdy si ty věci špatně přečtou.

Jak dle vás vnímají atlasy žáci? Je zpracování atlasů pro žáky srozumitelné? Baví žáky práce s atlasy?

Pokud se budu držet těch map, tak ty relativně srozumitelné jsou. Někdy samozřejmě by ta mapa mohla být mnohem větší na to, kolik je tam důležitých pojmů, názvů, šipek a tak... U těch otázek jsme zmiňovali, že někdy ta formulace je taková nešťastná, nebo strašně rozsáhlá. Ti studenti, když si ty otázky čtou, tak na konci jedné otázky už neví, co bylo na jejím začátku.

Můžete tedy říct, jestli jsou ty atlasy pro žáky spíše srozumitelné, nebo ne?

Spíše ano. Většina nakonec pochopí ten princip a postupně se do toho dostane. Chvilí jim to ale trvá. Je to ještě dáno i tím, že s tím nepracujeme tak často, takže ti žáci v tom nemají takový cvik.

Baví je to?

Oni cokoliv, co musí dělat, tak je nebaví. Je to pro ně asi vítaná změna od toho stereotypu toho výkladu a jiných úkolů, které děláme častěji. Je to pro ně zábavnější, protože je to doplněný i téma obrázkama, i když samozřejmě já k nim mám výhrady, ale tak pro ty děti je to zase něco jiného.

Jaká vnímáte pozitiva a jaká negativa při činnosti s atlasy? (hodnotí práci s pomůckou)

Tak pozitiva, opět zmiňuju to, že bych byl rád, aby si ty studenti od toho odnesli umístění těch dějových linií v rámci toho světového rozmístění států, kontinentů, světadílů a prostě co se kde odehrávalo.

*To negativum samozřejmě to, že toho je hodně. A oni z toho začnou potom mít guláš. Ne všichni si to totiž dokáží zařadit. **Je toho hodně, myslíte jako těch map?** Hodně map, hodně událostí, které tam oni musí nějakým způsobem udržet. Kdyby bylo více času věnovat se práci s tím atlasem, tak by to měli asi více uspořádanější.*

Příloha č. 8: Přepis rozhovoru s respondentem U6

Kód učitele: U6

Pohlaví: muž

Praxe: 3 roky

Vyučované předměty: Dějepis–Zeměpis

Liší se práce s atlasem v jednotlivých ročnících?

Tak určitě, ten deváták má větší přehled o té práci s mapou, dokáže se víc zorientovat. V šestce třeba zdaleka ne všichni znají světové strany.

A je to teda tak, že když třeba začínáte s tou šestkou, tak Vy jim vysvětlujete, jak s tím pracovat?

No, spíš to dělám na začátku té hodiny, když je používáme. Takže na začátku každé hodiny jim řeknete, kde mají třeba legendu a jak se s ní pracuje. Ano, i když v podstatě zase tam se to protíná s tím, že práce s mapou, co je legenda, jak se používá, je vlastně v zeměpise v šesté třídě. Takže letos v té šestce jsme to probírali v zeměpise, tím pádem ta práce je pak s tím atlasem snažší.

Čtení zadání (viz tabulka 3, pořadí 1).

Frekvence užívání	Schéma			Proměnné
1-2× týdně	Multimediální prostředky (video, malba,	Tištěná učebnice		$i = 4$ $y_4 = 2$ $c = 4,35$ $x_4 = 17,39$
2× měsíčně	Pracovní list	Mapa na internetu (mimo geoportály)		$i = 3$ $y_3 = 2$ $c = 4,35$ $x_3 = 13,04$
1× za čtvrt roku	Pracovní sešit	Archiválie (stará mapa, listina...)	Školní dějepisný atlas	$i = 2$ $y_2 = 3$ $c = 4,35$ $x_2 = 8,70$
Nikdy	Geoportál (archivní mapy ČÚZK, mapy.cz...)	Interaktivní učebnice	Historický atlas (historický atlas měst...)	$i = 1$ $y_1 = 3$ $c = 4,35$ $x_1 = 4,35$

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence užívání?

Tak multimediální prostředky používám téměř každou hodinu. Mapu na internetu nebo pracovní list používám alespoň každou čtvrtou hodinu. Školní dějepisný atlas tak jednou za čtvrt roku, takže to je třeba každá sedmá, osmá hodina. A tady to výjimečně (archiválie a pracovní sešit). Tu čtvrtou úroveň jsem zatím v hodinách dějepisu nepoužil.

Proč pomůcky na první úrovni využíváte nejvíce?

Tak velice často pouštím nějaká videa, protože to je to nejlepší, jak vtáhnout ty děti do děje. Tištěnou učebnici, protože ji mají a nepracuje se s ní dobře, myslím, doma. Nebo, že bez toho učitele se s ní hůř pracuje (s Frausem).

Proč pomůcky na poslední úrovni nevyžíváte vůbec?

Tak interaktivní učebnici nemáme a nemáme ani vybavení ve všech třídách. Zároveň práce s interaktivní tabulí je pro skupinku třeba osmi dětí, ne 25. Historický atlas nepoužívám, protože mě zatím nenapadlo, jak ho využít. Hlavně věci z historického atlasu, které bych použil, tak většinou najdu na internetu. Geoportál jsem zatím využil jednou, když jsem ukazoval dětem mapu stabilního katastru, ale jinak ne.

Čím je dáno postavení školních dějepisných atlasů vzhledem k ostatním učebním pomůckám?

No, tak dějepis se děje prostě v mapě a je důležitý tu mapu vidět téměř každou hodinu. Takže, buď to ji používáme z učebnice, nebo ji promítnu, nebo mám nástěnnou na některý kapitoly. Potom chci, aby prostě uměli s tím pracovat, aby uměli z toho vyhledávat, aby rozuměli, jak ty mapy fungují tady v tom dějepisném atlase.

Pro která témata nejčastěji atlas používáte?

Tak třeba pro územní rozsah nějakých říší. Třeba Přemyslovci za Přemysla Otakara II., abych dětem ukázal, kam až to sahalo. Případně v těch větších tématech, jako je první světová a druhá světová válka, kde jsou ty mapy poměrně detailní a je tam vidět, jak se posouvá fronta.

Jaká vnímáte pozitiva a jaká negativa atlasů?

Tak pozitiva... Obecně přehlednost, myslím si, že jsou dobře udělané. Další pozitivum bych zmínil, dobrý výběr témat, třeba i v okrajových, ale zajímavých. Třeba československé opevnění. Pro zájemce je možné jít do detailu.

A negativa?

Myslím si, že jsou hodně složitě formulované tady ty otázky. A pokud ne složitě, tak to, že jsou v té jedné otázce třeba čtyři další. Hůře se s tím pak pracuje. Já řeknu otázka číslo tři, no a otázka číslo tři má v sobě další tři otázky. Takže já je pak moc vlastně nepoužívám.

Zadání 2. schématu (viz tabulka 3, pořadí 6).

Frekvence užívání	Schéma	Proměnné
1× za čtvrt roku	Podklad pro výklad	$i = 4$ $y_4 = 1$ $c = 7,14$ $x_4 = 28,57$
1× za půl roku	Testování	$i = 3$ $y_3 = 2$ $c = 7,14$ $x_3 = 21,43$
1× za rok	Skupinová práce ve výuce	$i = 2$ $y_2 = 1$ $c = 7,14$ $x_2 = 14,29$
Nikdy	Domácí práce individuální (projekt/referát/úkol)	$i = 1$ $y_1 = 2$ $c = 7,14$ $x_1 = 7,14$
	Domácí práce skupinová (projekt/referát/úkol)	

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence využívání této činnosti ve spojitosti se školním dějepisným atlasem?

Úplně na prvním místě je podklad pro výklad, protože ne všechny mapy jsou v učebnici. Individuální práci s atlasem a zkoušení dělám zhruba dvakrát za rok a skupinovou práci asi jednou ročně. Buď používám ty atlasové otázky, nebo svoje. Potom to suplování, to je prostě z praktického hlediska, že jsou tam formulované ty otázky a je to ulehčení pro mě i pro toho suplujícího učitele. Ale to jde těžko vyjádřit časově, já nevím, tak jednou za půl roku... Na tu poslední úroveň jsem dal domácí práce individuální a domácí práce skupinová, protože na to ty atlasy nevyužívám.

Vedete žáky při práci ke kombinaci školního dějepisného atlasu i s jinými pomůckami? Jakými?

Asi nic z těch pomůcek, co tady máme, tak se s tím nepracuje paralelně. Když pracuju s pracovním listem, tak to pracuji se sešitem, se svojí hlavou, ve skupince, s učebnicí, ale ne už s atlasem. A pokud s atlasem, tak už ne s ničím jiným.

Které prvky atlasu žáci nejčastěji využívají? Kombinujete práci s prvky, nebo je využíváte odděleně? Jaké kombinujete nejčastěji a proč?

