

Analýza vlastivědných (dějepisných) učebnic  
pro 1. stupeň ZŠ po kurikulární reformě

ONDŘEJ ŠIMIK

© Ondřej Šimik, Mgr. PhD.

Recenzovali: prof. PhDr. Alena Doušková, PhD., doc. PaedDr. Miluše Rašková, PhD.

*Oběma recenzentům upřímně děkuji za řadu cenných podnětů a připomínek, které přispěly ke zkvalitnění původního rukopisu.*

Publikace byla schválena vědeckou redakcí Pedagogické fakulty Ostravské univerzity.

ISBN 978-80-7464-945-5

## Obsah

Úvod .....	6
1. Učebnice a jejich charakteristika se zaměřením na dějepisné učebnice v kontextu Vlastivědy na 1. stupni ZŠ .....	10
1.1 Učebnice – její pojetí a charakteristika se zaměřením na dějepisnou učebnici .....	10
1.1.1 Vymezení učebnice a dějepisné učebnice .....	10
1.1.2 Role a funkce (dějepisné) učebnice .....	12
1.1.3 Struktura učebnice se zaměřením na dějepisnou učebnici .....	14
1.1.4 Trend v zahraničních dějepisných učebnicích v kontextu filozofie tematického okruhu Lidé a čas v primární škole .....	17
1.1.5 Výzkum učebnic – stručný vhled .....	18
1.2 Historický exkurs do výuky historie na základní škole se stručným přehledem vybraných vlastivědných učebnic .....	19
1.3 Současné učebnice pro historickou část vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět – vymezení výzkumného vzorku .....	24
2. Charakteristika vybraných učebnic pro tematický okruh Lidé a čas .....	28
2.1 Učebnice nakladatelství Alter .....	28
2.2 Učebnice nakladatelství Didaktis .....	34
2.3 Učebnice nakladatelství Fraus .....	40
2.4 Učebnice nakladatelství Nová škola, s.r.o. ....	47
2.5 Učebnice nakladatelství Prodos .....	52
2.6 Učebnice nakladatelství SPN .....	54
2.7 Koncepce vybraných učebnic pro tematický okruh Lidé a čas – shrnutí a diskuze .....	58
3. Didaktická vybavenost učebnic pro tematický okruh Lidé a čas .....	62
3.1 Metodologie výzkumného šetření .....	62
3.2 Srovnání celkového koeficientu didaktické vybavenosti .....	63
3.3 Rozbor dílčích komponent didaktické vybavenosti .....	70
3.4 Shrnutí úrovně didaktické vybavenosti a diskuze .....	73
4. Vzdělávací obsah učebnic – pojmová analýza dějepisných učebnic pro 1. stupeň ZŠ .....	77
4.1 Vzdělávací obsah a učebnice – náčrt problematiky v teoreticko-empirickém kontextu .....	77
4.2 Metodologie výzkumného šetření – pojmová analýza vzdělávacího obsahu .....	78
4.3. Výsledky pojmové analýzy – celkové srovnání .....	80
4.4 Osobnosti v historickém učivu učebnic pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět .....	85
4.5 Analýza historických událostí .....	93
4.6 Analýza ostatních kategorií pojmů .....	105

4.7 Shrnutí hlavních závěrů pojmové analýzy historického učiva v dějepisných učebnicích a diskuze .....	109
5. Analýza obrazových komponent .....	114
5.1 Vymezení a pozice obrazových komponent v učebnici.....	114
5.2 Metodologie výzkumného šetření.....	115
5.3 Srovnání celkových četností obrazových komponent.....	117
5.4 Analýza poměru textové a obrazové složky učebnice – plocha obrazových komponent.....	118
5.5 Analýza obrazových komponent z hlediska struktury (stupně schematizace).....	122
5.6 Analýza obrazových komponent z hlediska příslušnosti k tematickému celku (chronologické řazení).....	127
5.7 Analýza obrazových komponent z hlediska obsahu.....	132
5.8 Shrnutí a diskuze k analýze obrazových komponent .....	141
6. Obtížnost textu k tematickému okruhu Lidé a čas v učebnicích pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět .....	146
6.1 Obtížnost textu jako parametr hodnocení učebnic a stručná reflexe výzkumů obtížnosti textu .....	146
6.2 Metodologie výzkumného šetření.....	147
6.3 Celková míra obtížnosti textu.....	148
6.4 Syntaktická obtížnost textu .....	149
6.5 Sémantická (pojmová) obtížnost textu .....	152
6.6 Koeficient hustoty odborné informace a vliv dílčích složek na celkovou obtížnost textu .....	156
6.7 Shrnutí a diskuze k obtížnosti textu dějepisných učebnic pro 1. stupeň ZŠ.....	157
7. Učební úlohy v historickém učivu učebnic pro tematický okruh Lidé a čas .....	160
7.1 Učební úloha – její charakteristika a postavení v pedagogických kategoriích a pedagogickém výzkumu.....	160
7.2 Metodologie výzkumného šetření učebních úloh ve vybraných učebnicích pro tematický okruh Lidé a čas .....	162
7.3 Četnost učebních úloh – celkové srovnání.....	167
7.4 Typologie učebních úloh – celkové srovnání.....	168
7.5 Charakteristika typů učebních úloh dle jednotlivých kategorií.....	175
7.6 Rozbor učebních úloh dle jednotlivých nakladatelství .....	183
7.6.1 Nakladatelství ALTER .....	183
7.6.2 Nakladatelství DIDAKTIS .....	188
7.6.3 Nakladatelství FRAUS .....	191
7.6.4 Nakladatelství Nová škola .....	194
7.6.5 Nakladatelství PRODOS .....	199
7.6.6 Státní pedagogické nakladatelství (SPN) .....	203

7.7 Učební úlohy dle formy zadání (otázka/úkol) .....	206
7.8 Učební úlohy dle způsobu provedení .....	208
7.9 Vazba učební úlohy na RVP ZV .....	210
7.10 Shrnutí výzkumného šetření učebních úloh a diskuze .....	218
Závěr .....	224
Náměty pro další výzkum a doporučení pro pedagogickou praxi .....	232
Summary .....	237
Seznam použité literatury .....	242
Rejstřík.....	252
Přílohy.....	254

## Úvod

*„Historie nás učí, že lidé a národy se chovají moudře teprve tehdy, když vyčerpali všechny ostatní možnosti.“* Abba Eban, izraelský diplomat a politik

*„Historie tím, že lidi zpravujeme o minulosti, umožňuje jim soudit přítomnost.“* Thomas Jefferson, třetí americký prezident

*„Kdo se nepoučil z dějin, musí je znova prožívat.“* Jean-Paul Sartre, francouzský filozof, spisovatel a dramatik

Vážení čtenáři,

výše uvedené citáty poukazují na význam historie pro současného člověka. Nesou v sobě moudro, které učí člověka být. Tak jako historie je učitelkou života, podobně i škola je do jisté míry učitelkou života. V knize, kterou právě otevíráte, jsme výzkumně reflektovali vybrané parametry dějepisných (vlastivědných) učebnic v primárním vzdělávání, jelikož je to (stále) zejména klasická učebnice, jež ovlivňuje výuku historie (zejména její obsah) na 1. stupni ZŠ a potažmo vytváří u dětí základy pro budoucí studium historických věd, ale také vytváří prostor pro reflexi vlastního života žáka při setkání s minulostí s přesahem do jeho budoucnosti.

Poslední desetiletí jsou charakterizována relativně rychlými společenskými změnami, z nichž asi ta nejcitelnější spočívala v přechodu z totality k demokracii (sametová revoluce v roce 1989 a počátek 90. let minulého století), což se projevilo v řadě sfér lidského života, oblast školství a vzdělávání nevyjímaje. S otevřením hranic souviselo i otevření se informacím a dnešní společnost bývá také nazývána společností informační. Máme přístup k prakticky neomezenému zdroji informací, a to i těch historických. Učebnice pak představuje jistý extrakt historických poznatků, který zejména v primární škole vytváří základy pro chápání minulosti žákem. Učebnice jako jeden z kurikulárních dokumentů se podílí na procesu realizace kurikula dané vzdělávací oblasti (vyučovacího předmětu), a to jednak jako zdroj učitelské přípravy, a jednak jako materiálně-didaktický prostředek, se kterým pracuje žák přímo, ať již ve škole nebo doma. Nabízí se tak otázka zkoumání obsahu dějepisných (vlastivědných) učebnic.

