

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra dějin a didaktiky dějepisu

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise  
na gymnáziu

A Conceptual Integrated Approach to Teaching about Cold War at the Upper-  
secondary School

Bc. Eva Manderlová

Vedoucí práce: PhDr. Hana Havlůjová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N ČJ-D

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. dubna 2015

.....

podpis

Ráda bych na tomto místě poděkovala především své vedoucí diplomové práce PhDr. Haně Havlůjové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi pomohly tuto práci zkompletovat, a za trpělivost, ochotu a vstřícnost, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

Mé poděkování patří také žákům a kolegům z Gymnázia Českolipská, díky kterým jsem měla možnost realizovat své nápady v oblasti integrované tematické výuky.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce s názvem *Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu* předkládá téma studené války jako námět pro konkrétní projekt realizovaný v osmi hodinách dějepisu na vybraném pražském gymnáziu.

Práce se skládá z části teoretické a praktické. Teoretická část je souhrnem dostupných informací z odborné literatury. V této části diplomové práce je blíže a podrobně představen koncept integrované tematické výuky vycházející z poznatků o fungování lidského mozku (mozkově kompatibilní vzdělávání), dále jsou představena teoretická východiska a metoda, jejíž formou byl námět řešen.

V praktické části práce je popsáno zajišťování podkladů (popis situace, problém, podmínky, průběh projektu), popsána je také analýza a interpretace podkladů. Dále jsou zde konstatovány výsledky, zmíněny problémy a nedostatky projektu. Praktická část diplomové práce je doplněna o využití projektu - nástin dalšího možného směru vyučování dle integrované tematické výuky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

studená válka, integrovaná tematická výuka, tematické vyučování, dějepis, gymnázium, mozkově kompatibilní vzdělávání

## **ABSTRACT**

The thesis titled A Conceptual Integrated Approach to Teaching about the Cold War at the Upper-secondary School presents the topic of the Cold War as a subject matter for an educational project implemented into History lessons at a selected Prague upper-secondary school.

The thesis consists of a theoretical and a practical part. The theoretical part is a summary of the information available in scholarly literature. It contains a detailed presentation of integrated thematic teaching which is based on understanding of the human brain operation (brain-compatible teaching). Furthermore, theoretical starting point is introduced as well as the method used to present the topic.

The practical part explores how background material was collected (description of situation, problem, conditions, and development of project). It also presents the analysis and interpreting of background material. Next, the results of the project are stated, together with its problems and imperfections. The practical part is supplemented with the application of the project. It outlines other ways integrated thematic teaching can be used in education.

## **KEYWORDS**

Cold War, conceptual integrated approach, thematic teaching, history teaching, upper-secondary school, brain-compatible teaching

## Obsah

1	ÚVOD.....	8
2	TEORETICKÁ ČÁST .....	11
2.1	Dějepis v kurikulu střední školy.....	11
2.1.1	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia .....	11
2.2	Studená válka – generalizace témat pro výuku na gymnáziu .....	19
2.2.1	Počátky studené války.....	21
2.2.2	Korejská válka.....	23
2.2.3	Válka ve Vietnamu .....	23
2.2.4	Karibská krize .....	24
2.2.5	Společnost západního a východního bloku.....	26
2.2.6	Konec studené války.....	27
2.3	Integrovaná tematická výuka.....	28
2.3.1	Mozkově kompatibilní vzdělávání.....	29
2.3.2	Integrovaná tematická výuka a projektové vyučování – vymezení rozdílu .....	40
2.3.3	Výhody a nevýhody integrované tematické výuky .....	42
2.3.4	Role učitele v integrované tematické výuce .....	43
2.3.5	Koncept integrované tematické výuky na vybraném gymnáziu .....	45
3	PRAKTICKÁ ČÁST .....	50
3.1	Vyučovací předmět dějepis ve školním vzdělávacím programu vybraného gymnázia....	50
3.2	Návrh hodin realizovaných v hodinách dějepisu na gymnáziu .....	52
3.3	Realizace jednotlivých hodin.....	53
3.3.1	Úvodní hodina .....	53
3.3.2	Nejasný počátek.....	56
3.3.3	Situace na Korejském poloostrově.....	58
3.3.4	Válka v přímém přenosu .....	60
3.3.5	Karibská krize .....	62
3.3.6	Život v době studené války.....	65
3.3.7	Nejasný konec .....	67
3.3.8	Stoletý stařík.....	69
3.4	Reflexe praktické části diplomové práce .....	71
4	ZÁVĚR .....	78
5	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ .....	80
5.1	Literatura.....	80
5.2	Internetové zdroje.....	82

6	SEZNAM PŘÍLOH.....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
	Příloha č. 1: Tabulka – cíle hodin, využití metody, vazby na RVP	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
	Příloha č. 2: Nevyplněné portfolio připravené pro žáky .....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
	Příloha č. 3: Ukázky žáky vyplněných portfolií .....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
	Příloha č. 4: Vybraná ukázka z knihy Stoletý stařík, který vylezl z okna a zmizel	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
	Příloha č. 5: Reflexe praktické části diplomové práce Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu – dotazník připravený pro žáky	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>

# 1 ÚVOD

V současné době je základním úkolem školy připravovat žáky a studenty na život. To nám ukládá i Rámcový vzdělávací program – žáci by ze školy měli odcházet vybaveni klíčovými kompetencemi. Jak ale tohoto cíle dosáhnout a jak žáky kompetencemi vybavit? Dnes stojí před tímto úkolem především samotní učitelé. Pedagogům je dána plná důvěra, je jen na nich, jakým způsobem žáky vybaví kompetencemi a připraví pro život. Tato důvěra a svoboda, která je učitelům svěřena, samozřejmě nahrává rozvoji různých metod, které se ve školství dříve sice objevovaly, ale byly ve výrazné menšině. Na rozdíl od dob minulých jsme v současné době svědky rozvoje nejen nejrůznějších alternativních či inovativních škol, ale také rozvoje v oblasti metod používaných při vyučovacím procesu. Mezi takové metody můžeme s jistotou řadit i integrovanou tematickou výuku.

Mohlo by se zdát, že koncept integrované tematické výuky bude plnění klíčových kompetencí v leččem napomáhat. Zde je ale nutné poznamenat, že výuka podle ITV samozřejmě není „samospásná“, protože rozvíjení kompetencí je stálý boj, a to hned z několika hledisek. Tím prvním je to, že učitel se musí velmi dobře připravit a musí hledat co nejvhodnější metody, což se ne vždy povede. Druhým hlediskem je fakt, že je žák nucen přistoupit na jiný způsob práce a vnímat výuku jako proces, který jej posune v jiných než faktografických oblastech. Úloha faktografie hrála při realizaci celku studené války v hodinách dějepisu na gymnáziu velkou roli. Studenou válku jako takovou jsem si vybrala z důvodu přesahu této světové historické etapy do podoby dnešního světa, dnešní politiky, dnešní společnosti. Na druhou stranu jsem ale nechtěla žáky zahltit daty, místy, jmény atd. Má vize spočívala v nalezení a představení přesahů, které nám téma studené války nabízí a které jsou v hodinách dějepisu ve školách často přehlíženy nebo opomíjeny.

Pokud se ale vrátím k úplným začátkům, kdy jsem hledala a zadávala téma diplomové práce, musím zpětně uznat, že vybrat si integrovanou tematickou výuku nebyl lehký úkol. Zpočátku jsem si totiž představovala pouze mezipředmětové vztahy, které se v rámci tématu studené války samy nabízely. Po nastudování knihy od Susan Kovalikové jsem ale zjistila, že integrovaná tematická výuka zahrnuje mnohem více. Nejde jen o mezipředmětové vztahy, velmi důležitá je příprava učitele nebo motivace žáků.



Ve své diplomové práci si kladu dva cíle. Tím prvním je shromáždit, zpracovat a představit dostupné informace z odborné literatury, na jejichž základě pak dojde k naplnění druhého cíle práce. Druhým cílem je navržení a zrealizování projektu integrované tematické výuky pro konkrétní skupinu žáků na konkrétním pražském víceletém gymnáziu. Následně je do tohoto cíle zahrnuto i představení a vyhodnocení výsledků tohoto projektu a případně také navržení dalších možností využití koncepce integrované tematické výuky.

Co se týče obsahové stránky diplomové práce, práce je členěna na dvě hlavní části – část teoretickou a praktickou.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola teoretické části práce představuje dějepis v kurikulu střední školy. Konkrétně zachycuje postavení dějepisu v rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia, prezentuje klíčové kompetence, průřezová témata, zastoupení dějepisu ve vzdělávacích oblastech RVP G a očekávané výstupy a učivo soudobých dějin. Druhá kapitola se zabývá stručným představením obsahu vybraných kapitol studené války, které byly zahrnuty do výuky. Mezi vybrané kapitoly patří počátky studené války, korejská válka, válka ve Vietnamu, karibská krize, společnost západního a východního bloku a konec studené války. Třetí a poslední kapitola teoretické části diplomové práce je věnována integrované tematické výuce jako takové. V této kapitole je výuka dle konceptu Susan Kovalikové stručně představena, je zde nastíněna i její historie. Dále je blíže popisováno mozkově kompatibilní vzdělávání založené na výzkumech mozku, jsou popsány jednotlivé podmínky pro toto vzdělávání. Vzhledem k tomu, že má integrovaná tematická výuka velmi blízko k projektovému vyučování, rozhodla jsem se zařadit i srovnání těchto dvou metod výuky. Jsou uvedeny také výhody a nevýhody ITV a role učitele v této metodě vyučování. Na závěr teoretické části je představen koncept integrované tematické výuky na vybraném gymnáziu včetně aplikace složek mozkově kompatibilního vzdělávání, výukových postupů a časové organizace.

Praktická část diplomové práce je členěna do čtyř kapitol. První kapitola se věnuje vyučovacím předmětům dějepis ve školním vzdělávacím programu vybraného gymnázia. S ohledem na klíčové téma studené války popisuje školní výstupy, učivo, představuje také časové rozvržení hodin dějepisu v jednotlivých ročnících gymnázia. Druhá kapitola seznamuje se zpracováním návrhu hodin, které byly na gymnáziu následně realizovány. Pilotní návrh mj. obsahoval cíle hodin, aplikované metody a integrované vzdělávací oblasti, průřezová témata a předměty. Tyto informace byly následně pro přehlednost a snadnou

orientaci zpracovány také do tabulky (viz Příloha č. 1). Dále druhá kapitola zmiňuje přípravu pracovních listů, kterými žáci postupně tvořili svá portfolia, a přípravu na vedení pedagogického deníku. Třetí kapitola praktické části diplomové práce se věnuje samotné realizaci hodin na gymnáziu. Každá z hodin obsahuje stručné představení, cíle, metody a oblasti integrace. Dále je podrobně popsán reálný průběh hodin, zařazeny jsou také poznámky z pedagogického deníku a ukázky portfolií s prací žáků. Poslední kapitola pak obsahuje celkovou reflexi praktické části diplomové práce. Zpětná vazba probíhala formou dotazníku a byla poskytnuta jak žákům, tak jejich učitelem dějepisu. Kapitola zahrnuje představení dotazníku, zaznamenané komentáře žáků i učitele, celkové vyhodnocení dotazníku. Dále jsou na základě realizace hodin uvedena pozitiva a negativa integrované tematické výuky. Kapitulu uzavírá souhrnné hodnocení integrované tematické výuky v hodinách dějepisu na gymnáziu.

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 Dějepis v kurikulu střední školy

Latinské slovo kurikulum původně znamenalo běh, v pedagogickém smyslu je kurikulum „pohyb, plánovaná trasa vzdělávání. Zahrnuje vzdělávací program, ale také obsahovou náplň výuky i dosažený výsledek, zkušenost, kterou si žák ve škole podle určitého kurikula osvojí.“<sup>1</sup>

Často užívaný termín kurikulární reforma tedy znamená, že jsou české školy v pohybu, který by měl směřovat k modernější výuce. V tomto pohybu mají školám pomoci rámcové vzdělávací programy.

#### 2.1.1 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia mj. „vychází z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.“<sup>2</sup>

„Vzdělávání ve čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií má žáky vybavit klíčovými kompetencemi a všeobecným rozhledem na úrovni středoškolsky vzdělaného člověka a tím je připravit především pro vysokoškolské vzdělávání a další typy terciálního vzdělávání, profesní specializaci i pro občanský život.“<sup>3</sup>

„Gymnázium má vytvářet náročné a motivující studijní prostředí, v němž žáci musí mít dostatek příležitostí osvojit si stanovenou úroveň klíčových kompetencí, tzn. osvojit si některé důležité vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty a dokázat je využívat v osobním, občanském i profesním životě. Smyslem vzdělávání na gymnáziu není předat žákům co největší objem dílčích poznatků, fakt a dat, ale vybavit je systematickou a vyváženou strukturou vědění, naučit je zařazovat informace do smysluplného kontextu životní praxe a motivovat je k tomu, aby chtěli své vědomosti a dovednosti po celý život dále rozvíjet. To předpokládá uplatňovat ve vzdělávání postupy a metody podporující tvořivé myšlení,

---

<sup>1</sup> *Kurikulum S* [online]. Praha: NÚOV ©2011 [cit. 1. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/kurikulum/co-je-to-kurikulum>

<sup>2</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 6.

<sup>3</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 8.

pohotovost a samostatnost žáků, využívat způsoby diferencované výuky, nové organizační formy, zařazovat integrované předměty apod.“<sup>4</sup>

### **Klíčové kompetence**

Součástí Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia jsou také klíčové kompetence. Ty představují „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Jejich výběr a pojetí vychází z toho, jaké kompetence jsou považovány za podstatné pro vzdělávání na gymnáziu.“<sup>5</sup> V rámci RVP G jsou klíčové kompetence pro jejich pochopení a snazší práci s nimi zpracovány jednotlivě, v praxi se ale samozřejmě navzájem prolínají a doplňují.

„Ve vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií se usiluje o další rozvíjení klíčových kompetencí, které žáci získali v základním vzdělávání. Úroveň klíčových kompetencí popsaná v RVP G představuje žádoucí stav, ke kterému se mají všichni žáci na základě svých individuálních předpokladů postupně přibližovat.“<sup>6</sup>

Na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií by si žák měl osvojit:

- kompetenci k učení,
- kompetenci k řešení problémů,
- kompetenci komunikativní,
- kompetenci sociální a personální,
- kompetenci občanskou,
- kompetenci k podnikavosti.

Veškerá výuka (nejen na gymnáziích, ale na všech typech škol) by měla směřovat k postupnému získávání klíčových kompetencí.

Na úrovni daných výstupů z jednotlivých kompetencí můžeme pozorovat propojení se složkami, které jsou nezbytné pro mozkově kompatibilní vzdělávání, tudíž i pro integrovanou tematickou výuku (viz níže).

V rámci kompetence k učení je to například důvěryhodné prostředí a možnost výběru, na základě čehož si žák „své učení a pracovní činnost sám plánuje a organizuje, využívá je

---

<sup>4</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 8.

<sup>5</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 8.

<sup>6</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 8.

jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj.<sup>7</sup> Důvěryhodné (bezpečné) prostředí, ve kterém se žák nemá čeho obávat, také napomáhá tomu, že „kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů svého učení a práce.“<sup>8</sup> Možnost výběru je uplatňována v případě, kdy žák „efektivně využívá různé strategie učení.“<sup>9</sup> Další složkou je okamžitá zpětná vazba, které je třeba využívat v případě, kdy žák „reflektuje proces vlastního učení a myšlení“<sup>10</sup> nebo „kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů svého učení a práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci.“<sup>11</sup> Poslední složkou, kterou lze pozorovat při plnění kompetence k učení, je smysluplný obsah. Zde dochází k naplnění v momentě, kdy žák „kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi.“<sup>12</sup>

Kompetence k řešení problémů nezahrnuje tolik složek mozkově kompatibilního vzdělávání jako kompetence k učení, přesto i zde lze pozorovat jisté průniky. Obohacené prostředí, přiměřený čas nebo možnost výběru mohou být aplikovány v momentě, kdy žák „vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy.“<sup>13</sup> Možnost výběru lze také využít, když je žák „otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran“<sup>14</sup> nebo když „zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení.“<sup>15</sup>

U kompetence komunikativní se ze zásad integrované tematické výuky do popředí dostává spolupráce – žák „s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální“<sup>16</sup>, „je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci“<sup>17</sup> nebo „pomáhá v nejasných nebo sporných komunikačních situacích dosáhnout porozumění.“<sup>18</sup> V důsledku navození bezpečného prostředí žák „prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem.“<sup>19</sup>

---

<sup>7</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 9.

<sup>8</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 9.

<sup>9</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 9.

<sup>10</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 9.

<sup>11</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 9.

<sup>12</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 9.

<sup>13</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 9.

<sup>14</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 9.

<sup>15</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 9.

<sup>16</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 9.

<sup>17</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 10.

<sup>18</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 10.

<sup>19</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 10.

V rámci kompetence sociální a personální je nejvýznamnější složkou mozkově kompatibilního vzdělávání spolupráce. K naplňování spolupráce dochází v případě, kdy žák „aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů“<sup>20</sup> nebo „přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii.“<sup>21</sup> Do kompetence sociální a personální lze zařadit ještě okamžitou zpětnou vazbu, která hraje důležitou roli, když žák „posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe.“<sup>22</sup>

Předposlední kompetencí je kompetence občanská. Díky propojení této kompetence a smysluplného obsahu, který zahrnuje i propojení se skutečným životem, můžeme říci, že žák například „respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí“<sup>23</sup> nebo „posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhajuje informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí.“<sup>24</sup>

V případě kompetence k podnikavosti je zahrnuto opět více složek důležitých pro integrovanou tematickou výuku. Požadavek bezpečného prostředí musí být naplňován, když žák „rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě.“<sup>25</sup> Možnosti výběru by se mělo žákovi dostávat, aby „uplatňoval proaktivní přístup, projevil vlastní iniciativu a tvořivost, vítal a podporoval inovace.“<sup>26</sup> V neposlední řadě je podstatná také okamžitá zpětná vazba, která by měla být aplikována v případě, kdy žák „usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl.“<sup>27</sup>

### **Průřezová témata**

Kromě klíčových kompetencí vstupují do vzdělávání také průřezová témata. Jsou to témata, která jsou v současné době vnímána jako aktuální, jejich cílem je ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků. Průřezová témata jsou povinnou součástí vzdělávání. Promítají se nejen svým výchovným zaměřením, ale i obsahem do vzdělávacích oblastí a pomáhají doplňovat či propojovat, co si žáci během studia osvojili. Vzdělávání na

---

<sup>20</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 10.

<sup>21</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 10.

<sup>22</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 10.

<sup>23</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 10.

<sup>24</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 10.

<sup>25</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 11.

<sup>26</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 11.

<sup>27</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 11.

gymnáziu v tomto smyslu navazuje na průřezová témata v základním vzdělávání, kde se s nimi žáci setkávají poprvé. Pojetí a funkce těchto témat příznivě ovlivňují i proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. „Do vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií jsou zařazena tato průřezová témata:

- osobnostní a sociální výchova,
- výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- multikulturní výchova,
- environmentální výchova,
- mediální výchova.<sup>28</sup>

Součástí každého průřezového tématu je výčet jeho přínosů k rozvoji osobnosti žáka. Stejně jako v případě klíčových kompetencí, i zde lze pozorovat prolínání se zásadami integrované tematické výuky. Nejčastější složkou, která se objevuje ve všech průřezových tématech, je přenos poznatků, dovedností a vědomostí do skutečného života. Toto tvrzení zcela odpovídá funkcím průřezových témat – „ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků“<sup>29</sup> nejen v rámci školního vzdělávání, ale hlavně pro jejich další život.

„Oblast Člověk a společnost se může setkat s Osobnostní a sociální výchovou na poli komunikace, mezilidských vztahů, sociálních a ekologických problémů, interkulturních kontaktů a dovedností, na poli etiky lidského chování atd.“<sup>30</sup> V průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova se nejmarkantněji z integrované tematické výuky odráží přesah do skutečného života. V oblasti postojů a hodnot o tom svědčí body typu „průřezové téma má žákovi pomoci uvědomit si a respektovat přirozenost a hodnotu rozmanitosti projevů života, kultury a každého jednotlivého člověka, uvědomit si, že téměř každý sociální nebo komunikační akt má svůj mravní rozměr, uvědomit si, že v různých životních situacích často nebývá pouze jediné řešení nebo uvědomit si hodnotu lidské spolupráce.“<sup>31</sup> V posledním bodě můžeme navíc (kromě přesahu do skutečného života) pozorovat ještě složku spolupráce, která je v integrované tematické výuce také vysoce ceněna.

Dalším průřezovým tématem, které úzce souvisí se skutečným životem, jak ho chápe integrovaná tematická výuka, je výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Příležitost k realizaci tohoto tématu poskytuje především vzdělávací oblast Člověk

---

<sup>28</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 65.

<sup>29</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 65.

<sup>30</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 66.

<sup>31</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 67.

a společnost ve všech jejích součástech, zvláštní důraz je kladen na výchovu k občanství a politickou kulturu. Realizace tohoto průřezového tématu „ve školní praxi přesahuje možnosti tradiční předmětové výuky.“<sup>32</sup> „Rostoucí propojování aktivit ve všech oblastech lidského života, vnímání globálních hospodářských, sociálních, politických, kulturních a environmentálních příznivých prvků a jevů, ale i problémů, proniknutí do podstaty evropské integrace a porozumění sobě samému v tomto kontextu, to vše jsou hlavní přínosy daného tématu pro vzdělávání na gymnáziu.“<sup>33</sup> Dle tohoto tvrzení integrovaná tematická výuka zcela odpovídá požadavku průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech v RVP G.

Průřezové téma Multikulturní výchova zaujímá v dnešním světě významné místo. Neomezuje se jen na informace, které žáci ve vzdělávacím oboru Dějepis získávají, ale snaží se navíc „stimulovat, ovlivňovat a korigovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků. [...] Multikulturní výchova se zaměřuje zejména na poznání a pochopení kulturních diferencí a přizpůsobení životu v multikulturní společnosti.“<sup>34</sup> Za konkrétní přínosy tématu pro skutečný život a spolupráci žáka dle integrované tematické výuky lze považovat tvrzení, že žákovi pomáhá „respektovat jedinečnost, důstojnost a neopakovatelnost života, chápat lidskou bytost jako součást etnika, ztotožňovat se s názorem, že všechny etnické skupiny jsou rovnocenné a že všichni lidé mají právo žít společně a spolupracovat.“<sup>35</sup>

Důležitým průřezovým tématem pro skutečný život a spolupráci je také Environmentální výchova. Těžiště pro toto průřezové téma sice neleží přímo v oboru Dějepis, přesto i v tomto oboru (stejně jako ve všech ostatních) lze stopy environmentální výchovy najít. V pojetí environmentální výuky je tedy nutný „posun od tradiční oborové výuky k výuce oborově integrované. Dochází k propojování poznatků a zkušeností z různých oborů a tyto zkušenosti a poznatky jsou potom využívány pro konkrétní řešení environmentálních problémů v praxi.“<sup>36</sup> Díky integraci oborů můžeme pro žáka docílit toho, že bude schopen „projevovat pokoru, úctu k hodnotám, které neumí vytvořit člověk, nebo např. vnímat místo, ve kterém žije, a změny, které v něm probíhají.“<sup>37</sup>

---

<sup>32</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 70.

<sup>33</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 69.

<sup>34</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 73.

<sup>35</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 73.

<sup>36</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 75.

<sup>37</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 76.