Tak s těmi časovými osami v podstatě vůbec, protože je to nepřehledný. Tohle je přehledný pro dospělého člověka nebo pro středoškoláka. Naopak ty přehledy, což je zase jiná část, tak to používám. Pak tedy samozřejmě ty mapy. A ty otázky využívám v upravené formě, popřípadě je procházíme společně. Občas si přečteme ten výkladový text k tomu tématu a ty obrázky nechávám spíš, jestli někdo na ně zareaguje. Ale vyložene kvůli těm obrázkům to nepoužívám. A k té kombinaci, tak to asi ty otázky s mapami, jinak nekombinujeme.

Jak dle vás vnímají atlasy žáci? Je zpracování atlasů pro žáky srozumitelné? Baví žáky práce s atlasy?

Až třeba na tyhleto časový přímký, tak bych řekl, že srozumitelné jsou. I ty mapy? Jo, samozřejmě se v tom neorientují všichni. Někomu to vůbec nic neříká, nic z toho nevyčte a někdo se v tom naopak orientuje rychle. A dá se nějak definovat ta skupina, co to vyčte rychleji? Tak jsou to spíš prostě děti se zájmem o dějepis. A třeba napříč třídami? Ne, to ne. Můžete mít otráveného devátáka, kterému to je jedno a stejně tak nadšeného šestáka, který si hnedka otevře a zajímá se. No, a u těch otázek, tak tam jich je moc v rámci jedné otázky a někdy možná moc složité.

Baví žáky práce s atlasy?

Ale jo, řekl bych, že docela jo, oproti jiným činnostem. Čím je dáno to, že je to baví? No, protože je to znázornění něčeho, co je v čase a je to přenesený do prostoru. Takže si myslím, že pro ty děti, které to rádi vidí v souvislostech, tak je to baví, to v tom nacházet a spatřovat. Myslíte si, že jsou ty atlasy zpracovány atraktivně pro ty děti? Myslím, že ne. Že je do toho musí vtáhnout ten učitel, že samy o sobě atraktivní nejsou.

Jaká vnímáte pozitiva a jaká negativa při činnosti s atlasy? (hodnotí práci s pomůckou)

Provázání faktů s mapou, s prostorem a uvědomění si vzdáleností, uvědomění si vztahů mezi věcmi. Lepší uvědomění si těch událostí historických, podporuje to lepší představivost těch dětí.

A negativa?

Ne všechny děti to baví, ta práce s atlasem. Spoustu dětí do toho z důvodu nějaké lenosti neproniknou. Vidí moc textu, čar a nechtějí se tím zabývat.

Příloha č. 9: Přepis rozhovoru s respondentem U7

Kód učitele: U7

Pohlaví: žena

Praxe: 9 let

Vyučované předměty: Dějepis–Zeměpis

Liší se práce s atlasem v jednotlivých ročnících?

Od šestého ročníku se snažím děti naučit pracovat s mapou, protože zároveň v rámci zeměpisu se zabývají mapou jako kartografickým materiálem. To znamená, že už v tom sedmém, osmém, devátém ročníku by to měly ovládat, ale bohužel ta intenzivní práce s mapou si myslím, že od toho osmého, devátého ročníku trošičku stagnuje. Pro ně to není tak zajímavý materiál, jako třeba pro ty nižší ročníky (šestá, sedmá třída). Nedokážou z toho vyčíst tolik informací, tak jako ty menší, kteří jsou více zapálení.

Čím si myslíte, že to je dáno?

Asi motivací a možná to, že jsou žáci zvyklí pracovat s mapou v elektronické podobě. Takže potom hledání v rejstříku, hledání v rámci slovníčku pojmů, vyčtení informací z legendy, vůbec poznat, co je, co za značku. Vysvětlivky, tak to je pro ně problém, protože jsou zvyklí na tu elektronickou podobu.

Jestli to chápu správně, tak ale předpokládám, že oni projdou tím šestým, sedmým, osmým ročníkem, kde tedy s tou mapou nějakým základním způsobem pracují, tak nechápu, jak je možné, že o ty dovednosti najednou přicházejí. *Ono to není najednou. Třeba deváté ročníky se vlastně připravují na přijímačky, dělají přijímačky, a ta práce v těch předmětech, které pro ně nejsou tak podstatné z hlediska přijímacích zkoušek trošičku stagnuje.*

Čtení zadání (viz tabulka 3, pořadí 1).

Frekvence užívání	Schéma			Proměnné
2× týdně (každá hodina)	Multimediální prostředky (video, malba,	Geoportál (archivní mapy ČÚZK, mapy.cz...)	Pracovní list	i = 4 y ₄ = 3 c = 3,70 x ₄ = 14,81
1× týdně	Tištěná učebnice	Mapa na internetu	Školní dějepisný atlas	i = 3 y ₃ = 3 c = 3,70 x ₃ = 11,11
1× měsíčně	Historický atlas (historický atlas měst...)	Archiválie (stará mapa, listina...)		i = 2 y ₂ = 2 c = 3,70 x ₂ = 7,41
Nikdy	Pracovní sešit	Interaktivní učebnice		i = 1 y ₁ = 2 c = 3,70 x ₁ = 3,70

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence užívání?

Multimediální prostředky každou hodinu, ať už je to video, prezentace, dokument... Pracovní list se snažime používat každou hodinu proto, abych nemusela tady děti nutit opisovat nějaké poznámky, ale aby si ty informace samy vyhledaly. Ten geoportál používám, když se mi nepodaří najít vhodnou mapu z toho geoportálu, tak hledám mimo ty geoportály.

Také používám mapy na internetu, které jdou použít do prezentace a případně třeba i vytisknout a nejsou v rámci školního dějepisného atlasu. Oni potřebují, i když máte atlas, tak potřebují ten zrakový vjem v tom velkém formátu. Proto se snažím najít obdobnou, nebo stejnou mapu, protože ty děti to potřebují slyšet, vidět, samozřejmě mít to

k dispozici i na té lavici. Pokud to nemají na té tabuli, tak se samozřejmě pak jednotlivě hlásí, že to nemůžou najít. Takhle jim to všem lehce ukážu. Takže první úroveň používáte každou hodinu? Jo jo.

Tohleto záleží. Záleží na textu, záleží na tom, jestli mají vyhledávat informace, záleží na vhodnosti učebnice (Fraus). Ten atlas nejde použít každou hodinu, protože se strašně stěhujeme. Neustále fluktujeme po těch patrech a mít prostě připraven ten štos atlasů pro ty ročníky je náročné. Většinou musí někdo chodit, někdy to dělám tak, že z toho atlasu jenom něco okopíruju. Mapa na internetu, pokud není vhodná tady v tom případě (v atlase), tak aktivně hned ukazujeme, aby si to ty děti uvědomily. Takže kdybych to měla zprůměrovat, tak každou druhou hodinu.

Historický atlas měst mám doma, takže občas jim ho přinesu. Interaktivní učebnici to je spíš otázka prvního stupně, protože ty mají licenci, takže to nepoužíváme. Archiválie pokud tady objevíme a vybereme vhodný materiál, anebo ho mají okopírovaný v rámci toho pracovního listu. Pracovní sešity žáci nemají, já je mám. Mám jich víc a vždycky z toho tvořím ty pracovní listy. Ještě kdybyste mohla definovat tu třetí úroveň? To je tak jednou za měsíc.

Proč pomůcky na první úrovni využíváte nejvíce?

Je to z toho důvodu, že ta hodina má nějakou dynamiku a ty činnosti se musí měnit. Takže mám odzkoušeno, že jsou ideální minimálně tři až čtyři činnosti. Ať už je to individuální práce, kdy něco sledují, pak na základě toho ve dvojici nebo skupinově zpracovávají. Pak to nějakým způsobem zařadí do svých desek, do svého pracovního sešitu, který si tvoří...

Proč pomůcky na předposlední úrovni nevyžíváte vůbec? (pomůckami na poslední úrovni nedisponují)

Tohle je z hlediska dostupnosti a nemám to tady k dispozici (historický atlas). Pak i z časových důvodů. Ty archiválie podle toho, jestli máme hodinu zrovna tady v knihovně, tzn. dostupnost té pomůcky, anebo to, že je nakopírovaná. Já se je snažím seznámit s těmi starými texty, ale oni to nepřečtou.

Čím je dáno postavení školních dějepisných atlasů vzhledem k ostatním učebním pomůckám?

Práce s atlasem se vždycky musí připravit předem. Je to možná i náročnější právě v tom, že ty děti a jejich orientace v atlase, v mapě, hledání v obsahu, v rejstříku není tak rychlá, jako když mají pracovní list, na kterém mají zadání (konkrétní mapu). Tím pádem zbrkle nelistují, je to pro ně mnohem snazší, jednodušší. Pokud dostanou takovýhle atlas, tak, než si všichni otevrou na té samé stránce, než najdou tu správnou mapu, než si to uvědomí, než si ho rozdají... Takže je to i ten časový důvod, že to musí být opravdu připraveno velmi, velmi konkrétně a neustále opakovat to zadání a mít tedy ještě připravenou samozřejmě podobnou mapu na té interaktivní tabuli. Pokud tu mám asistentku, tak ta práce je samozřejmě jednodušší.

