

NÁZORY ŽÁKŮ PRIMÁRNÍ ŠKOLY NA VLASTIVĚDU

THE ELEMENTARY-SCHOOL PUPILS' OPINIONS OF THE HOMELAND STUDY

Ondřej Šimik

Abstrakt

Příspěvek mapuje názory žáků na oblíbenost předmětu Vlastivěda a zejména smysl výuky historického učiva ve Vlastivědě v kontextu oblíbenosti předmětu Vlastivěda a celkového postoje ke škole. Oblíbenost předmětu nemá vliv na známku žáka z Vlastivědy a nekoreluje ani s celkovým vztahem ke škole. Ukazuje se, že nejvíce žáci chápou smysl vlastivědy v rovině znalostí (musím znát historii, musím ji znát, protože jsem Čech), méně pak dokázali popsat aplikaci těchto znalostí v životě. V budoucím využití historických poznatků žáci nejčastěji uváděli, že je budou potřebovat ve škole, méně pak „v práci“. Pětina žáků smysl historického učiva nevnímá nebo nezná (neví, proč se to učí). Přibližně 8% žáků vidí smysl v doučování vlastních dětí nebo spatřují využití historických poznatků v různých (zejména televizních) soutěžích. Ukazuje se tak, že je potřeba se více zaměřit na aplikaci znalostí, nejen na pouhou znalost. Může se tak dít např. formou exemplárního vyučování, což naznačujeme v závěru příspěvku.

Klíčová slova: Vlastivěda, historie, názory, žáci, exemplární vyučování, výzkum

Abstract

The paper describes the views of pupils on the popularity of the subject "Homeland study" a particular sense of teaching historical curriculum in historic part of Homeland study in the context of the popularity of the subject "Homeland study" and overall attitudes towards school. Popularity does not affect the course grade pupil from Homeland study and does not correlate with either the overall relationship with the school. It turns out that most pupils understand the meaning of the subject Homeland study in terms of knowledge (I have to know the history, I have to know, because I am Czech), fewer pupils were able to describe the application of that knowledge in life. In the future use of historical knowledge pupils most often stated that they will it need in school, and less "at work". A fifth of pupils' does not see sense of historical subject matter or does not know (they do not know why it learn). Approximately 8% of pupils see sense in tutoring their children or for use of historical knowledge in a variety (especially television) competitions. This shows that there is a need to focus more on the application of knowledge, not only focus on knowledge. It can be done for example through exemplary teaching, which indicates the end of the paper.

Key words: National history (Homeland study), history, opinions, pupils, exemplary teaching, research

1 ÚVOD

Žijeme v době, která bývá mj. charakterizována jako doba „informační exploze“ (např. Maňák, 2003). Vymětal (1999) hovoří o informační společnosti. Dnes se mnohem více než jindy musíme zabývat otázkou vzdělávacího obsahu ve výuce, jeho výběrem a strukturací, neboť není možné „naučit vše“. Je zřejmé, že k tomuto náročnému úkolu, o který se již v minulosti pokoušela řada odborníků (např. Chlup, 1958), je nutno přistupovat

s přihlédnutím k výchovně-vzdělávacím cílům, jež by měly do jisté míry určovat, co učit (konkrétní učivo). V předmětech o poznávání světa a společnosti na 1. stupni ZŠ (Přírodověda, Vlastivěda, Prvouka nebo nově Člověk a jeho svět) je situace složitější, než např. v Českém jazyce, či Matematice. Na tuto problematiku smyslu společenskovedního učiva poukazuje např. Klusák (in Kolláriková, Pupala, 2001), když ukazuje, že děti smysl prvouky (na níž Vlastivěda navazuje) nechápou (neví, proč se to mají učit). Otázky po smyslu vzdělávání, po smyslu vyučovacího předmětu (ale i obecně jakékoli lidské činnosti) jsou zásadní a jejich zodpovězení ovlivňuje přístup jedince k výuce i jeho motivaci pro učení.