Posledním průřezovým tématem je Mediální výchova. I toto průřezové téma úzce souvisí se skutečným životem, v rámci tématu zaznamenáváme do skutečného života velký přesah, i zde tedy narazíme na zásady integrované tematické výuky. V oboru Dějepis poskytuje mediální výchova žákům „poznatky o souvislostech mezi vývojem médií a vývojem moderních společností, o institucích, na nichž tyto společnosti stojí, o vzniku a vývoji veřejné sféry. [...] Obavy i naděje, které vyvolávalo každé nové médium v dějinách lidské komunikace, umožňují obohatit uvažování o současné situaci. Zvláštní téma představuje role médií ve vypjatých dějinných okamžicích - noviny v roce 1848, rozhlas v květnu 1945 a srpnu 1968 apod.“<sup>38</sup>

Obsah průřezových témat doporučený pro vzdělávání na gymnáziu je rozpracován do tematických okruhů, které obsahují nabídku témat (činností, námětů). Všechny tematické okruhy jsou povinné a škola je musí zařadit do svého Školního vzdělávacího programu.

### **Vzdělávací oblasti RVP G**

Vzdělávací obsah na čtyřletých gymnáziích i na vyšším stupni víceletých gymnázií je v RVP G rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí. Jednou z těchto oblastí je Člověk a společnost, kam vedle Občanského a společenskovedního základu a Geografie patří i Dějepis.

Každá vzdělávací oblast (v tomto případě oblast Člověk a společnost) obsahuje charakteristiku této oblasti (tj. postavení a význam vzdělávací oblasti), její cílové zaměření (vyjadřuje, jak vzdělávací oblast a její obory přispívají k rozvíjení klíčových kompetencí žáků) a vzdělávací obsah (tj. propojený celek očekávaných výstupů a učiva).

„Vzdělávací oblast Člověk a společnost využívá společenskovední poznatky získané v základním vzdělávání, rozvíjí je a učí žáky zpracovávat je v širším myšlenkovém systému. Její součástí jsou i zcela nové obsahové prvky, jejichž pochopení je podmíněné rozvinutější myšlenkovou činností a praktickou zkušeností žáka gymnázia. Žáci se učí kriticky reflektovat společenskou skutečnost, posuzovat různé přístupy k řešení problémů každodenní praxe a aplikovat poznatky do současnosti. Rozvíjeny jsou důležité myšlenkové operace, praktické dovednosti a vědomí vlastní identity žáka. Oblast přispívá k utváření historického vědomí, k uchování kontinuity tradičních hodnot naší civilizace a k občanskému vzdělávání mládeže. Posiluje respekt k základním principům demokracie a připravuje žáky na odpovědný občanský život v demokratické společnosti v souladu

---

<sup>38</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 78.

s principy udržitelného rozvoje. Podporuje vědomí neopakovatelnosti a jedinečnosti života, významu lidské důstojnosti a úcty k výtvorům lidského ducha minulých generací i současnosti.<sup>39</sup>

Záměry vzdělávací oblasti jsou realizovány především prostřednictvím jednotlivých vzdělávacích oborů této oblasti. Přesahy dané vzdělávací oblasti se promítají i do dalších vzdělávacích oblastí, čehož velmi dobře může využívat a využívá integrovaná tematická výuka.

Dějepis vstupuje do častých transversálních vazeb (mezipředmětových vztahů) nejen v rámci jednotlivých vzdělávacích oborů oblasti Člověk a společnost, ale i v rámci dalších vyučovacích předmětů. Jde o předměty, jež jsou součástí společenskovedního, jazykového, estetického i přírodovědného vzdělávání. Tyto transversální vazby jsou dány historickou povahou lidské sociální i individuální skutečnosti, na úrovni školní výuky pak mimo jiné tím, že dějepis je schopen včleňovat jinak samostatně pojímané informace do dějinných souvislostí. Konkrétně se dějepis v rámci oborů nejčastěji prolíná s geografii a občanským a společenskovedním základem.

### **Tematický celek Moderní doba II – soudobé dějiny**

Jak již bylo řečeno, vzdělávací obsah je souhrnný název pro tematický celek, který zahrnuje očekávané výstupy a učivo. V rámci celku Moderní doba II – soudobé dějiny (do kterého spadá i období studené války) jsou očekávanými výstupy:

- „charakterizuje vznik, vývoj a rozpad bipolárního světa, jeho vojenská, politická a hospodářská seskupení, vzájemné vztahy a nejvýznamnější konflikty,
- vysvětlí základní problémy vnitřního vývoje zemí západního a východního bloku; zejména se zaměří na pochopení vnitřního vývoje a vzájemných vztahů supervelmocí USA, SSSR a na situaci ve střední Evropě a v naší zemi,
- porovná a vysvětlí způsob života a chování v nedemokratických společnostech a v demokraciích,
- popíše mechanismy a prostředky postupného sjednocování Evropy na demokratických principech, vysvětlí lidská práva v souvislosti s evropskou kulturní tradicí; zná základní instituce sjednocující se Evropy, jejich úlohu a fungování,

---

<sup>39</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 38.

- objasní hlavní problémy specifické cesty vývoje významných postkoloniálních rozvojových zemí; objasní význam islámské, židovské a některé další neevropské kultury v moderním světě,
- vymezení základní problémy soudobého světa a možnosti jeho dalšího vývoje.<sup>40</sup>

Tyto výstupy by žák po absolvování tematického celku Moderní doba II – soudobé dějiny měl ovládat.

Učivo tohoto tematického celku je pak shrnuto do několika oblastí. Jsou jimi:

- „Evropa a svět po válce (OSN, princip sociálního státu),
- východní blok, jeho politický, hospodářský a sociální vývoj; SSSR jako světová velmoc; RVHP, Varšavská smlouva,
- euroatlantická spolupráce a vývoj demokracie; USA jako světová velmoc,
- životní podmínky na obou stranách „železné opony“,
- konflikty na Blízkém východě, vznik státu Izrael,
- dekolonizace; „třetí svět“ a modernizační procesy v něm – ekonomické, demografické a politické postavení v globálním světě,
- pád komunistických režimů a jeho důsledky; sjednocující se Evropa a její místo v globálním světě,
- globální problémy moderní společnosti.<sup>41</sup>

Při výběru konkrétních témat pro integrovanou tematickou výuku v hodinách dějepisu na gymnáziu jsem vycházela z práce s těmito oblastmi učiva, dále jsem pracovala se školním vzdělávacím programem vybraného gymnázia, na kterém se integrovaná tematická výuka realizovala, a v neposlední řadě jsem svůj výběr také konzultovala s učitelem dějepisu konkrétní třídy (podrobněji k výběru témat viz níže).

## **2.2 Studená válka – generalizace témat pro výuku na gymnáziu**

Dějiny „krátkého“ 20. století (1914/18-1989/91) lze označit za „věk extrémů“. Na jedné straně došlo k doposud nevídanému rozvoji vědy a techniky, k výraznému rozšíření sociálního zabezpečení občanů státem, k emancipaci žen i k velkým proměnám uměleckých a kulturních projevů, na straně druhé také k neočekávanému potlačení základních lidských

<sup>40</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 46.

<sup>41</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 46.

práv a svobod, k bezcitnému zacházení s lidskou bytostí, ke státnímu terorismu na třídním, rasovém, etnickém či náboženském základě. Sociálně-politická dimenze života lidské společnosti v hospodářsky vyspělých zemích se v konečném důsledku rozdělila do dvou ideologicky vymezených táborů: světa demokratických států a států nedemokratických (autoritativních a totalitních systémů), včetně svébytných rysů vývoje zemí „třetího světa“.

Náš dnešní život je dosud ovlivňován především zkušeností s komunistickým režimem; proto je dle mého názoru třeba položit důraz na dějiny 2. poloviny 20. století. „Prvních patnáct až dvacet let po skončení druhé světové války bylo pro svět charakteristické šíření jevu, který v roce 1947 Bernard Baruch nazval studenou válkou.“<sup>42</sup>

Tento obrazný výraz označuje „poválečné vztahy mezi Spojenými státy a Sovětským svazem, kdy chladné hlavní děl byly v kterémkoli okamžiku připraveny ke zničující ostré střelbě. Porážka mocností osy uvolnila soudržnost antifašistické koalice a dříve potlačované rozpory přerůstaly v otevřené konflikty. Předně se zcela změnil poměr sil mezi velmocemi. Postupně se prosadily dvě supervelmoci – Spojené státy a Sovětský svaz, které zásadním způsobem ovlivňovaly světové dění. Naproti tomu poklesly tradiční mocenské role Velké Británie a Francie. Soupeření obou supervelmocí a zbraně hromadného ničení podmínily vznik bipolárního uspořádání světa.“<sup>43</sup>

Boj mezi velmocemi byl zároveň veden nevojenskými prostředky, které zahrnovaly jak psychologickou válku (oboustranné propagandistické kampaně a diplomatické souboje, např. v OSN), tak i skutečné lokální války, ve kterých ale obě strany dbaly na to, aby nedošlo k jejich přímému střetu. Přesto s sebou ale většina manévřů nesla riziko transformace ve skutečnou válku velmocí. Stálé napětí přirozeně vedlo k tomu, že se rozběhl kolotoč vojenských příprav. Obrovské výdaje na vývoj a výrobu zbraní vyvolaly stupňující se závody ve zbrojení.

„Těžiště klasické studené války se zhruba do let 1948/49 soustředovalo především na oblast střední a východní Evropy, od přelomu 40. a 50. let se již většina konfliktů odehrávala mimo evropský prostor. K nejdůležitějším z nich patřila válka v Koreji, válka v Indočíně, kubánská raketová krize a řada dalších.“<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> LITERA, Bohuslav. *Studená válka*. Praha: H&H, 1993. s. 3.

<sup>43</sup> NÁLEVKA, Vladimír. *Studená válka*. Praha: Triton, 2003. s. 12.

<sup>44</sup> LITERA, Bohuslav. *Studená válka*. Praha: H&H, 1993. s. 3.

Jak již bylo zmíněno výše, při výběru konkrétních témat pro integrovanou tematickou výuku jsem samozřejmě neměla úplně volnou ruku. Výběr byl ovlivněn nejen kurikulem středních škol, ale také konzultacemi s učitelem, který v průběhu roku ve vybrané třídě dějepis učí.

Výběr témat, která byla nakonec v hodinách představována, hodně ovlivnil také fakt, že s některými tématy se žáci již setkali na nižším stupni gymnázia, s některými se na druhou stranu zatím neseťkali. Vybírala jsem tak témata, u kterých žáci již znali základní informace, měli o událostech alespoň minimální povědomí. Takový výběr byl záměrný, šlo o to rozšířit znalosti žáků, představit a ukázat jim nový a jiný směr, ne seznamovat je se základními dějepisnými informacemi.

Nakonec bylo vybráno šest celků, které mapovaly vybrané události druhé poloviny 20. století. Žáci se v rámci integrované tematické výuky seznámili s počátky studené války, se situací na Korejském poloostrově, s válkou ve Vietnamu, s karibskou raketovou krizí, se situací ve společnosti Západu a Východu a v neposlední řadě také s koncem studené války.

I z tohoto důvodu nebudu dále uvádět větší množství konfliktů či sporů, které do studené války beze sporu patří a jsou její součástí. Svůj výběr omezím na stručné představení obsahu kapitol studené války, které byly zahrnuty do konkrétních hodin integrované tematické výuky.

Fakta a informace obsažené v této generalizaci jsou výtahem informací, se kterými žáci v hodinách pracovali, zpracovávali je, zaznamenávali do portfolia – cílem žáků bylo tyto informace objevovat. Nejde tedy o historickou analýzu vybraných událostí studené války.

### **2.2.1 Počátky studené války**

Blok integrované tematické výuky věnovaný studené válce nelze začít jinak, než představením mezníků, které jsou často uváděny jako její počátek. Stanovit jedno pevné datum, které by označovalo začátek studené války, datum, ke kterému by se přikláněla valná většina odborníků, snad ani nejde. Událostí, které jsou označovány za počátek studené války, existuje větší množství. Mezi nejčastější bývají ale zařazovány tři – Jaltská konference (1945), projev Winstona Churchilla ve Fultonu (1946) a vyhlášení Trumanovy doktríny (1947).

Jaltská konference, na které se v únoru 1945 setkali Winston Churchill, F. D. Roosevelt a J. V. Stalin, si oficiálně stanovila dva cíle. Prvním bylo „dopracování modalit konečné porážky zemí Osy užší strategickou koordinací a souhlasem SSSR vstoupit do války proti

Japonsku tři měsíce po porážce Německa.<sup>45</sup> Druhým a podstatnějším cílem bylo „dohodnutí se o budoucnosti světa, především Evropy.“<sup>46</sup> Vůdci tzv. Velké trojky na konferenci de facto vymezovali sféry vlivu.

Otázkou zůstává, jestli přesto, že je studená válka označována jako konflikt trvajícím od Jalty k Maltě (viz konec studené války), můžeme tuto konferenci za počátek studené války považovat. Obecně totiž platí, že v každém sporu figurují dva. A americký prezident Roosevelt žádný konflikt se Sovětským svazem o nadvládu v Evropě a ve světě nevedl a vést s největší pravděpodobností ani nechtěl. Navíc dohody probíhaly na nejisté rovině, stále ještě probíhala druhá světová válka.

Druhým mezníkem, který je s počátky studené války často spojován, je projev Winstona Churchilla na univerzitě v severoamerickém Fultonu dne 5. března 1946. Churchill zde „obvinil Sovětský svaz z totalitních praktik a z vměšování se do vnitřních záležitostí států střední a jihovýchodní Evropy. Pronesl mj. i onu klasickou metaforu o železné oponě, spuštěné napříč kontinentem, a vyzval obě anglosaské demokracie k vytvoření pevného svazku, schopného čelit sovětské hrozbě.“<sup>47</sup>

Dalším okamžikem, který mohl stát na počátku studené války, je Trumanova doktrína. Doktrína, se kterou se 12. března 1947 obrátil americký prezident na Kongres, představovala konkrétní roli Spojených států ve světovém dění. Harry Truman v souvislosti se svou doktrínou řekl: „Myslím, že Spojené státy jsou povinny podpořit svobodné národy odolávající pokusům ozbrojených menšin usilujících o jejich podrobení nebo tlakům přicházejících zvenčí. Myslím, že jsme povinni pomoci svobodným národům vytvářet svůj osud vlastníma rukama. Myslím, že naše pomoc musí spočívat především v ekonomické a finanční podpoře, která je nezbytná pro dosažení jejich hospodářské stability, a tudíž i vyrovnaného politického života.“<sup>48</sup> Trumanovou doktrínou „zadržování komunismu“ se Spojeným státům podařilo zadržet sovětskou ideologickou a mocenskou expanzi. Téměř na padesát let bylo potvrzeno bipolární rozdělení Evropy, protože „Američané fakticky přijali realitu sovětské geopolitické sféry ve východní Evropě.“<sup>49</sup>

---

<sup>45</sup> FILIPPI-CODACCIONI, Ange-Marie aj. *Dějiny 20. století*. Praha: Mladá fronta, 1994. s. 125.

<sup>46</sup> FILIPPI-CODACCIONI, Ange-Marie aj. *Dějiny 20. století*. Praha: Mladá fronta, 1994. s. 125.

<sup>47</sup> NÁLEVKA, Vladimír. *Horké krize studené války*. Praha: Vyšehrad, 2010. s. 13.

<sup>48</sup> NÁLEVKA, Vladimír. *Horké krize studené války*. Praha: Vyšehrad, 2010. s. 15.

<sup>49</sup> NÁLEVKA, Vladimír. *Horké krize studené války*. Praha: Vyšehrad, 2010. s. 16.

### **2.2.2 Korejská válka**

Spor severní a jižní části Korejského poloostrova nesměl být ve vybraných tématech studené války opomenut. Nejen proto, aby si žáci uvědomili, že studená válka nebyla jen soupeřením Spojených států se Sovětským svazem, ale že byly vedeny i války jiných států. Států, které se „jen“ přikláněly k Východu, popř. k Západu. Vedle toho je právě na konfliktu v Koreji velmi dobře patrné i to, jak spor z dob studené války ovlivňuje politiku a svět i dnes.

Korejský poloostrov byl roku 1945 osvobozen od japonského kolonialismu, již roku 1948 byl ale rozdělen 38. rovnoběžkou na jižní a severní část. Jižní část (hl. město Soul) vedena Li Syn Manem se přikláněla k Západu, severní část (hl. město Pchongjang), v jejímž čele stál Kim Ir-sen, se naopak orientovala hlavně na sovětský blok.

Samotný konflikt začal 25. června 1950, kdy severokorejská armáda zaútočila na jižní část poloostrova a rychle postupovala. Severní Korea se domnívala, že se obyvatelé jihu připojí k nim a vytvoří na celém poloostrově komunistickou republiku. O vzniklém konfliktu jednala rada OSN, ta označila KILDR za agresora a rozhodla o vyslání vojsk OSN do jižní Koreje (90% tvořila americká vojska vedená generálem McArthurem). Po ofenzivě vojsk OSN zahájené v září 1950 vstoupila vojska OSN do Soulu a následně pronikla i na území KILDR, odkud je ale začátkem roku 1951 vyhnala armáda „čínských lidových dobrovolníků“. Vojska OSN zůstala za 38. rovnoběžkou, generál McArthur byl později odvolán ze své funkce, protože navrhoval použití jaderných zbraní. Jeho nástupcem byl jmenován generál Ridgway.

V červnu 1951 začala mírová jednání, která skončila až v červenci 1953 uzavřením příměří v Pchanmundžomu. 38. rovnoběžka byla označena za demilitarizované pásmo a tato situace se dodnes nezměnila.

### **2.2.3 Válka ve Vietnamu**

Dalším konfliktem v asijské oblasti, který byl zařazen mezi témata integrované tematické výuky, je válka ve Vietnamu. Válka, ve které se Spojené státy nesnažily získat nové území, ale pouze zabránit šíření komunismu na celou Indočínu. Tato válka demonstruje mj. způsob boje, na který nebyla vojska USA připravena. Konvenční způsob boje, ke kterému byla americká armáda cvičena, nevyhovoval specifikům partyzánské války, kterou praktikovali komunisté ze Severního Vietnamu.

Vietnamská válka, nepřímý důsledek války v Indočíně a Ženevských dohod, byla více než deset let hlavní mezinárodní událostí, neboť do ní byly zapleteny největší světové mocnosti, což mělo vliv na celkovou rovnováhu sil.

Ozbrojený konflikt trval od roku 1964 do roku 1975. Příčiny války lze ale sledovat již od roku 1945, kdy se vlády ve Vietnamu ujímá Ho Či Min. Francie se ale nechtěla vzdát své předválečné kolonie, a tak vypukly boje a Vietnam byl následně rozdělen na Severní Vietnam (Ho Či Min se usídlil v Hanoji) a Jižní Vietnam (se sídlem v Saigonu). Boje přetrvávaly, na území Jižního Vietnamu začal působit Vietkong, který připravoval půdu pro ovládnutí celého území Ho Či Minem. Od poloviny 50. let přicházejí na pomoc Jižnímu Vietnamu američtí odborníci a poradci. Záminkou pro zapojení se Spojených států do konfliktu byl incident v Tonkinském zálivu. Boje na pomoc Jižnímu Vietnamu nakonec trvaly až do roku 1975. V průběhu konfliktu postupně sílilo mírové hnutí, veřejnost odmítala podporovat další boje, odpor proti konfliktu v USA i v celém světě rostl. V roce 1969 byla zahájena tzv. vietnamizace konfliktu (postupné stahování amerických jednotek), v roce 1973 navíc přibyly Pařížské dohody, které ukončily válečný konflikt. I přes uzavření dohod ale válka pokračovala dál, jen bez účasti Spojených států. Válka ve Vietnamu definitivně skončila v roce 1975, kdy Vietkong dobyl Saigon, Vietnam byl sjednocen a vznikla Vietnamská socialistická republika.

Důsledky války ve Vietnamu můžeme klasifikovat jako dvojí – na úrovni regionální a na úrovni mezinárodní. Na regionální úrovni nedošlo na indočínském poloostrově, zpusťšeném téměř třicetiletou válkou, k obnovení stability. Vnitřní potíže všech tamních zemí napomáhaly vzniku třecích ploch. Rozpory mezi Rudými Khmery a Vietnamci vyústily v invazi do Kambodži a v dlouhotrvající partyzánskou válku, která situaci ještě více zhoršila. Situace a obavy donutily ostatní země jihovýchodní Asie ke sjednocení na politické i ekonomické úrovni. Došlo tak ke sjednocení v rámci ASEAN, čímž členské země dementovaly „teorii domina“. Na mezinárodní úrovni byly účinky vietnamského traumatu neobyčejně silné a trvalé. Krize národního svědomí spolu se ztrátou prestiže v důsledku prvního vojenského nezdaru přiměly Spojené státy zřici se načas vojenských dobrodružství.

#### **2.2.4 Karibská krize**

Dalším z významných konfliktů studené války byla karibská raketová krize v říjnu 1962. Tento konflikt je často označován jako „horký podzim studené války“, jako okamžik, kdy byl svět pouhý krůček od nukleární války.



„Pokerová hra kolem Kuby na podzim roku 1962 měla své kořeny v komplikované vnitropolitické situaci v Sovětském svazu a tak rozhodnutí o umístění jaderných raket středního doletu na Kubě mělo upevnit Chruščovovu pozici doma i v zahraničí. Moskva kalkulovala s obavami Castrovy vlády z možné recidivy dubnové invaze z roku 1961, ale základním cílem bylo částečné vyrovnání strategické rovnováhy sil, kdy proponované vybudování raketové základny v těsné blízkosti Floridy mělo být odpovědí na rozmístění amerických raket v Turecku a v Itálii. Zásadní verdikt padl v květnu 1962, kdy byla předsednictvem ÚV KSSS schválena „Operace Anadyr“, což bylo kódové označení celé akce.“<sup>50</sup> „Operace Anadyr zahrnovala vyslání expedičního vojenského korpusu a vybudování dvou odpalovacích raketových základen.“<sup>51</sup>

„Po zjištění, že Sovětský svaz instaloval na Kubě nosiče jaderných zbraní, Kennedy s týmem nejbližších spolupracovníků, mj. D. Ruskem (ministrem zahraničních věcí), R. McNamarou (ministrem obrany), vojenskými činiteli a svým bratrem R. Kennedym projednával možné alternativy. Některé návrhy (např. invaze na ostrov nebo letecké bombardování raketových základen) byly zavrženy, protože obsahovaly značné riziko nukleární války se Sovětským svazem. Kennedy dal přednost návrhu svého bratra na postupnou a kontrolovatelnou odpověď, která by Chruščovovi umožnila ústup, aniž by utrpěl úplnou porážku.“<sup>52</sup>

J. F. Kennedy vyhlásil 22. října 1962 částečnou blokádu Kuby a ultimátem, které zaslal Chruščovovi, zvolil diplomatickou cestu řešení konfliktu. Sovětské lodě se sice zastavily a nepokračovaly v cestě dál, ale na Kubě dál probíhala kompletace již dovezených raketových systémů. Došlo také k sestřelení amerického špionážního letounu, v návaznost na tuto událost Kennedy pokračoval v diplomatickém řešení problému a v dopise Chruščovovi protestoval proti pokračování výstavby sovětských základen. Současně dal Sovětskému svazu ultimátum – požadoval stažení raket do 48 hodin.

Tato „diplomacie na pokraji propasti“ nakonec donutila SSSR couvnout – sovětské rakety byly z Kuby staženy a USA se zavázaly, že na oplátku stáhnou své rakety z Turecka a Itálie a že se nepokusí o další invazi na Kubu.

---

<sup>50</sup> NÁLEVKÁ, Vladimír. *Horké krize studené války*. Praha: Vyšehrad, 2010. s. 110.

<sup>51</sup> NÁLEVKÁ, Vladimír. *Studená válka*. Praha: Triton, 2003. s. 129.

<sup>52</sup> LITERA, Bohuslav. *Studená válka*. Praha: H&H, 1993. s. 66.

V důsledku karibské krize byla následně zahájena předběžná jednání o omezení zbrojení dvou velmocí tehdejšího rozděleného světa.

### **2.2.5 Společnost západního a východního bloku**

Stejně jako byl rozdělen ve druhé polovině 20. století svět, byla rozdělená i společnost, která v tomto světě žila. Život na obou stranách železné opony - ve východním a západním bloku - se v leccem lišil. Západní blok zaznamenával velmi rychlý ekonomický rozvoj, vedle toho ekonomika Východu za západními státy zaostávala. Stav ekonomiky se samozřejmě odrazil na situaci ve společnosti. Stály proti sobě dva zcela odlišné světy – svět svobody a demokracie a svět komunistické ideologie.