V souvislosti s expanzí informací a usnadnění přístupu k nim se rovněž posouvají (mění) cíle vzdělávání. Mezinárodní komise „Vzdělávání pro 21. století“ v čele s J. Delorsem formulovala 4 základní pilíře (cíle) vzdělávání. Učit se poznávat spočívá (viz Zpráva mezinárodní komise UNESCO, 1997), spíše než v samotném osvojování jednotlivých i utříděných informací, v tom, že jsou žáci vedeni k tomu, aby pracovali s jednotlivými nástroji poznávání. Důraz je rovněž kladen na všeobecné vzdělávání v průběhu celého života (do něhož jistě patří i historické vzdělání, neboť ono vede jedince k jeho ukotvení ve společnosti – tzv. historické vědomí). Jde rovněž i o učení se různým učebním strategiím, které jedinci vyhovují. Nejde tedy především o předávání informací (scientistický přístup), který dominoval školství v 70. a 80. letech minulého století (a někde dominuje dodnes), ale o umění informace vyhledávat, třídít, kriticky hodnotit, zpracovávat (viz také klíčové kompetence k učení). Můžeme si položit otázku – jak na tuto změnu (a zda vůbec) reagovaly učebnice historie? Zachovaly si spíše tradiční charakter z období totality jako „sumář“ informací, nebo explicitně vedou žáky k aktivnímu přístupu k příjmu a zpracování informací?

Ve vzdělávání žáků v oblasti historických věd můžeme pozorovat (srov. Labischová, 2015, s. 196) také podněty z přírodních věd (tzv. badatelsky orientované vyučování), při němž dochází k přesunu

od pouhé reprodukce znalostí nabytých studiem výkladových textů k všestrannému zapojení objevného učení, při němž žáci jako „malí vědci“ sami aktivně budují své poznání pomocí didakticky usměrňovaných postupů vědecké práce. V kontextu dějepisné výuky jde pak zejména o práci s historickým textem. Je tento trend reflektován v dějepisných učebnicích pro primární školu? Nebo učebnice historie stále slouží spíše k pasivnímu memorování informací žákem?

Lze jasně pozorovat, že po revoluci v roce 1989 se otevřel trh a projevilo se to mj. i na velkém nárůstu učebnic vydávaných desítkami nakladatelství. Tento trend se nevyhnul ani učebnicím zpracovávajícím historické učivo. Otázka výběru vhodné učebnice je tak snad aktuálnější než před rokem 1989. Reagovali tvůrci učebnic na změnu cílů vzdělávání, z nichž některé nezávadnější jsme si nastínili? Promítlo se to edukačních médií, jakým učebnice bezesporu je? Podle čeho (jakých kritérií) může učitel učebnice vybírat? To vše jsou důležité otázky, na které lze hledat odpovědi bez vědeckého výzkumu učebnic jen stěží.

V posledních deseti letech je patrný ve školství také vliv kurikulární reformy a s ní mj. i změna pojetí cílů a obsahu vzdělávání (směřování ke kompetenčnímu modelu vzdělávání, formulace cílů vzdělávání ve formě klíčových kompetencí, potažmo očekávaných výstupů). Tento trend s sebou nutně nese potřebu reflexe konstrukce edukačních médií, tedy i učebnic. Jak uvádí autoři Kopeček, Krákora a Cingelová (2016, s. 34), jedním ze základních rysů RVP je důraz na klíčové kompetence, které představují soubor osvojených dovedností, postojů a hodnot. V současnosti, kdy lidstvo nashromáždilo obrovské množství poznatků v různých oblastech, je pro edukační systém nutné provádět jejich výběr. Je ale problematické odhadnout, které poznatky budou v budoucnosti důležité a potřebné. Proto je v současné době charakteristický odklon od pojetí přesně vymezeného učiva a příklon k budování klíčových kompetencí, tedy toho, co by měl žák umět, nikoliv pouze znát. Základní změnou v RVP je proto rezignace na přesné vymezení základního učiva a důraz je kladen na výstupy z dějepisného vyučování směřující k utváření historického vědomí a klíčových kompetencí. Učivo se tak stává prostředkem k dosažení cílů obsažených v očekávaných výstupech (Kopeček, Krákora a Cingelová, 2016, s. 35).

Od počátku kurikulární reformy již uplynulo více než desetiletí, po roce 2005 bylo vydáno také mnoho učebnic, mezi nimi i dějepisné (vlastivědné) učebnice pro výuku historie v primární škole. Promítly se do nich kategorie klíčových kompetencí a očekávaných výstupů? Jsou tyto učebnice koncipovány primárně dle učiva (klasicky), nebo se na koncepci učebnic výrazně podepsal právě kompetenční model vzdělávání? I na tyto otázky se budeme snažit hledat odpovědi.

Skalková, 2007 (in Mazáčová, 2014, s. 45-46) konstatuje, že současné chápání učebnice vychází z komplexního pojetí, což spočívá v tom, že by měla být nejen nositelem obsahu vzdělávání, ale také prostředkem řízení učení žáků, a to učení aktivního. To by se mělo odrážet i ve vnitřní struktuře učebnice, kdy se „*nově se utváří vztah mezi texty a mimo textovými komponentami učebnice (ilustrace, schémata, tabulky, grafy aj.)*, do učebnic se zařazují ve větším rozsahu některé prvky cvičebnice, úkoly pro samostatnou práci žáků, úkoly směřující k obohacování a prohlubování jejich zkušeností, úkoly předpokládající různé druhy praktických činností, experimentování a laboratorní práce s podrobnou instruktáží cvičebnicového typu apod., soudobé komplexnější pojetí učebnice zároveň významně posiluje komunikaci mezi učebnicí a žáky i rozvíjející funkci učebnice. Je toto pojetí skutečně „živé“ a funkční, nebo spíše přetrvává tradiční pojetí učebnice historie jako informativního textu, byť doplněného o řadu ilustrací?

Spolu s informační explozí, charakteristickou pro počátek 21. století, lze pozorovat i trend digitalizace edukačních médií (např. interaktivní tabule, stolní počítače, tablety či smartphony) a jejich expanzi do škol. Některá nakladatelství (např. Fraus) již vydávají celé sady elektronických učebnic, ale i přesto se klasické, tištěné učebnice stále používají a dokonce v relativně hojné míře (zejména vlivem

chybějícího technického vybavení tříd), jak zjišťujeme i v rámci rozhovorů s učiteli z pedagogické praxe. Tištěná učebnice si drží stále poměrně silnou roli (viz také Průcha, 2006, s. 10) a zaslouží si rovněž důkladnou výzkumnou reflexi.

Aby uživatelé učebnic, zejména učitelé (kteří ovlivňují bezprostředně to, jak budou či nebudou učebnici využívat přímo žáci) nemuseli spoléhat jen na „první dojem“ či skladové zásoby učebnic na své škole, je potřeba učebnice a jejich obsah výzkumně reflektovat. Tato publikace popisuje výzkum vybraných (nejrozšířenějších a obsahujících doložku MŠMT) dějepisných učebnic pro primární školu (učebnice pro výuku historické části vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, konkrétně pro tematický okruh Lidé a čas, a to pro druhé vzdělávací období, tedy 4. a 5. ročník primární školy). Tyto učebnice byly výzkumně reflektovány z několika různých hledisek.

Je obecně známo, že klíčovou postavou v procesu školní edukace je učitel, což platí i pro oblast edukačních médií, mezi něž řadíme rovněž učebnici. Učitel by měl ovládat soubor profesních kompetencí a otázka výběru učebnice a práci s ní lze zařadit ke kompetenci odborné a didaktické. Osobnost učitele na 1. stupni je specifická tím, že musí mít velmi široký, interdisciplinární, přehled, neboť zpravidla učí většinu vyučovacích předmětů. Je zřejmé, že učitel 1. stupně má (zpravidla) k historii dále, než historik, nemá takový odborný přehled a někdy je (žel) učebnice historie pro nižší stupeň základní školy dokonce tím jediným, po čem v rámci didaktické přípravy nebo i samotného vyučování učitel sáhne. O to více se jeví potřeba zkoumat kvalitu učebnic, ať již po stránce obsahové (odborné), tak didaktické. Aby mohli učitelé zodpovědně hodnotit a následně vybírat učebnice, je třeba, aby měli hodnotící nástroje (ovládali didaktickou analýzu učebnice – viz Mazáčová, 2014, s. 44), mezi něž patří zejména organizace učiva v učebnici (způsob výkladu), vývojově-psychologické hledisko komponování učebnice (přiměřenost žákovi daného ročníku) či výběr konkrétního učiva (problematika kmenového, základního učiva a učiva doplňujícího). Na učitele jsou kladeny (i v kontextu používání učebnice) vysoké nároky, a to zejména v oblasti didaktické znalosti obsahu, resp. na odborné posouzení kvality zejména didaktického zpracování. Aby učitel nemusel vycházet jen ze svého „dojmu“, je nutné pomocí empirického výzkumu učebnice zkoumat, aby měl pedagog k dispozici relevantní data, která by mu pomohla při rozhodování se, kterou učebnici použije v rámci edukačního procesu.