Pro která témata nejčastěji atlas používáte?

Z hlediska dějinných období je to určitě pravěk, středověk, tzn. konkrétně to, co se vztahuje na české území, tak to je pro ně lépe pochopitelné, než pokud se jedná o události v rámci Evropy. Tam už to předpokládá nějaký vstup, že znají evropské státy, dokáží si představit, co zhruba, kde leží. Vždycky si popisujeme ty přírodní podmínky a to, co ty lidi ovlivňovalo. Proč zrovna si vybudovali přístav tady, proč zrovna tahle ta dopravní tepna vede přes tato města... Potom, když jsem měla osmé ročníky, tak ty novověké dějiny, tam se ty atlasy využívaly samozřejmě i z hlediska pozdějších vývoje na americkém kontinentu, popřípadě jiným vhodným tématům.

Jaká vnímáte pozitiva a jaká negativa atlasů?

Pozitiva... Určitě použitá grafika, ta si myslím, že je dobře srozumitelná. Pěkné obrázky samozřejmě... Na druhou stranu mají děti problém se zorientovat u popisů těch jednotlivých map. Pro ně třeba to je malým písmem a zároveň ty mapy jsou trochu chaoticky řazené. Často si neuvědomí, že musí ten dvojlist otevřít.

Trošku je zarazí, když to otevřou, že tady jsou otázky, protože se začnou dívat na to, a ne do mapy. To vnímám trochu jako negativum, ty otázky jsou si myslím spíše vodičko pro toho učitele, pokud to nemá konkrétně připraveno. Mohly by být třeba na konci atlasu a místo nich nějaká mapa, která by je uváděla do tématu.

Zadání 2. schématu (viz tabulka 3, pořadí 6).

Frekvence užívání	Schéma		Proměnné
1× týdně	Podklad pro výklad	Skupinová práce ve výuce	$i = 3$ $y_3 = 2$ $c = 8,33$ $x_3 = 25,00$
1× měsíčně	Testování	Individuální práce ve výuce	$i = 2$ $y_2 = 2$ $c = 8,33$ $x_2 = 16,67$
Nikdy	Domácí práce skupinová (projekt/referát/úkol)	Domácí práce individuální (projekt/referát/úkol)	$i = 1$ $y_1 = 2$ $c = 8,33$ $x_1 = 8,33$

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence využívání této činnosti ve spojitosti se školním dějepisným atlasem?

Skupinová práce ve výuce... Vždycky ve dvojici, ve více lidech je ta práce s tím atlasem pro ně snazší, protože si vzájemně nejenom pomůžou, ale i si rozdělí ty role. Já hledám, ty zapisuješ a ty formuluješ tu odpověď. Pro ně je mapa hlavně skupinová práce, protože pokud je to individuální práce, jsou žáci, kteří prostě tyhle 3 činnosti, které mají dělat najednou prostě nezvládnou. Takže pro ně i pro mě je jednodušší skupinová práce ve výuce, nebo minimálně ve dvojici.

Podklad pro výklad, je to určitě pozitivní, ale na druhou stranu je vždycky nutné mít na to větší časovou dotaci, protože než to všichni najdou, než si to otevřou, než mají tu správnou mapu... Domácí práci skupinovou nebo individuální, to s atlasem nedělají. Za domácí úkol mají např. zhlédnout nějaké video a odpovědět na otázky, ale s atlasy nepracují. Je to i z toho důvodu, že bych byla ráda, aby ty atlasy zůstaly v nějaké použitelné podobě, protože se k nim nechovají moc hezky.

Já se omlouvám, ale my jsme trochu odběhli od témtu, jak často ty úrovně tedy využíváte?

Tu první úroveň v podstatě vždycky, když používám atlasy, takže tak jednou za týden. Ta druhá úroveň je trochu ošidná. Já pro tu individuální práci to tolik nepoužívám, to se mi moc neosvědčilo. Žáci s tím pracují sami, když třeba chybím, tak jim připravím práci s tím atlasem a oni s ním dělají třeba celou hodinu. Občas zvolím to, že je třeba tu práci s atlasy procvičit, natrénovat, tak se tomu věnujeme. To testování... Když mám pocit, že tu práci neberou tak vážně, tak si zvolím, že celou hodinu, nebo půlku hodiny bude samostatná práce, kterou si oznámkuji. **Jak často to tak je?** Tak tu druhou úroveň využívám tak zhruba jednou za měsíc. Tu poslední jste říkala, že nevyužíváte (resp. nevyužíváte k tomu atlasy). Ano.

Vedete žáky při práci ke kombinaci školního dějepisného atlasu i s jinými pomůckami? Jakými?

Kombinace prezentace, dokumentu, pracovního listu, popřípadě tištěné učebnice, protože jsou samozřejmě žáci, kteří v rámci toho dokumentu to nestihnou, nebo potřebují mít tu učebnici, kde se to ověří. Je to těžké říct, protože každá ta hodina se liší.

Abychom to tedy zjednodušili... S jakými pomůckami kombinujete práci se školním dějepisným atlasem?

Pro ně je to příliš, když je kombinace školního dějepisného atlasu a tištěné učebnice. Pro ně je to příliš materiálu. To by bylo v případě skupinové práce, kdy těch lidí je čtyři až pět, protože pro ně je to velké množství materiálů a prostě jsou z toho zmatení. Tohle je třeba otázka projektu, který dělám vždycky v šestém ročníku, a to je projekt Egypt. Mají čtyři vyučovací hodiny a můžou tady používat jakékoliv pomůcky, které uznají za vhodné. Žáci mají připravené atlasy, mají připravené různé učebnice, mají připravené knihy, můžou zároveň tady chodit sami a pracují po skupinkách po čtyřech. Potom ten atlas využívám v kombinaci s pracovním listem. Nebo mají tu mapu přímo v tom pracovním listu okopírovanou.

Které prvky atlasu žáci nejčastěji využívají? Kombinujete práci s prvky, nebo je využíváte odděleně? Jaké kombinujete nejčastěji a proč?

Kombinuju... To zadání, které jim připravuji, je hodně konkrétní. Je tam číslo stránky a číslo mapy, protože oni tím hledáním jinak zabijou strašně moc času.

Jaké ty prvky tedy využíváte, např. mapu a časovou osu...?

Časová osa... Pro ně je tam hodně informací. Když se pustí dokument, např. Kompas času, kde se vypráví, co se v tu chvíli dělo na jiném místě, tak si to lépe zapamatují a uvědomí, než když to vidí na časové ose. Časové osy jsou pro ně problematické. Už kvůli tomu, před naším letopočtem, našeho letopočtu... Předpokládám, že je tedy moc nevyžíváte. Je to matematika, takže to trénujeme s kolegyněmi z matematiky, třeba u toho šestého ročníku, že si to vysvětlujeme, ale pro některé je to přesto velmi abstraktní a složité.

Dobrá a jaké ty prvky nejčastěji používáte?

Mapy, obrazové přílohy a potom děláme rozbor toho textu k dané kapitole.

Které prvky kombinujete?

Tu kombinaci, to dělám u těch vyšších ročníků. U těch nižších jsem ráda, když přečtou ty hlavní prvky, pochopí tu legendu a najdou to na mapě. Například u stěhování národů, když pochopí odkud ty národy přišly, proč se stěhovaly, proč jsou Gótové rozděleni na Vizigóty a Ostrogóty atd. Ale srovnávání např. dvou map je pro ně dost složité, to dělám až u těch osmiček, devítek (např. změna koloniálního systému v Africe, tam je to pro ně i lépe uchopitelnější).

Jak dle vás vnímají atlasy žáci? Je zpracování atlasů pro žáky srozumitelné? Baví žáky práce s atlasy?

Práce s atlasem je rozhodně baví, ale zároveň potřebují mít určité znalosti, které se znova učí, anebo si je nějakým způsobem upevňují. Čím si myslíte, že je dáno to, že je to baví? To, že si uvědomí, pokud cestují někam s rodiči, tak ta místa tam samozřejmě vidí, dokážu si to zařadit. Ten obrazový vjem, je pro ně strašně důležitý. Je to i spolupráce, když jsou na to dva, tři, tak je to pro ně trošičku soutěž.

Jsou pro ně atlasy srozumitelné?

Některé ty pojmy jsou pro ně složitější, když tady máme třeba Vizigóti, Hunové, Ostrogóti... Oni tam už pracují s určitým předpokladem té znalosti. Žáci by to měli vědět, jinak to pro ně jsou nic neříkající pojmy. Spousta těch pojmů se jim musí dovysvětlovat. Zároveň si je můžou hledat, pokud mají k dispozici slovníky, nebo mají slovníček pojmů

v učebnici, tak si to najdou. Někdy je tam těch informací pro ně až moc, někdy jsou ty mapy přehlčené. Kdyby tam bylo méně informací, tak to je pro ně lépe pochopitelné.