Pro situaci ve východním bloku bylo typické prosazování beztřídní společnosti založené na společném vlastnictví výrobních prostředků. Ideologie byla zaměřena antidemokraticky a antiliberálně, přestože komunisté tvrdili opak – zájmy a práva většiny byly totiž vždy nadřazeny právům a zájmům jednotlivce. Sovětská aplikace komunistické ideologie byla založena na útlaku většiny obyvatelstva. Míra osobní svobody byla podřízena určitému vyššímu cíli – budování nové společnosti a obraně před nepřáteli, kteří se snažili rozvrátit nové socialistické a komunistické vztahy, za takové nepřátele byly považovány země s jiným společenským zřízením. Výsledkem komunistických vlád, které fungovaly tímto způsobem, ale bylo kromě utrpení obyvatelstva i zničení ekonomik těchto zemí nebo pokles životní úrovně.

Oproti východnímu bloku byla pro státy Západu typická „svoboda člověka“. Obyvatelé západního bloku se díky opravdové a fungující demokracii mohli rovněž podílet (skrze své volené zástupce) na navrhování a přijímání zákonů, kterými se následně společnost řídila. Mezi další prvky demokracie, které na Západě existovaly a byly dodržovány, patřily: politický pluralismus, rovnost před zákonem, petiční právo, právo na spravedlivý proces nebo dodržování občanských a lidských práv. V ekonomické oblasti je podporováno soukromé vlastnictví a tržní ekonomika, což je směr ekonomiky, kdy nabídka určuje poptávku.

Rozdíly mezi západním a východním blokem jsou patrné na první pohled. Situace v rozděleném světě se po všech stránkách diametrálně odlišovala.

### 2.2.6 Konec studené války

Stejně jako začátek, ani konec studené války není snadné přesně stanovit. Bývá za něj považována například konference na Maltě (1989), znovusjednocení rozděleného Německa (1990) nebo rozpad Sovětského svazu (1991).

V prosinci roku 1989 (necelý měsíc po stržení Berlínské zdi, která symbolizovala rozdělení světa do dvou bloků) se na palubě výletní lodi Maxim Gorkij u břehů Malty sešli vůdce SSSR Michail Gorbačov a americký prezident George Bush. Na setkání hlav států nebyl podepsán žádný oficiální dokument, otázkou tak zůstává, jestli by nebylo vhodnější označení, že šlo o jakousi proklamaci konce studené války.

V Evropě se studená válka jistě velmi zřetelně projevovala rozdělením Německa a později také definitivním rozdělením Berlína neblaze proslulou zdí. „Složitá jednání o znovusjednocení vyvrcholila na schůzce kancléře Helmuta Kohla s Michaiem Gorbačovem v kavkazském letovisku Miněralnyje vody v polovině července 1990. Německý státník opakovaně potvrdil převzetí odpovědnosti za všechny garance, které Sovětům již v květnu nabídl George Bush. [...] Následné rozhovory v Paříži a v Berlíně potvrdily výsledky kavkazského setkání a 12. září 1990 byla v Moskvě slavnostně podepsána „Smlouva o závěrečné úpravě Německa“, která právně vymezila mezinárodní podmínky sjednocení.“<sup>53</sup> Německo bylo oficiálně sjednoceno 3. října 1990.

Třetím možným mezníkem konce studené války může být rozpad Sovětského svazu. Tzv. bělověžské smlouvy, které byly podepsány 8. prosince 1991 v Bělorusku, znamenaly de facto rozpad SSSR a vznik tzv. Společenství nezávislých států. „My, prezidenti Běloruska, Ruské federace a Ukrajiny konstatujeme, že Svaz sovětských socialistických republik jako subjekt mezinárodního práva a geopolitické reality končí svou existenci,“ tak znělo historické prohlášení, které spolu s Jelcinem, Kravčukem a Šuškevičem podepsali také premiéři Ukrajiny a Běloruska Vitold Fokin a Vjačeslav Kebič a ruský státní tajemník Gennadij Burbulis. Smlouva, někdy označovaná jako brestská, byla vrcholem touhy bývalých sovětských satelitů i samotných sovětských republik po samostatnosti.“<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> NÁLEVKÁ, Vladimír. *Horké krize studené války*. Praha: Vyšehrad, 2010. s. 179.

<sup>54</sup> *Aktuálně.cz* [online]. Praha: Centrum.cz, Atlas.cz 1999-2015 ©Economia, a. s. [cit. 4. 3. 2015]. Dostupné z: <http://zpravy.aktualne.cz/zahranici/sovetsky-svaz-se-rozpadl-behem-par-dni/r~i:article:304660>

### 2.3 Integrovaná tematická výuka

Integrovaná tematická výuka (ITV) je koncept výuky, který vytvořila a popsala Američanka Susan Kovaliková. Kořeny ITV musíme hledat právě v USA, kde se v průběhu 80. let 20. století rodiče a pedagogové snadno shodli na faktu, že školní vyučování dostatečně nepodněcuje zájem žáků a zároveň také dostatečně nerozvíjí jejich schopnosti. Začaly tedy vznikat programy prozatím alespoň pro talentované žáky. Mezi takové programy patřily mj. „Nadaní a talentovaní“, „Nadaná menšina“, „Rychle postupující žáci“ nebo „Rozšířený výukový program“. Základním východiskem takových programů byla myšlenka, že se talentovaní a nadaní žáci při běžné výuce nudí a nemají z ní žádný užitek. Běžné vyučování nadané žáky nepodněcovalo natolik, aby udrželi pozornost a usměrnili svůj zájem a energii. Takoví žáci potřebovali příležitosti pro uplatňování talentu, potřebovali být s těmi, kteří jsou schopni rychle pojmově a synteticky myslet.

Susan Kovaliková se v 80. letech minulého století spolu s Karen Olsenovou (se kterou Kovaliková mj. spolupracovala při vzniku své knihy) podílela právě na vzniku programů pro nadané a talentované děti. Za rozšířením takových programů do „obyčejných“ škol však stála vlastně náhoda. Susan Kovaliková se totiž myšlenkou na takové rozšíření začala zabývat až poté, co jí její syn položil jednoduchou otázku: proč si myslí, že jen nadané děti se skrz kvalitní a schopné učitele chtějí učit zajímavým způsobem zajímavé věci. Na základě úvah Kovalikové tak postupem času začalo vyvstávat rozhodnutí vytvořit takový model výuky, který by rozvíjel myšlení všech dětí bez rozdílu.

Susan Kovaliková je označována za zakladatelku integrované tematické výuky, přesto je ale třeba poukázat na fakt, že nepřišla se zcela novým konceptem „zčista jasna“. Již v první třetině 20. století se v Evropě (včetně tehdejšího Československa) objevují tendence prosadit myšlenku takového uspořádání školy, které by poskytovalo všem žákům stejnou příležitost dosáhnout vzdělání, které by odpovídalo jejich schopnostem (stupni a druhu nadání).

U nás se tohoto úkolu zhostil Václav Příhoda, docent pedagogiky na Karlově univerzitě v Praze, kritik vnější i vnitřní podoby prvorepublikového školství. Jeho postoje byly výrazně ovlivněny studijními pobyty na amerických univerzitách. „Dle Příhody dosavadní školský systém neodpovídal demokratické situaci státu.“<sup>55</sup> Mj. tak Václav Příhoda doporučoval například „nahradit školní rok jako časovou jednotku jednotkou kratší, semestrem. V rámci takového semestru se pak učivo mělo plánovat jako relativně uzavřený celek. [...] Časové

---

<sup>55</sup> KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2009. s. 203.

jednotky bylo dále doporučeno nahradit jednotkami obsahovými.<sup>56</sup> Právě v tomto plánování učiva do celků a kladení důrazu na obsah místo času můžeme pozorovat podobnosti s integrovanou tematickou výukou Susan Kovalikové. Navíc mělo být učivo dle Příhody konsolidováno, tzn., mělo dojít ke „snížení počtu současně probíraných učebních předmětů. Učivo prezentované „po větších dávkách“ během kratšího času mělo být zárukou efektivnějšího procesu učení u žáků, neboť byly podle jeho názoru takto posíleny jeho logické vztahy.“<sup>57</sup> Vyučování podle Příhody se mělo řídit zásadou individualizace, měly být zaváděny aktivní metody práce (doporučeny byly metody problémové a projektové). Žáci měli být „vedeni ke schopnosti samostatně a zodpovědně kontrolovat svou práci“<sup>58</sup>. Učební metody založené na pouhém předkládání hotových poznatků měly být „nahrazeny metodami, při kterých žáci poznatky sami objevují a vytváří si je vlastní prací.“<sup>59</sup> Zde opět můžeme pozorovat velký vliv myšlenek a postupů Václava Příhody na integrovanou tematickou výuku, kterou o několik desítek let později představuje Kovaliková.

Integrovaná tematická výuka dle konceptu Susan Kovalikové vychází z nejnovějších poznatků o fungování lidského mozku při procesu učení. Kovaliková s Olsenovou vycházely z teorie efektivního učení na základě výzkumů mozku Leslie A. Harta, inspirovaly se taxonomií poznávacích cílů Benjamina Blooma (rozlišujících šest úrovní poznání) a program tvořily také se znalostí teorie vícenásobné inteligence Howarda Gardnera.

### **2.3.1 Mozkově kompatibilní vzdělávání**

Leslie A. Hart je americký autor knihy *Lidský mozek a lidské učení* (1983). Kniha vznikla na základě četných výzkumů mozku, které ve Spojených státech probíhaly od konce šedesátých do začátku osmdesátých let. Díky těmto výzkumům již víme, jaké složky přispívají k „mozkově kompatibilnímu“ vzdělávání. Je to právě Hart, který ve své knize v této souvislosti začíná pojem mozkově kompatibilní vzdělávání prosazovat.

Mozkově kompatibilní vzdělávání, tj. vzdělávání, které podporuje přirozenou funkci a práci mozku při výuce, je pro ITV klíčovým pojmem. Kovaliková vychází

---

<sup>56</sup> VÁŇOVÁ, Růžena. *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. s. 9.

<sup>57</sup> VÁŇOVÁ, Růžena. *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. s. 9.

<sup>58</sup> VÁŇOVÁ, Růžena. *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. s. 11.

<sup>59</sup> VÁŇOVÁ, Růžena. *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. s. 16.

z neuropsychologických výzkumů, především pak z teorie trojjediného (trojposchodového, třívrstvého) mozku, kterou představil Paul McLean. Lidský mozek prošel za miliony let určitým vývojem, který se vtiskl do jeho dnešní struktury. Nejstarší část mozku je tvořena tzv. mozkovým kmenem, zde probíhají základní fyziologické funkce. Najdeme zde např. lidské pudy nebo instinktivní reakce typu útok – útek. Tato část mozku je v pohotovosti v situacích, které ohrožují náš život. Nedílnou součástí mozku je dále limbický systém. Zde sídlí základní lidské emoce, probíhají zde naše citové projevy. Je to právě limbický systém, který výrazně ovlivňuje proces učení, protože usměrňuje všechny přichozí informace. Největší (a zároveň nejmladší) částí lidského mozku je mozková kůra, ve které probíhají racionální procesy učení spolu s ukládáním do dlouhodobé paměti. Proces učení probíhá neúčinněji, pokud všechny tři výše zmíněné části mozku spolupracují, tzn., pokud učení probíhá v atmosféře důvěry, kde převládá emocionálně pozitivní poznávací motivace.

Mozkově kompatibilní vzdělávání tak může probíhat v takovém prostředí, které vzniká za předpokladu zavedení a následném dodržení osmi podmínek. Případná nepřítomnost třeba jen jediné z nich ale zabraňuje efektivní výuce.

### **Podmínky mozkově kompatibilního vzdělávání**

#### **Nepřítomnost ohrožení – důvěryhodné prostředí**

První podmínkou je nepřítomnost ohrožení – důvěryhodné prostředí.

Úkolem učitele je v tomto případě vytvořit takové prostředí, v němž se žáci budou cítit bezpečně. Pocit bezpečí musí žáci pociťovat nejen ve vztazích mezi sebou, ale také ve vztahu k učiteli. Učitel by ve třídě měl vytvořit a pěstovat atmosféru důvěry a důvěryhodnosti.

K naplnění těchto podmínek jsou velmi důležité vztahy. Kvalita a podstata vztahů mezi učitelem a jeho žáky je směrodatná pro všechno ostatní ve třídě. Vedle vztahů hraje velkou roli také vedení třídy. Řídící styl učitele a jeho postupy ve třídě jsou hlavními prostředky utváření interakce mezi učitelem a žáky. Stylů i postupů při výuce existuje velké množství, přičemž většina z nich je v rámci integrované tematické výuky „povolena“ a dokonce hodnocena jako přínos pro jednotlivé typy žáků. Každému žákovi totiž přirozeně vyhovuje něco jiného, právě z tohoto důvodu je množství stylů či postupů vhodné. Pouze u hromadného výkladu Kovaliková upozorňuje, že by takový výklad neměl trvat déle než jedenáct až šestnáct minut. Poslední částí, na které je třeba s žáky pracovat a kterou je třeba dodržovat, jsou pravidla soužití. Takovými pravidly, která platí ve třídě s integrovanou tematickou výukou, jsou: důvěra, pravdivost, aktivní naslouchání, neshazování a osobní

maximum. Tyto body jsou vlastně sociální cíle, které pro žáky stanovujeme a jejichž dodržování vyžadujeme.

Pro celkové vytváření nepřítomnosti ohrožení ve třídě jsou důležitá tato pravidla (dle Kovalikové):

- „trvejte na tom, aby žáci nechali jazyk a postoje televizních situačních komedií za dveřmi třídy; vytvořte třídu jako místo, kde spolu pracují rozumné lidské bytosti
- dosáhněte toho, aby se žáci cítili uznáváni jako lidé, kteří jsou důležití a které stojí za to znát a stýkat se s nimi
- provádějte pravidelně činnosti na stmelení skupiny přinejmenším jednou za týden (intenzivně na začátku roku, dokud se nevybuduje důvěra)
- nepředpokládejte, že žáci přicházejí do školy se sociálními dovednostmi a životními dovednostmi; učte je tomu
- tím, že budete důsledně nabízet žákům smysluplné kurikulum, vytvoříte očekávání, že pokud něco nabízíte, je to možné provést a, což je nejdůležitější, stojí to za jejich čas a pečlivé přemýšlení“<sup>60</sup>

### **Smysluplný obsah**

Druhou mozkově kompatibilní složkou je smysluplný obsah.

Ačkoliv to, co tvoří „smysluplnost“, je pro každého žáka jedinečné, existuje přece několik faktorů, které nám smysluplnost mohou přiblížit. Smysluplný obsah:

- je ze skutečného života, z přirozeného světa kolem nás
- závisí podstatně na dosavadních zkušenostech
- je přiměřený věku a tím pádem srozumitelný
- může být použit v životě žáka

O struktuře lidského mozku již byla řeč. Mozek je za milióny let vývoje „naprogramován“, aby se učil z přirozeného světa, aby postihoval smysl takového světa, aby pracoval na zajištění přežití. Naše nervové spoje z nás jednoduše dělají přirozené vědce. Člověk neustále provádí výzkum a využívá jeho výsledků. Mohlo by se tak zdát, že lidský mozek disponuje jakýmsi spouštěči pozornosti zaměřenými na podněty ze skutečného světa. Navíc má ale mozek také vrozenou schopnost zpracovávat tyto podněty a odvozovat jejich význam.

---

<sup>60</sup> KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. s. 43.

Často se říká, že např. porozumění čtenému textu závisí z osmdesáti procent na předcházejících znalostech. Podle Jane Healyové existuje dost výzkumů mozku, které vysvětlují tento běžný jev. Ve své knize *Ohrožená mysl: proč naše děti nemyslí* vysvětluje: „Zkušenost – to, co děti dělají každý den, způsob, jakým myslí a odpovídají světu, to, co se učí, a podněty, jimiž se rozhodly věnovat pozornost, to vše utváří jejich mozky. Nejen, že to mění způsob, jakým je mozek používán (funkční změna), ale způsobuje to také fyzické změny (strukturální změna) v systému nervových spojů.“<sup>61</sup>

I pro tuto složku Susan Kovaliková ve své knize představuje určitá pravidla, která označuje jako pravidla pro vytváření smysluplnosti. Těmito pravidly jsou:

- „poskytujte dětem přímou interakci se skutečným světem
- zajistěte, aby kurikulum bylo přiměřené věku, žákovi srozumitelné podle vývojového období jeho mozku
- nepředpokládejte a nevyžadujte zkušenosti, které žák nemá
- nabízejte obsah, jenž podněcuje zájem jak žáků, tak i učitele
- nabízejte obsah, který splňuje následující kritéria:
  - je tvořivý (a tak hodný zapamatování)
  - je užitečný (je vedený v mozku pod několika „adresami“, z nichž každá označuje způsob, o kterém je žák přesvědčen, že bude užitečný; tato užitečnost velmi zvyšuje „oživitelnost“ poznatků)
  - vytváří citové spojení mezi učitelem a žákem (tím se vytváří dostatek adrenalinu, aby se naučené přeneslo z krátkodobé do dlouhodobé paměti)<sup>62</sup>

### **Možnost výběru**

Třetí podmínkou, která musí být při mozkově kompatibilním vzdělávání dodržována, je možnost výběru.

Dle Kovalikové je jedním z největších zločinů starobylého školního systému stejnost. Samozřejmě existují výjimky a v současném školství můžeme v tomto směru pozorovat snahy po změnách (příkladem nám zde mohou být množství alternativních přístupů, rozšiřující se síť alternativních škol apod.). Pokud bychom ale měli problém generalizovat, museli bychom si přiznat, že školní systém stále z větší části funguje jako výroba na běžícím

---

<sup>61</sup> KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. s. 47.

<sup>62</sup> KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. s. 57.



pásu. Současné školství vychází z předpokladu, že se všechny děti učí stejným způsobem, ve třídách jsou děti stejně staré (věkově ano, ale je tomu tak i co se týče dovedností, vědomostí, zkušeností apod.?), všechny děti v jedné třídě čtou stejnou učebnici...

Žáci by ale měli mít možnost volby. Každý mozek je totiž odlišný, a proto si každý jednatlivec, který se učí, volí takové způsoby učení, o kterých ví, že jsou pro něj nejúčinnější a nejspolehlivější. Ve třídě s integrovanou tematickou výukou mají žáci na výběr, mohou si vybrat z množství různých způsobů, kterými lze nějakou věc dělat. Je to nesmírně důležité, protože „nejobtížnějším způsobem myšlení je ten, jenž nám byl vnucen někým jiným.“<sup>63</sup>

S možností výběru teoreticky pracuje také Howard Gardner. Ve své knize *Rámeček myšlení: teorie mnohočetných inteligencí* představuje myšlenku, že každý člověk má přinejmenším sedm typů inteligence.

Sedm typů inteligence podle Gardnera:

- 1) tělesně-pohybová (kinestetická) – lidé s tímto druhem inteligence se výborně učí vše, co zahrnuje pohyb, např. sporty, tanec, často mají tzv. pohybovou paměť (pamatují si spíše skrze své tělo, skrze obrazy nebo slova)
- 2) interpersonální – projevuje se v mezilidských vztazích a při jednání s jinými lidmi, jedinci s interpersonální inteligencí bývají extroverti, jsou citliví na náladu ostatních, dobře pracují ve skupině
- 3) intrapersonální – týká se introspekce a sebereflexe, jedinci bývají často introverti, nejraději pracují sami, jsou si vědomi sami sebe a jsou schopní rozumět vlastním emocím a motivacím, nejlépe se učí, když se mohou problému věnovat sami v klidu
- 4) verbálně-jazyková – zahrnuje schopnost zacházet s jazykem, vyjadřovat se (i písemně), rychle se učit nový jazyk apod., lidé s vysokou verbálně-jazykovou inteligencí vynikají v psaní, čtení, vyprávění příběhů, učí se nejlépe čtením, psaním poznámek, posloucháním a diskuzí
- 5) logicko-matematická – zahrnuje numerické schopnosti, tzv. kupecké počty, ale také abstraktní myšlení, schopnost logické analýzy a logického usuzování, blíží se nejvíce tomu, co označujeme jako „tradiční“ inteligenci

---

<sup>63</sup> KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. s. 59.

- 6) vizuálně-prostorová – jedinci s touto inteligencí jsou dobří ve vizualizaci a mentální manipulaci objektů, lehce řeší puzzle nebo hlavolamy, mají dobrou vizuální paměť a orientaci
- 7) hudební – zahrnuje poslechové schopnosti, cítění rytmu a hudby, takto nadané osoby mají dobrý hudební sluch (někdy až absolutní), jsou dobří ve zpěvu, hraní na hudební nástroje nebo skládání hudby, při učení si rádi pouštějí hudbu

Příprava kurikula integrované tematické výuky s použitím teorie sedmi typů inteligence zajišťuje žákům možnost výběru. Problém lze řešit více způsoby. Učitel může nechat žáky zvolit si vlastní způsob, který jim nejvíc vyhovuje. To, co se žáci budou učit, bude stejné, rozdíl bude jen v tom, jak se to naučí.

Pravidla pro umožnění výběru (dle Kovalikové) jsou následující:

- „nabídka možností volby by měla být opravdová – měla by být skutečně rozmanitá (založená na „proč a proto“ dětského věku, na sedmi typech inteligence, úrovních Bloomovy taxonomie atd.)
- každá volba by měla sloužit k tomu, aby žáky vedla k dokonalému zvládnutí vybraného klíčového učiva; možnost výběru neznámá spoustu s ničím nesouvisející zábavy nebo banální činnosti
- kdykoliv je to možné, nezapomeňte na hravost; pamatujte na T. U. E. (mozek bude reagovat na zadání, které je Tvořivé, Užitečné a které vytváří Emocionální vazby mezi učitelem /nebo obsahem/ a žákem)
- nabídnutý výběr by měl žáky uvést do skutečného života a poskytnout jim zážitky typu *být při tom*<sup>64</sup>

### **Přiměřený čas**

V pořadí čtvrtou složkou mozkově kompatibilního vzdělávání je přiměřený čas.

Podle Harta je učení vlastně osvojování si užitečných programů. Vyvinout programy pro užívání toho, co jsme se naučili, ale zabere určitý čas – spoustu času. Integrovaná tematická výuka takový čas ale vnímá jako čas smysluplný a užitečně strávený. Naučit se něco teoreticky totiž ještě neznámá to zvládnout i prakticky. Člověku by tedy měl být dán čas na to, aby se vědomosti naučil také využívat v praxi.

---

<sup>64</sup> KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. s. 68.

Hart definuje program takto: „Je to posloupnost kroků nebo akcí se záměrem dosáhnout nějakého cíle. Pokud se už jednou tato schopnost vytvoří, uchovává se v mozku a znovu se spouští, kdykoliv se osoba domnívá, že je třeba dosáhnout téhož cíle.“<sup>65</sup>

Výše zmíněné jen dokládá, že poskytnout čas na vytvoření programu pro užívání naučeného je pro lidský mozek velmi výhodné a efektivní.

Posloupnost kroků nebo akcí, které mají za cíl dosáhnout nějakého cíle, má svůj základní cyklus. Tento cyklus se skládá ze tří kroků:

- 1) zhodnocení situace nebo potřeby, vyhledání vzorového schématu
- 2) vyhledání nejvhodnějšího programu z těch, které jsou k dispozici
- 3) provedení vybraného programu

Jako příklad můžeme uvést jednoduchou situaci, kdy je člověk pozván na společenskou událost. Na základě zhodnocení situace (jsem pozvaný) dochází v mozku ke hledání schématu – jsou to narozeniny, slavnost, maškarní ples, podnikový večírek? Každá příležitost totiž vyžaduje jinou přípravu, oblečení, dárky apod. Jakmile je vybráno ze zásoby mentálních programů (jedná se o oslavu narozenin), začíná fungovat konkrétní program pro účast na oslavě narozenin – koupit dárek, obléct společenské šaty, být připraven jíst dort.