V úvodu je potřeba také zmínit terminologické obtíže s pojmenováním učebnic pro výuku historie, resp. předmětu jako takového. I když již od roku 2005 probíhá kurikulární reforma, která již v praxi byla ukončena (i když Rámcové vzdělávací programy, které v souvislosti s ní vznikly, jsou dokumenty dynamické, otevřené změnám), tak stále přetrvává název předmětů jako před reformou. Řada učebnic nese i dnes proto název Vlastivěda. Vyučovací předmět Vlastivěda v sobě zahrnuje (zahrnoval) zejména geografické a historické učivo. Vlastivědu lze definovat jako „*předmět na prvním stupni ZŠ, ve kterém se propojují prvky poznání ze zeměpisu a dějepisu a znalosti o regionu a nejbližším okolí*“ (Kolář a kol., 2012, s. 161) nebo Bartoš, Šulc a Trapl (2004, s. 8) vymezují vlastivědu jako „*souhrn poznatků o přírodním a společenském prostředí, ve kterém lidé žijí a pracují*“. Šimíčková (2010, s. 24) rozlišuje jednotlivé složky vlastivědy a její dějepisnou složku označuje jako propedeutiku pro vyučování historie. Vidíme, že i přes proběhlou kurikulární reformu se název předmětu Vlastivěda udržel (a projevuje se to i v názvech některých učebnic). Z toho důvodu je obtížné najít jednotný název pro zkoumané učebnice, o nichž je tato publikace. Nakonec, s cílem o co nejpřesnější vystihnout výzkumného vzorku (viz také kap. 1.3), se budeme zabývat učebnicemi pro dějepisnou (historickou) část vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, konkrétně pro tematický okruh Člověk a jeho svět.

Publikace je rozdělena na sedm hlavních kapitol, které byly dále dle obsahu diferencovány na podkapitoly, aby orientace v textu byla snadnější. V kapitole první jsme nejprve obecně *vymezili učebnici, její funkce a strukturu*, a to se zaměřením na *specifika učebnic dějepisných*. Dále pak stručně



popsali *historický vývoj vlastivědného vyučování*, zejména v kontextu používaných učebnic, a v poslední části kapitoly představili *výzkumný vzorek učebnic*, jimiž jsme se v rámci výzkumného šetření zabývali. Jednotlivé učebnice klasifikované dle nakladatelství jsme podrobně charakterizovali ve druhé kapitole, kde jsme se zaměřili zejména na *tematickou strukturu a postavení historického učiva v rámci celé učebnice* (či sady učebnic). Ve třetí kapitole jsme se věnovali *výzkumu didaktické vybavenosti vybraných učebnic*, analyzovali jsme celkovou didaktickou vybavenost vybraných učebnic i její jednotlivé komponenty. Ve čtvrté kapitole jsme se zabývali reflexí *vzdělávacího obsahu*, konkrétně jsme zde popsali výzkum týkající se *pojmové analýzy historického učiva*. Pozornost jsme věnovali zejména historickým osobnostem a datovaným událostem, které tvoří „osu“ historického učiva. V páté kapitole jsme reflektovali *obrazové komponenty*, kde jsme zkoumali typy zobrazení, jejich rozložení a také obsah (co znázorňují). V předposlední (šesté) kapitole jsme pak zaměřili pozornost na *obtížnost textu*, a to jak celkovou, tak její parciální části – syntaktickou a sémantickou obtížnost. V sedmé, závěrečné, kapitole jsme se podrobně věnovali analýze *učebních úloh*, komparovali jsme jejich četnost, klasifikovali učební úlohy dle typů (vzhledem k jejich potenciálu naplňovat edukační kognitivní cíle) a rovněž jsme sledovali rozložení učebních úloh z hlediska formy zadání a způsobu řešení. V neposlední řadě jsme provedli i rozbor učebních úloh ve vazbě na očekávané výstupy uváděné v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, jelikož zkoumané učebnice deklarují, že jsou zpracovány v souladu s tímto národním kurikulárním dokumentem – to v kontextu toho, že v současné době se (nejen) v primárním vzdělávání uplatňuje a rozvíjí kompetenční model vzdělávání a s tím související problematika klíčových kompetencí (v souvislosti s RVP ZV). Na ně navazující očekávané výstupy tyto kompetence dále upřesňují a v závěrečné kapitole jsme se proto snažili poukázat na souvislost učebních úloh, jež v sobě mají jistý aktivační potenciál k tomu, aby žák dosáhl daných kompetencí, s očekávanými výstupy. Na konci každé kapitoly jsme se pokusili shrnout výsledky jednotlivých empirických šetření a připojili vždy také diskuzi. V závěru publikace jsme shrnuli nejdůležitější teze, resp. nejzajímavější výsledky, popsali doporučení při pedagogickou teorii a praxi a naznačili další možnosti výzkumné reflexe v oblasti dějepisných učebnic pro 1. stupeň ZŠ.

V kontextu výroku Mejstříka (1964, s. 34), který uvádí mj., že *„funkcí učebnice vlastivědy je, aby podněcovala zájem žáků svým přiměřeným obsahem, živým a názorným výkladem o naší vlasti, a zároveň rozvíjela jejich živý citový vztah k ní“*, chceme touto prací přispět k výzkumu současných vlastivědných (dějepisných) učebnic pro primární školu. Přejeme si, aby výsledky zjištěné v několika empirických šetřeních pomohly lépe porozumět učebním textům v této oblasti a byly nápomocny i učitelům z praxe při evaluaci a výběru učebnic.

Ondřej Šimik  
Ostrava, září 2017

# 1. Učebnice a jejich charakteristika se zaměřením na dějepisné učebnice v kontextu Vlastivědy na 1. stupni ZŠ

V první kapitole jsme se nejprve věnovali teorii učebnice jako edukačního konstrukt, připomenuli jsme možné definice učebnice, její funkce (role) a také strukturu. Zaměřili jsme se na specifika dějepisné učebnice. Provedli jsme také stručný exkurs do historie výuky Vlastivědy jako předmětu, do něhož je výuka historie na prvním stupni ZŠ zakomponována a vymezili jsme výzkumný vzorek učebnic s historickým obsahem pro 1. stupeň ZŠ, které byly předmětem jednotlivých empirických šetření v dalších kapitolách této publikace.

## 1.1 Učebnice – její pojetí a charakteristika se zaměřením na dějepisnou učebnici

Učebnice je jen jedním z mnoha didaktických médií, avšak navzdory digitalizaci a vstupu ICT do škol, stále zůstává jedním ze základních edukačních médií. Beneš, Gracová, Průcha (2008, s. 8) to zdůvodňují především díky její vysoké informační hodnotě, relativně snadnému využití v rámci pedagogické komunikace i v její snadné veřejné komunikaci (učebnici dobře zná i laická veřejnost). Učebnice také stojí velmi blízko konkrétní vyučovací praxi (vyučovací hodině). Podle zjištění Mikka (2007, s. 11) ze zahraničních výzkumů vyplývá, že učebnice jsou využívány jako prvořadý zdroj pro přípravu učitelů do výuky, pro domácí přípravu žáků, a dokonce i práce s učebnicemi pokrývá většinu času výuky. Přesto, že většinou jsou předmětem výzkumu učebnice pro druhý stupeň školy, nechybí ani analýzy učebnic pro stupeň první (u nás často v diplomových pracích), v zahraničí se problematice učebnic na počátku školní docházky věnovala např. Oelszlaeger (2010).