Myslíte si, že ta horší srozumitelnost té mapy je dána spíše tím zpracováním, anebo tím, že třeba nerozumí těm pojmům? (Kdo byli Hunové...)

Tak určitě tím, že tomu nerozumí, že se s tím pojmem ještě nesešli. Nemají takové znalosti. Kdy třeba o Číně toho tolik nevědí, nebo, kdo to byli Turko-Tataři. Pro ně to jsou abstraktní pojmy. Potom i třeba graficky to písmo je hodně malé, ale samozřejmě ta mapa pro ně je složitá. Je to hodně informací na malé ploše a nemají ještě k tomu takové geografické znalosti, aby to dokázali uplatnit.

Jaká vnímáte pozitiva a jaká negativa při činnosti s atlasy? (hodnotí práci s pomůckou)

Tak časová náročnost na přípravu té práce, protože jim tam halabala něco říct, to nejde. Pro ně to stránkování, číslování map a veškerá ta činnost a orientace, to jim zabere spoustu času, takže je to dost často odradí. Odradí je to, že to nemůžou najít, že nejsou úspěšní, že to tam nevidí, že tam ta skupinka už to má hotovo... Takže ta motivace pak klesá.

A naopak pozitiva?

No, cestují po mapě. I to je pro ně návrat, nebo cesta někam do oblastí, o kterých třeba mají spoustu znalostí, ale nikdy tam nebyli. O to více hltají ty informace, jak to tam vypadá a samozřejmě asociují, jak tam žijou lidé dneska, že viděli dokument, že je to zajímavá, že by se tam v životě rádi podívali. Tedy pro ně to je motivace cestovat i normálně, nejenom prsten po mapě.

Příloha č. 10: Přepis rozhovoru s respondentem U8

Kód učitele: U8

Pohlaví: žena

Praxe: 34 let

Vyučované předměty: Dějepis–Občanská výchova

Liší se práce s atlasem v jednotlivých ročnících?

Liší, čím jsou starší, tím to jde lépe. Musím je naučit orientovat se ve vysvětlivkách, protože to oni vůbec neumí. Často neumí číst legendu.

Čtení zadání (viz tabulka 3, pořadí 1).

Frekvence užívání	Schéma				Proměnné
2× týdně (každá hodina)	Multimediální prostředky (video, malba,	Tištěná učebnice	Pracovní list		i = 3 y ₃ = 3 c = 5,00 x ₃ = 15,00
1× týdně	Archiválie (stará mapa, listina...)	Mapa na internetu (mimo geoportály)	Školní dějepisný atlas	Interaktivní učebnice	i = 2 y ₂ = 4 c = 5,00 x ₂ = 10,00
Nikdy	Historický atlas (historický atlas měst...)	Geoportál (archivní mapy ČÚZK, mapy.cz...)	Pracovní sešit		i = 1 y ₁ = 3 c = 5,00 x ₁ = 5,00

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence užívání?

Tu první úroveň, tu používám každou hodinu. Pracovní sešity stojí peníze, takže já si z těch pracovních sešitů dělám pracovní listy. Někdy je upravuju, protože mám třeba čtyři typy pracovních sešitů a z toho si podle toho, co potřebuju, vykopíruju cvičení. Tu druhou úroveň používám, já nevím, každou druhou hodinu, každou třetí hodinu. (školní dějepisný atlas, mapa na internetu, archiválie). Třetí úroveň nepoužívám skoro vůbec (historický atlas, geoportál, pracovní sešit).

Čím je dáno postavení školních dějepisných atlasů vzhledem k ostatním učebním pomůckám?

Tak, já atlasy používám vždycky na začátku tématu a na konci tématu, pokud ten atlas lze použít. Ted' třeba jsem probírala řecko-perské války, tam je potřeba atlas. Ale když probírám řecké bohy, řecké náboženství, tak samozřejmě ten atlas nepoužiji v té hodině. Takže je to závislé na probíraném tématu? Ano.

Pro která témata nejčastěji atlas používáte?

K válkám nejčastěji (smích). Když začínáme nějaké téma. Já potřebuju, aby si ty děti uvědomily, kde ten prostor leží, spíše geograficky než historicky. K tomu používám atlasy. A pak podle témat, ke kterým se to hodí, nejčastěji jsou to války nebo objevné cesty. Ty mám celé založené na mapách. První/druhá světová válka, tam jde vlastně taky všechno s mapou.

Jaká vnímáte pozitiva a jaká negativa atlasů?

Ty atlasy jsou dobré, že vždycky to jedno téma je na té jedné stránce. Výhoda toho atlasu je, že se tam dá vybrat, že když ty děti navadete a pak se naučí v tom hledat, tak vlastně ke všemu tam najdete tu mapku. Že to není jedna velká mapa, není to tlusté, najdete to přehledně. Možná dětem v tomhle věku (6. třída) se v tom špatně hledá. Než si zvyknou,

tak je musím navádět, mapa číslo 4, strana ta a ta. Podle tématu se jim v tom špatně hledá. Ale jen takhle zkrájí, než se s tím naučí. Docela dobrý je ten obecný úvod. Tady ty otázky jsem dříve používala, ale teď už si je tvořím sama.

Proč si vytváříte vlastní otázky?

Protože jsou příliš složité pro ty děti na té základce. V šestce, neříkám, že všechny děti, ale potřebují jednoznačnou otázku a jednoduchou, aby na ní našly jednoduchou odpověď. Není to tak, jak to bývalo dříve, ještě před deseti rokama. Děti se v tom vyznaly, protože znaly zeměpisné mapy, tak dokázaly velmi lehce najít. Dneska už je musím navádět.

Zadání 2. schématu (viz tabulka 3, pořadí 6).

Frekvence užívání	Schéma			Proměnné
1× týdně	Podklad pro výklad	Skupinová práce ve výuce	Individuální práce ve výuce	$i = 3$ $y_3 = 3$ $c = 7,69$ $x_3 = 23,08$
1× za 2 měsíce	Testování			$i = 2$ $y_2 = 1$ $c = 7,69$ $x_2 = 15,38$
Nikdy	Domácí práce skupinová (projekt/referát/úkol)	Domácí práce individuální (projekt/referát/úkol)		$i = 1$ $y_1 = 2$ $c = 7,69$ $x_1 = 7,69$

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence využívání této činnosti ve spojitosti se školním dějepisným atlasem? Proč atlasy využíváte častěji k činnostem uvedeným na první úrovni a nevyžíváte, nebo využíváte zřídka k činnostem na poslední úrovni?

Domácí práce skupinová a domácí práce individuální, to, pokud si děti přijdou, tak jim ten atlas samozřejmě půjčím, ale oni si to jinak hledají po internetu, včetně těch map.

Na zkoušení atlas používám (druhá úroveň). Skupinovou práci a individuální práci ve výuce, nebo jejich kombinaci používám v každé hodině, ať už s atlasem nebo bez atlasu (tzn. s atlasem každou druhou hodinu).

Při testování totéž. V některých písemkách ho (atlas) prostě nechám. Já si tím taky odkontroluju, například v té šesté třídě jsme teď zrovna psali krátkou práci, byla tam peloponéská válka, byly tam výboje Alexandra Makedonského, byly tam řecko-perské války, které jsou všechny na jedné straně a já si tím ověřuju, protože jsme předtím všechny tyhle hodiny prošli s atlasem, tak já si tím kontroluju... Protože já někdy dávám otázky, které si částečně můžou najít v tom atlasu, nebo některé úplně... Tak já si tím kontroluju, jestli se s tím ty děti naučily pracovat a jestli v tom umí hledat. Takže oni to můžou mít při té písemce otevřené. A koukal byste, kolik dětí se do toho nekoukne, přestože tam najdou odpověď.

Chápu to správně, že ten atlas používáte více u písemných pracích než u zkoušení?

Ne ne, já moc ústně nezkouším, já je spíše nechám udělat prezentaci, kdy pracují ve dvojici, nebo samostatně. Zvlášť v té šesté třídě mi to teda přijde demotivující, takže já to moc nedělám. Já jim spíš zadám práci na nějaké téma, které musí samy zpracovat a prezentovat, než že bych je zkoušela.

Jak často používáte atlas při testování?

V osmé a deváté třídě už jen tam, kde... Tam to není o testování. Teď jsme probírali závěrečnou fázi Československa, tak tam samozřejmě hledají, ale do té písemky už jim to nedám. Ale u té šesté třídy, nebo u sedmé třídy, ale ne u každé písemky, to je fakt nahodilé, podle toho, jak mě napadne, že si to potřebuju ověřit. Tak třeba jednou za dva měsíce.

Takže ho používají u písemek spíše u té šesté a sedmé třídy? Ano.

Vedete žáky při práci ke kombinaci školního dějepisného atlasu i s jinými pomůckami? Jakými?