„Přiměřený čas potřebujeme, abychom práci – učení – dobře odvedli, abychom dosáhli dokonalého zvládnutí (tj. schopnosti používat pojmy a dovednosti v situacích skutečného života), abychom plně pochopili spojení mezi tím, co jsme se již naučili a tím, co teprve přijde, abychom si vytvořili správné vzorové schéma/program.“<sup>66</sup>

Pro poskytování přiměřeného času jsou v rámci ITV důležitá tato pravidla:

- „odstraňte „pravidelný rozvrh“ se všemi časovými údaji
- zpomalte – plánujte spíše na pojmové než faktografické úrovni; budete mít méně práce, takže ji budete moci provést pečlivě
- zahrňte do plánu čas pro „příležitost použít poznatky“ a dříve, než přejdete k dalšímu období, vyzkoušejte to, co jste se učili, v přirozeném prostředí
- nebojte se připustit, aby hodina žila svým vlastním životem, využívejte vhodných momentů a otevřete okna dokořán pro neočekávané chvíle, pokud jsou děti skutečně

---

<sup>65</sup> KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. s. 70.

<sup>66</sup> KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. s. 72.

zaujaté. Jejich zájem a vzrušení je povede na neplánovaný výlet, dobrodružství v zemi „Co to pro mne znamená?, K čemu je to dobré?“. Učit se učit, učit se, jak řídit vlastní učební proces – to zabere čas.“<sup>67</sup>

### **Obohacené prostředí**

Pátou podmínkou je obohacené prostředí.

Obohacené prostředí je takové prostředí, které „vede do bdělosti celý nervový systém, které jej podněcuje, uspokojuje naši zvědavost, je schopné zodpovědět spoustu otázek a zadat jich ještě mnohem víc. Je to prostředí, které je plné možností.“<sup>68</sup>

Podmínku obohaceného prostředí ale učitel nemusí splňovat skrz třídu ve smyslu místnosti. Podněty pro nervový systém žáků mohou přicházet z vnějšího prostředí, mohou pramenit ze zážitků. Ze zážitků, které žáci měli při stanování, při pěší turistice, při návštěvě cizí země, v situaci, kdy zažili například silnou bouřku, sněhovou vánici atd. Chvilky, které si jedinec pronikavě uvědomuje svými smysly, s ním poté zůstávají déle, než kdyby si o nich třeba jen přečetl. Při výuce tento poznatek můžeme využít několika způsoby, např. máme možnost být při tom (zažít něco přímo), dále získat poznatek díky inscenaci, dotýkání se skutečných věcí nebo dotýkání se zástupných předmětů.

Pravidla pro vytváření obohaceného prostředí jsou následující:

- „uvádějte žáky do reality; používejte původní, skutečné zdroje
- pouze a jedině potom, když jste vyčerpali původní zdroje, používejte nepřímou zkušenost, která umožňuje dotýkat se skutečných věcí (ne umělohmotných náhražek)
- knihy a tiskopisy, video a obrázky se mají používat jako doplňující rozšíření toho, co se žáci naučili z přímé zkušenosti
- zařídte v každé třídě knihovnu poskytující rozsáhlé poznatky – odborné knihy, encyklopedie, CD – nahrávky, video nahrávky
- vytvořte prostředí vyhovující tělu
- nepřipusťte nepořádek; vyhněte se vyrušování a nadměrným podnětům
- měňte často nástěnky a výstavky: ať jsou v souladu s tím, co se žáci právě učí; odstraňte staré věci kromě několika podstatných, které budou látku výrazně připomínat

---

<sup>67</sup> KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. s. 75.

<sup>68</sup> KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. s. 77.

- zvažte možnost nekoupit učebnice pro celou třídu; kupte jich jen pár pro potřeby učitelů a peníze vynaložte na poskytnutí zkušeností typu *být u toho* a na nákup materiálu, kterého se budou moci žáci dotýkat (skutečné věci, ne náhražky)
- počítejte ve výuce pravidelně s hosty, kteří mohou říci něco k probíranému tématu
- vše, s čím se žáci ve škole setkávají, by mělo být minimálně tak desetkrát bohatší – a to jsme jen na začátku<sup>69</sup>

## Spolupráce

Šestou složkou mozkově kompatibilního vzdělání by měla být spolupráce.

„Spolupráce znamená pracovat společně pro společný cíl. Společným cílem ve třídě s integrovanou tematickou výukou je dosáhnout dokonalého zvládnutí a kompetencí v dovednostech a vědomostech, které mají použití ve skutečném světě, což je něco zcela jiného než splnit zadaná cvičení.“<sup>70</sup> Ve třídě tak společná práce žáků posune učení na vyšší úroveň. Spolupráce je zde prostředkem k dosažení cíle, nikoliv cílem sama o sobě.

Spolupracovat se žáci učí v různých skupinách, aby bylo dosaženo maximální mozkové kompatibility, používá se trojí dělení skupin. Žáci se tak učí v tzv. domovské skupině (ve které se učí, jak být členem skupiny; tato skupina by měla být různorodá a věkově smíšená), ve skupině podle dovedností (tato skupina pracuje podle potřeby na krátkodobých úkolech) a ve skupině zájmové (takové skupiny vznikají při práci na projektech, na výzkumu).

Pracovní návyky, které žáci získají prací ve skupinách, nejsou zanedbatelné. Patří mezi ně: ohleduplnost (pomáhám druhým, když je to zapotřebí), dokončování (jsem si vědom toho, že je na mně závislý zbytek skupiny), úcta (pracuji takovým způsobem, aby mi zbytek skupiny mohl důvěřovat, že splním úkol co nejlépe), tvořivost (přicházím na nové způsoby řešení problému), plánování (učím se uspořádat činnosti do časového rámce) a řízení a podřízení se (učím se, kdy a jak vést druhé a kdy a jak následovat druhé).

I pro podporování spolupráce Kovaliková představuje určitá pravidla, těmi jsou:

- „pamatujte na *pravidla soužití* a na životní dovednosti; jsou úhelnými kameny interpersonálních dovedností

<sup>69</sup> KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. s. 83.

<sup>70</sup> KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. s. 86.

- naplánujte si alespoň měsíc na procvičování společné práce, než oficiálně ustavíte domovské skupiny
- nepoužívejte skupiny jako odměnu nebo trest; skupiny představují způsob, jak funguje svět
- při spolupráci musí mít používané vědomosti pro žáka smysl a řešení problémů musí být spojeno s běžným životem, nesmí jít o bezduchá cvičení
- je třeba rozlišovat mezi tím, kdy dva nebo tři žáci spolu sdílí tutéž úlohu, a skutečnou spoluprací, kdy jde o společný úkol a o rozvoj žádoucích skupinových a sociálních dovedností
- jestliže mají někteří žáci nízký sociální status, učitel se musí všemi způsoby pokoušet jej změnit jak v rámci skupiny, tak i v celé třídě, aby nedošlo k „pygmaliónskému účinku“, který by jim bránil v učení<sup>71</sup>

### **Okamžitá zpětná vazba**

Další (v pořadí již sedmou) složkou je okamžitá zpětná vazba.

Okamžitá zpětná vazba je velmi potřebným prvkem v celkovém procesu učení. V běžném životě člověk dostává okamžitou zpětnou vazbu ve velkém množství případů – když se dítě učí mluvit, když se člověk učí řídit auto, když se začíná věnovat nějaké nové zálibě. Zpětná vazba je všudypřítomná. Proto je nutné takovou zpětnou vazbu začlenit i do školního prostředí. Pro žáka je velmi důležitý okamžik, kdy si řekne „aha“ a získá zážitek/zkušenost.

Zpětná vazba souvisí s vytvářením programů v mozku při učení (viz výše). Učitel by měl poskytnout čas pro zpětnou vazbu okamžitě – již během hodiny, kdy se žáci učí a vytvářejí si tak své mozkové programy. Pokud žákům totiž v takovém případě okamžitá zpětná vazba není poskytnuta, hrozí, že si vytvoří chybný program. Ještě v hodině pak budou chybný program používat (s vědomím, že je to program správný), budou pracovat na zadaném úkolu a například až druhý nebo třetí den (poté, co učitel doma např. opraví práce žáků z hodiny, jejich domácí úkoly apod.) se díky opožděné zpětné vazbě dozvědí, že jimi vytvořený program je chybný. Přebudovávat chybný a již uložený program na program správný je pak velmi obtížné. Obtížnější než věnovat čas okamžité zpětné vazbě. Úkolem učitele tedy je pracovat na poskytování okamžité zpětné vazby a zároveň co nejvíce eliminovat opožděnou zpětnou vazbu.

---

<sup>71</sup> KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. s. 92.

I u této složky mozkově kompatibilního vzdělávání představuje Kovaliková ve své knize několik pravidel – pravidel pro poskytování okamžité zpětné vazby:

- „pečlivě si vybírejte, co si budete brát domů – pracovní zatížení žáků je také pracovním zatížením učitele
- uspořádejte skupinovou práci tak, aby každý ve skupině dostal zpětnou vazbu pokud možno ke všemu – k obsahu i k procesu – od učitele nebo od spolužáků
- při hodnocení používejte dvě základní zásady: hodnotěte to, co má hodnotu (ne pouze to, co se snadno hodnotí), a ujistěte se, že projekt nebo produkt, který jste si vybrali pro hodnocení žáků, je hodnotný jak pro žáky, tak sám o sobě
- pomozte žákům, aby byli citlivější vůči zpětným vazbám, které poskytuje skutečný svět; pomozte jim naučit se v dialogu se sebou samým analyzovat svou vlastní práci, pomozte jim rozvinout důvěru ve vlastní schopnosti, aby byli schopni sami sobě poskytovat zpětnou vazbu, což je nepostradatelná schopnost pro celoživotní vzdělávání
- změňte kurikulum a pomůcky; začněte s obsahy ze skutečného života a používejte zdroje a události skutečného života; když se pro skupinovou kooperativní práci zadávají úkoly tohoto druhu, je mnohem snazší dávat individuální (i skupinovou) zpětnou vazbu
- nepřehlédněte nebo nepodceňujte sílu a hodnotu zpětné vazby od vrstevníků<sup>72</sup>

### **Dokonalé zvládnutí**

Osmou a zároveň také poslední složkou ITV je dokonalé zvládnutí.

Pro vymezení dokonalého zvládnutí slouží celkem tři kritéria, tzv. 3S – splnění, správnost a souhrnnost. Splnění zahrnuje práci, která má být úplná od začátku až do konce, má být také splněná v požadovaném čase. Správnost znamená, že práce je plněna na základě přesných vědomostí a zároveň jsou poznatky získány z více než jednoho zdroje. Práce je provedena v souladu s normou. Souhrnností se označuje práce, na které je vidět pečlivost v hledání řešení. Souhrnnost vylučuje jednostrannou odpověď nebo názor, který bere v úvahu jen jedno hledisko.

---

<sup>72</sup> KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. s. 97.

Pro zavádění posuzování kompetencí by měla platit tato pravidla:

- „zdůrazňujte spíše osobní maximum než známky, vysvětlujte, že kritérium osobního maxima neznámá normu stejnou pro všechny, ale je individuální a přiměřené každému žákovi; pamatujte, že se snažíte vytvářet postoje a dovednosti pro celoživotní vzdělávání, a ne třídit žáky na dobré, průměrné a slabé
- pokud systém od vás vyžaduje, abyste dávali známky, zaveďte přístup „splňuje – nespĺňuje“, založený na hodnocení činností co nejvíc se přibližujících skutečnému životu
- vysvětlete důkladně vašim nadřízeným, co chcete dělat, a seznamte je také s výzkumy mozku, z nichž vycházíte; rovněž vysvětlete, jak budete přesvědčovat o svém přístupu rodiče
- než začnete, vysvětlete důkladně rodičům, co zamýšlíte dělat; při vysvětlování jim uvádějte hodně příkladů ze skutečného světa; uveďte také příklady posuzování, jež mohou používat doma, aby poskytli svému dítěti zpětnou vazbu použitím kritérií autentického hodnocení
- demystifikujte hodnocení; vězte, že čím skutečnější bude použití znalostí a dovedností, tím snadněji budou moci žáci (a rodiče) usuzovat sami pro sebe, zda „to zvládli nebo ne“, a tak posuzovat svůj vlastní pokrok vzhledem k dokonalému zvládnutí; totéž platí pro rodiče (a pro učitele a pro pracovníky školských úřadů!)“<sup>73</sup>

### 2.3.2 Integrovaná tematická výuka a projektové vyučování – vymezení rozdílu

Tematická i projektová výuka jsou si velmi podobné a blízké a ve výchovně vzdělávacím procesu se často tyto dva typy výuky doplňují. Tematickou výuku a výuku v projektech můžeme vzájemně kombinovat. Projekty se z tematické výuky také často rodí. Přestože má tematická výuka k projektům blízko, nejde o totožné způsoby práce.

Je proto důležité umět rozlišit projektovou výuku od tematické a nazývat věci správnými jmény. K tomu by měla sloužit i následující tabulka<sup>74</sup>, ve které jsou shrnuty některé podobnosti či odlišnosti obou typů výuky:

---

<sup>73</sup> KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. s. 108.

<sup>74</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2006. s. 58.



Tabulka 1 Integrovaná tematická výuka a projektové vyučování - vymezení rozdílů

	<b>Projektová výuka - podnik žáka</b>	<b>ITV - podnik učitele</b>
Koncentrační idea	V podobě úkolu, problému.	V podobě tématu.
Účel, smysl, cíle	Jsou formulovány.	
Výstup	Zpravidla stěžejní produkt, výsledek - který je znám od počátku projektu a je zdrojem motivace žáků.	Osvojení si tématu, drobnější dílčí výtvoři při plnění různých úkolů.
Motivace žáka	Nutná podmínka pro úspěch.	
Činnosti	Ne detailně plánované, nabízejí smysluplné propojení školy s realitou, odvíjejí se od podnětů, nápadů, zkušeností žáků.	Detailně plánované, nabízejí rovněž smysluplné propojení školy s realitou.
Role učitele	Poradce, je v pozadí.	Řídící činnost (děti, postup úkolů) ale i role poradce.
Požadavky na žáka	Větší samostatnost a tvořivost. Aktivita.	Menší míra samostatnosti a tvořivosti. Aktivita.
Přístup k výuce	Induktivní.	Deduktivní.
Klima	Podporující, bezpečné a spolupracující.	
Hodnocení a sebehodnocení	Přispívá k sebepoznání jednotlivce, motivuje.	
Příprava	Méně náročná - ne detailní.	Náročná - do detailů.
Průběh	Náročný na flexibilitu učitele, reakce dětí, nenáročný z hlediska řízení.	Náročný na řízení, méně náročný na flexibilitu učitele, reakce dětí.

Jak již bylo zmíněno, některé základní rysy mají integrovaná tematická výuka a projektové vyučování společné, můžeme se o tom přesvědčit v následující charakteristice<sup>75</sup> projektu a projektového vyučování:

- Projekt vychází z potřeb a zájmů dítěte. Umožňuje uspokojit jeho potřebu získávat nové zkušenosti, být odpovědný za svou činnost.
- Projekt vychází z konkrétní a aktuální situace. Neomezuje se na prostor školy, ale mohou se do něj zapojit i rodiče a širší okolí.

<sup>75</sup> COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006. s. 11.

- Projekt je interdisciplinární.
- Projekt je především podnikem žáka.
- Práce žáků v projektu přinese konkrétní produkt. Pokud je to možné, je průběh a výsledek zdokumentován. Vznikne výstup, kterým se účastníci projektu prezentují ve škole nebo mimo školu.
- Projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině. Sociální psychologie druhé poloviny minulého století prokázala, že učení ve skupině je významné nejen pro rozvoj osobnosti žáka, ale zvyšuje i efektivitu učení.
- Projekt spojuje školu s širším okolím. Umožňuje začlenění školy do života obce nebo širší společnosti.

„Při postižení jemnějších rozdílů dojdeme k závěru, že hlavní odlišnost tematického vyučování od vyučování projektového je to, že jedním z cílů projektového vyučování je vždy konkrétní – nejčastěji materiální – výsledek, tj. např. tvorba sborníku, kroniky, výstavy, časopisu, řemeslného výrobku..., kdežto tematické vyučování tento cíl apriorně nepředpokládá. Velmi významný je zde proces, průběh žákovy práce.“<sup>76</sup>

Dále je projektové vyučování koncipováno jako „hraní rolí, které zastřešuje praktické dovednosti (např. činnost motivovaná hrou na obchod, podnik, redakci, nakladatelství). V každé takové hře je dítěti přidělena nebo vybrána role, kterou plní, přičemž tato role je většinou motivována světem dospělých. Naproti tomu v tematickém vyučování si žáci ponechávají žákovskou roli s veškerou žákovskou odpovědností za vlastní výsledky.“<sup>77</sup> Pracují sami za sebe a to jak individuálně, tak ve skupinách. Žáci si při tom uvědomují, že se jedná o individualizovanou školní práci.

### **2.3.3 Výhody a nevýhody integrované tematické výuky**

Integrovaná tematická výuka přináší jisté výhody, ale samozřejmě také nevýhody. Mezi velké přednosti můžeme řadit fakt, že integrovaná tematická výuka je vyučování, kde žák musí vyvinout určité úsilí, které pramení ze zájmu a pocitu odpovědnosti za vlastní podnikání. Odpovědnost žáka za práci je při tomto způsobu výuky podporována. Nejde ale jen o odpovědnost za vlastní práci, rozvíjena je také spoluodpovědnost za práci ostatních

<sup>76</sup> RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. s. 80.

<sup>77</sup> RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. s. 80.

spolužáků (popř. spolupracovníků ve skupině). Dále je tímto modelem výuky žákům umožněno vidět, jak jsou různé aktivity a myšlenky propojeny.

Za velkou výhodou integrované tematické výuky je považováno také to, že „děti se v tomto systému práce učí přemýšlet v souvislostech, jsou vedeny k řešení komplexních problémů, spolupráci, získávají zkušenosti vlastní praktickou činností.“<sup>78</sup> Zkušenosti také ukazují, že tento způsob výuky umožňuje žákům „hlubší pochopení daného tématu a získání jakési „odbornosti“ v dané problematice, než je tomu v případě vzdělávání, které je „rozdrobené“ do jednotlivých učebních předmětů.“<sup>79</sup>

Každá mince má ale dvě strany, a proto musíme mluvit i o nevýhodách integrované tematické výuky. Hlavní nevýhodou se zdají být komplikace spojené s přípravou a následnou realizací integrovaného tematického učení. „V současné době neexistuje na našem trhu dostatek studijních materiálů (učebnic, pracovních listů a textů), které by na tento princip ve výuce reagovaly. Rozhodneme-li se tedy jako učitelé pro realizaci integrované tematické výuky, nezbyvá nám než si většinu pracovních materiálů samostatně dohledat, z mnoha zdrojů sestavit, vyrobit pro žáky pracovní listy, případné pomůcky atd.“<sup>80</sup> Z výše zmíněného je jasné, že učitel přípravě věnuje opravdu spoustu času.

#### **2.3.4 Role učitele v integrované tematické výuce**

Susan Kovaliková vnímá učitele v rámci integrované tematické výuky jako pomocníka na cestě za vzděláním. Učitel by dle jejího návrhu měl dodržovat pokud možno všechna pravidla, která u osmi složek mozkově kompatibilního vzdělávání uvádí. Měl by tedy vytvářet takové prostředí, aby se žáci ve škole necítili ohroženi, měl by klást důraz na smysluplnost výuky, na možnost výběru, na poskytnutí přiměřeného času a obohaceného prostředí, měl by také podporovat spolupráci a poskytovat okamžitou zpětnou vazbu. Více se ale Kovaliková k roli učitele nevyjadřuje a tuto problematiku dále, hlouběji a konkrétněji nerozvíjí. Otázkou tak zůstává, jestli se v dnešní době od učitele neočekává víc.

Svět se mění rychleji, podstatněji a agresivněji, než tomu bylo dříve, a společnost očekává, že učitel má „dostatek vnitřních a odborných sil k tomu, aby automaticky plnil roli katalyzátoru, výkonné jednotky, citlivého psychologa, zdatného pedagoga, odolného

---

<sup>78</sup> KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana. *Začít spolu*. Praha: Portál, 2003. s. 82.

<sup>79</sup> KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana. *Začít spolu*. Praha: Portál, 2003. s. 82.

<sup>80</sup> KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana. *Začít spolu*. Praha: Portál, 2003. s. 82.

vyjednače, brilantního formalisty, statistika, neúnavného kreativce.<sup>81</sup> Učitel v dnešní době nemůže být jen ten, kdo ovládá poznatky svého oboru. Požadavky, které jsou na učitele kladeny, se zvyšují. V současnosti učitel již není nositelem nejvyšší vzdělanosti. Ve světě informačního boomu, kterého jsme svědky, to ani nejde.

Role učitele se tedy posouvá, učitel se stává poradcem, partnerem pro vzdělávání, stává se tím, kdo žáka ve vzdělávání podporuje. Mimo to ale musí zajistit takové podmínky pro vzdělávání, aby se žáci vždy cítili bezpečně a měli co největší možnost uplatňovat své přirozené předpoklady a stále je rozvíjet. Toho pak může učitel dosahovat různými metodami.

„Učitel se z garanta pravdy stává garantem metody. Už není, či lépe, už nepředstírá, že je osobou, která zná všechno a na všechno může dát odpověď. Je evidentní, že nemůže znát vše, co znají jeho žáci, způsobem, jakým to znají, ale ví, jak se pracuje s poznáním, jak se postupuje, jak se různé poznatky srovnávají. Už není improvizátorem, „umělcem“, je profesionálem. Umí uhodnout dětské zájmy a motivaci, přijít jim na kloub; umí navrhnout „blízké“ obsahy; umí vyhmátnout a ukázat na již přítomné poznatky a zajistit přitom všem právo na vyjádření se a na příspěví k poznání; umí najít shody a konstanty, neshody a rozpory; umí děti podnítit ke srovnání a k prohloubení tématu; umí orientovat vyhledávání dokumentů; umí vést práci v čase; umí ověřit pokroky každého žáka; umí adaptovat své zásahy na reálný rozvoj ve třídě...“<sup>82</sup> Takto bychom mohli pokračovat a dlouho popisovat nový charakter práce učitele, který všechno neumí, ale umí hledat, asistovat a doprovázet tak kompletní práci, kterou je zde myšlena činnost třídy zapojené do badatelského procesu hledání.

Při realizaci integrované tematické výuky v běžné české škole se nabízí otázka, jestli lze všechny výše zmíněné „ideály“ dodržet. Musím se souhlasně vyjádřit k názoru, že učitel v dnešní době již nemůže být tím, kdo pouze ovládá a předává poznatky svého oboru. Mnohem bližší je mi představa učitele jako poradce, podporovatele a hlavně partnera při vzdělávání.

Já sama jsem se v hodinách, které jsem na gymnáziu vedla, snažila řídit co nejvíce pravidly osmi složek mozkově kompatibilního vzdělávání. Tato pravidla by měla být pro učitele

---

<sup>81</sup> *Metodický portál RVP* [online]. Praha: NÚOV ©2009 [cit. 3. 3. 2015]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3307/CO-SE-DNES-OCEKAVA-OD-UCITELU.html/>

<sup>82</sup> TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Středisko vědeckých informací Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1991. s. 21.

integrované tematické výuky závazná. Právě velká část pravidel dle mého názoru podporuje nové pojetí učitele jako osoby, která je pro žáky primárně blízkou osobou, která je doprovází na cestě za vzděláním, cestu s nimi absolvuje. Při této pomyslné cestě se od žáků může učit i sám pedagog. Propojení, sounáležitost a partnerství jako principy jsou pro mě ve vztahu s žáky důležité, proto jsem se snažila vnést takové principy i do třídy, kde integrovaná tematická výuka pod mým vedením probíhala.