### 1.1.1 Vymezení učebnice a dějepisné učebnice

Jak ve své disertační práci konstatuje Klapko (2011, s. 9), při vymezování pojmu učebnice neexistuje jednotná definice, ale záleží na kontextu, ve kterém je na postavení učebnice nahlíženo. Obecná definice učebnice je nepraktická, protože její efektivita vzniká až v samotné edukační situaci mezi sociálními aktéry.

Průcha učebnici nazývá základním edukačním konstrukt neboli „*výtvořem zkonstruovaným pro specifické účely edukace*“ (Průcha 1998, s. 13). Učebnice je tedy produktem, který slouží jako zdroj obsahu pro žáky. „*Učebnice je prostředkem vyučování a učení v knižní formě, ve kterém jsou určitá odborná témata a okruhy daného předmětu metodicky uspořádány a didakticky ztvárněny tak, že umožňuje učení...*“ (Průcha 1998, s. 13).

V odborné literatuře (např. Skalková, 2007) se nejčastěji setkáme s trojím pojetím učebnice, a to jako: a) materiálně-didaktický prostředek; b) zdroj obsahu vzdělávání; c) prvek kurikula – prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělávání. Průcha (1998, s. 13-16) také uvádí zasazení učebnice do tří systémů – jako edukační konstrukt, tj. výtvoř zkonstruovaný pro specifické účely edukace, jako součást souboru didaktických prostředků a jako druh školních didaktických textů. Učebnice jako edukační konstrukt ovlivňuje či určuje reálné edukační procesy (Průcha 2002 s. 67) – v kontextu této publikace edukační procesy probíhající při výuce historie naší vlasti.

Lze se setkat také s pojmem školní učebnice, jež má své specifické vlastnosti – především musí být vybavena aparátem pro řízení učení a přizpůsobena věkovým schopnostem žáků (Průcha 1998).

Stejskalíková (2013, s. 50) uvádí, že „*učebnice představují nejkonkrétnější podobu projektovaného kurikula a jsou výsledkem procesu výběru a transformace vzdělávacích obsahů.*“ Autoři pedagogického slovníku chápou učebnici jako „*druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým*

*obsahem a strukturou.*“ (Průcha, Walterová, Mare, 1998, s. 268). Sýkora charakterizuje učebnici jako „*knižní (tištěný, psaný) prostředek, specificky určený pro podporu procesu tvorby a nabývání vzdělání žáků, jež vzniká a existuje jako specifický prostředek prezentace jistých sociálně významných oblastí vědění, určený pro potřeby tvorby a nabývání vědění.*“ (Sýkora 1996, s. 5). Červenková (2011, s. 11) ve své disertační práci popisuje učebnici jako „*dostupný textový prostředek, který umožňuje rychlé získání informací, je oporou výuky a prvkem učitelova projektování hodiny, který zároveň v sobě zahrnuje procesální stránku, napomáhá organizovat aktivity ve třídě, řídí učební činnosti a stává se prvkem aktivního žákova učení.*“

Učebnici chápeme ve shodě s Maňákem (2007) také jako kurikulární projekt, což lze vnímat jako jednu z důležitých funkcí učebnice, jež je na jedné straně didaktický prostředek pro učitele - tzn. slouží učitelům ke zprostředkování vzdělávacího obsahu žákům, na straně druhé je přímý zdroj obsahu vzdělávání pro žáky (zejména tehdy, když žák pracuje s učebnicí přímo). Učebnice se v tomto pojetí řadí mezi realizační projekty, které učitelé pomáhají při plánování výuky (Průcha 2002, s. 246). Učebnice přitom stojí na pomezí zamýšlené a implementované formy kurikula. Autory je proto označována jako tzv. *potencionálně implementované kurikulum* (Valverde et al. 2002, s. 9). Je zřejmé, že užívání učebnice a zprostředkování jejího kurikula žákům je především v rukou učitele.

Učebnice řadíme mezi „*teorie, modely, plány, scénáře, prognózy, zákony, předpisy a jiné teoretické výtvořky, které nějakým způsobem určují či ovlivňují reálné edukační procesy*“ (Průcha 2002, s. 67).

Skalková (2007, s. 103) uvádí, že učebnice představuje významnou etapu didaktické transformace kulturních obsahů do školního vzdělávání, etapu, která se již přímo začleňuje do každodenní činnosti učitele a učení žáků. Jde o produkt, který přímo ovlivňuje edukační proces, mnohem více než třeba cíle vzdělávání definované v národních kurikulárních dokumentech. Z tohoto hlediska je nutné věnovat učebnicím (také) výzkumnou pozornost, zvláště v době, kdy na trhu existuje nepřehledné množství učebnic jdoucích řádově i do stovek.

*Dějepisná učebnice* je specifickým typem učebnice. Nejčastěji je přijímána její definice formulovaná Gracovou a Benešem, kteří dějepisnou učebnici definují jako „*specifický typ historické literatury – didakticko-historický text, který je primárně určen konkrétnímu adresátovi, jímž je žák a student všech druhů a typů škol, na nichž je dějepis vyučován, a k užití v pedagogické komunikaci.*“ (Gracová a Beneš, 2009, s. 6)

Beneš nazývá dějepisnou učebnici jako specifický historický pramen, který čtenáři předkládá určitý typ „*schválené minulosti*“. Hodnota dějepisné učebnice pak nespočívá v její faktografii, ale ve způsobu konstrukce učiva, a to jak z hlediska pedagogicko-psychologického, tak z hlediska celkového obrazu historické skutečnosti, který žákovi předkládá. (Beneš, 2011, s. 147). V tomto kontextu Beneš (2003, s. 282) rovněž zdůrazňuje, že předmětem školní dějepisné výuky (a rovněž dějepisné učebnice) není sama historická skutečnost, ale historické vědomí; dějepisná výuka seznamuje žáky se skutečností, že minulost je jedním z rozměrů přítomnosti a pomáhá k orientaci i do budoucnosti.

Podobně chápe dějepisnou učebnici také (Jeismann, 1978, s. 41 – 83), který ji charakterizuje jako zvláštní typ historicko-didaktického textu. Autor poznamenává, že se jedná pravděpodobně o nejrozšířenější typ historické literatury, protože učebnice vychází ve vysokých nákladech (v porovnání s jinými historickými texty) a během povinné školní docházky se dostanou do rukou většiny členů společnosti. Dějepisná učebnice je tak poměrně významným nositelem a spoluvůrcem historického vědomí v moderní společnosti.

Beneš (2003) klasifikuje dle převládajících typů verbálních a ikonických textů a jejich vzájemného propojení dějepisné učebnice na tři typy:

- a) *narativní učebnici*, tzv. kvazisyntézu, představující historii jako „příběh“, kladoucí důraz na výkladový text a narativitu ikonických textů;
- b) *pracovní učebnici*, upřednostňující dovednosti, schopnost tvůrčím způsobem zacházet s informacemi, interpretovat je a kombinovat;

c) *analyticko-syntetickou učebnici* - ta by měla spojovat kvazisystézu s pracovní učebnicí, což by byl jakýsi „ideální typ“, k němuž by měl vývoj učebnic směřovat (Gracová, 2013, s. 167).

Oba typy mají v české učebnicové produkci své zastoupení. Každý má své přednosti a nevýhody. Zatímco narativní učebnice předkládá historickou skutečnost jako příliš uzavřenou, pracovní text skýtá nebezpečí „nad interpretace“, mylného výkladu (Labischová, Gracová, 2010, s. 45). Snad proto autoři volí kompromisní řešení, které se však vždy vyznačuje nadhodnocováním výkladového textu. (Gracová, 2013, s. 167).

Beneš, Gracová, Průcha a kol. (2008, s. 11) rozlišují dvě části kognitivní složky učebnice, a to složku racionální (zde je zahrnuta logická struktura verbálních a ikonických textů a jejich vzájemné uspořádání a také pojmová a terminologická rovina textů) a emocionálně hodnotovou (celková grafická a typografická úroveň učebnice, kvalita tisku a knihařského zpracování, stylistická kvalita jazyka).