Kombinuju pracovní list se školním atlasem. Občas použiji interaktivní učebnici, nebo mapu na internetu, nebo souběžně mapu na internetu a školní dějepisný atlas. To záleží, jak si tu hodinu připravím.

Liší se tyto kombinace podle činnosti?

No, určitě. Tak v podkladu pro výklad, tam používám tohle všechno (tištěná učebnice, multimediální prostředky, pracovní list a pracovní sešit).

U skupinové práce to záleží na tom, jak ji mám připravenou, tam mám většinou připravené nějaké pracovní listy, nechávám je pracovat s textem v učebnici nebo textem, který mám připravený. A u té individuální práce je to totéž. Takže z toho vyberu to, co se mi hodí.

Které prvky atlasu žáci nejčastěji využívají?

Nejvíce používáme mapy a potom obrázky, protože někdy jsou fakt hezky udělané. Na začátku školního roku používám ty úvody v atlasech k úvodu do tématiky, nebo k zopakování.

Kombinujete práci s prvky, nebo je využíváte odděleně?

Tak to většinou použiju otázku a mapu, nebo si připravuju k mapám svoje otázky. Anebo je sama navádím ústníma otázkama. Většinou je mám napsané pro ně, to většinou mám v tom pracovním listě, pokud něco hledají samy, pokud s tím pracujeme společně, tak je navádím. Nepoužívám všechny otázky z toho atlasu. Příklad, dneska už se neučí člověk vzprímený, člověk rozumný, dneska už se to učí vlastně v jednom bloku. Takže některé ty otázky jsou na ně složité, oni ví, kdy se objevil první typ člověka. Kdy se asi objevil v Evropě. Už se prostě neučí do takových podrobností jako ještě před těma deseti rokama.

Jak podle vás žáci vnímají ty atlasy?

Já si myslím, že pokud se s tím atlasem naučí pracovat, tak s ním pracují docela rádi, protože podle mě je tam ta informace v té mapě zjednodušená. Když bych jim dala za úkol, aby v textu našli, která území dobyl Alexandr Makedonský, tak je to pro ně mnohem složitější než se naučit pracovat s tou mapou.

Já mám takovou představu, že by se v šestce/sedmičce dějepis neměl vůbec učit. Podle mě by se měl dát důraz na dějiny novověku, na dějiny 20. století. Přijde mi, že se strašně zabýváme starověkem a středověkem a hrozně málo času zbývá na novověk. Myslím si, že v té mojí skupině (šestá a sedmá třída) ty jejich znalosti nejsou přímo úměrné, jak moji námaze, tak jejich námaze. Oni nemají zevšeobecnující myšlení v té šestce/sedmičce. To je prostě hrozný problém.

Je pro ty žáky zpracování těch atlasů srozumitelné?

Když je to naučíte, tak jo. Ale musíte je to naučit.

Co je baví nejvíce a co nejméně při práci s atlasem?

No samozřejmě obrázky, nad těmi vždycky diskutujeme.

Jaká vnímáte pozitiva při činnosti s tím atlasem?

Já si myslím, že když to vidí, že to je pro ně jednodušší pochopit než jen poslouchat výklad. Když jim dám otázku, proč bylo hlavní město Babylon, tak oni můžou přesně takhle jet prstem a přijdou na to, že to je uprostřed (dobrá pozice pro správu říše).

Jaká vnímáte negativa při činnosti s atlasy?

Mně hrozně leze na nervy, jak je to poskládané. Děti např. říkají, že tam není strana 16 a já jim říkám, jak to, že tam není strana 16 (dvojlist)? Musím je znova navést a naučit, že to musí rozložit. A všechno je takové omuchlané, protože to fakt neumí otevřít. Chápu, je to trochu komické.

Příloha č. 11: Přepis rozhovoru s respondentem U9

Kód učitele: U9

Pohlaví: žena

Praxe: 3 roky

Vyučované předměty: Dějepis–Český jazyk

Čtení zadání (viz tabulka 3, pořadí 1).

Frekvence užívání	Schéma					Proměnné
2× týdně (každá hodina)	Multimediální prostředky (video, malba,	Tištěná učebnice				i = 3 y ₃ = 2 c = 5,88 x ₃ = 17,65
2× měsíčně	Pracovní list	Mapa na internetu (mimo geoportály)	Školní dějepisný atlas			i = 2 y ₂ = 3 c = 5,88 x ₂ = 11,76
Nikdy	Historický atlas (historický atlas měst...)	Geoportál (archivní mapy ČÚZK, mapy.cz...)	Pracovní sešit	Interaktivní učebnice	Archiválie (stará mapa, listina...)	i = 1 y ₁ = 5 c = 5,88 x ₁ = 5,88

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence užívání?

Interaktivní učebnici tady nevedeme, pracovní sešit tak ten nepoužívám, to maximálně dělám ty pracovní listy. Archiválie využívám sporadicky. Jsou třeba ukázky v učebnicích, z těch písemností. Snažím se to občas zařadit, ale moc se mi to zatím nedaří. Geoportál nepoužívám. Historický atlas nepoužívám, to by musel být nějaký specializační seminář nebo hodina. To se asi nedá úplně pojmout. První úroveň... De facto každou hodinu či ob hodinu (tištěná učebnice, multimediální prostředky).

A ta druhá úroveň, kdybyste to měla nějak definovat?

Dvě hodiny z osmi hodin za měsíc (pracovní list, školní dějepisný atlas, mapa na internetu). Třetí úroveň nevyužívám vůbec.

Čím je dáno postavení školních dějepisných atlasů vzhledem k ostatním učebním pomůckám?

Záleží na tématu. Co se zrovna probírá, protože ne každé téma úplně nabízí ten školní atlas ku pomoci. Takže když máme například objevné plavby, které jsme měly, tak tam se ten dějepisný atlas krásně hodí, pakliže ty mapy jsou použitelné. Takže vyhledat období, kdy ty cesty probíhaly, jakými směry, které státy se angažovaly, osobnosti, to se tam dá vyčíst. Tam se krásně hodí. Nebo jak vypadal obchod předtím, potom, jak se vlastně rozvinul. U sedmého ročníku jsme přešli na české dějiny. Ted' probíráme poslední Přemyslovce, tak tam se mi to hodilo třeba pro rozvoj měst. Tak tam se daly vyčíst druhy měst v Čechách, jak to bylo s tou frekvencí. Pracovat s nějakým územním rozšířením státu. Ale pak jsou témata, kde se to podle mě využít nedá. Záleží, co téma nabízí.

Pro která témata nejčastěji atlas používáte?

Například v osmé třídě se probírá i hospodářství, např. průmyslová revoluce. Jaké obory v Čechách se rozvíjí, v kterých oblastech třeba dominuje sklářství (příhraniční oblasti). Tak s tím se dá taky pracovat v těch atlasech.

Jaká vnímáte pozitiva a jaká negativa atlasů?

Jsou hezky barevné (smích). Pro děti jsou asi dostačující, ale někdy mi přijde, že mi ta mapa nenabízí to, co bych potřebovala. Někdy tam je těch informací opravdu málo k tomu tématu. Kdyby tam bylo něco podrobnějšího, bylo by to lepší. I když děti mají opravdu problém pracovat i s jednoduchou legendou. Takže pro ně rozlišit, co která barva

znamena, tak někteří to nejsou schopni pořádně pochopit, že od toho tam ta legenda je. Takže i taková mapa je pro ně občas záludná, než se v ní zorientují. Takže pro mě je ta mapa vlastně k ničemu, ale pro ty děti je asi dostačující. Některé mapy jsou z mého hlediska zbytečné. Ocenila bych, kdyby obsahovaly některé podrobnější informace, ale na druhou stranu pro děti to někdy může být složité se zorientovat i v jednoduchém schématu. Takže, abych se vrátil zpět k otázce, vy tedy vnímáte za pozitivum, že jsou barevné a relativně se v nich dá dobře orientovat. Ano.

Jaká vnímáte negativa atlasu?

Některé ty mapy jsou takové bezobsažené. Nebo úplně mě nenapadá, jak s nimi více pracovat. Když už bych chtěla s tou mapou pracovat, tak bych potřebovala, aby obsahovala penzum nějakých hlubších informací, skrytých třeba. Aby to ty děti měly jako detektivní práci, protože oni jsou hraví. Když vezmu atlas a řeknu jim na té straně si to otevře, teď mi zjistěte, jak vypadalo území českého státu za vlády Lucemburků, tak oni mi můžou teda říci, jak se to proměnilo za vlády Jana Lucemburského a Karla IV., takže mi to můžou srovnat, ale tím to hasne a je to vlastně všechno.

Já bych ocenila třeba...nenapadá mě teď konkrétně, co bych tam úplně dodala, čím by ta mapa mohla být podrobnější, abych to neměla jen takovou plochu informací...že by to byla vlastně práce na 5 minut, což je vlastně všechno. A zase atlasy sebrat a ta práce kolem mi vlastně ubírá čas. Když už s tím pracovat, tak by to chtělo něco, aby to navazovalo a zároveň to mělo i tu informační hodnotu místo té učebnice. Aby to nahradilo tu učebnici.