### **2.3.5 Koncept integrované tematické výuky na vybraném gymnáziu**

#### **Aplikace složek mozkově kompatibilního vzdělávání**

„Výzkum mozku nám poskytl takový pohled na učení, jako nikdy předtím v historii civilizace. Tyto vědomosti se musí stát základem pro všechna rozhodnutí, která mají za cíl zlepšení výkonu žáka a učitele.“<sup>83</sup>

Z tohoto hlediska bylo mým cílem co nejvíce se přiblížit principu, který staví na osmi složkách mozkově kompatibilního vzdělávání. Nepřítomnost ohrožení – důvěryhodné prostředí jsem se snažila navodit dodržováním pravidel, která jsou pro vytváření nepřítomnosti ohrožení, důležitá. Z pravidel jsem kladla patrně největší důraz na to, aby se žáci cítili uznáváni jako lidé, kteří jsou důležití a které stojí za to znát a stýkat se s nimi. Toto pravidlo se dařilo plnit. Žáci chodili do hodin uvolněni, nezaznamenala jsem, že by někoho zneklidňovala nebo jiným způsobem stresovalo účastnit se diskuzí, prezentovat své názory a postoje, spolupracovat ve skupině, odvedenou práci představovat před celým kolektivem. Na závěr každé hodiny jsem žákům poděkovala za spolupráci, zároveň jsem vždy dodala, že se na všechny budu těšit opět příště. Domnívám se, že i takové (na první pohled) drobnosti pozitivně působily na žáky, na vývoj jejich postoje k tematickému celku a výuce a na jejich celkový přístup v hodinách.

V případě smysluplného obsahu byl žákům předkládán takový obsah, který jim poskytoval přímou interakci se skutečným světem. Mnoho okamžiků a událostí studené války ovlivnilo (příp. stále ovlivňuje) světové dění, s důsledky studené války se žáci mohou setkávat dnes a denně v televizi, rozhlasu, novinách. Dále bylo zajištěno, aby kurikulum odpovídalo věku žáků a bylo žákům srozumitelné. Dodržování tohoto pravidla bylo velmi důležité jak při přípravách celého tematického celku, tak při přípravě jednotlivých hodin. Přiměřenost

---

<sup>83</sup> KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. s. 21.

a srozumitelnost byla konzultována s vedoucí diplomové práce a s učitelem dějepisu gymnázia.

Naplnění složky možnost výběru nebylo jednoduché. Na každou hodinu nebylo připraveno několik možností postupu (určité rysy možnosti výběru postupu můžeme pozorovat např. v doplňování shrnujících informací ve vybraných celcích – podle vlastních vědomostí, na základě videa, po poradě se spolužákem), často byl postup žákům přímo určen, na druhou stranu se ale postupy v jednotlivých hodinách lišily a střídaly, takže bylo pravděpodobné, že si každý žák najde svůj ideální postup v některé z hodin.

Při snaze naplnit složku týkající se poskytnutí přiměřeného času nastaly komplikace. Odstranit pravidelný rozvrh se v podmínkách, které nabízelo gymnázium, nepodařilo. Je ale nutné podotknout, že žáci pro své činnosti a pro úkoly nikdy neměli daný přesný časový limit, z tohoto pohledu jim tedy přiměřený čas byl poskytován vždy. Při poskytování přiměřeného času je také zdůrazňováno, aby se učitel nebál připustit vlastní život hodiny. Tato situace nastala v hodině, kdy žáci podrobovali analýze hmotné artefakty. Nastaly chvíle, které při přípravách hodiny nebyly plánované, chvíle, kdy byli žáci skutečně zaujatí analýzou a nebylo by vhodné jejich zaujetí jakýmkoli způsobem narušovat. I v tomto případě jim tedy byl poskytnut přiměřený čas.

Obohaceného prostředí, které je další důležitou složkou, bylo dosahováno v každé hodině mírně odlišným způsobem. Většina hodin byla doplněna texty rozličné povahy, video nahrávkami, obrázky, hmotnými artefakty nebo plakáty. Snažili jsme se také vytvořit prostředí vyhovující tělu. Žáci tak nemuseli z principu sedět na svých místech, mohli pracovat v lavicích, na zemi, při aktivitě psát na parapetech oken, na skříňkách ve třídě atd., důležitou podmínkou ale bylo nepřipustit nepořádek a vyhnout se vyrušování. V hodinách by se mělo běžně počítat i s hosty, kteří mohou něco říct k probíranému tématu. Toto se ale nakonec podařilo jen v hodině Život v době studené války, kde učitel dějepisu a vedoucí diplomové práce hodinu obohatili o komentáře ze svého dětství.

Složkou, která se dařila velmi dobře naplňovat, byla podpora spolupráce. Žáci velmi často pracovali ve skupinách. Složení skupiny nebylo používáno jako odměna nebo trest, skupiny představovaly způsob, jak funguje svět. Byl také kladen důraz na rozlišování mezi tím, kdy spolu dva nebo tři spolužáci sdíleli tutéž úlohu, a skutečnou spoluprací, kdy šlo o společný úkol a o rozvoj skupinových dovedností.

Stejně jako spolupráce, i okamžitá zpětná vazba byla složkou, jejíž naplnění nečinilo větší obtíže. Důraz byl kladen na to, aby každý žák dostal zpětnou vazbu pokud možno ke všemu – k obsahu i k procesu – od učitele nebo od spolužáků. Síla a hodnota zpětné vazby od vrstevníků nesměla být podceňována.

Poslední složkou bylo zavádění posuzování kompetencí – dokonalé zvládnutí. Zde byl nejdůležitější posun učiněn díky zrušení hodnocení v klasickém slova smyslu – hodnocení známkou. Mnohem důležitější se jevila okamžitá zpětná vazba, díky níž žáci postupně dosahovali svého maxima, což není norma stejná pro všechny, ale je individuální pro každého žáka.

### **Výukové postupy**

„Postupy učitelů při výuce, neboli schopnost mít pod taktovkou učení ve třídě, je jak uměním, tak vědou. Je obdivuhodné, když učitel umí pracovat s třiceti žáky, z nichž každý má jiné zázemí a potřeby, s kurikulem, které žáky motivuje a současně z nich vytváří ty, kteří budou jednou přispívat společnosti. Je to ta nejlepší z aplikovaných věd, která přebírá množství výsledků výzkumu mozku, zachycuje jejich možné dopady, syntetizuje je a zavádí do třídy. Aby učitelé využili tohoto umění i vědy, musí si neustále doplňovat nejnovější poznatky a dovednosti.“<sup>84</sup>

K jednotlivým postupům, vyučovacím metodám nebo formám se Kovaliková dále nevyjadřuje. Součástí integrované tematické výuky nejsou předepsané postupy, metody, ani formy výuky, záleží jen na pedagogovi, jakým způsobem výuku povede. Důležité je, aby výuka i její cíle pokud možno dodržovaly osm složek mozkově kompatibilního vzdělávání.

Při realizaci hodin integrované tematické výuky na gymnáziu jsem pracovala s několika vyučovacími metodami. Často užívanou metodou (ale ve velmi omezené míře) byla frontální výuka. Při uplatňování této metody jsem pracovala v jednu chvíli se všemi žáky, nejčastější formou této metody byl výklad nebo společná kontrola. Tato metoda přináší jistá rizika, např. pasivitu, z toho důvodu frontální výuka neprobíhala déle než 16 minut, což je v naprostém souladu s principy integrované tematické výuky.

Často žáci také pracovali ve skupinkách, spolupracovali. Na úrovni spolupráce fungovala jak týmová práce, tak tzv. kooperativní výuka. Týmová práce byla charakteristická těsným

---

<sup>84</sup> KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. s. 21.

propojením aktivity skupiny, žák proto musel sdílet cíle celé skupiny, musel se cítit být těmito cíli zavázán. Naproti tomu kooperativní výuka stavěla na faktu, že úspěch jednotlivce je vázán na úspěch dalších členů. Touto formou docházelo k formování sociálních dovedností pro práci ve skupině, což jsou dovednosti velmi potřebné pro reálný život.

Se spoluprací úzce souvisí další metoda, která byla v hodinách využívána – skládkové učení. Metoda skládkového učení staví na tom, že žák formuluje, co k tématu ví (co se dozvěděl), naslouchá tomu, co vědí ostatní, a zaznamenává.

Prakticky tato metoda fungovala v hodinách následovně: každému žákovi bylo přiděleno číslo, na základě čísla plnil žák zadané úkoly, hledal odpovědi na dané otázky, po krátkém samostatném seznámení vznikla skupinka „expertů“ (skupinka žáků se stejným číslem), experti v jednotlivých skupinkách společně zpracovávali zadané úkoly, kompletovali své poznatky ze samostatné práce. Následovalo další přeskupení, tentokrát vznikly skupinky, ve kterých byl zastoupený minimálně jeden žák (expert) od každého čísla. V takových skupinkách poté jednotliví experti vystupovali se svou problematikou, se svým zpracovaným úkolem. Ostatní žáci si zaznamenávali poznatky a seznamovali se tímto způsobem s prací spolužáků.

Při skládkovém učení je velmi důležitá role žáka, vedle toho ale nesmíme zapomínat ani na roli učitele. Úkolem učitele je motivovat, shrnovat výsledky skupin, doplňovat, zobecňovat a oceňovat společnou práci.

Metodou, která byla uplatněna snad ve všech hodinách integrované tematické výuky, byla diskuze. Podstatou této dialogické a aktivizující metody je komunikace, při které docházelo k výměně názorů, argumentů, zkušeností, ke vzájemnému kladení otázek a podávání odpovědí mezi všemi členy skupiny, mezi všemi žáky ve třídě. Žáci díky diskusi často nalézali řešení problému. Mezi přínosy diskuze lze jistě zařadit rozvoj komunikačních schopností, vyjadřování vlastních názorů, schopnost argumentace, schopnost tolerovat názor někoho jiného. Velmi důležitou roli při realizaci diskuze má moderátor. Moderátorem bývá nejčastěji učitel, který sleduje, aby si žáci neskákali do řeči, střídali se, mluvili krátce a srozumitelně atd. V hodinách integrované tematické výuky na gymnáziu se ale v některých diskuzích stal přirozeným moderátorem některý z žáků s dobrými komunikačními schopnostmi.



## **Časová organizace kurikula**

Přípravě kurikula integrované tematické výuky musí být věnován dostatek času. Kurikulum se musí tvořit na úrovni třídy, s vědomím pro jakou konkrétní třídu je připravováno.

Integrovaná tematická výuka je ze své podstaty celoroční prací. Mé působení na gymnáziu v rámci projektu diplomové práce ale bylo časově omezeno na dobu kratší jednoho školního roku. K dispozici jsem měla tři týdny, přesněji řečeno osm hodin po čtyřiceti pěti minutách, z tohoto důvodu musel být obecný koncept integrované tematické výuky přizpůsoben těmto (hlavně časovým) podmínkám.

Výuka dle Susan Kovalikové je založena na jednom celoročním tématu, v mém případě téma nebylo celoroční, ale pouze třítýdenní. Toto zkrácené téma ale stejně dobře fungovalo jako kostra pro organizaci myšlenek, materiálů a činností jak pro učitele, tak pro žáky. Téma je zdrojem pro rozvíjení kurikula a stanovuje směr pro výukové postupy, zároveň je také centrem, k němuž se vztahují podtémata, která v tomto případě zabírala vždy jednu vyučovací hodinu.

### 3 PRAKTICKÁ ČÁST

#### 3.1 Vyučovací předmět dějepis ve školním vzdělávacím programu vybraného gymnázia

Gymnázium, Praha 9, Českolipská 373 se řídí školním vzdělávacím programem, jehož motto zní: Strom poznání se skládá z malých lístků. Je to „všeobecně vzdělávací škola, která usiluje o všestranný harmonický rozvoj osobnosti mladého člověka, vychovává jej ve smyslu vědeckého poznání a v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie, formuje jeho intelektuální a mravní rozvoj. Gymnázium podporuje tvořivé myšlení studentů.“<sup>85</sup>

Výběr jednotlivých hodin, které byly na gymnáziu realizovány, vycházel mj. také z práce se školním vzdělávacím programem gymnázia. Jelikož se projekt týkal třídy víceletého gymnázia, navazoval na školní výstupy a učivo z nižších ročníků. Konkrétně se jednalo o výstupy a učivo kvarty. V tomto ročníku žáci již byli seznámeni s tématem studené války, což dokládají školní výstupy – výběr s ohledem na téma studené války:

- „žák objasní příčiny vzniku studené války, doloží na konkrétních příkladech
- charakterizuje pojem studená válka
- vyvodí, které země se staly sovětskými satelity
- zdůvodní význam západoevropské integrace
- shromáždí konkrétní informace, na kterých prezentuje ochlazování a oteplování vztahů mezi oběma bloky
- posoudí situaci zemí ve třetím světě
- srovná komunistický totalitní model s modelem demokracie v západních zemích, zformuluje základní rozdíly“<sup>86</sup>

Vedle školních výstupů je ve školním vzdělávacím programu pro nižší ročníky gymnázia (konkrétněji než následně pro vyšší ročníky) pojmenováno také učivo - výběr opět s ohledem na téma studené války:

- „studená válka, rozdělení světa do vojenských bloků
- rozpad koloniálního systému
- ohniska světových konfliktů

---

<sup>85</sup> *Gymnázium Českolipská* [online]. Praha ©2009 [cit. 3. 3. 2015]. Dostupné z: <http://data.ceskolipska.cz/dokumenty/svp.pdf>

<sup>86</sup> *Gymnázium Českolipská* [online]. Praha ©2009 [cit. 3. 3. 2015]. Dostupné z: <http://data.ceskolipska.cz/dokumenty/svp.pdf>

- charakteristika západních zemí<sup>87</sup>

V návaznosti na výstupy a učivo nižších ročníků se v plánech pro předmaturitní ročník objevují učební celky, které učivo z nižších ročníků dále rozvíjejí, můžeme zde najít např. celky Evropa a svět po válce, Východní blok, jeho politický, hospodářský a sociální vývoj, SSSR jako světová velmoc, USA jako světová velmoc nebo Životní podmínky na obou stranách železné opony.

Součástí školního vzdělávacího programu gymnázia jsou samozřejmě školní výstupy. Dle výstupů, které se týkají období studené války v globálním pojetí, by měl žák umět např. charakterizovat studenou válku a vymezit svět rozdělený na dva bloky, orientovat se v politickém vývoji a pochopit proces západoevropské integrace, charakterizovat postavení SSSR jako světové velmoci, definovat proces dekolonizace, rozlišit jednotlivé typy politických režimů v rozvojových zemích.

Právě ne zcela konkrétní pojetí učiva ve školním vzdělávacím programu pro vyšší ročníky umožnilo a vlastně také ovlivnilo výběr jednotlivých konfliktů a událostí do projektu integrované tematické výuky. Mým cílem nebylo žákům představovat pro ně zcela nové a dosud nepoznané události z období studené války, naopak – cílem bylo zabývat se s žáky takovými událostmi, o kterých mají obecné povědomí, ale na které je možné nahlížet ještě z dalších a jiných úhlů, z úhlů, které dosud při studiu studené války nepoznali.

Co se týče časového vymezení, tak v rámci školního vzdělávacího programu pracuje gymnázium s dějepisem následovně: vyučovací předmět dějepis je na vyšším stupni víceletého gymnázia a na čtyřletém gymnáziu vyučován v kvintě (resp. v prvním ročníku čtyřletého studia) dvě hodiny týdně, v sextě (druhém ročníku čtyřletého studia) také dvě hodiny týdně a v septimě (třetím ročníku víceletého gymnázia) tři hodiny týdně. V posledním ročníku studia žáci předmět dějepis nemají. V předmaturitním a maturitním ročníku si mohou žáci vybírat z volitelných seminářů, které se týkají novověku, moderních dějin, československých a českých dějin 20. století a regionálních dějin. V posledním ročníku gymnázium pro zájemce o historii a pro budoucí maturanty tohoto předmětu navíc otevírá ještě seminář, který se věnuje výhradně světovým dějinám 20. století, ten je dotován dvěma hodinami týdně.

---

<sup>87</sup> *Gymnázium Českolipská* [online]. Praha ©2009 [cit. 3. 3. 2015]. Dostupné z: <http://data.ceskolipska.cz/dokumenty/svp.pdf>

Projekt integrované tematické výuky neprobíhal v rámci tohoto specializačního semináře, ale v rámci vyučovacího předmětu dějepis v předmaturitním ročníku víceletého gymnázia, tzn. v septimě. Jak již bylo zmíněno výše, v tomto ročníku mají žáci dějepis dotován třemi hodinami týdně. Projekt diplomové práce „Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu“ tak byl realizován v časovém rozmezí tří týdnů, konkrétně výuka probíhala od 24. listopadu 2014 do 12. prosince 2014.

### **3.2 Návrh hodin realizovaných v hodinách dějepisu na gymnáziu**

V jedné z prvních kapitol této diplomové práce bylo zmíněno, že na základě domluvy s učitelem gymnázia, s ohledem na školní vzdělávací program atd. bylo zvoleno šest celků, které mapovaly vybrané události dějin druhé poloviny 20. století. Počet celků měl odpovídat počtu hodin odučených v rámci projektu diplomové práce. Nakonec se však ukázalo, že je nezbytně nutné zařadit ještě další dvě hodiny – hodinu úvodní, ve které se žáci seznámí s konceptem integrované tematické výuky a projektem jako takovým, a hodinu závěrečnou, ve které budou mít žáci možnost celek každý svým způsobem zpracovat a ve které dojde k uzavření celého tematického celku.

Prvotní návrh každé hodiny se skládal z několika základních částí, obsahoval:

- 1) generalizaci, stručné představení obsahu hodiny
- 2) cíle hodiny, které budou pomocí vybraných metod naplňovány
- 3) metody, které budou v hodině použity a díky nimž bude dosaženo cílů hodiny
- 4) průřezová témata, která budou v hodinách naplňována

Cíle hodin, použité metody a integrované vzdělávací oblasti, průřezová témata a předměty jsou přehledně zpracovány dle konkrétních vyučovacích hodin v tabulce (viz Přílohy).

Každý návrh hodiny byl následně detailně propracován. Byly připraveny pracovní listy, se kterými žáci každou hodinu pracovali, zapisovali si do nich své postřehy, plnili úkoly apod. Tímto způsobem si postupně vytvářeli své portfolio s vybranými kapitolami studené války. Po této přípravné fázi následovala fáze samotné realizace projektu Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu. Při realizaci vznikl vedle portfolio také pedagogický deník, který sloužil jako pomůcka k uvažování nad projektem jako celkem a nad hodinami jako jednotkami tohoto celku. Deník poskytoval prostor pro zamýšlení se nad vztahem mezi cílem pedagogických aktivit a užitými prostředky, pro pozorování a zaznamenání reakcí žáků, pro zamýšlení se nad sebou samým,

pro evidování, jak určité jednání žáků působí na vyučujícího, co toto jednání v učiteli vyvolává, jak na něj pedagog reaguje.

### **3.3 Realizace jednotlivých hodin**

#### **3.3.1 Úvodní hodina**

Úvodní hodina celého projektu nebyla věnována výuce studené války jako takové, bylo nutné nejprve žáky seznámit se samotným konceptem integrované tematické výuky, seznámit je s tím, co je čeká, co se od nich očekává, jak bude výuka následujících několik hodin vypadat.

Primárním cílem hodiny bylo připravit žáky na odlišný styl výuky, podrobněji je s postupy v této výuce seznámit, představit témata a konkrétní názvy jednotlivých hodin, odpovědět na případné dotazy, vysvětlit nejasnosti, odbourat obavy žáků z něčeho nového a navázat s nimi bližší kontakt, motivovat je pro další práci. V rámci prvního „úkolů“, který žáci v hodině plnili, bylo cílem dokázat analyzovat a interpretovat fotografii mediálně i historicky, dokázat vymyslet vlastní příběh k fotografii – pracovat s vlastní invencí, porovnat fikci (vlastní vymyšlený příběh) s fakty a v neposlední řadě pracovat s pojmy *má práva, svoboda, příležitosti, budoucnost*, pokusit se vcítit do člověka, který žije v době studené války a prezentovat své osobní představy o životě v rozdělené Evropě.

V hodině byla využívána frontální výuka (seznámení se s integrovanou tematickou výukou jako celkem, představení jednotlivých hodin), diskuze (očekávání, představy žáků, definice studené války), týmová práce (definice studené války, příběh muže na fotografii), žáci pracovali také samostatně (představy o životě před a za železnou oponou).

Průřezovými předměty v této hodině byly předměty vzdělávací oblasti člověk a společnost, dále český jazyk a literatura (komunikace, popsání představ žáků), výtvarná výchova (práce s fotografií) a mediální výchova (odkaz na internetovou stránku se skutečným příběhem).

Již při přípravě hodiny byla celá hodina rozdělena na tři pomyslné části. Tyto části byly dodrženy i při realizaci. V první části hodiny byli žáci seznámeni se samotným názvem projektu „Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu“. Dle očekávání jim název prozradil pouze téma, jakým se budou následující hodiny zabývat, a informaci, že výuka nebude probíhat zcela tradičním způsobem, na který jsou zvyklí. Žákům tedy bylo nutné projekt konkrétněji přiblížit. Nejprve žáci společnými silami vytvořili definici studené války. Definice vznikala nejprve poradou ve dvojici, trojici,

poté následovala prezentace jednotlivých návrhů, které byly zapisovány učitelem na tabuli. Návrhy ze strany žáků se často opakovaly, mezi opakovanými záznamy bylo např.: „druhá polovina 20. století, konflikt, soupeření velmocí, napětí, Sovětský svaz a Spojené státy, Východ versus Západ, rozdělení světa“<sup>88</sup> apod. I přes počáteční mírný ostych celá třída společnými návrhy a díky diskuzi dokázala sestavit definici studené války: „Studená válka byla mocenským konfliktem druhé poloviny 20. století mezi komunistickými státy v čele se Sovětským svazem a západními státy (zejména Spojenými státy americkými).“<sup>89</sup>

Po sestavení definice jsme se mohli pozastavit nad dalším termínem, který název projektu obsahoval - integrovanou tematickou výukou. Žáci byli díky prezentaci a frontální výuce krátce seznámeni s fakty – integrovaná tematická výuka je výuka vycházející z konceptu Američanky Susan Kovalikové, která tuto formu výuky blíže představuje ve své knize „Integrovaná tematická výuka“ z roku 1993. Tato forma výuky vychází z praxe při práci s nadanými dětmi a z výzkumů o činnosti lidského mozku. V souvislosti s těmito výzkumy se začal prosazovat termín „mozkově kompatibilní vzdělávání“. V tuto chvíli bylo nutné některým žákům vysvětlit slovo „kompatibilní“, jedná se o kombinované, popř. určitým způsobem slučitelné vzdělávání.

V přímé návaznosti na mozkově kompatibilní vzdělávání se žáci seznámili se všemi osmi složkami takového vzdělávání (nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah, přiměřený čas, možnost výběru, obohacené prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba, dokonalé zvládnutí). Představení složek bylo velmi důležité. Z jejich reakce<sup>90</sup> bylo patrné, že pochopili, že se nebude jednat o výuku dějepisu z hlediska „datum-událost“, ale že celé pojetí výuky bude klást důraz na něco do této chvíle vcelku neobvyklého.

Po tomto představení konceptu celého projektu, které zabralo cca 10-15 minut z celkové hodiny, následovala otázka na žáky: Co zatím jen podle tohoto stručného seznámení očekáváte? Jaké jsou v tuto chvíli vaše představy o následujících hodinách dějepisu? Nejčastější odpovědi žáků, kteří se chtěli vyjádřit, bylo, že „očekávají více obrázků, filmů, aktivit nebo častější práci s textem“<sup>91</sup> než je tomu v běžných hodinách, dále se kladně vyjadřovali také k tvorbě portfolia. Ocenili představu, že jim po práci zůstane určitý celek.

---

<sup>88</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

<sup>89</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

<sup>90</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

<sup>91</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

Velmi zaujatí byli také složkou „bezpečné prostředí“, zpočátku se jim zdála zbytečná, když se nad ní ale měli možnost hlouběji zamyslet, uváděli, že je vlastně potřebné a pro jejich výkon prospěšné, když se v hodinách cítí dobře, nejsou ve stresu ze zkoušení, neočekávaných testů a podobně.

Žáci svá očekávání zaznamenávali do portfolií, ukázky jejich očekávání viz Přílohy (Příloha č. 3).