### 1.1.2 Role a funkce (dějepisné) učebnice

Učebnice jako pedagogický text pomáhá (měla by pomáhat) dosáhnout edukačních cílů, které jsou ve vzdělávání klíčové. Gavora (1992, s. 13) uvádí trojí působení (roli) učebnice právě v kontextu edukačních cílů. Prvním je vzdělávací (systém vědomostí) – učebnice žákovi nabízí systém poznatků, dále výchovný (má vliv na žákovy názory, postoje, hodnoty) a konečně regulativní (vliv na žákovu činnost ve vyučování). Tyto funkce zmiňuje podobně i Čapek (1976, s. 8-10) přímo v kontextu dějepisných učebnic – funkce informativní, metodologická (správné vedení poznávacího procesu žáků) a formativní (utváření hodnot).

Čapek a kol. (1988, s. 158) podotýká, že učebnice by měla v první řadě sloužit žákům jako učební pomůcka, z níž by se měli připravovat na hodiny, zároveň se stává i podkladem pro učitelovu přípravu na vyučovací hodinu. Učitel by měl kriticky přistupovat k prezentované látce a s přihlédnutím k žákům a jejich potřebám a psychickému vývoji, jakož i k cílům výuky, by měl vybírat podstatné informace.

Čapek a kol. (1988, s. 158-159) rozděluje didaktické funkce (dějepisné) učebnice do čtyř hlavních skupin – *informativní, metodologickou, formativní a organizační funkci*. Pro vytváření postojů a výchovné působení je důležitá především funkce formativní, která zahrnuje několik podkategorií: funkci světonázorovou, ideově politickou, etickou, estetickou a sebevzdělávací.

Primární úkol učebnic lze spatřovat zejména v transformaci poznatků daného vědního oboru (v našem případě historie) zcela konkrétním adresátům, tedy žákům. Průcha shrnuje roli učebnic následovně: *„Učebnice jsou pramenem, z něhož se žáci učí, tzn., osvojují si nejen určité poznatky, ale i jiné složky vzdělání (dovednosti, hodnoty, normy postoje aj.). Jsou i pramenem, s jehož využitím učitelé plánují obsah učiva, ale i přímou prezentaci tohoto obsahu ve výuce, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.“* (Průcha 1998, s. 19).

Klasifikací funkcí učebnice nalezneme v odborné literatuře mnoho. Souhrnný výčet podává ve své disertační práci např. Červenková (2011, s. 18-20).

Problematikou funkcí učebnice se zabývali autoři již v minulém století, např. Michovský (1980 in Průcha, 1987, s. 47) vyděluje dvě hlavní funkce – didaktickou (a v ní informativní, metodologickou a formativní) a organizační (zahrnující v sobě plánování, motivaci, řídicí funkci, kontrolní a sebekontrolní funkci).

V návaznosti na Michovského zpracoval podrobnější klasifikaci Horák (1981), který rozlišil následujících 13 funkcí: transformační a konstrukční, metodologická, stimulační a motivační, řízení a regulace, diagnostická, axiologická, integrační a koordinační, interakční a racionalizační. Také známý pedagog Zujev se vyjádřil k funkcím učebnice, když je klasifikoval takto: informační, transformační, systemizační, upevňování vědomostí a sebekontrola, sebevzdělávací, integrační, koordinační, rozvíjející a výchovná (Zujev, 1986, s. 66).

Průcha (1998, s. 19) rozlišil tři hlavní funkce (role): *prezentace učiva, řízení učení a vyučování, organizační (orientační)*. Gavora (1992, s. 10) pak popsal tyto funkce: didakticky ztvárňuje vědecké poznatky a podává je formou učiva, pomáhá učivo procvičovat, opakovat, systematizovat a integrovat, dále je prostředkem sebevzdělávání a sebekontroly žáka, působí na postoje, názory, zájmy žáka (výchovná funkce).

Sikorová (2007) rozšířila výčet Zujeva o další funkce: motivační (zpestření výukové látky pomocí ilustrací, příkladů ze života aj.), řídicí (učebnice pomáhá učiteli řídit učební činnosti žáků), diferenciací (poskytují např. doplňující učivo pro žáky) a hodnotovou (pomáhají formulovat postoje žáků přímo anebo prostřednictvím svého obsahu).

Mikk (2007, s. 15) považuje za klíčové funkce učebnice následující: motivační, informační, systematizační, koordinační, diferenciací, řídicí, rozvíjející učební strategie, sebehodnotící a vzdělávání k hodnotám.

Maňák (2008, s. 24) popsal novou funkci učebnice – velmi důležitou pro samotný proces tvorby učebnice – funkci normativní (unifikující), která by měla sjednocovat požadavky příslušných oborů či ročníků a na základě odborníky vytvořených ukazatelů pomoci autorům při tvorbě učebnic.

Červenková (2011, s. 21) k uvedenému výčtu klasifikací funkcí učebnice dodává, že rozhodně není konečný, ale závisí na pojetí teoretika a na paradigmatu, které akceptuje. K tomu, aby však učebnice plnila své funkce, musí obsahovat prvky, prostřednictvím nichž tyto funkce realizuje. Dané komponenty se zpravidla nazývají strukturální prvky učebnice (viz níže kap. 1.1.3).

*K rolím (funkcím) dějepisné učebnice* Labischová a Gracová (2010, s. 49) uvádějí, že vhodná učebnice musí zohledňovat jak úroveň psychomotorického vývoje žáka, tak rovněž smysl pro chronologii, komparativní úhel pohledu, pluralitu výkladů minulosti, přehlednost a čtivost učebnice, přiměřenost rozsahu a formulace úkolů a také práci s ikonickým materiálem.

*Dějepisná učebnice* slouží předně jako informační zdroj, ale je zároveň součástí odborné historické literatury. Dějepisná výuka jakožto metodika je interpretací historických informací a reprezentuje postavení historického myšlení v dané společnosti. *Historický text* musí splňovat specifické požadavky psychologické. Předně musí zohledňovat psychologický vývoj jedince, jeho proměňující se rozumové a emoční schopnosti. Z tohoto hlediska hraje neméně důležitou roli historická narace, která ve své logicko-gramatické vrstvě podává čtenáři svou vizi historické skutečnosti a tuto vizi sděluje historik. On v další vrstvě, a to v persvazivní (tj. přesvědčovací) ovlivňuje čtenáře emocionálně – snaží se ho zaujmout stylistickou pestrostí a působí na něj podvědomě. Třetí vrstvou historické narace je teoreticko-ideologická, která v sobě zahrnuje obecné způsoby myšlení charakteristické pro danou kulturní epochu, a v neposlední řadě je to hodnotový systém samotného historika. (Beneš, Gracová, Průcha, 2008, s. 11-12).

Specifickou a důležitou funkcí (úkolem) dějepisné učebnice (jakožto specifického typu historického pramene) je *přenos poznatků historie k žákovi* s tím, že tento transfer musí respektovat mnoho požadavků pedagogiky a psychologie, což staví dějepisnou učebnici na „nižší“ typ historické literatury, někdy také do populárně-naučné literatury. Gracová a Labischová (2010) uvádějí multifunkční využití dějepisné učebnice. Může být užívána jak učitelem k přípravě na prezentaci nového učiva, tak pro žáky jako prostředek k opakování, zdroj materiálů pro zpracování určitého tématu (či úkolu) nebo jako doplňující médium ve výuce.

Beneš (2008, s. 11) též vymezuje *didaktickou funkci dějepisné učebnice*, jež dělí na informativní, metodologickou a formativní. Blíže viz tabulka 1 na následující straně. Obsah dějepisné učebnice prezentuje hodnoty a postoje v daném historickém úseku společnosti a tím působí na osvojení či upevnění hodnotové orientace, na postoje a předsudky žáků. Obsahy nových českých dějepisných (vlastivědných) učebnic jsou také silně závislé na pojetí příslušného učiva, které do nich autoři a vydavatelé vkládají (Průcha, 1998, s. 89).

Informativní funkce	Metodologická funkce	Formativní funkce
a) systémová (didakticko-historický obraz jako systém)	Speciálně metodická (získávání historických znalostí)	Legitimizační (spojení se sociokulturním prostředím)
b) sociokulturní (vazby didakticko-historického systému k jeho okolí)	Obecně metodická (získávání obecných znalostí)	Etická
c) dílčí (informace o historických faktech)	Systemizační (vazby uvnitř systému didakticko-historického obrazu v učebnici)	Estetická
	Integrační (vazby tohoto systému k jeho okolí)	Sebevzdělávací
	Aplikační (propojení mimosystémového okolí se systémem)	
	Projektivní (výchova k samostatnému studiu)	

Tabulka 1: Didaktická funkce dějepisné učebnice a její klasifikace (dle Beneše, 2008)

V dějepisné výuce, která z pochopitelných důvodů nenabízí možnost přímého zprostředkování historické reality, má klíčový význam využití zejména těch didaktických prostředků, které přispívají k názornosti a usnadňují u žáků vytváření historických představ o historických jevech – takovým prostředkem by měla být i učebnice. Jak uvádí Klapko (2011, s. 9 – 10), odbornost informací a přiměřený způsob jejich prezentace tvoří základní kámen kvality učebnice. Na tomto se do značné míry podílí strukturace učebnice.