Jednou z problematičtějších oblastí je výuka historie, která není ve škole příliš oblíbená (např. Pavelková, Škaloudová, 2006). Černý (2012) na druhé straně uvádí důležitost výuky dějepisného učiva. Když však v rámci výuky studentů pregraduálního studia učitelství hovoříme se studenty o výuce historie, většinou se vybaví negativní zážitky (nuda, data, mnoho informací aj.). Přesto se lze shodnout na tom, že předmět o historii národa má v kurikulu základní školy své místo a je důležitý. Tento smysl však vnímá především dospělá veřejnost a učitelé (srov. Walterová, Černý, Greger, Chvál, 2010 nebo Beneš, 2006). Položili jsme si otázku, jaký smysl vidí žáci na 1. stupni ZŠ ve výuce historie, tzn. historické části Vlastivědy či tematického okruhu Lidé a čas v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Tuto otázku budeme rozebírat také v kontextu celkového postoje ke škole a k předmětu Vlastivěda.

2 METODOLOGIE

Ve výzkumu jsme zvolili kvantitativní metodologii. Pro sběr dat sloužil dotazník. Při statistickém zpracování dotazníku jsme používali aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, metody t-testu, metody testu dobré shody (chi-kvadrát) a Pearsonovu korelaci (bliže viz např. Chráska, 2003). Statistické výpočty jsme prováděli v programu Excel 2010 (srov. např. Chajdiak, 2013). Typy měření, které jsme použili pro zpracování sledovaných jevů, byly měření nominální a intervalové (Chráska, 2003, s. 35-36). Výsledky jsme zpracovali také do histogramů četností (grafů) nebo tabulek.

2.1 Výzkumné cíle

V rámci vlastního výzkumného šetření jsme si definovali tyto výzkumné cíle (každý z nich jsme také porovnávali dle pohlaví).

- a) zjistit oblíbenost předmětu Vlastivěda mezi ostatními vyučovacími předměty
- b) zmapovat celkový vztah žáků ke škole a jejich známku z předmětu Vlastivěda
- c) porovnat závislost mezi vztahem žáka ke škole, mírou oblíbenosti předmětem Vlastivěda a známkou z Vlastivědy
- d) zjistit, jak žáci 5. ročníku vnímají smysl výuky historické části Vlastivědy (tematického okruhu Člověk a jeho svět v RVP ZV)
- e) zmapovat, jak si žáci představují využití historického učiva ve svém budoucím životě

2.2 Výzkumné metody a techniky

Ve výzkumu byla použita výzkumná metoda explorační (metoda dotazování). Jako techniku jsme použili dotazník, který se skládal ze 6ti otázek (z nichž jedna se vztahovala k pohlaví žáka). Typy otázek byly jak otevřené (za a-bezprostřední smysl výuky: „Proč si myslíš, že se učíš o historii Českého státu? Jaký to má význam?“; za b-smysl do budoucna „Jak si myslíš, že to, co ses naučil, použiješ v budoucnu? K čemu to použiješ, až budeš větší?“), tak

uzavřené („Jaký je tvůj vztah ke škole?“- výběr ze 4 kvalitativně odlišných možností). Nechyběly také otázky **škálovací** – „Jakou jsi měl známku z Vlastivědy?“ (škála 1-5) a označení oblíbenosti předmětu, také na škále 1-5.

2.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořili žáci pátých ročníků základní školy. Výběr byl dostupný. Pro distribuci dotazníků jsme oslovili studenty kombinovaného studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří byli podrobně instruováni, jak se má dotazník vyplnit. Celkem bylo shromážděno **404 dotazníků z 21 škol**, převážně Moravskoslezského kraje (cca 70%), ale i z kraje Olomouckého, Zlínského a Jihomoravského. Dle pohlaví bylo 200 chlapců (49,5%) a 204 dívek (50,5%). Dotazník svým obsahem a délkou byl vhodný pro žáky 1. stupně a jeho vyplnění zabralo žákům 5 – 10 minut.

3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Nyní si stručně představíme výsledky výzkumného šetření vzhledem k jednotlivým výzkumným cílům.

a) zjistit oblíbenost předmětu Vlastivěda mezi ostatními vyučovacími předměty a srovnání výsledků dle pohlaví žáka

Žáci měli na škále 1 – 5 zakroužkovat jedno číslo dle oblíbenosti daného předmětu. Čím vyšší číslo, tím pozitivnější hodnocení (větší oblíbenost). Výsledky jsou souhrnně zaznamenány v tabulce č. 1.