Po vyslechnutí představ žáků a diskuzi nad jejich očekáváními jsem představila i svá očekávání a své požadavky – celá práce se, jak už bylo řečeno, uskuteční formou jednoho projektu (několika hodin integrované tematické výuky). Jak už název napovídá, ITV se snaží zahrnout více předmětů a představit je v rámci jednoho určitého tématu, kterým v našem případě je studená válka. Budeme tedy pracovat nejen s dějepisnými informacemi, ale také s mapami, s historickými prameny textovými, obrazovými, hmotnými, audiovizuálními apod., s informacemi přesahujícími rámec předmětu dějepis v tradičním slova smyslu.

Dále bylo žákům sděleno, že lišit se bude také výuka jako taková, nebude třeba nosit si sešity nebo učebnice, všechny informace se budou zpracovávat a zaznamenávat do portfolia. Každý žák následně dostal desky s titulní stránkou, do kterých bude mít za úkol ukládat pracovní listy z jednotlivých hodin.

Po počátečním představení integrované tematické výuky a očekáváních následoval první úkol. Byl zařazen hlavně z důvodu motivace, cílem bylo žáky „vtáhnout“ do problematiky studené války, do situace v období druhé poloviny 20. století. Žáci dostali první pracovní list a jejich úkolem bylo představit si život v rozdělené Evropě (před a za železnou oponou) a napsat, v čem spatřují největší rozdíly. Ukázky představ žáků viz Přílohy (Příloha č. 3).

Následovala společná diskuze nad tím, co jednotliví žáci napsali. Zpočátku se třídě jako celku do prezentace názorů a představ moc nechtělo, ale po počátečních obavách se žáci dle vlastních slov „soustředili na myšlenku bezpečného prostředí“<sup>92</sup> a své představy ostatním sdělili.

Posledním krokem úvodní hodiny byla práce s dobovou fotografií od Petera Leibinga. Bez jakéhokoliv dalšího komentáře žáci navzájem spolupracovali a vymýšleli příběh, který mohl za uvedenou fotografií stát.

---

<sup>92</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

Značná část žáků (vyhodnoceno na základě následné společné diskuze nad fotografií) předpokládala, že se jedná o vojáka, kterému se následně podařilo uniknout na Západ. Jeho případný další život na Západě ale už v představách žáků tak jednotný nebyl. Objevily se názory, že „odcestoval až do USA, že bojoval ve válce ve Vietnamu, že se účastnil oslav pádu berlínské zdi“<sup>93</sup> apod. Menšina žáků pak zastávala názor, že „byl voják následně za pokus o útěk na místě zastřelen.“<sup>94</sup> Vybrané varianty představ žáků viz Přílohy (Příloha č. 3).

Po prezentaci příběhů, které žáci vymysleli, jim byl předložen článek<sup>95</sup>. Po společném přečtení, kdy byli žáci seznámeni s pravdivým osudem vojáka z fotografie, následovaly jejich reakce. Žáci byli vesměs překvapení – od hrdiny čekali „hrdinnější“ smrt a sebevražda oběšením v sadu pro ně byla určitým zklamáním.

### 3.3.2 Nejasný počátek

První hodina, která byla věnována studené válce jako takové, nesla název Nejasný počátek. Název byl vybrán zcela záměrně z toho důvodu, že hodina byla celá věnována různým variantám počátku konfliktu.

Cílem hodiny bylo seznámit žáky se situací v Evropě po druhé světové válce, seznámit se s důležitými historickými prameny (texty), zvládnout práci s texty a mapami, dokázat uvést a blíže vysvětlit jednotlivé události, které jsou často považovány za počátky studené války, pracovat ve skupině, spolupracovat, dokázat se zapojit do diskuze, prezentovat svůj názor, být schopen podložit ho argumenty a následně obhájit, zdokonalit se v mluveném projevu, prezentovat svou práci před ostatními.

V hodině pojmenované Nejasné počátky byla pro výuku využita frontální výuka (prezentace - tři možné počátky studené války, společná kontrola mapy poválečné Evropy a výsledků skládkového učení), společná práce žáků (mapa poválečné Evropy), samostatná práce (mapa poválečné Evropy, výběr pramenů k počátkům studené války, moment, který žáci považují za začátek studené války), skládkové učení (výběr pramenů k počátkům studené války) a diskuze (mapa poválečné Evropy, výběr pramenů k počátkům studené války, moment, který žáci považují za začátek studené války).

---

<sup>93</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

<sup>94</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

<sup>95</sup> *iDnes.cz* [online]. Praha ©1999-2015 MAFRA, a. s. [cit. 24. 11. 2014]. Dostupné z: [http://zpravy.idnes.cz/odhodil-cigaretu-a-pres-berlinskou-zed-skocil-rovnou-do-pohadkove-rise-1mq-/zahranicni.aspx?c=A100924\\_171713\\_zahranicni\\_ipl](http://zpravy.idnes.cz/odhodil-cigaretu-a-pres-berlinskou-zed-skocil-rovnou-do-pohadkove-rise-1mq-/zahranicni.aspx?c=A100924_171713_zahranicni_ipl).



Integrovaná tematická výuka už jen z podstaty svého názvu předpokládá určitou integraci, integraci vzdělávacích oblastí, témat nebo předmětů. V hodině bylo možné nalézt díky práci s texty prvky z předmětu český jazyk a literatura, dále zeměpis (práce s mapou), základy společenských věd (sociologie – situace uprchlíků po druhé světové válce), z průřezových témat mediální výchova (práce s dobovými dokumenty).

Na začátku hodiny byla žákům rozdána slepá mapa, dle vlastního uvážení měli za úkol vymyslet pro tuto mapu název a legendu. Bylo jen na nich, jak se k mapě postaví, jak název i legendu pojmu. Žákům byl dán dostatek času a následovala společná kontrola. Vzhledem k tomu, že se výuka odehrávala v předmaturitním ročníku, dalo se očekávat, že žáci již mají všeobecný přehled a v územním vývoji evropských států se alespoň částečně orientují. Tato domněnka se potvrdila, všichni žáci poznali Evropu po druhé světové válce, lišily se pouze názvy – „poválečná, Evropa, Evropa po válce, situace v Evropě po druhé světové válce“<sup>96</sup> apod. Práce s legendou tak jednoduchá a jednoznačná nebyla. Ke kontrole byla použita prezentace, díky níž se žáci stručně seznámili se situací v Evropě po skončení druhé světové války. Pracovní list včetně doplněné legendy viz Přílohy (Příloha č. 3).

S ohledem na ne zcela jasné počátky studené války, byl žákům rozdán pracovní list, který shrnoval tři nejčastěji uváděné události, které stály na samých počátcích tohoto konfliktu. S pomocí krátké prezentace obsahující mj. dobové obrazové materiály a za diskuze s žáky (kdy každý mohl vyjádřit svůj názor, proč mezník (ne)považovat za počátek studené války) byly tyto tři události připomenuty. Mezi události stojící na počátku studené války byla zahrnuta Jaltská konference, která se za účasti Roosevelta, Stalina a Churchilla v únoru roku 1945 uskutečnila na Krymu. Konference mj. řešila poválečné uspořádání Evropy. Dále byl jako mezník prezentován projev Winstona Churchilla na univerzitě v americkém Fultonu v březnu roku 1946, kde poprvé zazněl termín „železná opona“. Jako poslední možný mezník studené války byla představena Trumanova doktrína zadržování komunismu, která byla v březnu roku 1947 vyhlášena v americkém Kongresu.

Po tomto obecném připomenutí žáci obdrželi výběr z pramenů k počátkům studené války. Výběr obsahoval texty „Evropa po válce“, „Winston Churchill, projev ve Fultonu“, „Trumanův projev z ledna 1946“, „Dlouhý telegram George F. Kennena“, „Trumanův projev z března 1947“ a „Marshallův plán“. Žáci byli rozděleni do sedmi skupin. Každé číslo mělo zpracovávat jiné otázky. Nejprve pracoval každý samostatně a hledal na základě

---

<sup>96</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

konkrétních textů k otázkám správné odpovědi. Ve chvíli, kdy už každý dohledal odpovědi na své otázky, následovala společná kontrola. Ta probíhala na principu „porady odborníků“. Žáci se stejným číslem si společně ve své skupince znovu prošli text i otázky a kontrolovali, diskutovali, hájili své názory, na základě argumentů kritizovali či opravovali ostatní atd. Skupinky odborníků po vzájemné poradě prezentovali svůj úkol ostatním skupinkám, které se po celou dobu zabývaly jiným problémem, jinými otázkami.

Část hodiny se skládkovým učením žáci přijali velmi kladně, bylo pro ně jistým zpestřením. Z reakcí se dalo také odpozorovat, že větší část žáků byla potěšena funkcí, kterou nabyla. Učení sebe navzájem kladně oceňovali, byli rádi, že mohou někoho seznámit se zcela novou skutečností, o které dotyčný do této chvíle mnoho nevěděl. Členové jednotlivých skupinek velmi dobře spolupracovali, práci si dokázali dobře zorganizovat tak, aby byla efektivní. Největší všeobecný ohlas vzbudilo tvrzení, že Churchillův projev ve Fultonu byl bezesporu počátkem studené války. Na toto prohlášení skupiny expertů pohotově reagovali ostatní žáci a přirozeně se tak rozeběhla diskuze, ve které bylo možné pozorovat velmi dobré vyjadřování názorů jednotlivců.

Hodinu uzavírala diskuze nad otázkou „Který moment považujete za začátek studené války a proč?“ Své názory a případné postřehy k této diskuzi si žáci opět zaznamenávali do portfolia.

Ukázky práce s texty v portfoliích včetně představ o počátcích studené války viz Přílohy (Příloha č. 3).

### **3.3.3 Situace na Korejském poloostrově**

V další hodině projektu integrované tematické výuky v hodinách dějepisu na gymnáziu se žáci seznamovali se situací na Korejském poloostrově v dobách studené války. Hodina byla z větší části zaměřena na válečný konflikt z let 1950-1953, ale zahrnuty byly také informace geografické, politické nebo informace s přesahem do dnešní doby rozvíjející aktuální problémy a témata.

Cílem této hodiny bylo v první řadě seznámit se se situací na Korejském poloostrově v době studené války, dokázat pracovat s mapou, orientovat se v ní, stručně charakterizovat strany, které proti sobě v konfliktu stály, popsat vývoj válečného konfliktu, definovat pojmy „mír“, „příměří“, dokázat tyto dva pojmy rozlišit. Dále umět pracovat a nakládat s informacemi, které nám poskytují média, pracovat s audiovizuálním materiálem, mapovat vývoj situace

až do současnosti a v neposlední řadě také dokázat se zapojit do diskuze a spolupracovat s ostatními.

Hodina věnující se korejské válce využívala frontální výuku (prezentace, dokument, společná kontrola úkolů), diskuzi (situace na Korejském poloostrově, odlišnosti Jihokorejské republiky a Korejské lidově demokratické republiky), samostatnou práci (úkoly plynoucí ze sledování dokumentu, komentáře k prezentaci, práce na žáky vybraném úkolu).

V hodině došlo k průniku hlavně se zeměpisem (práce s mapami, postup jednotek zobrazený na mapách), mediální výchovou (získávání informací z dokumentu), základy společenských věd (politologie, sociologie - situace na Korejském poloostrově) a českým jazykem (domácí úkol nesl znaky referátu).

Na úvod hodiny byla jako evokace žákům položena otázka, v jaké souvislosti známe 38. rovnoběžku. Většina žáků ihned zareagovala a bez problémů se orientovala. V přímé návaznosti na otázku byla žákům rozdána slepá mapa světa, na které měli najít a označit Korejský poloostrov a případně také zakreslit již zmiňovanou 38. rovnoběžku. Ani jeden úkol nedělal žákům větší obtíže, jako evokační část však zafungovaly. Evokace pokračovala krátkou prezentací, kdy byly žákům promítány mapy Korejského poloostrova, vlajky obou států, současné i bývalé hlavy států, počty obyvatel nebo například fotografie z měst severní i jižní části rozděleného poloostrova. Úkolem žáků bylo na prezentované určitý způsobem reagovat, stručně komentovat, vyjadřovat svůj názor, srovnávat jednotlivé informace. Žáci byli v této části hodiny velice aktivní (znali mnoho informací například z masových médií), hlavně téma Severní Koreje je velmi zajímavé<sup>97</sup>. Právě z toho důvodu byla součástí hodiny také kniha *Útěk z tábora 14*<sup>98</sup>, která celou hodinu kolovala po třídě a žáci měli možnost si ji libovolně prolistovat, prohlédnout, případně se na chvíli do knihy začíst.

V další části hodiny žáci pracovali s pracovním listem, který obsahoval základní informace o korejské válce. Práce spočívala v doplňování chybějících informací na základě dokumentu *Korejská válka v barvě* (2001) nebo vlastních znalostí, sledování jednotlivých map s vývojem konfliktu, pořizování si dalších vlastních poznámek - ukázka takových poznámek viz Přílohy (Příloha č. 3).

Z dokumentu byly cíleně vybrány jen části. První z nich (1:50-3:12 min.) popisovala severokorejský útok, uváděla počty vojáků, počty padlých civilistů v první fázi konfliktu

---

<sup>97</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

<sup>98</sup> HARDEN, Blaine. *Útěk z tábora 14*. Praha: Ikar, 2013.

a končila z historického hlediska v momentě, kdy padl Soul. Druhá část (7:46-12:55 min.) představovala tehdejší hlavy států, jejich ekonomickou situaci a vojenskou vybavenost. Třetí část (25:52-32:40 min.) pak zachycovala obrat ve válce, kdy Jih překročil 38. rovnoběžku a Sever byl zatlačen až k čínské hranici, hrozbu čínských vojsk a ústup jednotek OSN a USA. Poslední vybraná část dokumentu Korejská válka v barvě (40:40-43:10 min.) zachycuje zastavení postupu Severní Koreje, znovudobytí Soulu Spojenci, odvolání generála MacArthura a nástup generála M. Richwaye.

Po každém zastavení videa byly části dokumentu komentovány, docházelo k doplňování informací, které například nezazněly. V těchto chvílích velmi dobře fungovala spolupráce, hlavně žáci, kteří se o moderní dějiny blíže zajímají, se bez pobízení a jakékoliv přípravy pohotově jali vysvětlování a upřesňování informací (strategie, postupy v boji, vývoj války) svým spolužačkám i ostatním spolužákům<sup>99</sup>.

Na závěr hodiny byl žákům zadán domácí úkol, na kterém mohli pracovat samostatně, ale také ve skupinách. Bylo jen na nich, který z nabízených úkolů si vyberou a zpracují ho. Na výběr měli tři varianty:

- 1) Jaký byl další vývoj severní a jižní Koreje? Popište zásadní rozdíly.
- 2) Jaký je aktuální stav severokorejských a jihokorejských vztahů?
- 3) Do jaké míry se dnes ve vzájemných korejských vztazích angažují bývalí spojenci těchto zemí?

Před začátkem další hodiny jsme pak po domluvě věnovali určitý čas vyhodnocení těchto úkolů. Nejčastěji zpracovávaným úkolem byl díky snadno dostupným informacím z médií úkol číslo dvě. Na druhou stranu úkolem, který si nevybral ani jeden žák, byl úkol číslo tři. Vybraná portfolia se zpracovaným úkolem viz Přílohy (Příloha č. 3).

### **3.3.4 Válka v přímém přenosu**

Hodina věnující se válečnému konfliktu, který probíhal ve Vietnamu, byla nazvána Válka v přímém přenosu. Žáci se s tímto označením již prokazatelně (informace od vyučujícího dějepisu této třídy) setkali, samotné téma hodiny pro ně nebylo překvapující. Hodina nebyla primárně zaměřena na konflikt, který ve Vietnamu v letech 1955-1975 probíhal, ale na život lidí, kteří se zde v této době vyskytovali, ať už se jednalo o vojáky americké armády, nebo o běžné vietnamské civilisty.

---

<sup>99</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

Cílem hodiny bylo seznámit se se situací ve Vietnamu v době vietnamské války, dokázat uvažovat o problému, stručně charakterizovat bojové podmínky, vojenské akce, použité zbraně, psychickou zátěž vojáků, dokázat zdůvodnit zapojení USA do konfliktu, vysvětlit strategii americké zahraniční politiky, popsat úlohu médií v tomto válečném konfliktu, uvědomit si sílu médií a dopad na veřejné mínění, objasnit větu „Do Vietnamu jsem přišel jako malé dítě a Vietnam jsem opustil jako starý muž.“, pracovat s textovými a obrazovými materiály, pracovat ve skupině, spolupracovat, účastnit se diskuze.

V hodině byla využívána frontální výuka (dokument, společná kontrola úkolů, příběh Napalm girl), diskuze (příběh Napalm girl, objasnění věty z textu), skládkové učení (práce s textovými a obrazovými materiály), týmová práce a kooperace (v rámci skládkového učení), samostatná práce (seznámení se s textovými a obrazovými materiály).

Z průřezových oblastí, témat a předmětů zde můžeme jmenovat mediální výchovu (práce s dokumentem a z něj získanými informacemi, práce s díky médiím celosvětově známou fotografií), český jazyk a literaturu (práce s texty), výtvarnou výchovu (fotografie), základy společenských věd (sociologie, psychologie – psychika vojáků, civilistů, podmínky boje, válečná situace z pohledu jejich účastníků), chemii a biologii (použití napalmu).

Žáci hned na úvod hodiny opět obdrželi pracovní list, díky němuž si měli možnost připomenout hlavní historická fakta a mezníky války ve Vietnamu. Evokační část byla podpořena videem České televize<sup>100</sup>. Na základě videa i vlastních vědomostí postupně doplňovali chybějící informace na pracovním listě, pořizovali si vlastní poznámky. Po doplnění proběhla společná kontrola a upřesnění případných nejasností.

Další část hodiny byla založena na organizované spolupráci všech žáků. Metodou, která byla po zbytek hodiny využívána k práci, bylo skládkové učení. Každému žákovi bylo přiděleno číslo od jedné do šesti. Všichni žáci s jedním číslem zpočátku pracovali společně (vytvořili skupinku „expertů“) na úkolech v pracovním listu dle svého čísla. Úkoly vycházely z práce s textovými nebo obrazovými materiály. Po společném vypracování úkolů ve skupinkách expertů byli žáci rozděleni do dalších/jiných skupin. V každé takové skupince bylo v tuto chvíli každé číslo zastoupeno jednou (pouze ve dvou případech bylo jedno číslo zastoupeno dvěma žáky), každá skupina tak měla minimálně po jednom expertovi na každý úkol. Úkolem expertů jedna až šest bylo postupně seznámit všechny ostatní ve skupině právě

---

<sup>100</sup> *YouTube.cz* [online]. Praha ©2009 [cit. 31. 11. 2014]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=6O1M0HGINsw>

se svou problematikou. Tímto postupem tak byli všichni žáci seznámeni se všemi úkoly, všichni museli všem ostatním ve skupině představit právě svůj úkol, na kterém v předcházejícím kroku pracovali. Poté, co všechny skupinky dokončily vzájemné představování, následovala ještě společná kontrola, abychom se ujistili, že všichni všechno dobře zvládli a že bylo ve skupinkách experty prezentováno vše potřebné.

Práce v jednotlivých skupinách probíhala velmi dobře, spolupráce fungovala<sup>101</sup>. V případě, že některý žák něčemu nerozuměl, něco mu nebylo zcela jasné, neměl žádné obavy z pokládání doplňujících otázek expertům. Experti pak bez problémů dovysvětlili. Celou tuto spolupráci hodnotím velmi kladně. Stejně tak diskuze, které ve skupinkách probíhaly, byly velmi živé, žáci se zdáli být tématem hodiny zaujati.

Žáky při samostatných prezentacích ve skupinách nejvíce oslovila fotografie zachycující prchající vietnamskou holčičku – Napalm girl, kterou v červnu roku 1972 pořídil fotograf Nick Ut. Již při společné kontrole jsme se u úkolů, které se vztahovaly právě k této fotografii, zastavili. Žáci o životní příběh Napalm Girl projevili velký zájem, byl jim proto osud tohoto člověka (bezprostředně zasaženého válečným konfliktem ve Vietnamu) frontální výukou blíže představen. Po seznámení se s osudem vietnamské holčičky z fotografie jeden žák uzavřel téma slovy: „Všimli jste si, že ta dospělá žena se přes to všechno, co zažila, dokáže smát?! Pro mě osobně je to dost pozitivní!“<sup>102</sup>

Na konec hodiny byla na žáky opět směřována otázka k zamyšlení, byla vybrána věta z jednoho z textů, se kterými žáci v hodině pracovali. Posledním úkolem žáků v této hodině bylo objasnit větu: „Do Vietnamu jsem přišel jako malé dítě a Vietnam jsem opustil jako starý muž.“ Žáci okamžitě pohotově reagovali, neproběhla žádná výraznější diskuze, při které by žáci mezi sebou argumentovali. Všichni se shodli.<sup>103</sup>

Ukázka vyplněného pracovního listu opět viz Přílohy (Příloha č. 3).

### **3.3.5 Karibská krize**

V hodině, která byla věnována vyostřené situaci v Karibiku na podzim roku 1962, se žáci stručně seznámili se samotnou problematikou karibské krize. Na krizi bylo nazíráno převážně z politického úhlu pohledu, nechyběly ale ani přesahy do současnosti nebo

---

<sup>101</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

<sup>102</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

<sup>103</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

rozebírání otázky, zda považovat, či nepovažovat karibskou krizi za událost, kdy stál svět krok od jaderné války.

Cílem hodiny bylo seznámit se s konfliktem, který se odehrál mezi Spojenými státy a Kubou, resp. Sovětským svazem, seznámit se s pojmy *námořní blokáda*, *jaderná válka* a dokázat je definovat, charakterizovat vývoj celého konfliktu, seznámit se s důsledky konfliktu, být schopen uvažovat o problému karibské krize, pracovat s dokumentem a získat z něj potřebné informace, dokázat spolupracovat s ostatními ve třídě, odůvodnit svůj názor.

V hodině věnované tématu karibské krize bylo vyučováno pomocí frontální výuky (dokument, společná kontrola úkolů, informace o tzv. horké lince), byla využívána také diskuze (informace o tzv. horké lince, proč (ne)považují žáci karibskou krizi za událost, kdy stál svět krok od jaderné války), spolupráce (aktivita Bingo, doplňování informací) a samostatná práce (doplňování základních informací ke karibské krizi na základě informací z dokumentu).

Hodina kladla kromě dějepisu důraz primárně na zeměpis (mapy, které byly součástí promítaného dokumentu), mediální výchovu (dokument, práce s ním), dále výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech (vliv karibské krize na vztahy mezi Sovětským svazem a Spojenými státy, další vývoj studené války po skončení krize), základy společenských věd (politologie).

Na začátku hodiny byly žákům rozdány pracovní listy – další části do jejich portfolií. Prvním úkolem bylo na základě videa<sup>104</sup> nebo vlastních znalostí doplňovat chybějící informace, případně si dělat další poznámky. Žáci v této fázi hodiny pracovali velmi pilně a pečlivě, pořizovali si poznámky a byli velmi pozorní. Po zhlédnutí jsme společně informace na pracovním listě ještě jednou prošli. Vyplněné pracovní listy žáků viz Přílohy (Příloha č. 3).

Po kontrole každý žák obdržel tabulku s šestnácti otázkami, které se přímo týkaly karibské krize. Tabulka s otázkami byla připravena pro hru Bingo! Cílem této hry bylo získat od ostatních ve třídě co nejvíce správných odpovědí. Přesto, že žák věděl správnou odpověď sám, nesměl si do své tabulky nic vpisovat. Princip hry byl následující: žák A osloví žáka B, položí mu otázku, žák B pravdivě (!) odpoví a žák A posoudí, zda se s odpovědí žáka B ztotožňuje (považuje ji za správnou), či neztotožňuje (považuje ji za špatnou). Pokud se žák

---

<sup>104</sup> *YouTube.cz* [online]. Praha ©2013 [cit. 1. 12. 2014]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=k2kbi5orHUQ>

A s odpovědí od žáka B ztotožňuje, nechá si jím jeho odpověď zapsat do své tabulky, pokud se s jeho odpovědí neztotožňuje, odpověď si zapsat nenechá. Ten, kdo má vyplněná všechna políčka tabulky, zakřičí „bingo“. Součástí hry jsou ale i jistá omezení: žák A může položit žákovi B maximálně dvě otázky (ne více), poté musí jít k dalšímu (jinému) žákovi, nelze tak odpovědi získat např. pouze od jednoho nebo dvou žáků; dalším důležitým bodem pravidel je, že nikdo z žáků nesmí lhát; pokud hraje učitel, jako jediný smí lhát.