### 1.1.3 Struktura učebnice se zaměřením na dějepisnou učebnici

S rolí (funkcí) učebnice je úzce spjata také samotná struktura učebnice, která svým charakterem podporuje (měla by podporovat) danou funkci. Pojem strukturální komponent zavedl Zujev (1986, s. 95) a definoval ho jako „... určitý prvek, který je v těsném vzájemném vztahu s jinými komponenty učebnice (s nimi v souhrnu vytváří celistvý systém), má přesně vymezenou formu a své funkce realizuje pomocí svých vlastních prostředků.“

Podobně jako existují různé klasifikace funkcí učebnice, existuje také řada klasifikací struktury učebnice. Např. Doleček (in Průcha, 1998) analyzoval textovou složku, do které zařadil motivační text, výkladový text, regulační text, ukázky a příklady, cvičení, otázky, prostředky zpětné vazby nebo Bednařík (in Průcha 1998, s. 22), který rozlišoval výkladovou a nevýkladovou složku (podrobněji viz Červenková, 2011, s. 21-23).

Asi nejužívanější klasifikace struktury učebnice pochází od Průchy, který popisuje obecný model struktury učebnice, jež obsahuje *verbální a neverbální* složku (2006, s. 12). Průcha (1998, s. 141-142) nebo (2002, s. 278) rozlišil ve struktuře učebnic celkem 36 strukturálních komponentů, jež sdružuje do tří kategorií – viz následující tabulka:

<b>Aparát prezentace učiva</b>	Verbální komponenty	výkladový text prostý výkladový text zřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj. k výkladu učiva) shrnutí učiva k celému ročníku shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím) shrnutí učiva k předchozímu ročníku
--------------------------------	---------------------	--

		doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky,...) poznámky a vysvětlivky podtexty k vyobrazením slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)
	Obrazové komponenty	umělecké ilustrace nauková ilustrace (schematické kresby, modely aj.) fotografie mapy, plány, grafy, diagramy aj. obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)
<b>Aparát řídicí učení</b>	Verbální komponenty	předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky) návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo učitele) stimulace celková (podměty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem k ročníku) stimulace detailní (podměty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat) odlišení úrovní učiva (základní – rozšiřující, povinné – nepovinné apod.) otázky a úkoly za témata a lekce otázky a úkoly k celému ročníku (opakování) otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování) instrukce k úkolům komplexnější povahy (návody k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním aj.) náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva explicitní vyjádření cílů učení pro žáky prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení) výsledky úkolů a cvičení (správné řešení, správné odpovědi apod.) odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.)
	Obrazové komponenty	grafické symboly označující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení) užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj.) pro určité části verbálního textu využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.
<b>Aparát orientační</b>	Verbální komponenty	obsah učebnice členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj. marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj. rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)

Tabulka 2: Strukturní komponenty učebnice dle klasifikace Průchy (Průcha, 1998)

Výše uvedené rozdělení se často používá při výzkumu hlavně v souvislosti s didaktickou vybaveností učebnice (podrobněji viz kapitola 3). Čapek a kol. (1988) klasifikuje aparát řídicí osvojování učiva, jež

se podílí na řídicí funkci ve výchovně-vzdělávacím procesu následovně: předmluva (úvod do předmětu), obsah učebnice, úvod k tematickým okruhům, výkladový text (jak základní i rozšiřující učivo), časové osy a obrazový materiál, otázky a úkoly, bibliografie a doporučená literatura, věcný a jmenný rejstřík (s. 160-161).

Stejskalíková (2013, s. 51) shrnuje klasifikace strukturální teorií *dějepisných učebnic* vytvořených významnými autory (např. Čapek, Zujev, Michovský). Právě Michovský navázal na Zujeva a v českém prostředí rozlišil 42 strukturálních prvků dějepisných učebnic, jež vnitřně rozčlenil do tří skupin (podobně jako později Průcha) a to na aparát prezentace učiva, který plní funkci informační, aparát řídicí osvojování učiva, jež provádí žáky strukturou textu a aparát orientační, který slouží žákům k pochopení výstavby textu (Michovský, 1980).

Dle jeho teorie učebnice obsahují dva základní druhy textu – *verbální a ikonický*. Labischová a Gracová (2010, s. 46) pod text verbální řadí výkladový text, text pramenného charakteru (ukázky z historických pramenů), doprovodný text k ikonickému textu a text řídicí osvojování učiva. Text ikonický klasifikují jako dokumentární text (fotografie, reprodukce uměleckých maleb, karikatury, plakáty), symbolický text (mapy, grafy, schémata, časové osy) a orientační text.

Gavora (1992, s. 10) uvádí, že dějepisným učebnicím dominuje výkladový text, poskytující žákovi nové učivo. Stejskalíková (2013, s. 52) na základě vymezení výkladového textu jinými významnými autory (Bednařík, Zujev, Valenta, Průcha) navrhla vlastní popis výkladových komponentů dějepisné učebnice.

Výkladový text	Doplňující text	Vysvětlující text
Základní text	Úvodní text	Vysvětlivky, poznámky
Objasňující text	Shrnující text k různým částem učebnice Text určený k četbě (ukázky z historických pramenů)	Text k obrázkům – podtexty k vyobrazením
Zpřehledňující text	Komentovaná časová přímka	

Tabulka 3: Strukturace textu v dějepisné učebnici (dle Stejskalíková, 2013, s. 52)

Beneš (in Beneš, Gracová, Průcha, 2008) rozlišuje textovou strukturu učebnice na verbální texty a ikonické texty.

Verbální texty	Ikonické texty
Autorský výkladový text	Dokumentární ikonické texty - reprodukce fotografií, reprodukce uměleckých děl (obrazy, rytiny, kresby, karikatury, komiksy, knižní a časopisecké ilustrace, lepty, plakáty, rekonstrukční kresby a malby, ukázky politické publicistiky)
Pramenné texty – písemné historické texty, beletrie	Symbolické ikonické texty – mapy, grafy, diagramy, schémata, časové přímky
Doprovodné texty k ikonickým textům	Ikonické texty orientačního charakteru – piktogramy, barevné podtisky, rámečky
Texty řídicí osvojování učiva – předmluva, metodická poznámka, otázky a úkoly, základní data, bibliografie, slovník, rejstřík	

Tabulka 4: Klasifikace textu v dějepisné učebnici (dle Beneše, 2008)

Zvláštní pozornost je třeba věnovat *stylistické a syntaktické úrovni verbálních textů* (nejen) v dějepisné učebnici – v souladu s historickou metodologií tu lze mluvit o logicko-gramatické vrstvě *historické narace*. Topolski rozlišil v historické naraci tři její vrstvy: *logicko-gramatickou*, jejíž pomocí historik zprostředkovává čtenáři svoji vizi historické skutečnosti, vrstvu *persvazivní*, která ovlivňuje čtenáře



emocionálně a šířeji působí na čtenáře podvědomě (její hlavní složkou je proto rovina rétoriky) a vrstvu *teoreticko-ideologickou*, zahrnující obecné způsoby myšlení charakteristické pro danou kulturu, jazyk a jeho konvence, tezaurus historikových faktografických vědomostí, systém jeho obecného vědění a konečně historikův axiologický systém. (Topolski, 1996). Zvláště se to týká výkladového textu dějepisné učebnice, který je informační páteří učebnice.

Jak uvádí v souvislosti s dějepisnou učebnicí článek na stránkách Ústavu totalitních režimů (2009), došlo v západní Evropě v posledních desetiletích k zásadní proměně dějepisných učebnic, kdy *klesá podíl syntetického výkladového textu na úkor analytické části* (obrázky, novinové či odborné texty, vzpomínky aj. – doplněné otázkami a úkoly) a *zdůrazňuje se pluralita a konstruktivismus dějepisného poznání*. Reprezentativním příkladem takových učebnic může být třeba společný německo-francouzský model učebnice *Geschichte/Histoire*.