Předmět	Průměrné hodnocení předmětu	T test	Srovnání průměrného hodnocení	Směrodatná odchylka
<i>TV</i>	1,329	0,000***	↑	0,796
<i>IV</i>	1,540	0,000***	↑	0,875
<i>PV</i>	1,611	0,000***	↑	0,932
<i>HV</i>	1,800	0,017*	↑	1,124
<i>Př</i>	1,829	0,028*	↑	0,928
<i>VI</i>	1,983			1,048
<i>M</i>	2,097	0,138	0	1,131
<i>CJ</i>	2,384	0,000***	↓	1,319
<i>ČJ</i>	2,488	0,000***	↓	1,124

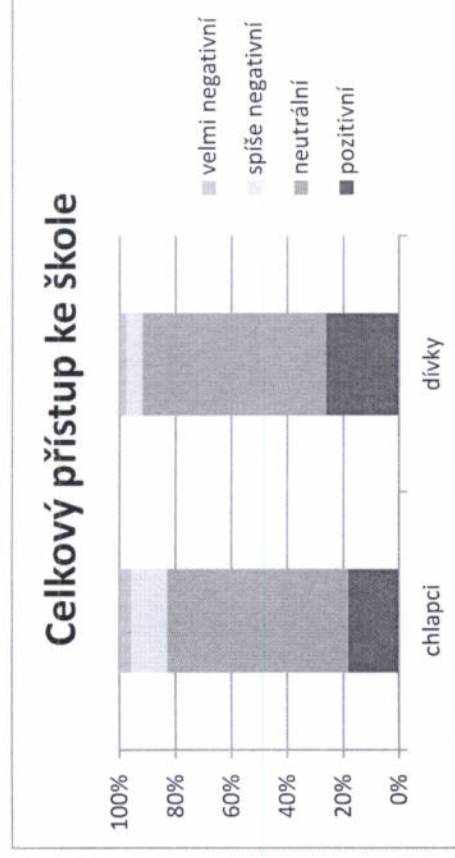
Tab. 1: Oblíbenost předmětu Vlastivěda a srovnání s ostatními vyučovacími předměty

Z tabulky je patrné, že žáci celkově hodnotí předměty na 1. stupni ZŠ pozitivně (v pozitivnější polovině škály). Existují samozřejmě individuální rozdíly mezi žáky (viz směrodatná odchylka – kde je vyšší číslo, tam se vyskytují větší individuální rozdíly). Je patrné, že Vlastivěda se řadí spíše k méně oblíbeným předmětům (stejně jako Matematika). Nejméně oblíbenými předměty jsou Cizí jazyk a Český jazyk (zde také největší rozdíly mezi žáky). Naopak výchovy obdržely zpravidla konzistentnější hodnocení. Přírodovědu mají žáci raději než Vlastivědu a tento rozdíl již je statisticky významný. Významnost rozdílů je v tabulce vyznačena hvězdičkami pro jednotlivé hladiny významnosti ($\alpha_{0,05}=*$, $\alpha_{0,01}=**$, $\alpha_{0,001}=***$). Více hvězdiček tedy znamená významnější rozdíl v hodnocení oblíbenosti předmětu v porovnání s Vlastivědou. Dle pohlaví se výsledky nelišily. Průměrná známka chlapců byla 1,95 a dívek 2,04, což není statisticky významný rozdíl (dvouvýběrový t-test

$p=0,535$). Ještě podotýkáme, že Vlastivěda v sobě obsahuje také část geografického učiva, což může výsledky zkreslovat, nicméně žáci byli instruováni, aby hodnotili především historickou část Vlastivědy.

b) zmapovat celkový vztah žáků ke škole a jejich známku z předmětu Vlastivěda a srovnat dle pohlaví žáka

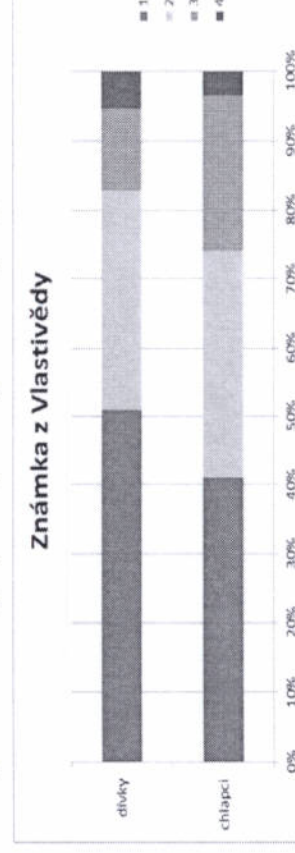
V této otázce (vztah ke škole) měli žáci označit (zakroužkovat) tvrzení, které je pro ně nejvíce charakteristické. Souhrnné výsledky jsou prezentovány v grafu č. 1.¹