Žáky si aktivita rychle získala, všichni se účastnili a v jejím průběhu nenastaly žádné komplikace. Jen informace, že učitelům je povoleno záměrně lhát, vyvolala menší vlnu nevole, která by se dala shrnout slovy jednoho ze žáků: „Tak to se jich vůbec nemusíme ptát, stejně jen lžou!“<sup>105</sup> Zhruba po 10-15 minutách zaznělo „bingo“ a hra byla ukončena. Následovala kontrola všech políček, kterého se vcelku aktivně účastnili všichni žáci. Vítěz (který výkřikem „bingo“ ukončil aktivitu) byl potvrzen právě kontrolou – všechna políčka měl díky ostatním spolužákům vyplněna správně. Určeno bylo i druhé a třetí místo, to obsadili žáci, kteří neměli vyplněná naprosto všechna políčka, ale měli správně vyplněný nejvyšší a druhý nejvyšší počet políček. Třída aktivitu ukončila a zhodnotila potleskem. Ukázky vyplněných tabulek k této aktivitě viz Přílohy (Příloha č. 3).

Součástí kontroly jednotlivých políček byla i zmínka o horké lince (přímém spojení mezi Kremlem a Bílým domem), která vznikla v červnu roku 1963. Žáky velmi zajímala fakta, a tak pokládali mnoho otázek, např. jestli „je pravda, že v Kremlu i Bílém domě v pracovnách prezidentů opravdu na stolech stojí červené telefony, jak probíhá překlad zpráv z ruštiny do angličtiny a naopak“<sup>106</sup> atd. Po množství informací, které žáci svými otázkami získali, jim byla položena otázka, zda je napadá, jaké typy textů si pro procvičení posílají překladatelé na obou koncích linky. Žáky tato otázka zjevně zaskočila, přesto ale po chvíli začali tipovat – „zprávy z novin, úryvky z knih“<sup>107</sup> apod. Informace, že si překladatelé posílají například recepty, verše klasiků nebo odborné statě, aby se procvičili i ve velmi obtížných textech, žáci přijali s poznámkou: „To nás taky mohlo napadnout.“<sup>108</sup>

Na konec hodiny byla žákům ještě položena poslední otázka k zamyšlení – proč (ne)považujete karibskou krizi za událost, kdy stál svět krok od jaderné války? Třída na základě minulých hodin byla zvyklá na podobné otázky k zamyšlení, proto jí nečinilo

---

<sup>105</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

<sup>106</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

<sup>107</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

<sup>108</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.



větší problémy opět rozvinout krátkou diskuzi, kdy jednotliví žáci prezentovali, proč považují, jiní proč nepovažují. Svá tvrzení podkládali promyšlenými argumenty, argumenty ostatních se pak v určitých případech snažili někteří vyvracet.

### 3.3.6 Život v době studené války

Hodina nazvaná Život v době studené války byla od ostatních hodin mírně odlišná. Důvodem byla přítomnost řady hmotných artefaktů – hraček z doby socialismu. Tato hodina byla specifická také tím, že byla vlastně jedinou hodinou, která se přímo vázala na české prostředí. Žáci se seznamovali s běžným životem v době studené války, s fungováním člověka v tehdejší společnosti, se světem dětí, přímo v hodině prováděli analýzu hmotných artefaktů, byly využity také vzpomínky příbuzných žáků.

Cílem hodiny, která se věnovala tématu života v době studené války, bylo seznámit se s komunismem a jím budovanými mantinely z pohledu dětí, dokázat vysvětlit tato omezení, kterými se děti v té době řídily, dokázat vést rozhovor s rodiči/prarodiči zaměřený na vzpomínky týkající se dětství v době studené války, dokázat z rozhovoru získat informace, provést analýzu hmotných artefaktů, dokázat srovnat a popsat rozdíly hraček z doby studené války a hraček současných.

V hodině byla využívána frontální výuka (dokument), diskuze (hodnocení dokumentu, srovnání hraček západního a východního bloku), samostatná práce (rozhovor s prarodiči, rodiči, příbuznými na téma života v době studené války, analýza hmotných artefaktů) a spolupráce (analýza hmotných artefaktů).

Hodina Život v době studené války průřezově zahrnovala český jazyk a literaturu (komunikace – rozhovor s rodiči, prarodiči, příbuznými, zaznamenání informací z rozhovoru), základy společenských věd (sociologie, politologie – socialismus, komunismus, kapitalismus, demokracie), výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech (srovnání hraček, potažmo životní úrovně, v západním a východním bloku, uvědomění si rozdílu), mediální výchovu (promítání dokumentu - dobové záběry, propaganda).

Na úvod hodiny byl žákům promítnut dokument<sup>109</sup> s názvem Svět dětí II. (1999). Tento dokument byl natočen v rámci projektu Jeden svět na školách. Dokument mapuje „svět

---

<sup>109</sup> *Jeden svět na školách* [online]. Praha ©2012 Jeden svět na školách/Člověk v tísni, o. p. s. [cit. 5. 12. 2014]. Dostupné z: [https://www.jsns.cz/cz/lessons/4/Svet\\_deti\\_ii.html?lessonID=118&lesson=one](https://www.jsns.cz/cz/lessons/4/Svet_deti_ii.html?lessonID=118&lesson=one)

dětství v komunistickém Československu, je zaměřen na 70. a 80. léta minulého století. Pamětníci vzpomínají na vytahané béžové punčocháče, které nosila většina dětí bez rozdílu pohlaví, na stavebnici Merkur, na těžko dostupnou Rubikovu kostku nebo na celonoční stání ve frontě před obchodem s jízdními koly. Ukázky z instruktážních filmů a záznamy povinného nácviku chemických poplachů v plynových maskách a pláštěnkách připomínají všudypřítomnou obavu z jaderného útoku „imperialistických mocností“. Ve filmu nechybí ukázky ze spartakiády, ze soutěží v množství starého papíru odevzdaného do sběrných surovin či z povinného sledování televizních záběrů pohřbů sovětských generálních tajemníků. „Máme z té doby v sobě hodně tmy a ani si to možná neuvědomujeme,“ říká v závěru dokumentarista Pavel Koutecký.<sup>110</sup>

Z dokumentu bylo vybráno několik částí. První část (0:00-2:22 min.) představovala žákům svět předškolních dětí, jejich oblečení nebo hračky. Druhá část (6:04-11:26 min.) byla zaměřena na děti základních škol, zmíněna byla i organizace Pionýr nebo spartakiáda. Další část (13:20-15:30 min.) byla věnována nácvikům na popluchy, v poslední části (17:30-18:11 min.) pamětníci hodnotili dobu, ve které jako děti vyrůstali. Po každé části dokumentu proběhla krátká diskuze, kdy žáci hodnotili a komentovali, co právě zhlédli. Diskuze byla obohacena například ukázkou dobových vytahaných punčocháčů, svědectvím o nutnosti vlastnit ubrousek pod svačinu atd. Žáci na jednotlivé informace reagovali různě. Někdo si se zájmem punčocháče prohlížel, napínal je a chtěl si je vyzkoušet, na druhou stranu se ale našli i jedinci, kteří se punčocháčů „štítí“ a nechtěli si je vzít ani do ruky.<sup>111</sup>

Po dokumentu následovala část, kdy byli žáci tázáni, co zjistili (zadáno předem jako domácí úkol) od svých rodičů, prarodičů, příbuzných o životě v době studené války. Objevovaly se vzpomínky na menší výběr v sortimentu hraček, na všeobecné šetření, na nedostatkové zboží, na docházku do Pionýra, zneuctění pionýrské vlajky či šátku a podobně. Konkrétní informace, které žáci od příbuzných zjistili, viz oddíl Přílohy (Příloha č. 3).

Po této velmi příjemné společné části se žáci pustili do analýzy hmotných artefaktů – hraček z doby socialismu. Bylo jen na nich, jestli budou pracovat samostatně, ve dvojicích, popř. ve skupinkách. K dispozici pro samotnou analýzu měli zhruba 25 kusů různorodých hraček z doby socialismu (panenky, různé druhy autíček, vláčky, kočárky, velký výběr stolních a společenských her, knihy atd.). S těmito hračkami se žáci mohli seznámit, prohlédnout si

---

<sup>110</sup> *Jeden svět na školách* [online]. Praha ©2012 Jeden svět na školách/Člověk v tísni, o. p. s. [cit. 5. 12. 2014]. Dostupné z: [https://www.jsns.cz/cz/lessons/4/Svet\\_deti\\_ii.html?lessonID=118&lesson=one](https://www.jsns.cz/cz/lessons/4/Svet_deti_ii.html?lessonID=118&lesson=one)

<sup>111</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

je, vyzkoušet. Po zběžném seznámení si pak vybírali jednu konkrétní hračku, kterou podrobí analýze. Ta spočívala v postupu podle pracovního listu. Analýza obsahovala sedm kategorií, které měli žáci u jimi vybrané hračky zkoumat. První kategorií byla motivace (Proč jste si vybrali ke zkoumání zrovna tento předmět? Proč se vám (ne)líbí?), dále fyzické vlastnosti (Z čeho je předmět vyroben? Popište ho. Je artefakt celý, nebo se jedná jen o část většího předmětu?), funkce (K čemu a jak předmět slouží? Má praktickou funkci?), design (Plní předmět dobře svůj účel? Jak vypadají podobné předměty dnes? Jak se proměnila jejich podoba?), hodnota (Jakou má předmět hodnotu? Proměňovala se jeho hodnota v čase? Proč? Kdo a proč mohl mít k předmětu osobní vztah?), historie (Kdo předmět mohl vlastnit? Doznal předmět za dobu své existence nějakých změn? Popište je.) a zkoumejte (Na které otázky ohledně předmětu byste rádi znali odpověď?).

Žáci zaujatě pracovali po celou dobu, ke konci hodiny jsme se společně vrátili jen k poslední kategorii analýzy hmotných artefaktů. Došlo tak na otázky typu: „Komu patřila tato hračka? Dá se dnes ještě někde sehnat? Hrála si s Merkurkem také děvčata, nebo byl výsadou chlapců? Jak moc byly hračky ve své době funkční? Jsou všechny komponenty hraček původní? Co vše s hračkou prožil její majitel?“<sup>112</sup>

Za samostatný domácí úkol bylo žákům uloženo toto: Srovnajte na základě práce v hodině hračky východního a západního bloku, můžete zahrnout i srovnání s hračkami dnešní doby, zamyslete se nad vývojem hraček. Před začátkem další hodiny jsme si společně domácí úkol prošli a prodiskutovali jsme nápady žáků.

Ukázky jednotlivých analýz hmotných artefaktů – hraček z doby socialismu viz Přílohy (Příloha č. 3).

### **3.3.7 Nejasný konec**

Poslední hodina věnovaná přímo událostem studené války byla (stejně jako hodina první) založena na třech možných meznících, které mohou být označovány za konec studené války. Proto také označení Nejasný konec.

Cílem této hodiny bylo seznámit se s vybranými situacemi, které stály na konci studené války, seznámit se s různými variantami konce studené války, dokázat stručně charakterizovat konferenci na Maltě, situaci v Německu (sjednocení rozdělené země) a rozpad Sovětského svazu, uvažovat o problému, dokázat sestavit časovou přímku

---

<sup>112</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

s nejdůležitějšími mezníky konce studené války, pracovat s textem, získávat z něj důležité informace, dokázat formulovat a obhájit svůj názor, zapojit se do diskuze.

V celkově předposlední hodině byla využívána frontální výuka (prezentace - tři možné konce studené války), společná práce (práce na časové přímce), samostatná práce (práce na časové přímce) a diskuze (moment, který mohl stát na konci studené války, poté navíc moment, který žáci považují za začátek studené války).

Hlavním průřezovým předmětem této hodiny byl český jazyk a literatura spolu s mediální výchovou (práce s texty, diskuze, písemná formulace vlastních názorů), vedle toho ale také např. matematika (časová přímka) nebo výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (vývoj světové politiky, následky jednotlivých událostí, které mohly stát na konci studené války).

Hodina pro žáky začala otázkou, co po všech předcházejících hodinách a získaných informacích dle jejich názoru mohlo vést k ukončení studené války. Mezi návrhy se v diskuzi nejčastěji objevovalo „rozpad Sovětského svazu“<sup>113</sup> a „pád berlínské zdi“<sup>114</sup>, objevil se ale také bezprostřednější názor „všichni už byli vyčerpaní, tak to skončili.“<sup>115</sup> Ukázka názoru zaznamenaného do portfolia viz Přílohy (Příloha č. 3). Po této krátké počáteční diskuzi následovala prezentace, díky níž byli žáci frontální výukou seznámeni s třemi nejčastěji uváděnými konci studené války. Součástí prezentace byly také dobové obrazové materiály.

První událostí (prvním koncem studené války) byla konference na Maltě v prosinci 1989, na které jednali prezident USA George Bush starší a sovětský vůdce Michail Gorbačov mj. o otázce světové bezpečnosti nebo o otázce hospodářské pomoci ze strany Spojených států. Žáci se seznámili také s pádem berlínské zdi a dalšími událostmi, které předcházely sjednocení Německa v říjnu roku 1990. Posledním mezníkem, který byl žákům v prezentaci představen, byl rozpad Sovětského svazu. Stejně jako v případě Německa, i zde jsme postupovali po krocích, které samotnému rozpadu předcházely.

V žádné hodině (snad s výjimkou dokumentu o válce v Koreji) se žáci neseťkali s větším množstvím dat. Poslední hodina věnovaná studené válce se tohoto pravidla zcela nedržela, už jen z toho důvodu, jaký před sebou žáci měli úkol. Samostatně, ve dvojicích, ve skupinkách měli vybrat pro ně důležité okamžiky, které vedly ke konci studené války,

---

<sup>113</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

<sup>114</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

<sup>115</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

a vytvořit z těchto okamžiků časovou přímku. Žáci, kteří se rozhodli nepracovat samostatně, velmi dobře spolupracovali, práci si rozdělili, naplánovali. Kromě časové přímky pak bylo úkolem žáků prodiskutovat konec studené války – zamyslet se nad různými variantami a možnostmi, uvést argumenty, na kterých by se diskuze dala založit. Po celou hodinu byly ve třídě k dispozici tyto publikace:

- DUROSELLE, Jean-Baptiste. *Dějiny Evropy*. Praha: Fortuna, 2005.
- JOHNSON, Paul. *Bleskové portréty 20. století*. Praha: Leda, 2011.
- *Kronika 20. století. 1980-1989*. Praha: Fortuna, 2008.
- *Kronika 20. století. 1990-1995*. Praha: Fortuna, 2008.
- *Kronika českých zemí. 1968-2008*. Praha: Fortuna, 2008.
- MIDDLETON, Haydn. *Oxfordský atlas moderních světových dějin*. Praha: Odeon, 1991.
- NÁLEVKA, Vladimír. *Horké krize studené války*. Praha: Vyšehrad, 2010.
- NÁLEVKA, Vladimír. *Studená válka*. Praha: Triton, 2003.

Žáci publikace hojně využívali, hledali v nich další informace, podklady pro tvorbu časových přímek, zajímavosti.<sup>116</sup> Kdo měl časovou přímku hotovou dříve než ostatní, využíval volný čas právě ke studiu těchto knih.

Samotná diskuze proběhla na úplný závěr hodiny. Žáci na základě vypracovaných časových přímek a argumentů prezentovali své názory a většina z nich se zapojila do diskuze a snažila se přesvědčit ostatní o správnosti a „logičnosti“ svého postoje.

Vybrané ukázky vyplněných pracovních listů a vytvořených časových přímek viz Přílohy (Příloha č. 3).

### **3.3.8 Stoletý stařík**

Závěrečná hodina celého projektu integrované tematické výuky byla pojmenována „Stoletý stařík“. Název byl vybrán zcela záměrně – kniha Stoletý stařík, který vylezl z okna a zmizel od Jonase Jonassona mi při plánování hodiny byla přímou inspirací.

Cílem této hodiny bylo seznámit se s knihou Jonase Jonassona, dokázat popsat vybrané události studené války, informace získané v hodinách dějepisu zpracovat do určitého celku,

---

<sup>116</sup> Pedagogický deník. Archiv autora.

žák měl být schopen vyjádřit se písemnou formou, dokázat při práci využívat nejen znalostí, ale také vytvořeného portfolia, dále bylo cílem rozvinout fantazii žáků a zkusit si použít vlastní invenci.

V hodině byla využita frontální výuka (představení knihy, čtený úryvek z knihy) a samostatná práce (zpracovávání informací o studené válce na základě vlastní invence).

V závěrečné hodině integrované tematické výuky se jako průřezový předmět nejvíce uplatnil český jazyk a literatura (práce na vlastním textu – sloh).

Na samém počátku hodiny byli žáci seznámeni s knihou *Stoletý stařík, který vylezl z okna a zmizel*. Žákům bylo krátce sděleno, že kniha popisuje fiktivní životní příběh Allana Karlssona, který se 2. května 2005 dožil sta let. Místo oslavy narozenin ale tajně opustí svůj pokoj v domově seniorů a vydá se za posledním životním dobrodružstvím. Současně s tímto (posledním) příběhem je v knize popisován i celý jeho život, ve kterém několikrát zasáhl do dějin 20. století a setkal se s mnoha světovými politickými vůdci (Francisco Franco, Harry Truman, Josif Vissarionovič Stalin, Winston Churchill, Mao Ce-tung, Kim Ir-sen, Lyndon Johnson, Charles de Gaulle a další). Aktivně se účastnil španělské občanské války, zažil přechod přes Himaláje a vězení v Teheránu, pět let strávil v sovětském gulagu ve Vladivostoku, zapletl se do korejské války nebo pouličních nepokojů v Paříži v roce 1968...

Jako motivace byl žákům přečten také úryvek z knihy.<sup>117</sup> Konkrétní úryvek viz Přílohy (Příloha č. 4).

Následovala část hodiny, ve které měli žáci samostatně pracovat. Jejich úkolem bylo nechat se inspirovat nastíněným dějem knihy, ukázkou a představou, že oni sami jsou stoletými staříky, kteří prožili (ať už na vlastní kůži, nebo jen jako vzdálení pozorovatelé) všechny události, se kterými byli v hodinách konfrontováni, a následně libovolnou formou zpracovat co nejvíce informací z tohoto období dějin do určitého celku. Žáci se tak načas stali stoletými staříky, kteří zaznamenávají historické události, které se odehrály za dobu jejich života.

K práci žáci využívali další pracovní list – poslední v rámci portfolia. Někteří žáci zvolili tradiční formu zpracování a inspirování knihou sepsali příběh, jiní pojali úkol méně tradičně

---

<sup>117</sup> JONASSON, Jonas. *Stoletý stařík, který vylezl z okna a zmizel*. Mladá Boleslav: Panteon, 2012. s. 268-271.

a životní příběh stoletého staříka zpracovávali například formou komiksu. Obě nejčastější varianty zpracování viz Přílohy (Příloha č. 3).

### **3.4 Reflexe praktické části diplomové práce**

Součástí celého projektu *Studená válka* jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu byla reflexe ze strany žáků i ze strany učitele, který v hodinách běžně se žáky pracuje. V osmi hodinách dějepisu se žáci seznámili nejen s některými neznámými fakty, s fakty, které v tradiční hodině možná nepoznají, ale také s ne zcela tradiční výukou. Jejich posledním úkolem tak bylo zhodnotit osm hodin dějepisu vedených pomocí integrované tematické výuky.

Reflexe probíhala formou dotazníků, které byly žákům rozdány jejich původním učitelem. Dotazník byl rozdělen na čtyři části. V první měli žáci ohodnotit (jako ve škole známkami 1-5), do jaké míry byly dle nich naplněny složky mozkově kompatibilního vzdělávání. S jednotlivými složkami byli seznámeni v úvodní hodině, ke složkám si pořizovali i poznámky, na základě úvodní hodiny a vlastních poznámek tak mohli zaslíbeně hodnotit. Druhá část dotazníku nabízela žákům osm výroků, které měli s ohledem na průběh hodin zhodnotit (opět jako ve škole známkami 1-5). Cílem bylo zjistit, do jaké míry byly výroky dle žáků naplněny. Ve třetí části dotazníku žáci hodnotili, které aktivity dle jejich názoru přesáhly do jiných předmětů. Úkolem bylo zakroužkovat předměty, které do hodin dějepisu přesáhly, a uvést příklad konkrétní aktivity. Čtvrtá část dotazníku byla věnována celkovému hodnocení žáků, jejich volnému komentáři.

Dotazníkové šetření se uskutečnilo dne 19. prosince 2014 (tedy přesně týden po ukončení celého projektu) a zúčastnilo se ho celkem 26 žáků z celkových 29, kteří výuku integrovanou tematickou výukou absolvovali.

Co se týče výsledků jednotlivých částí dotazníku, tak v první části, jak již bylo řečeno, žáci hodnotili naplnění složek mozkově kompatibilního vzdělávání. Každé složce žáci přidělili příslušnou známku. Nejhůře ze všech osmi složek dopadla možnost výběru, která získala průměrnou známku 2,7. Někteří žáci k této složce připsali, že „na výběr moc neměli, protože výuku o studené válce absolvovat museli.“<sup>118</sup> V tomto případě je asi na každém jednotlivci, jak k možnosti výběru jako takové přistoupil. Ostatní kladně hodnotili, že jim bylo

---

<sup>118</sup> Dotazník *Reflexe praktické části diplomové práce Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu*. Archiv autora.

umožněno se samostatně rozdělovat do skupin, vybrat si práci samostatnou, ve dvojici, ve skupině atd. Složka dokonalé zvládnutí získala průměrnou známku 2,3. Žáci se v několika málo případech v poslední části dotazníku k této složce vyjadřovali ve smyslu, že jim více vyhovuje klasická výuka ve stylu „datum-událost“ a výuka praktikovaná pouze výkladem (blíže viz čtvrtá část dotazníku - komentáře). Složka obohacené prostředí vyšla z šetření s průměrnou známkou 2,1, podobně (s průměrem 2,0) byla hodnocena okamžitá zpětná vazba a (s průměrem 1,9) složka týkající se smysluplného obsahu. Kladně byl hodnocen také přiměřený čas, který získal známku 1,8. Vůbec nejlépe dopadly složky spolupráce, ta byla žáky v celkovém součtu hodnocena známkou 1,4, a nepřítomnost ohrožení, která získala známku 1,3.

Na základě výsledků tohoto šetření můžeme označit složky mozkově kompatibilního vzdělání za vcelku pozitivně přijímané a kladně hodnocené. Za úspěch můžeme jistě pokládat fakt, že žádná ze složek se nedostala přes známku 3,0 („nejhorší“ složka získala známku 2,7), což je dle mého názoru po osmi zrealizovaných hodinách výsledek velmi dobrý. Na základě tohoto výsledku můžeme konstatovat, že si žáci na integrovanou tematickou výuku rychle zvykli a odlišný koncept práce v hodinách přijali.