Pro školskou praxi v kontextu dějepisné výuky se v kontextu paradigmatu vzdělávání zaměřeném na kompetence jeví nejvhodnější model učebnice analyticko-syntetické, kde by žák mohl na základě vlastního zkoumání vybraných historických pramenů a textů získávat dané kompetence. Na západě (zejména v německém prostředí) je tento trend zřejmý, zejména na druhém stupni ZŠ (viz např. Labischová, 2017). Otázkou zůstává, jak je tomu u českých učebnic, zda také sledují tento trend, anebo zůstávají spíše v tradičním modelu kvazisyntézy.

#### 1.1.4 Trend v zahraničních dějepisných učebnicích v kontextu filozofie tematického okruhu Lidé a čas v primární škole

Jak jsme již naznačili v předchozí kapitole, zahraniční dějepisné učebnice v poslední době inklinují k paradigmatu analyticko-syntetizujícímu. V zahraničních (konkrétně v britských, francouzských, švýcarských, rakouských a německých) učebnicích se objevuje trend badatelsky orientované výuky (tzv. IBSE známé z přírodovědných oborů) – viz Labischová (2015). Dle Eastwellovy teorie dělí Stuchlíková (2010) žákovské bádání na *a) potvrzující*, kdy žáci vlastní praxí ověřují již známé otázky, postupy i výsledky; *b) strukturované*, při němž vysvětlují studovaný jev na základě dané otázky a daného postupu; *c) nasměrované*, kdy je jim předložena pouze výzkumná otázka; a *d) otevřené*, v jehož rámci je žákovská badatelská autonomie nejširší – sám formuluje otázku, promýšlí a realizuje zkoumání jevu i prezentuje výsledky.

Žáci si při této formě výuky systematicky osvojují postupy historikovy práce, čímž prohlubují základní kompetence historického myšlení a kultivují individuální historické vědomí. Pozitiva badatelsky orientované dějepisné výuky jsou tudíž více než zřejmá – od respektování principu *multiperspektivity*, kdy žáci poznávají a učí se chápat odlišné pohledy na historické události a procesy, přes podněcování *senzitivity* ke kulturním odlišnostem po *kritickou reflexi* širokého spektra informačních zdrojů s různorodou mírou hodnověrnosti. (Říčan, 2012 in Labischová, 2015). Práce žáka s historickým textem, resp. historickými prameny, jejich analýza a komparace jsou mezinárodním trendem, který se promítá postupně i do učebnic vydávaných v západní Evropě. Labischová (2015, s. 209) zjistila, že historická edukace je výrazně orientována na rozvíjení kompetencí historického myšlení a na badatelsky pojatou výuku. Interpretace historických pramenů sehraje v tomto konceptu ústřední roli. Podstatnou roli v tomto přístupu sehraje učební úlohy a otázky pro žáky.

Labischová (2014, s. 126) výzkumem dějepisných učebnic v zahraničí prokázala výrazné *směřování historické edukace v daných zemích k badatelsky orientovanému učení*. Všechny tituly zařazené do zkoumaného souboru obsahovaly samostatné kapitoly, nejčastěji nazvané *Metoda*, resp. *Metody*, které řídí interpretaci historických pramenů, ať již písemných či vizuálních (fotografie, karikatury, plakáty). Vedle badatelského přístupu ke studiu pramenů obsahují metodické kapitoly také další náměty v souladu s *konstruktivistickým pedagogickým přístupem* (learning by doing) – jak správně

diskutovat, jak psát kompozici, jak realizovat anketu k určitému tématu, jak tvořit projekt. Naproti tomu, jak autorka uvádí, české učebnice zatím zůstávají u tradičního modelu historické narace.

I když byl tento výzkum zaměřen na vyšší stupeň školy, je silně inspirativní i pro primární vzdělávání a autory dějepisných učebnic pro 1. stupeň ZŠ, jelikož badatelský přístup ve výuce je blízký psychologickému vývoji dítěte mladšího školního věku. Tento trend je explicitně zachycen také v RVP ZV, konkrétně vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a charakteristice tematického okruhu Lidé a čas. Podstatou tohoto tematického okruhu je „*vyvolat u žáků zájem o minulost, o kulturní bohatství regionu i celé země. Proto je důležité, aby žáci mohli samostatně vyhledávat, získávat a zkoumat informace z dostupných zdrojů, především pak od členů své rodiny i od lidí v nejbližším okolí, aby mohli společně navštěvovat památky, sbírky regionálních i specializovaných muzeí, veřejnou knihovnu atd.*“ (RVP ZV, 2016, s. 43). Rovněž v obecných cílech vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět můžeme nalézt definici cíle, jehož plnění je vhodné pomoci konstruktivistické výuky založené na vlastním „bádání“ žáka. Tento cíl zní: vedení žáka „*k orientaci ve světě informací a k časovému a místnímu propojování historických, zeměpisných a kulturních informací.*“ (Jeřábek, Tupý, 2016, s. 43).

Mají žáci možnost této badatelské výuky, když otevírají české učebnice vlastivědy, resp. předmětu Člověk a jeho svět? Na tuto otázku jsme se snažili přinést odpověď zejména v kapitole sedmé, v souvislosti s analýzou učebních úloh.

### 1.1.5 Výzkum učebnic – stručný vhled

Přestože učebnice jsou dlouhodobě relativně stabilním výzkumným tématem pedagogických výzkumů (zejména viz práce Průchy 1984, 1987, 1997), lze pozorovat v posledních deseti až patnácti letech zvýšený zájem o problematiku učebnic a s tím související vydání několika přehledových publikací či statí (Maňák, Klapko, 2006; Maňák, Knecht, 2007; Knecht, Janík, 2008; Knecht, 2009). Z dalších výzkumů jmenujme některé: např. Sikorová (2004) analyzovala, jak učitelé vybírají učebnice a Červenková (2011) sledovala užívání učebnic ve výuce žáků. Hodnocením učebnic samotnými žáky se zabývali Knecht a Najvarová (2008) nebo Knecht (2005). Většina výzkumů učebnic (konkrétně dějepisných) se však pojí s 2. stupněm ZŠ, např. starší práce Průchy (1985), Průcha (1989), Bielková (1993), Čapek (1995) nebo Hudecová (2001), či novější výzkumy, např. Musilová (2014), Jakubů (2014), Tannenbergová (2012), Klapko (2011) nebo Cinková (2007) a objevují se většinou v rámci graduačních prací. Podobně je tomu i s výzkumy vlastivědných učebnic pro 1. stupeň ZŠ, jejichž četnost však je nižší. Byla tak zkoumána např. kritéria učitelů 4. ročníků pro výběr vlastivědných učebnic (Kecskés, 2012), na výzkum hodnocení vlastivědných učebnic pedagogů je zaměřena práce Hauznerové (2013). Další výzkumy dějepisných (vlastivědných) učebnic pro 1. stupeň ZŠ si uvedeme vždy v souvislosti s konkrétním zaměřením empirického výzkumu (v kap. 3 – 7 této publikace).

Na druhou stranu Průcha (2006) in (Maňák, Klapko, 2006) konstatuje, že existují rezervy ve zkoumání učebnic. Již jsme uvedli, že výzkumy učebnic jsou většinou orientovány na učebnice pro druhý stupeň ZŠ a pokud se tak děje, tak zejména v kvalifikačních (hlavně diplomových) pracích. I zde je však častější zaměření na geografické učivo. Za tuto skutečnost může snad i to, že se téměř nevyskytují učebnice pro 1. stupeň ZŠ, které by byly zaměřeny výlučně na historické učivo (výjimkou potvrzující pravidlo je např. učebnice Lidé a čas vydaná nakladatelstvím Prodos, která je také předmětem našeho výzkumu). V dalším textu jsme nastínili problematiku vlastivědného vyučování v historickém kontextu se zaměřením na učebnice vlastivědy<sup>1</sup>. Nejde o vyčerpávající přehled, spíše jsme chtěli pouze naznačit složitost problematiky, která, jak se domníváme, trvá dodnes – i v souvislosti s požadavkem integrace

---

<sup>1</sup> Vlastivědu s velkým písmenem používáme jen ve spojení s názvem vyučovacího předmětu, jinak ve shodě se Slovníkem spisovného jazyka českého budeme používat malé písmeno

vzdělávacího obsahu, který má (alespoň dle našeho názoru získaného studiem současných vlastivědných učebnic) ve většině z nich spíše jen formální charakter.