Graf 1: Celkový přístup žáků ke škole (srovnání dle pohlaví)

Z grafu je patrné, že žáci na 1. stupni ZŠ chodí do školy většinou rádi, i když je zřejmé, že existují individuální rozdíly. Na první pohled je zřejmý pozitivnější vztah dívek ke škole, což nám potvrdil také test dobré shody chí-kvadrát. Platí, že koeficient $\chi^2_{0,05}(3) = 41,82$ (kritická hodnota je 16,27), $p = 0,000***$. Dívky tedy mají (statisticky významný) pozitivnější vztah ke škole než chlapci.

Co se týče známky z Vlastivědy, výsledky ukazuje následující graf:



Graf 2: Známka z Vlastivědy (srovnání dle pohlaví)

Z grafu vidíme, že lepší známky mají dívky (průměr známek = 1,72) než chlapci (1,89). Asi tři čtvrtiny žáků mají jedničku nebo dvojku. Rozdíl mezi pohlavím se ukázal jako statisticky významný (test dobré shody chí-kvadrát, $p=0,020*$) na hladině významnosti 0,05. Dívky mají z Vlastivědy **lepší známky než chlapci**. Rozdíl uvnitř skupin mezi jednotlivými žáky jsou takřka totožné (směrodatná odchylka chlapci $s = 0,874$ a dívky $s = 0,875$).

¹ Vysvětlení jednotlivých kategorií: **Pozitivní vztah** = žák do školy chodí moc rád, těší se do ní, baví ho se učit; **Neutrální vztah** = normální, někdy ji má rád, někdy ne, záleží na tom, kdo učí a co se žák učí; **Spíše negativní** = žák chodí do školy spíše nerad, nebaví ho to, nemá to ve škole rád, nerad se učí; **Velmi negativní** = žák školu skoro nesnáší, velmi nerad se učí a velmi nerad do školy chodí, raději by zůstal doma

c) porovnat závislost mezi vztahem žáka ke škole, mírou oblíbenosti předmětem Vlastivěda a známkou z Vlastivědy

Zajímalo nás, zda existuje vztah mezi celkovým přístupem žáka ke škole, známkou z Vlastivědy a deklarovanou úrovní oblíbenosti předmětu Vlastivěda žákem. Výsledky jsou přehledně zpracovány do následující korelační tabulky (Pearsonův korelační koeficient):

<i>Korelace</i>		Známka	Vztah	Oblíbenost
Známka z vlastivědy		1	nízká závislost	nízká závislost
Vztah ke škole		0,305	1	nízká závislost
Oblíbenost předmětu		0,371	0,297	1

Tabulka 2: Závislost mezi známkou, vztahem ke škole a oblíbenosti Vlastivědy

Ukazuje se tedy, že oblíbenost předmětu spíše nesouvisí s celkovým přístupem (vztahem) ke škole ($r = 0,297$). Těsnější je závislost je u známky (čím mají žáci Vlastivědu raději, tím mají lepší známku), ale i zde se jedná o nízkou závislost ($r = 0,371$). Srovnání dle pohlaví viz tabulka č. 3:

korelace		chlapci	dívky
známka VL - vztah ke škole		0,305	0,308
známka VL - oblíbenost VL		0,369	0,391
vztah ke škole - oblíbenost VL		0,298	0,303

Tabulka 3: Porovnání závislosti mezi známkou, vztahem ke škole a oblíbenosti Vlastivědy dle pohlaví

Z tabulky je patrné, že **rozdíly mezi chlapci a dívkami nejsou** ani v jednom ze tří sledovaných případů. U dívek existuje absolutně těsnější vztah mezi danými proměnnými, avšak ani u korelace proměnných „známka z VL a oblíbenost VL“, nebyla prokázána těsnější závislost. Vždy se jedná pouze o **nízkou závislost**.