Oni ty učebnice vlastně obsahují mapy jako takové. Vlastně nemám proč jít do atlasu, protože tu stejnou mapu se stejnou informací najdu v té učebnici, kterou všichni mají, a nemusím kvůli tomu rozdávat atlasy, kterých mám málo, takže musí pracovat ve dvojicích.

A vlastně časově mi to ubíralo čas z té hodiny. Takže stejnou informaci dostanu v učebnici i v atlase, tak je ta učebnice pro mě snazší. Ale přesto ty atlasy, chápu to správně nějakým způsobem používáte. Snažím se je používat, protože to je pro ty děti důležité z hlediska orientace. Vůbec zeměpis, vědět, když se mluví o Polsku, že je někde na severovýchodě od českých hranic. Nebudou to ukazovat někde na jihu. Takže, aby měly tu orientaci trošku.

Zadání 2. schématu (viz tabulka 3, pořadí 6).

Frekvence užívání	Schéma				Proměnné
2x měsíčně	Podklad pro výklad	Skupinová práce ve výuce			i = 2 y ₂ = 2 c = 12,50 x ₂ = 25,00
Nikdy	Testování	Individuální práce ve výuce	Domácí práce skupinová (projekt/referát/úkol)	Domácí práce individuální (projekt/referát/úkol)	i = 1 y ₁ = 4 c = 12,50 x ₁ = 12,50

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence využívání této činnosti ve spojitosti se školním dějepisným atlasem? Proč atlasy využíváte častěji k činnostem uvedeným na první úrovni a nevyžíváte, nebo využíváte zřídka k činnostem na poslední úrovni?

Tu druhou řadu nerealizují vůbec. To, co já využívám, je podklad pro výklad, když nemám podporu v učebnici. Pro skupinovou práci ve výuce teď připravuji projekt na dobu vlády Karla IV., tak tam chci právě zakomponovat to území těch zemí Koruny české v té době, takže tam ten atlas dostanou jako podklad pro vyřešení toho úkolu. To dělám

hlavně proto, aby si to území uměly lépe představit. Ten atlas pro tu práci ve skupině nebo jako podklad pro výklad to použiju tak zhruba dvakrát za měsíc, když zrovna ten atlas používám.

Takže ještě, abych se vrátil k tomu podkladu pro výklad. Vy máte nějakou prezentaci a oni mají ty atlasy a sledují teda ten výklad, nebo to používáte jiným způsobem?

Já spíše chci, aby oni mi řekli na základě těch návodných otázek ty správné odpovědi. Já nechci, abych něco řekla a oni mi to jenom přepapouškovaly a podívaly se na to v atlase. Já třeba položím otázku, např. u těch měst ve 13. století, tak bych se zeptala, která královská horní města v té době existovala. Tak oni to tam najdou a přihlásí se atd. Spíše, aby ty děti na základě toho hledaly a výsledky samy prezentovaly.

A to dělají, pokud to správně chápu, ve skupině?

Protože těch atlasů není tolik, takže se pracuje minimálně ve dvojicích.

Vedete žáky při práci ke kombinaci školního dějepisného atlasu i s jinými pomůckami? Jakými?

Záleží na povaze toho úkolu nebo jakým způsobem uchopím to téma, takže většinou, když už, tak to je ve spojitosti s nějakým pracovním listem, kdy děti řeší samy nějaký úkol, ale k němu teda použiju ten atlas jako takový.

Anebo když teda máme výklad, spíš výkladovější hodinu, tak tam zase záleží na povaze těch otázek a k čemu já chci vlastně dospět, záleží na cílech hodiny. Takže, když pro mě bude prioritou, aby si uvědomily proměnu území českého státu za doby působení Přemyslovců, tak je vyzvu, aby si zakreslovaly do sešitu, do mapičky území za Přemysla Otakara II., za Václava II, Václava III. atd. Tak, aby si uvědomily, jak se to území proměňovalo, o jaká území se přišlo, naopak, která se získala, takže tam třeba s tím atlasem, s tou mapou pracují.

Jak konkrétně ta práce s tím atlasem probíhá?

Já jim rozdám prázdnou, slepou mapu střední Evropy, oni tam zakreslí ty hranice toho státu barevně, třemi barvami, třech panovníků. Tím si vlastně zrekapitulují, kterými směry se to území rozšiřovalo a jak ten český stát v té době expandoval. Je to zase komparace.

Používáte další pomůcky v kombinaci s atlasem?

Ne. Tam ten atlas je vymluvný. K tomu tu učebnici třeba nepotřebují. Takže tedy s pracovním listem, anebo se samotným atlasem.

Liší se tyto kombinace podle činnosti?

Ono je to stejné. Z mého pohledu nemám pocit, že tam nějaká velká odlišnost není.

Které prvky atlasu žáci nejčastěji využívají? A druhá otázka, jestli ty prvky nějakým způsobem kombinujete, nebo využíváte odděleně?

Abych pravdu řekla, s těmi časovými komparačními osami jsem zatím nepracovala. Zatím mě to k tomu nedovedlo, nebo jsem možná nepřišla na způsob, jak efektivně to využít. Protože pro ty děti, si myslím, to bude strašně chaotické ze začátku. Protože já bych celou hodinu věnovala tomu, abychom si tu osu vůbec nějakým způsobem vysvětlili. Takže z toho časového hlediska při dvou hodinách týdně, přičemž tu a tam nějaká odpadne, tak těch témat je tolik, že je to časový pres.

Jinak u těch kapitolek, jak jsou ty otázky, tak s těmi nepracuju. Já jdu konkrétně k tematické mapě, kterou zrovna potřebuju v tu danou chvíli řešit. Tam využívám jenom ty mapy. Obrázky pro 20. století určitě super, ale pro ty starší dějiny, např. ty malované obrázky, to už mi přijde lepší vytvořit prezentaci s nějakými fotografiemi. Takže ty obrázky

mě nezajímají, pokud si je děti prohlédnou, tak s tím problémem nemám, ale já spíše pracuji s obrazovým materiálem v prezentaci.

Takže prakticky pracujete s mapami?

Mapy to je pro mě to gro. Jinak ten atlas nemá pro mě jiné využití.

Dochází například k tomu, že mapy porovnávají, nebo pracují s jednotlivými mapami odděleně? K porovnání jsem se zatím nedostala.

Jak podle vás žáci vnímají ty atlasy?

Je to asi nějaké zpestření, ale baví to jak koho. Někdo v té mapě nemá problém číst a ten, kdo se v tom těžko orientuje, tak ten je trochu demotivovaný, když vidí, jak všichni ostatní dokážou bez problému odpovídat na otázky. Takže je to o individualitě každého žáka. Ale myslím si, že je to takovým zpestřením. Je to malinko jiná činnost. Používají něco, co běžně nemají každou hodinu v ruce. Takže to možná má ten osvěžující charakter.

Je pro ty žáky zpracování těch atlasů srozumitelné?

Musí se chvíli dívat a soustředit se. Kdo chce, tak se v tom určitě číst naučí. Což je teda mým cílem, aby se v těch mapách dokázali orientovat, že je tam nějaká legenda, která mi má něco ukázat.

Pozorujete u žáků, jestli to nějakou skupinu baví více než jinou? A můžete ji charakterizovat např. podle pohlaví?

Abych řekla pravdu, tak není rozdíl mezi tím, jestli je to kluk, nebo holka. A ročník to se taky nedá říct. Každá třída je úplně jiná. Máme dva ročníky, jedna třída je komunikativní a druhá je úplně opak. Nedá se to úplně generalizovat.

Kdybyste měla říct, co ty žáky baví nejvíce, nebo naopak nebaví vůbec?

Nenapadá mě odpověď. Záleží na tématu, například zámořské objevy je docela bavily, takže hledat cesty, kdo, kudy, kdy. Tak to neměly problém nějakým způsobem vyhledat. Je to pořád o tom, že hledají odpovědi na otázky, takže je to baví v momentě, když se v tom orientují.

Jaká vnímáte pozitiva při činnosti s atlasem?

Je to zpestření, může to být nějaký motivační prvek, určitě to má přínos v té orientaci, takže ty mezipředmětové vztahy s tím zeměpisem tady fungují.

Jaká vnímáte negativa při činnosti s atlasem?

V momentě, kdy se začne pracovat s atlasem, tak takový ten chaos, než se to rozdá, než všichni najdou tu stránku a tu mapu. Teď se vás 20krát někdo zeptá: „A kde a kde?“. Takže vlastně ta organizace předtím, než dojde k tomu samotnému vyhledávání informací. Takže ta organizace kolem, než se pak ty děti uklidní a začnou se soustředit. Jinak úplně negativum, no, že některé ty mapy jsou tak stručné, že se vlastně ani nehodí k nějaké činnosti. Někdy mi občas přijde, že jsou tam proto, aby zaplnily místo.