Druhá část dotazníku byla věnována zjišťování, do jaké míry byly dle žáků naplněny určité výroky přímo se vztahující k integrované tematické výuce. Nejhůře (se shodnou průměrnou známkou 2,5) dopadly výroky „výuka vyhovovala potřebám studentů“ a „výuka vyhovovala zájmům studentů“. K oběma výroky se žáci opět vyjadřovali i v celkovém komentáři k výuce. Známkování výroků dle mého názoru ovlivnily známky udělené několika málo žáky, kteří byli zároveň autory těchto doplňujících komentářů: „Dějepis celkově mě nebaví, takže výuka mým zájmům ani vyhovovat nemohla.“<sup>119</sup> Nebo „Moderní dějiny mě nikdy nezajímaly, proto výuka mým zájmům nevyhovovala.“<sup>120</sup> Případně „Jsem obecně přesvědčený, že znalosti ze školy nebudu v životě potřebovat, tudíž výuka nevyhovovala mým potřebám.“<sup>121</sup> Přesto pokládám výslednou známku 2,5 za známku velmi dobrou. Celkové známky přesahující hodnotu 2,0 (konkrétně 2,1) dosáhl také výrok „výuka vyžadovala od studenta převzetí odpovědnosti za vlastní učení, pedagog vystupoval

---

<sup>119</sup> Dotazník *Reflexe praktické části diplomové práce Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu*. Archiv autora.

<sup>120</sup> Dotazník *Reflexe praktické části diplomové práce Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu*. Archiv autora.

<sup>121</sup> Dotazník *Reflexe praktické části diplomové práce Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu*. Archiv autora.



především v roli partnera“. K tomuto výroku se žáci blíže nevyjadřovali, jen celkově zmiňovali např. příjemnou a milou atmosféru v hodinách nebo nenucenost výuky, což svědčí o tom, že se při hodinách cítili příjemně a nebyli stresováni. Další výrok „výuka měla jasné cíle“ žáci ohodnotili průměrnou známkou 1,6. Z tohoto výsledku je patrné, že žáci porozuměli konceptu integrované tematické výuky, pochopili, kam výuka směřuje. Podobně dopadly také výroky „výuka byla promyšlená“ a „výuka byla založená na spolupráci studentů“, oba tyto výroky obdržely shodně známku 1,4. K oběma se zároveň žáci často vraceli v celkovém hodnocení (viz níže). Nejlépe ze všech výroků dopadl s ohledem na celkové výsledky výrok „výuka byla organizovaná“ s průměrným hodnocením 1,3 a výrok „výuka byla koncentrována kolem jednoho tématu“ se známkou 1,1. Z těchto výsledků je patrné, že pro žáky byla výuka přehledná, organizačně jasná. Žáci v hodinách vždy věděli, co mají dělat, jak postupovat, vždy měli něco na práci, v průběhu hodin se neobjevovaly zbytečné prostoje. Žáci také vnímali návaznost aktivit a celkový vývoj hodin s ohledem na konkrétní téma hodiny.

Ve třetí části šetření žáci zaznamenávali, které momenty výuky dle jejich názoru přesáhly do jiných oblastí vzdělávání. K dispozici měli výčet školních předmětů, ke kterým měli uvádět konkrétní aktivity. Nejmenší přesahy žáci vnímali do předmětu biologie a fyzika. Z dvaceti šesti žáků uvedlo přesah do biologie 7 žáků, do fyziky pak 8. U biologie se nejčastěji objevovala poznámka „účinky napalmu na lidské tělo“<sup>122</sup>, u fyziky „informace o atomové bombě“<sup>123</sup>. Tento výsledek se s ohledem na obsah hodin dal očekávat, v jiných hodinách se totiž přesahy do biologie a fyziky neobjevovaly tak markantně, popř. nebyly zařazeny vůbec. 11 žáků do dotazníku uvedlo, že zaznamenali přesah do předmětu informatiky, což přisuzují časté práci s multimédií, 12 poté do chemie, u které se často objevovala poznámka „bojové látky“<sup>124</sup> nebo „napalm“<sup>125</sup>. U chemie se opět neobjevilo vyšší číslo nejspíše z důvodu zaměření hodin, v některých hodinách, které byly zaměřeny na válečné události, se na poznatky z oboru chemie naráželo častěji než v hodinách, které se válečným událostem přímo nevěnovaly. Podobně blízký počet žáků označil trojici předmětů matematika, cizí jazyky, základy společenských věd, přičemž matematiku uvedlo 14 žáků,

---

<sup>122</sup> Dotazník *Reflexe praktické části diplomové práce Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu*. Archiv autora.

<sup>123</sup> Dotazník *Reflexe praktické části diplomové práce Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu*. Archiv autora.

<sup>124</sup> Dotazník *Reflexe praktické části diplomové práce Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu*. Archiv autora.

<sup>125</sup> Dotazník *Reflexe praktické části diplomové práce Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu*. Archiv autora.

cizí jazyky 15 a základy společenských věd 16 žáků, kteří absolvovali hodiny integrované tematické výuky. U všech čtrnácti žáků, kteří se vyjádřili pro matematiku, byla v poznámce uvedena tvorba časové přímky, kde jistě propojení s matematikou můžeme pozorovat. U cizích jazyků se potom objevovaly komentáře typu „cizí vlastní jména, názvy“<sup>126</sup> nebo „dokumenty v původním znění doplněné o titulky“<sup>127</sup>. Tyto komentáře byly jistě na místě. Studená válka byla globálním konfliktem, vazby na cizí jazyky tak nelze přehlížet. Nejvíce různých komentářů získaly základy společenských věd, žáci u tohoto předmětu uváděli přímé propojení se sociologií, politologií, ekonomií nebo psychologií. Došlo tak k potvrzení, že jsou si žáci vědomi zaměření všech hodin. Hodiny nebyly primárně cílené pouze na dějepis, ale právě na propojení s obory, jakými jsou sociologie, politologie, ekonomie a psychologie. Toto uvědomění žáků hodnotím velmi kladně. Český jazyk a literatura a zeměpis byly dva předměty, které získaly od žáků nejvíce hlasů vůbec. Konkrétně český jazyk a literaturu uvedlo 21 žáků, zeměpis ještě o dva více – celkem 23 žáků. Uvedení těchto dvou předmětů v zásadě není překvapením. Jak uváděli v poznámkách sami žáci, s českým jazykem a literaturou jsme se setkávali téměř každou hodinu díky studijním textům nebo komunikaci při diskuzi, často uváděna byla také hodina Stoletý stařík, kde slohové pojetí práce k českému jazyku jako předmětu přímo vybízí. Stejným případem je samozřejmě zeměpis, opět téměř každou hodinu se žáci setkávali s mapou ať aktivně, či pasivně. Došlo tak k potvrzení původního předpokladu, díky stylu práce došlo k největšímu propojení s českým jazykem a literaturou, díky podstatě samotného předmětu (dějepis) docházelo k permanentnímu propojování se zeměpisem.

Celkově žáci přistupovali k této části dotazníku velmi zodpovědně. Snažili se najít sebemenší náznak přesahu jiných předmětů do hodin dějepisu, zmiňovali jak přesahy velké, tak drobnější (původně neplánované).

V poslední části dotazníkového šetření se žáci mohli blíže vyjádřit k předcházejícím částem dotazníku, mohli svá hodnocení okomentovat nebo se např. vyjádřit k průběhu celé výuky, k hodinám celkově atd. Pokud se žáci vyjadřovali k výuce jako celku, označovali ji za bohatou, smysluplnou, zajímavou, zpestřující a zábavnou. Více než jednou se v dotazníku

---

<sup>126</sup> Dotazník *Reflexe praktické části diplomové práce Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu*. Archiv autora.

<sup>127</sup> Dotazník *Reflexe praktické části diplomové práce Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu*. Archiv autora.

také objevilo, že hodiny rychle ubíhaly a „my jsme se ani nenadáli a už byl konec“<sup>128</sup>. Žáci oceňovali celkovou promyšlenost a náplň hodin a připravenost učitele. V jednom případě se vyskytl komentář k počtu hodin, autor by si přál víc než jen jednu hodinu ke každému podtématu. Co se týče metod výuky, objevily se reakce kladné, ale i záporné. Ve více případech byla kladně oceněna práce ve skupinách a spolupráce jako taková, kterou jsme se ve třídě snažili využívat a podporovat po celou dobu projektu. Na druhou stranu se v jednom případě ke spolupráci a aktivitě objevil také negativní komentář: „Přišlo mi, že jsme se museli do hodin až moc zapojovat a pořád a na všem spolupracovat, to se mi nelíbilo.“<sup>129</sup> Autor si dle vlastních slov přál „výuku obsahující víc výkladu. Zápis z hodiny bych si pak mohl při mé absenci jednoduše okopírovat a měl bych snadno a rychle všechny informace.“<sup>130</sup> Stejný žák navíc vyjádřil nespokojenost s počtem kopií a tvorbou portfolia: „Portfolio obsahuje akorát milion kopií...“<sup>131</sup> Vedle toho se ale v jiném dotazníku objevilo, že „nápad s vytvářením portfolia byl moc dobrý, aspoň nám zůstane v ruce základ v podobě pracovních listů, na kterém budeme moci díky vzpomínkám dále stavět.“<sup>132</sup>

Žáci kladně hodnotili také krátké dokumenty, které byly ve výuce využívány, práci s prameny (konkrétně texty) a možnost vyjádřit a veřejně představit svůj názor a pohled na vybranou událost. Velký ohlas zaznamenala také hodina, kdy žáci podrobovali analýze dobové hračky. Hodina pro ně prý byla velkým zpestřením, milým překvapením a ukázkou, že „i odbornou činnost (analýzu) se můžeme učit zábavnou formou.“<sup>133</sup>

Kromě žáků hodnotil proběhlé hodiny i jejich učitel, který se všech realizovaných hodin účastnil z větší části jako pozorovatel. „Pro žáky byla přínosem různorodá činnost s materiály. Materiály analyzovali, porovnávali, vytvářeli závěry, diskutovali o textech a nových faktech, zasazovali je do dobového kontextu. Nešlo tedy o pasivní příjem informací, žáci si sami vytvářeli představu o studené válce a jejím vývoji.“<sup>134</sup> Za hlavní

---

<sup>128</sup> Dotazník *Reflexe praktické části diplomové práce Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu*. Archiv autora.

<sup>129</sup> Dotazník *Reflexe praktické části diplomové práce Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu*. Archiv autora.

<sup>130</sup> Dotazník *Reflexe praktické části diplomové práce Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu*. Archiv autora.

<sup>131</sup> Dotazník *Reflexe praktické části diplomové práce Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu*. Archiv autora.

<sup>132</sup> Dotazník *Reflexe praktické části diplomové práce Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu*. Archiv autora.

<sup>133</sup> Dotazník *Reflexe praktické části diplomové práce Studená válka jako námět pro integrovanou tematickou výuku v dějepise na gymnáziu*. Archiv autora.

<sup>134</sup> Zpětná vazba vyučujícího, hodnocení integrované tematické výuky. Archiv autora.

přínos vyučující považuje „aktivní zapojení žáků, kteří byli nuceni o předkládaných problémech přemýšlet. Získali tak daleko konkrétnější představu o příčinách a následcích v dějinách studené války.“<sup>135</sup>

Z mého pohledu integrovaná tematická výuka přináší pozitiva, ale také negativa. Obojí jsem v hodinách dějepisu na gymnáziu měla možnost ověřit. Mezi klady bych jistě zařadila fakt, že žáci v rámci integrované tematické výuky musí vyvinout určité úsilí, aby dosáhli cíle – v tomto případě vědomostí. S vlastním úsilím velmi úzce souvisí odpovědnost za práci. Žáci dle konceptu ITV odpovídají nejen za svou práci, ale také za práci celé skupiny, jejíž jsou součástí. V praxi (souzeno na základě realizovaných hodin) mohou být požadavky na úsilí a odpovědnost přijímány různě, v hodinách většina žáků úsilí aktivně vyvíjela a zodpovědně spolupracovala, objevilo se ale pár jedinců, kteří se zpětně vyjadřovali ve smyslu, že tento požadavek přijímali jen těžko. Je možné, že problém spočíval v motivaci těchto žáků. Řada žáků se může domnívat, že faktograficky pojatá výuka je přínosnější a „bohatší“ než výuka orientovaná na budování schopností a kompetencí. Po zkušenosti, kterou jsem si odnesla z hodin, ale musím konstatovat, že spolupráce žáků a praktická činnost, jsou velmi cennými zkušenostmi, které žáci v hodinách získali.

V průběhu realizace hodin jsem si také uvědomila, jak důležitá je při integrované tematické výuce motivace učitele. Ukazuje se jako jeden z mnoha nutných prvků, protože žáci uvyklí na pouhé získávání a předkládání znalostí představují značnou překážku na cestě k aktivnější a metodicky smysluplnější práci ve třídě.

Se smysluplnější prací ve třídě souvisí další pozitivum, které, dle mého názoru, integrovaná tematická výuka nabízí. Umožňuje totiž žákům vidět informace v propojeném celku, což u žáků rozvíjí přemýšlení v souvislostech. Může se zdát, že zahrnout více informací do jednoho celku by pro žáky mohlo být matoucí a nepřehledné, je ale jen na učiteli, jak se na hodinu připraví a jak dobře ji zorganizuje.

Negativ jsem v průběhu celého projektu zaznamenala jen malé množství. Patřila mezi např. ne zcela snadná příprava hodin z důvodu malého množství materiálu, který by zohledňoval koncept ITV, nebo celkový nedostatek času, který by bylo možné tématu věnovat. Nedostatek času jsem pocítovala nejen já osobně, ale také žáci. Ti se při zpětné vazbě v dotazníku k otázce času vraceli, navrhovali věnovat dílčím tématům více než jednu hodinu, popř. hodinu protáhnout a neomezovat se časem jedné vyučovací hodiny (45 minut). V tuto

---

<sup>135</sup> Zpětná vazba vyučujícího, hodnocení integrované tematické výuky. Archiv autora.

chvíli je ale nutné připomenout, že projekt probíhal na „klasickém“ gymnáziu a musel být uzpůsoben pevně danému rozvrhu.

Pokud bych měla hodnotit model jako takový, jistě bych ho na základě vlastního ověření podpořila. Integrovaná tematická výuka je z mého pohledu výukou, která by si v českých školách měla najít své místo. A to nejen na školách základních, kde má zpočátku možná větší potenciál rychleji se rozvíjet, ale také na středních školách. Při případné realizaci se učitel může setkat s jistými úskalími. Za pomyslné první úskalí lze považovat kooperaci více učitelů. Spolupráce nejen mezi žáky při práci, ale také mezi učiteli je jistě velmi přínosná, ale může se stát také velkým problémem, pokud vyučující vzájemnou spolupráci podporovat nebudou. Dalším problémem se může stát výběr tématu pro žáky. Pedagog si musí být vědom toho, že co je zajímavé pro něj, nemusí být tak zajímavé pro jeho žáky. Už na začátku (při výběru tématu) musí učitel pracovat jako partner svých žáků, musí brát v první řadě ohled právě na ně. Posledním problémem, se kterým se, dle mého názoru, může pedagog prosazující integrovanou tematickou výuku setkat, je celkové přijetí tohoto modelu rodiči, popř. celou společností. Rodiče se některým inovacím mohou bránit a podporovat raději klasický způsob vyučování. Na druhou stranu integrovaná tematická výuka nabízí široké spektrum multidisciplinárních vazeb, které jsou velmi důležité pro skutečný život, pro smysluplné učení. Věřím, že pokud pedagog seznámí žáky, rodiče, spolupracovníky se svým záměrem a podrobně jim svůj plán včetně pozitiv (a případných negativ) představí, může dojít k eliminaci problému s přijetím nové strategie učení.

Integrovaná tematická výuka přináší mnoho možností dalšího využití. V současné době se na základních školách stává rozšířenou a oblíbenou strategií program *Začít spolu*, ve kterém je kladen důraz na neautoritativní přístup ze strany učitele a žák je stavěn do role partnera učitele. V tomto programu můžeme sledovat užití jistých prvků z integrované tematické výuky. Myslím si, že program *Začít spolu* by mohl být vhodným přechodovým stupněm mezi klasickou výukou a integrovanou tematickou výukou. Problémem zůstává fakt, že integrovaná tematická výuka (ve více či méně modifikované podobě) nalézá uplatnění stále jen na základních školách. V hodinách, které byly vedeny formou integrované tematické výuky v předmaturitním ročníku gymnázia, ale došlo k potvrzení, že tento model může velice dobře fungovat i na školách středních. Byla bych proto velmi ráda, kdyby se nejen integrovaná tematická výuka, ale i další „moderní“ strategie vyučování ve větší míře aplikovaly i na školách vyššího stupně.

## 4 ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na využití integrované tematické výuky v praxi, konkrétně v hodinách dějepisu na vybraném víceletém pražském gymnáziu. K integrované tematické výuce bylo přistupováno jako k možnosti, která může zefektivnit výuku moderních dějin nejen pomocí integrace klíčového učiva, ale která zároveň využívá možnosti spolupráce mezi žáky ve smyslu vzájemného učení. Školní vyučování by mělo nabízet možnost rozvinout všechny přirozené schopnosti žáků a podporovat je v jejich zájmech. Filozof Seneca kdysi uvedl: „Non scholae sed vitae discimus“ – Neučíme se pro školu, ale pro život. Ve skutečném životě je nutné umět řešit problémy, chápat v souvislostech, reagovat na různé podněty a v neposlední řadě také spolupracovat s ostatními. Integrovaná tematická výuka je metodou, která pro rozvíjení těchto činností poskytuje velký prostor.

Před zařazením integrované tematické výuky do vyučování je nutné seznámit se s konceptem této výuky. Součástí teoretické části diplomové práce je tak mj. také představení integrované tematické výuky dle Susan Kovalikové. Představení samotného konceptu považuji za velmi důležitou část práce.

Hlavní část praktické části práce je věnována přípravě a popisu jednotlivých hodin realizovaných na gymnáziu. Součástí je ale také školní vzdělávací program gymnázia, který do jisté míry probíranou látku z období studené války ovlivňoval, a celková reflexe, ve které jsou představeny připomínky a komentáře žáků a interpretovány silné a slabé stránky integrované tematické výuky.

V úvodu této práce jsem si kladla dva cíle. Prvním cílem bylo shromáždit a zpracovat informace o integrované tematické výuce z dostupné odborné literatury a představit ITV jako vyučovací strategii. V teoretické části práce jsem pracovala s poměrně značným množstvím publikací, tento cíl se mi tak podařilo naplnit. Druhým cílem, který se také podařilo splnit, bylo navržení jednotlivých hodin tematicky zaměřených na studenou válku, které by následně mohly být realizovány dle konceptu integrované tematické výuky. Po realizaci hodin se v diplomové práci podařilo tento model výuky vyhodnotit jak ze strany žáků, tak ze strany pedagogů, zároveň byly v rámci reflexe navrženy další možnosti využití výukové strategie – integrované tematické výuky.

Za hlavní přínos diplomové práce lze považovat ověření předpokladu, že integrovaná tematická výuka jako inovativní strategie výuky může být přínosnou strategií nejen v hodinách prvního stupně základní školy (kde je běžnější), ale lze ji efektivně využívat i v hodinách vyšších stupňů vzdělání. Příprava hodin v rámci integrované tematické výuky je samozřejmě celkově náročnější, ale při pečlivé přípravě má tato výuka dle mého názoru větší efekt než hodiny běžné výuky.

Významný byl také přínos, který integrovaná tematická výuka poskytla mně osobně. Během realizace hodin došlo k ověření ve smyslu přirozenějšího a smysluplnějšího učení žáků, využívání jejich dovedností. Celkovou progresivnost výuky podle konceptu ITV spatřuji v několika oblastech. Žáci jsou motivovanější zapojit se do diskuze, jsou schopnější v oblasti projektové práce a mnohem efektivněji pracují ve skupinách. Tematické pojetí umožňuje daleko častější aktualizaci výuky, a žáci proto vnímají smysluplnost a nutnost historických souvislostí.

Diplomová práce má pro mne velký význam z hlediska přístupu k vyučování a k žákům. Ve své další praxi bych velmi ráda do vyučování zařazovala poznatky, kterých integrovaná tematická výuka využívá, a prvky, které aplikuje.

## 5 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

### 5.1 Literatura

- BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001.
- BERAN, Vít. *Učím s radostí*. Praha: Agentura Strom, 2003.
- COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006.
- DUROSELLE, Jean-Baptiste. *Dějiny Evropy*. Praha: Fortuna, 2005.
- FILIPPI-CODACCIONI, Ange-Marie aj. *Dějiny 20. století*. Praha: Mladá fronta, 1994.
- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 2007.
- GADDIS, John Lewis. *Studená válka*. Praha: Slovart, 2006.
- GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999.
- HARDEN, Blaine. *Útěk z tábora 14*. Praha: Ikar, 2013.
- HELMS, Wilfried. *Lépe motivovat – méně se rozčilovat*. Praha: Portál, 1996.
- HORKÁ, Hana, HRDLIČKOVÁ, Alena. *Výchova pro 21. století*. Brno: Paido, 1998.
- HOUŠKA, Tomáš. *Škola je hra*. Praha: Houška, 1993.
- HUDECOVÁ, Dagmar. *Nebojme se výuky moderních dějin*. Praha: Albra (SPL – Práce), 2009.
- JOHNSON, Paul. *Bleskové portréty 20. století*. Praha: Leda, 2011.
- JONASSON, Jonas. *Stoletý stařík, který vylezl z okna a zmizel*. Mladá Boleslav: Panteon, 2012.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010.
- KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2009.
- KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2006.
- KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana. *Začít spolu*. Praha: Portál, 2003.
- Kronika 20. století. 1980-1989*. Praha: Fortuna, 2008.
- Kronika 20. století. 1990-1995*. Praha: Fortuna, 2008.
- Kronika českých zemí. 1968-2008*. Praha: Fortuna, 2008.
- LITERA, Bohuslav. *Studená válka*. Praha: H&H, 1993.



- LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Jozef. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003.
- MIDDLETON, Haydn. *Oxfordský atlas moderních světových dějin*. Praha: Odeon, 1991.
- NÁLEVKA, Vladimír. *Horké krize studené války*. Praha: Vyšehrad, 2010.
- NÁLEVKA, Vladimír. *Studená válka*. Praha: Triton, 2003.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013.
- PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus, 2002.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vzdělávání*. Praha: Grada, 2008.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra aj. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.
- TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Středisko vědeckých informací Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1991.
- VÁŇOVÁ, Růžena. *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994.
- ZOLLER, Eva. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*. Praha: Portál, 2012.

## 5.2 Internetové zdroje

*Aktuálně.cz* [online]. Praha: Centrum.cz, Atlas.cz 1999-2015 ©Economia, a. s. [cit. 4. 3. 2015]. Dostupné z: <http://zpravy.aktualne.cz/zahranici/sovetsky-svaz-se-rozpadl-behem-par-dni/r~i:article:304660>

*Gymnázium Českolipská* [online]. Praha ©2009 [cit. 3. 3. 2015]. Dostupné z: <http://data.ceskolipska.cz/dokumenty/svp.pdf>

*iDnes.cz* [online]. Praha ©1999-2015 MAFRA, a. s. [cit. 24. 11. 2014]. Dostupné z: [http://zpravy.idnes.cz/odhodil-cigaretu-a-pres-berlinskou-zed-skocil-rovnou-dopohadkove-rise-1mq-/zahranicni.aspx?c=A100924\\_171713\\_zahranicni\\_ipl](http://zpravy.idnes.cz/odhodil-cigaretu-a-pres-berlinskou-zed-skocil-rovnou-dopohadkove-rise-1mq-/zahranicni.aspx?c=A100924_171713_zahranicni_ipl).

*Jeden svět na školách* [online]. Praha ©2012 Jeden svět na školách/Člověk v tísni, o. p. s. [cit. 5. 12. 2014]. Dostupné z: [https://www.jsns.cz/cz/lessons/4/Svet\\_deti\\_ii.html?lessonID=118&lesson=one](https://www.jsns.cz/cz/lessons/4/Svet_deti_ii.html?lessonID=118&lesson=one)

*Kurikulum S* [online]. Praha: NÚOV ©2011 [cit. 1. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/kurikulum/co-je-to-kurikulum>

*Metodický portál RVP* [online]. Praha: NÚOV ©2009 [cit. 3. 3. 2015]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3307/CO-SE-DNES-OCEKAVA-OD-UCITELU.html/>

*YouTube.cz* [online]. Praha ©2009 [cit. 31. 11. 2014]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=6O1M0HGINsw>

*YouTube.cz* [online]. Praha ©2013 [cit. 1. 12. 2014]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=k2kbi5orHUQ>