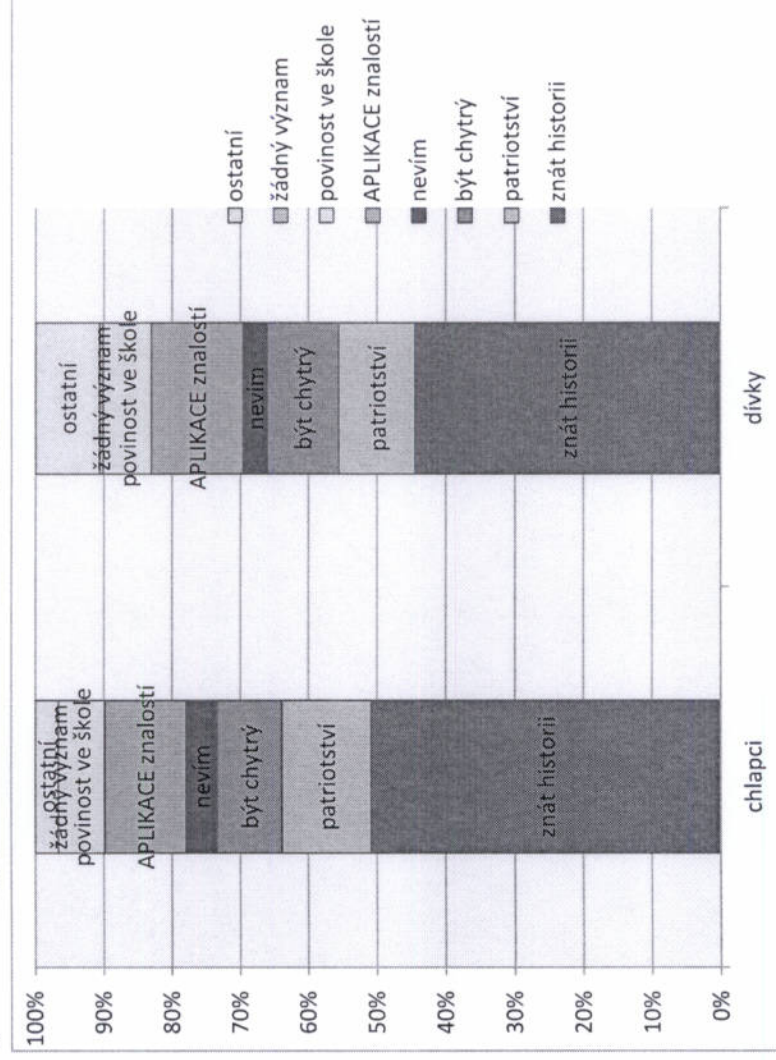
d) zjistit, jak žáci 5. ročníku vnímají smysl výuky historické části Vlastivědy (tematického okruhu Člověk a jeho svět v RVP ZV)

Nyní se již dostáváme k nejdůležitějším cílům výzkumného šetření. Výše jsme si ukázali, že žáci mají k Vlastivědě (její historické části) spíše pozitivnější vztah, který nezavisí na jejich celkovém postoji ke škole, ani samotné známce z Vlastivědy. Rozhodující faktory tak budou jiné (učitel, učivo, pojetí předmětu atd.). Jak tedy žáci 5. ročníku vnímají smysl výuky o historii českých zemí, národních dějin? Tato otázka byla otevřená a žáci mohli napsat jakoukoliv odpověď. Data jsme nejprve kategorizovali dle významové podobnosti do skupin a poté kvantifikovali, abychom je mohli porovnat.

Celkem jsme kategorizovali 8 typů odpovědí. Téměř polovina respondentů (48%) uváděla jako důvod to, že je třeba **znát historii** („*musíme to znát; znát historii je důležité, abychom znali*“ apod.), avšak blíže nespecifikovali, proč je důležité to znát. Žáci vnímají, že samotný poznatek je důležitý, ale již neví proč. Další typy odpovědí byly již méně četné (okolo 10% respondentů). 12% žáků uvádělo jako smysl výuky **patriotství** („*měl bych to znát, protože jsem Čech; každý Čech by měl znát historii, protože tady bydlí; abych znal své kořeny; abych pochopil svoji minulost jako Čecha; abych byl hrdý na to, že jsem Čech; abych věděl, jaké to bylo, než jsem se narodil, protože to je pro mě důležité vědět, odkud pocházím, abych měl uvědomění o svém původu*“ apod.). Jen 13% žáků uvádělo důvod, který v sobě nesl **aplikaci znalostí** (např. *budu to potřebovat k práci; abych to použil v práci; když vím, jaké to bylo dříve, tak vím, že se mám dnes dobře, abych věděl, že v minulosti se každý neměl tak dobře,*