Příloha č. 12: Přepis rozhovoru s respondentem U10

Kód učitele: U10

Pohlaví: žena

Praxe: 5 let

Vyučované předměty: Dějepis–Německý jazyk, Občanská výuka

Liší se práce s atlasem v jednotlivých ročnících?

Určitě. V šestém ročníku atlasy nepoužívám skoro vůbec, protože je tam hlavně pravěk a v druhém pololetí máme Řecko a Řím, tak tam občas vytáhnu atlas. Nicméně atlasy používám v sedmém ročníku, v osmém a devátém. V té šestce minimálně. Oni vědí, jak s těma atlasama pracovat, řekla bych, že víc s nimi dokonce pracují na tom prvním stupni. Nemají přímo takový atlas, ale mají k vlastivědě atlas, takže zhruba vědí. Vzhledem k tomu, jak říkám, učím zeměpis, tak když se jedná o jakoukoliv práci s atlasem, tak je vždycky nutný vysvětlit, co mají dělat, a vůbec projít s nima v podstatě celou tu knížku.

A to jim vysvětlíte na začátku, dejme tomu, každého ročníku?

Nechci vás zklamat, ale děti opravdu potřebují to vysvětlit znova, prostě pokaždý.

Čtení zadání (viz tabulka 3, pořadí 1).

Frekvence užívání	Schéma				Proměnné
2× týdně (každá hodina)	Multimediální prostředky (video, malba,				$i = 4$ $y_4 = 1$ $c = 4,17$ $x_4 = 16,67$
1× týdně	Geoportál (archivní mapy ČÚZK, mapy.cz...)	Mapa na internetu (mimo geoportály)	Interaktivní učebnice	Pracovní list	$i = 3$ $y_3 = 4$ $c = 4,17$ $x_3 = 12,50$
1× měsíčně	Historický atlas (historický atlas měst...)	Školní dějepisný atlas	Tištěná učebnice		$i = 2$ $y_2 = 3$ $c = 4,17$ $x_2 = 8,33$
1× za 2 měsíce	Pracovní sešit	Archiválie (stará mapa, listina...)			$i = 1$ $y_1 = 2$ $c = 4,17$ $x_1 = 4,17$

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence užívání?

(první úroveň) Tak asi multimediální prostředky bych opravdu vyzdvihla (fotografie, malba...), to používám často, v podstatě každou hodinu. Pracovní list taky hodně. Ty mapy, to závisí na tématu, který se probírá, takže když budu brát stěhování národů a budu to brát třeba tři týdny, tak tu mapu budu používat pořád, každou hodinu. Až budu brát Jana Lucemburského, tak ji použiju jednou.

Takže to bychom asi dali takhle na druhou úroveň, tzn. dejme tomu multimediální prostředky, pracovní list, každou hodinu?

No, já dávám často pracovní listy, třeba každou druhou hodinu. Ten Geoportál, popřípadě mapu na internetu, případně interaktivní učebnici tak jednou za týden (každá druhá hodina).

A tu třetí úroveň?

No tak, tady bych dala učebnici, protože já s ní nejsem spokojená, takže já ji v podstatě použiju na to, abych dětem ukázala třeba nějaký obrázek, který se mi tam líbí, ale prostě ji moc nepoužívám. A pracovní sešit ten používám jenom

kvůli tomu, že máme vlastně 60 % povinně mít vyplněno. Vzhledem k tomu, že ten pracovní sešit koresponduje s tou učebnicí, se kterou nikdo nejsme spokojeni z pedagogů, takže taky minimálně, třeba když zadávám práci, když chybím. A archiválie samozřejmě pokud nějaký mám k dispozici, jakože mám, tak k danému tématu, když se hodí. Prostě jednou za čas.

Takže ty pracovní listy, jestli chápu správně, nepoužíváte každou hodinu?

Ne každou hodinu, ale používám je často. Třeba ty pracovní listy dost často zadávám domů jako domácí práci.

Takže každou druhou hodinu?

Ano, dalo by se to tak říct, že dělají osmisměrky...

Dobře, takže první úroveň (multimediální prostředky), každou hodinu v průměru. Druhou úroveň (geoportál, mapu na internetu, interaktivní učebnici, pracovní list) v průměru každou druhou hodinu a tu třetí úroveň (dějepisný atlas, historický atlas, tištěnou učebnici), kdybyste měla zprůměrovat? *Tak asi jednou za měsíc.*

A ty archiválie, respektive pracovní sešity (čtvrtá úroveň)?

To je strašně příležitostný, to vám ani nedovedu zprůměrovat. Třeba jednou za dva měsíce.

A vy jste říkala, že ty pracovní sešity musíte využívat?

Ano, my máme předepsáno že 60 % z nich musí být vyplněno, ale jak říkám, většina z nás tady, včetně mě, je používáme, třeba když chybíme, tak z nich zadáme práci.

Takže třeba jednou za dva měsíce z toho mají nějakou práci?

Ano, třeba.

Čím je dáno, že multimediální prostředky používáte tak často?

Tak je to pohodlný. Jednak mám pocit, že se to docela osvědčuje pustit dětem nějaké video. Ono je prostě ten výklad, to klasický frontální vyučování, tolik nezajímá, jako když si někde něco můžou poslechnout, vidět nějakou prezentaci. Je to pro ně efektivnější touhle formou.

A naopak, proč tu poslední úroveň používáte jednou za 2 měsíce?

Nejsem s něma spokojená, jak jsou vedený. A archiválie nemám zase tolik k dispozici, ačkoliv nějaký mám, takže pokud nějaký mám, tak je donesu. Ale jak říkám, pošťestí se to jednou za čas. Kdybych jich měla víc, tak je určitě ukazuju častěji.

Čím je dáno postavení školních dějepisných atlasů vzhledem k ostatním učebním pomůckám?

Je to dáno především znalostí dětí, který jsou, co se týče znalostí vůbec atlasu jako takového, strašný. A pokud v dějepise hovoříte o zemích, které se samozřejmě dnes jmenujou jinak, než se jmenovaly v minulosti, tak je potřeba, aby je tam našly, byť pod tím jiným jménem. A dost hezky jsou třeba vidět právě různé ty trasy. Mám ráda, když jsou v těch atlasech letopočty zaznamenaný, když je mohou hledat, kdy a kde byla bitva ta a ta. Nebo třeba v devítce jsme teď používali hodně atlasy v rámci 20. století, jak se vlastně měnila podoba světa, což je tam vidět pěkně.

Vy využíváte jednou měsíčně ty atlasy, ale naopak třeba mapy na internetu více často, čím je to dáno?

Je to prostě pro mě vážně pohodlnější. Ukázat to z počítače. I z toho časovýho důvodu, než ty atlasy rozdám, než oni to nalistují, než se v tom zorientujou. Je to takhle prostě pohodlnější.

Vy jste říkala, že ty školní dějepisné atlasy nejsou pro používání u dětí úplně ideální, čím si myslíte, že to je?

Mnozí žáci s tím mají problém. Nevím, přijde mi to rok od roku horší. Oni se prostě neorientují obecně, to není jenom jakože je to dějepisný atlas. Oni prostě absolutně nemají orientaci, neumějí pracovat s knihou, neumějí pracovat s textem, nerozumí otázkám. A dějepisný atlas je hodně konkrétní, tam se zabýváte vyloženě konkrétní věcí, pokud koukáte na konkrétní mapu, tak oni v tom mají strašný zmatek. A upřímně, pokud mám zvládnout nějaký penzum učiva, tak jim to radši teda pustím a sama odříkám. A pak teda, když pracuji s tím atlasem, tak se v tom zorientovat musí, ale je to skutečně hrůza.

Pro jaká témata ty atlasy nejčastěji využíváte?

No, tak například v tom dvacátém století je nejlepší jim ty mapy ukázat přímo, já jim je ofotím, a pak si je lepíme do sešitu, jak vypadal svět atd. Prostě, aby tu mapu měly pořád před sebou, nejenom to, že jsme zmizeli z mapy, ale aby viděly před sebou mapu, jak vypadala třeba Evropa během druhý světový války. Nebo dost často jsou tam i dobový malůvky v těch atlasech, který se taky dají snadno nalepit do toho sešitu. Aby se na tom naučily, aby si samy k tomu mohly připsat, co je co. Někdy si z toho atlasu prostě něco vyberu, okopíruju to a hodím to i do těch pracovních listů.

Nejčastěji to používám asi pro to 20. století, ale i ten středověk vlastně. Řekla bych tak ten vrcholný středověk a 20. století, asi ta první polovina, první a druhá světová válka. A pak ještě objevný plavby, ty jsou taky pěkně znázorněny. Ale spíše podle období tzn. spíše u středověku a 20. století. Více je používám třeba právě v sedmém ročníku a v devátém ročníku, než v šestém a osmém. I když tam si taky vybereme, protože právě v osmičce jsou ty objevný plavby.

Jaká vnímáte pozitiva a jaká negativa atlasů?