jako my; abych se z minulosti poučil; abych znal památky a mohl se na ně jet podívat). Pokud se týkalo práce, tak většinou to bylo jen obecně, spíše ojediněle se objevovaly konkrétní povolání (archeoložka, učitelka, pracovník v muzeu). Deset procent žáků vidí jako smysl výuky vlastivědy **být chytrý (nebýt hloupý)**. Jednalo se o obecné odpovědi, např. „abych nebyl hloupý; abych nevypadal jako blbec; abych neměl trapas, když se mně někdo na něco z historie zeptá, abych nebyl za blbce“ apod. Zde lze hovořit o jakémisi „všeobecném přehledu“, když člověk chodí do školy, tak proto, aby věděl a nebyl hloupý. 7% žáků vidí smysl výuky historie jen **pro školu**. Učí se pro písemky, proto, že to bude potřebovat na druhém stupni nebo střední škole, proto, aby se dostal na střední školu nebo na vysokou anebo prostě proto, že se to učí („protože se to prostě učí a učitelka to chce“). Zde jsme také zařadili výpověď týkající se známek („abych měl dobré známky“). Odpověď **nevím**, uvedla 4% respondentů. Jen jeden žák výslovně napsal, že to nemá žádný význam (0,24%). Zbývajících odpovědi 6% žáků jsme zařadili do kategorie „ostatní“. Zpravidla se jednalo o odpovědi typu „protože mě to baví; protože se učím něco nového; patří to prostě k životu“.

Jeví se tedy, že žáci vnímají jako **cíl výuky historického učiva předešlým znalosti** a již méně se zabývají využitelností poznatků pro život – žákům stačí umět. Z praxe však můžeme vidět, že poznatky, které neaplikujeme, dříve nebo později zpravidla zapomeneme. Výpovědi chlapců a dívek byly de facto totožné, viz následující graf:

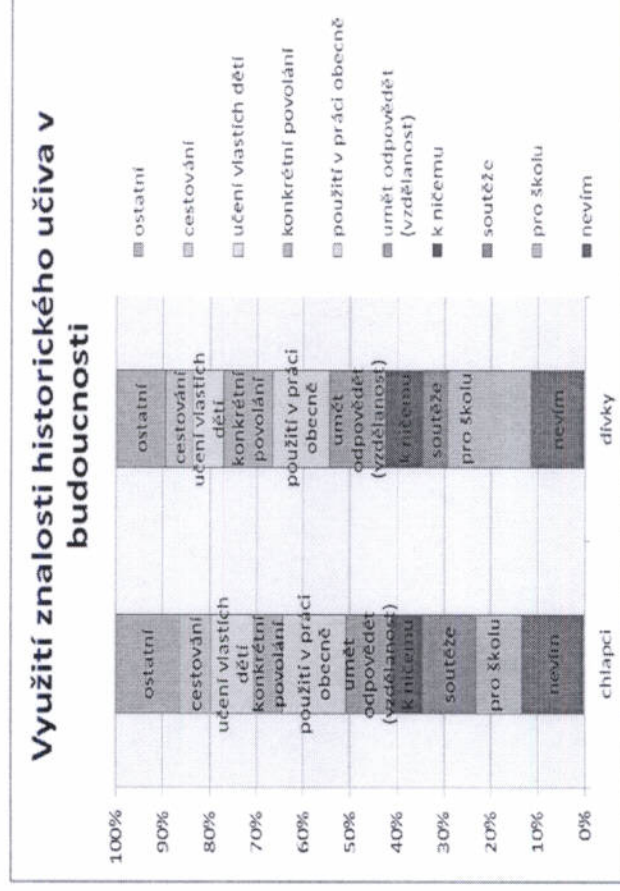


Graf 3: Smysl výuky historické části Vlastivědy – srovnání dle pohlaví

e) zmapovat, jak si žáci představují využití historického učiva ve svém budoucím životě