Jsou barevný, pro mě třeba ten atlas je srozumitelný, jak vypadá. Líbí se mi, že tam jsou i ty otázky, který korespondují s téma mapama. A jde si tam vybrat, je tam toho na výběr hodně. Takže, když tady máme 20. století ze začátku, tak třeba meziválečná architektura, to je zrovna docela konkrétní věc, kterou málokde najdete.

Takže pozitivum, je tam toho poměrně dost a lze si z toho vybírat, zmínila jste ty otázky, ty teda taky využíváte?

Ano.

A negativa?

Negativa bych řekla, že jsou spíš pro děti, protože ty se prostě v tom moc neorientují. Děti spíše, podle mě, vnímají jenom to, že to je hodně barevný. Pro ty děti, si myslím, že je to takový moc nahuštěný. Aby se v tom zorientovaly, tak je to pro ně těžký.

Zadání 2. schématu (viz tabulka 3, pořadí 6).

Frekvence užívání	Schéma			Proměnné
1× měsíčně	Podklad pro výklad	Skupinová práce ve výuce	Testování	$i = 3$ $y_3 = 3$ $c = 7,69$ $x_3 = 23,08$
1× za půl roku	Individuální práce ve výuce			$i = 2$ $y_2 = 1$ $c = 7,69$ $x_2 = 15,38$
Nikdy	Domácí práce skupinová (projekt/referát/úkol)	Domácí práce individuální (projekt/referát/úkol)		$i = 1$ $y_1 = 2$ $c = 7,69$ $x_1 = 7,69$

Mohl/a byste tyto úrovně definovat z hlediska průměrné frekvence využívání této činnosti ve spojitosti se školním dějepisným atlasem? Proč atlasy využíváte častěji k činnostem uvedeným na první úrovni a nevyžíváte, nebo využíváte zřídka k činnostem na poslední úrovni?

V naprostý většině k té skupinové práci. Ono jednou měsíčně, no to je fakt hodně obecný, říct jednou měsíčně. Na první úroveň dáme podklad pro výklad, ke skupinové práci se používají dost často. Pokud je skupinová práce, tak atlasy se většinou používají. A co se týče testování, tak dostávají v testech slepé mapy, takže k tomu potřebují umět pracovat s atlasem. Ale přímo k testu jim atlas nedávám.

A oni mají ty atlasy doma?

Ne, nemají. Ale pokud vím, že jim budu dávat do testu nějakou mapu, tak ji dostanou předtím nakopírovanou a v testu ji pak mají slepou. A většinou beru mapu z toho atlasu.

Individuální práci ve výuce (druhá úroveň), tu mají málokdy. Zhruba jednou za půl roku. Na domácí skupinové práce, na projekty, bych řekla, že ty atlasy vůbec nevyžívají. Ani jsem jim to nikdy nezdávala, že by je museli používat při společných projektech. To spíše používají ten internet. Individuální domácí práce, no ono to moc nejde v tom dějepise individuálně pracovat s tím atlasem. Pokud má někdo třeba individuální vzdělávací plán nějaký, tak ano. Ale mně se to třeba ještě nestalo v dějepise.

Takže u domácí práce skupinové a individuální (druhá úroveň) nezdáváte činnosti s atlasem vůbec?

Spíše bych řekla, že ne, no.

To znamená v průměru jednou za měsíc, když teda ten atlas využíváte, tak ho využíváte jako podklad pro výklad, skupinovou práci, či pro testování?

Ano, určitě.

A tu druhou úroveň (domácí práce skupinová, domácí práce individuální, individuální práce ve výuce) nepoužíváte vůbec?

Ano, pokud zadávám projekt, referát, nebo úkol, tak jim k tomu nedávám ten atlas vůbec.

Proč vám zrovna tady ty činnosti přijdou nejhodnější pro práci s tím atlasem?

Protože k tomu výkladu se to hodí, když mluvíte o tom území a zrovna teda ten atlas vedle sebe ty děti mají. Tak je fajn, že vidí, o čem mluvím, když řeknu Svatá říše římská, tak, aby prostě viděly Svatou říši římskou. Ale říkám, buď ji vidí na počítači, anebo ji vidí v tom atlase, ale nicméně nějak se s tím atlasem musí naučit pracovat. Ke skupinové práci jsou atlasy perfektní, protože jich je tam více těch dětí a dohledávají si tam věci, dohadují se, diskutují nad tou problematikou samy. A v testování, tak tam jde čistě o to zorientovat se.

Vedete žáky při práci ke kombinaci školního dějepisného atlasu i s jinými pomůckami? Jakými?

S atlasem kombinuji pracovní list. Pomocí atlasu vypracovávají ty otázky v pracovním listu. A možná ještě multimediální prostředky.

Tzn. máte výklad, dejme tomu prezentaci, a oni to sledují v atlase?

Ano, přesně tak. Potom kombinace pracovního sešitu, neříkám listu, ale kombinace pracovního sešitu a atlasu, to s nima za 45 minut nestihnete.

Liší se kombinace těch pomůcek v závislosti na činnosti?

Tak trochu se to liší. Jak jsem říkala, tak na testování je nepoužívám. Při skupinové práci kombinují atlasy např. s učebnicí. Při té individuální s tím pracovním listem.

Kombinujete práci s prvky, nebo je využíváte odděleně?

Tak mapy jsou základ atlasu, tak s němi pracujeme nejvíc. Nicméně pracujeme i s tím výkladem i s otázkami. Nepracujeme třeba skoro vůbec s časovou osou. Co se otázek týče, tak většinu vyberu některé z nich, protože ne všechny se vztahují k tomu výkladu, který já dělám. A ten text v atlase, to je v podstatě skoro to stejné, co já jim říkám v hodině, akorát ve více zhuštěné formě. Takže pokaždě jim říkám, že by si to měli přečíst.

Jinými slovy nejčastěji využíváte ty otázky v kombinaci s mapou?

Ano.

Upravuje ty otázky z atlasu, nebo je přebíráte?

Pokud pracují jenom takhle s atlasem, tak ano. Pokud jim vytvářím nějaký pracovní list a kouknu se na otázky sem, tak si je upravím.

Vy jste říkala, že individuální práci nevyžíváte, takže to pracují ve skupinách?

Většinou pracují ve skupinách, no, ale když já osobně použiju atlas a najdu tady nějakou otázku, která se mi hodí do toho pracovního listu, kde mají třeba nějakou tu mapu, třeba slepou, tak si to upravím.

Jinými slovy vy v nějaké upravené formě s těmi otázkami pracujete v tom pracovním listě, které se potom projevují v té individuální činnosti, je to tak?

Jo, takhle to lze říct.

Jak podle vás žáci vnímají ty atlasy? Je pro ty žáky zpracování těch atlasů srozumitelné? Baví je práce s atlasem?

Myslím si, že úplně srozumitelné pro ně nejsou, že jim to trvá, než se v tom pořádně zorientují. A jestli je to baví, tak já myslím, že každá jiná forma, než frontální vyučování je baví.

Ohledně té srozumitelnosti, vy vnímáte asi jako hlavní problém to, že je tam moc těch prvků?

Jo, je jich tam hodně. Je to maličkým písmem a prostě na to, aby zaměřily pozornost, tak mně přijde, že jsou potom rozptýlený něčím jiným. (dává příklad v atlase, kde si děti více všimnou obrázku než mapy). Spíše se věnují těm obrázkům než těm mapám.

A ty mapy v těch atlasech vám přijdou srozumitelné?

Mně jo.

A žákům?

Ono se to říká strašně špatně takhle obecně. Oni se prostě vůbec špatně orientují v mapách jako takových.

Takže si nemyslíte, že to je chybou těch atlasů, že by byly ty mapy špatně zpracované, ale spíše orientací těch žáků?

Přesně tak. Oni vědí, jak mají pracovat s mapou, ale dělá jim to problém.

Vy jste říkala, že tedy kombinujete ty otázky s mapami, popřípadě s obrázky. Kombinujete dvě mapy zároveň?

Ale jo, občas jim dávám i dvě mapy zároveň, které mohou srovnávat, ale je to pro ně těžké.

Jaká vnímáte pozitiva při činnosti s atlasy?

Pozitiva určitě vnímám, myslím si, že pro ty děti je to důležitý, aby se s tím naučily pracovat. A to, že si to mohou názorně představit.

A proč si myslíte, že je důležité, aby uměly děti pracovat s atlasem?

No já myslím, že důležité to je, protože to byste musel vidět, jaká je to ostuda, když to neumějí. Já nevím, jak na to mám odpovědět, protože to je prostě strašný, když po nich chce ukázat Německo a oni zabodnou prst do Asie. Měly by se prostě v jakýkoliv mapě, nejenom v dějepisném atlase, orientovat.

Jaká vnímáte negativa při činnosti s atlasem?

Možná, že je rozptylují prostě ty jiné věci. Negativa asi spíš žádný. Možná ještě, že časově je to do té výuky náročný použít.