Konečně jsme zjišťovali, jaký **význam do budoucna** bude mít pro žáky to, že se nyní učí historií své země, k čemu (jak) by žáci získané poznatky použili ve svém budoucím životě. Při porovnání s předchozí otázkou je zřejmé, že výsledky do jisté míry korespondují, neboť znění otázky bylo podobné, avšak otázka byla formulována již explicitněji pro budoucí život (tedy ani tak, jak to žák vidí „ted“, ale jak to vidí „za několik let, až bude starší“). Z výsledků

je patrné, že nejvíce žáků (14%) vidí využití historických poznatků **pro školu**. Žáci odpovídali tak, že to budou potřebovat na střední nebo vysoké škole, při přijímacích, při testech a písemkách. Opět se objevovalo **použití v práci, v budoucím povolání**. Tuto odpověď jsme ještě vnitřně kategorizovali na odpovědi obecné (**k práci** – 14%), nebo **konkrétní zaměstnání** („*budu to potřebovat jako učitelka; kdybych pracoval v muzeu; možná budu pracovat jako archeolog; kdybych byla průvodkyně; kdybych byla vědkyně*“) – 8%. Relativně často se také žáci zmiňovali opět jen obecně, že budou umět někomu odpovět – tyto odpovědi jsme kategorizovali jako **vzdělanost** (např. „*když se mě někdo třeba na dovolené zeptá, tak nebudu mít trapas, když nebudu vědět; abych mohl odpovět, když se mě někdo bude ptát*“). Zajímavou odpovědí bylo využití historických poznatků **při soutěžích, kvízech** (8% žáků). Žáci nejspíše sledují tyto soutěže a ví, že se v nich vyskytují otázky z historie. Až 1/5 žáků neví, k čemu jim to bude v životě, nebo do budoucna **žádný význam nevnímá** („*bude mi to k ničemu*“). Specifickou kategorií byla kategorie, kterou jsme pojmenovali **cestování** (6%), kde jsme zahrnuli odpovědi týkající se kulturních památek, výletů a dovolených – žáci uváděli, že když někam pojedou, budou vědět, kde je co zajímavého („*budu vědět, kde mám jet, kde to je zajímavé; budu moc navštívit zajímavá místa; třeba na výletě budu mít přehled o památkách, kde je nějaké stavba, něco zajímavého*“) a také si žáci spojovali význam učiva o historii pro **učení svých vlastních dětí** – 7% respondentů (např. „*budu to umět vysvětlit svým dětem; když se mě moje dítě zeptá, tak mu to budu moc říct*“ apod.). Konečně mezi **ostatní** odpovědi (12%) jsme zařadili různorodé výroky žáků, zpravidla neurčité (např. „*použiju to k nějaké dobré věci; použiji to na vše; ke vzdělání*“ aj.), nebo specifické („*k hledání pokladů*“) či odpovědi ne příliš logické („*můžu se poučit*“) či jiné (např. „*budu si moc o tom povídat s kamarády; záleží, co jsme se naučili, něco použijeme, něco ne; abych někomu pomohl*“). Dle pohlaví je možno odpovědi porovnat v následujícím grafu.



Graf č. 4: Názory žáků na využití historického učiva v budoucnosti – srovnání dle pohlaví

4 ZÁVĚRY A DISKUZE

Z výsledků lze číst, že žáci prvního stupně základní školy považují Vlastivědu za méně oblíbený předmět než výchovy a Přírodovědu, přibližně pak stejně oblíbená je u nich Matematika, zatímco Český jazyk a Cizí jazyk jsou oblíbeny nejméně. Rozdíl dle pohlaví nejsou statisticky významné. Zjistili jsme také, že neexistuje závislost mezi známkou z vlastivědy a oblíbeností předmětu. Dívky mají lepší známky a také pozitivnější vztah k vlastivědě než chlapci, což se ukázalo jako statisticky významné. Lze se domnívat, že dívkám více vyhovuje učitelův přístup výuky (zpravidla ženy – učitelky). Co se týče smyslu výuky Vlastivědy, konkrétně její historické části, pak jednoznačně převažuje znalost – cílem, smyslem výuky je dle výpovědí žáků znát. Používání nabytých znalostí již umí popsat jen přibližně 1/5 žáků. Poměrně často žáci vidí smysl výuky v tom, že „budou chytří“ a nebudou vypadat hloupě. Pokud sledujeme dlouhodobější horizont využití historických poznatků, pak odpovědi dětí opět směřují ke znalostem – ať již pro školu (na testy, přijímačky), nebo pro soutěže (znát odpověď na otázky), či umět odpovědět, když se někdo bude žáka ptát na informaci týkající se historie. Poměrně malá část žáků (okolo 10%) si spojuje výuku historie s hledáním identity, kořenů nebo srovnávání dnešní doby s dobou minulou. Názozy žáků tak do jisté míry odráží trend školy, která je stále (i když se hovoří o změnách a nových pojetích) zaměřená hlavně na samotné znalosti. Aplikace znalostí, vysvětlení žákům, proč se učí, není jimi samotnými ve větší míře reflektováno. Jako cíl výuky bývá poměrně často samotné učivo (např. cílem dnešní hodiny jsou Přemyslovci, nebo dnes se naučíme o Husitech) – což je samozřejmě nesprávná formulace výchovně-vzdělávacího cíle. V tomto kontextu je třeba přemýšlet o výběru takového učiva, jehož osvojení bude mít i „aplikační rozměr“. Jinými slovy, bude nutné reflektovat obsahy dějepisné výuky v kontextu soudobé společnosti a hledat průsečíky minulosti s přítomností a budoucností. Jednou z cest by mohlo být exemplární vyučování (např. Knecht, 2007), kde jde spíše o kvalitu učiva s hlubším promýšlením souvislostí vzhledem k životu žáka (tzv. zpřístupnění učiva) než o jeho kvantitu. Jde o to si pokládat otázky typu: Proč je zrovna toto důležité? Je možné zobecnění konkrétních poznatků formou generalizace? Souvisí dané učivo se „světem“ žáka? V oblasti výuky národní historie spíše vybírat příklady, tím omezit absolutní množství učiva, a tyto příklady studovat se žáky podrobněji, hlouběji a explicitně formulovat zobecnění platné i pro nás dnes. Potom řešení „poučit se z historie“ nebude jen prázdnou frází, ale dostane jasné kontury, které bude umět pojmenovat i žák primární školy.

Použitá literatura

1. BENEŠ, Z. Historie a škola 3. Jak učit dějiny 20. století. Praha : MŠMT, 2006.
2. ČERNÝ, K. Učitelé dějepisu: výuka nejnovějších dějin, historické vědomí a legitimizace školní výuky dějepisu. Orbis Scholae, 2012. Roč. 6, č. 1, s. 41-52. ISSN 2336-3177.
3. CHAJDIAK, J. *Štatistika jednoducho v Exceli*. Bratislava: Statist, 2013, 341 s. ISBN 9788085659740.
4. CHLUP, O. *Několik statí k základnímu učivu*. Praha : SPN, 1958.
5. CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, 200 s. ISBN 8024413671.
6. KLUSÁK, M. Poznávání sociálního prostředí. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPULA, B. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001, s. 363–398. ISBN 9788073678289.

7. KNECHT, P. Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. *Orbis scholae*, 2007. Roč. 2, č.1, s. 67-81. ISSN 2336-3177.
8. MAŇÁK, J. Problém–kurikulum. *Pedagogická orientace*, 2003. Roč. 13, č. 3, s. 62-69. ISSN 1805-9511.
9. PAVELKOVÁ, I., ŠKALOUDOVÁ, A. Homogenita a heterogenita v žákovských postojích ke školním předmětům. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň : PedF ZUČ, 2006. (CD ROM), 16 s. ISBN 80-7043-483-X.
10. VYMĚTAL, J. Současné informační prostředí a chemie. *Chemické listy*, 1999. Roč. 93, č. 6, s. 382-390. ISSN 1213-7103.
11. STRNAD, O., NOVÁK, L. *Preference ve výrobě*. 2. vydání. Ostrava: Linde, nakladatelství, s.r.o., 2009. 102 s. ISBN 80-56899-65-4.
12. WALTEROVÁ, E., ČERNÝ, K., GREGER, D., CHVÁL, M. Školství – věc (ne)veřejná. Názory veřejnosti na školu a vzdělávání. Praha : Karolinum, 2010. ISBN 9788024618821.

Kontaktní údaje

Mgr. Ondřej Šimik, PhD.
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta
Mlýnská 5, 701 03 Ostrava
Tel: 597 092 677
email: ondrej.simik@osu.cz