## 1.2 Historický exkurs do výuky historie na základní škole se stručným přehledem vybraných vlastivědných učebnic

Vavrdová (2003, s. 7) poznamenává, že „*vlastivědné učivo bylo součástí věcného učení, které dlouho nebylo specifikováno do samostatného předmětu*“. Počátky dějepisné výuky v základním vzdělávání můžeme spatřovat v souvislosti s pedagogikou Jana Amose Komenského a jeho *věcného učení*. Komenský, jak uvádí Šustová (2009, s. 45), popsal první ucelený návrh pro zařazení dějepisu jako samostatného předmětu do vyučovacích plánů. Komenský (1948) sám k tomu ve své Velké Didaktice píše toto: „*Poněvadž je jisto, že poznání dějepisné je nejkrásnější část vzdělání a takřka oko celého života, přejeme si, aby bylo rozděleno na všechny třídy tohoto šestiletí, tak aby naši žáci nebyli neznalí všech těch pamětihodných činů i výroků celé minulosti, které vešly ve známost.*“ Parkan (2014, s. 9) uvádí, že Komenský doporučuje zařazení výuky dějepisu od školy mateřské po univerzitu. Komenský chápal dějepis jako provázaný celek dějin biblických, politických, kulturních a v neposlední řadě tzv. dějin každodennosti, dnes označované jako dějiny všedního dne (např. dějiny umění, vynálezy, mravy a obyčeje různých národů). Komenský rovněž zdůrazňoval význam *regionální historie*. Žáci měli na základě poznání historie získat nejen faktografické znalosti, ale měli být vedeni k mravnosti a toleranci.

Jako učebnice bychom v této souvislosti mohli vnímat díla Komenského (viz např. Novák, 1932) *Brána jazyků otevřená* (1631) nebo *Svět v obrazech* (1658).

Po zavedení povinné školní docházky v rámci reformy Marie Terezie (1774) se na školách triviálních (které odpovídají dnešnímu 1. stupni ŽS) vyučovalo zejména trivium (čtení, psaní a počítání), resp. kvadrivium (trivium plus náboženství). Později se pouze v nejvyšším oddělení vyučoval *dějepis*, který byl součástí výuky *reálií*, které byly vykládány zejména dle *Methodní knihy* (1777)<sup>2</sup>. Ta obsahovala výklady jak přírodovědného charakteru (o světě, nebi, o slunci, o hřevulích a kometách žehroních, o úkazech v povětrí, o solech, kovech a polokovech, o bylinách a stromoví, o domácích zvířatech a něco o člověku), tak geografického (vykládána byla položitost krajiny, z kterých se monarchie Rakouská skládá, dále o spořádání Evropy a světa). V *Methodní knize* byly rovněž výklady týkající se historického učiva – pojednávalo se o nejdávnějších obyvatelích a obrácení jich na víru křesťanskou, pak o rodech panujících, také o hospodářství a o zvláštních pamětihodných příhodách domácích.<sup>3</sup>

Vyučování reáliím, a tedy i historickému učivu, bylo v *průběhu 19. století* spíše na okraji zájmu a záleželo na osobnosti učitele a jeho rozhledu, resp. zájmu o historické dění, které by chtěl zprostředkovat žákům. Pokud se přece jen věnoval reáliím prostor ve výuce (kromě již zmíněných pokrokových učitelů), pak se tak dělo v úzkém sepětí se čtením. K tomu účelu sloužily *čítanky*, ve kterých se věcné učení (učivo o domově a vlasti) vyskytovalo. Spíše však bylo bráno jako „*služebník*“ *předmětu Čtení*. Příkladem takových čítanek mohou být čítanky Václava Hesse (dvě vydání v letech 1848 a 1849) nebo čítanky pro 1. a 2. třídu katolických škol v Rakousku-Uhersku (1862 a 1867) či čítanka pro obecné školy Emanuela Růžičky (Růžička, 1874). Tuto skutečnost zmiňuje i Konečná (2013), když uvádí, že učebnice vlastivědy byly používány jen jako knihy pomocné, žáci s nimi pracovali jen výjimečně. Hlavním zdrojem informací o regionu, vlasti bylo *učitelovo vyprávění*. Z učebnic vlastivědného učiva jmenujme např. učebnici Kováře (1870) *Obraz vlasti české: země – a dějepisné vypravování vlastenecké mládeži škol národních* nebo učebnici Josefa Antonína Wolfa z roku 1867 – *Vlastivěda, čili, Učení země – a dějepisné* (Wolf, 1867). Její název svědčí mj. o tom, že vlastivědné učivo bylo již v devatenáctém

<sup>2</sup> Autor Felbiger, Johann Ignaz

<sup>3</sup> Dostupné ze stránky: <http://www.nulk.cz/ek-obsah/narvystava/html/kniha/texty/nv-0481.htm>

století členěno obdobně jako v 90. letech 20. století. Situaci v 19. století podobně popisuje ve své práci také Havlice (2011), když upozorňuje na to, že kromě výuky základní gramotnosti se sice vyučuje přírodopisné, dějepisné a také zeměpisné učivo o habsburské říši a blízkých krajích, které se souhrnně označuje jako „reálie, ale *obsah učiva těchto reálií byl výrazně tvořen a formován osobností učitele, jejím rozhledem a zejména původem.* Přirozeně se tímto obsah dějepisný a zeměpisný v různých školách rakouského soustátí zaměřoval na místní a národnostní úroveň, více než na upevňování „rakouské“ identity.

Samotný *předmět Vlastivěda* se do školního předmětu jako nástupce tzv. reálií či věcného učení etabloval až na počátku 20. století. V roce 1911 byla výuka vlastivědy zavedena na německých obecných školách pod názvem Heimatskunde. Zařazení vlastivědy jako učebního předmětu je třeba chápat v širších souvislostech jako vyvrcholení snah o prosazení věcného učení do obsahu vyučování na obecné škole. Věcné nauky měly vést k poznání člověka, přírody a společnosti a skrze tato poznání přispět k rozvoji žákova duševního života, jeho zařazení a užitečnosti ve společnosti (Citta a Málek, 1934).

V české škole se začal předmět Vlastivěda používat o čtyři roky později, v roce 1915, kdy také došlo k přesnějšímu rozlišení vyučování reáliím. Předmět Vlastivěda byl vyučován ve 3. – 5. ročníku obecné školy, zatímco v 1. a 2. ročníku to byla *prvouka* neboli *věcné učení* (Učební osnovy pro školu obecnou, 1915). Josef Pešek vnímal vlastivědu jako jediný předmět s určitou látkou, rázovitým postupem, osobitou metodou, nejen jako souborné jméno pro zeměpis, dějepis, přírodopis a přírodopyt. Zavedení vlastivědy podle něj znamenalo, že nová škola usiluje o vnitřní myšlenkovou jednotu a koncentraci (Pešek, 1917).

Dvořák (2005) k učebním osnovám z roku 1915 uvádí, že *pojetí věcného učení bylo zeměpisné, učivo bylo organizované na principu rozšiřujícího se horizontu žáka.*

V *prvních desetiletích 20. století* se také diskutovalo o celkovém pojetí vlastivědné výuky. Jeden proud směřoval k *popisně-naukovému pojetí*, jak uvádí Dostál a Mejstřík (1972), jež navazovalo na tradici Jana Amose Komenského, neboť spatřovalo ve vyučování o přírodě a společnosti reálný základ pro vyučování jazykové a zároveň i posílení výchovného působení, a to v souladu se společenskými potřebami. Podmínkami tohoto pojetí byla zásada názornosti a přiměřenosti, učivo mělo vycházet od bližšího ke vzdálenějšímu, od konkrétního k abstraktnímu. Tento popisně-naukový přístup v 70. a 80. letech 20. století tak nemůžeme vnímat jako encyklopedismus. Jako příklady učebnic Vlastivědy jmenujme např. *Věcné učení: Vlastivěda* (1917) nebo učebnici autorů Dostál a Tuček *Vlastivěda a reálie* (1922).

Ke druhému pojetí přispělo mj. to, že byla velmi kritizována skutečnost, že výuka vlastivědy byla zaměřena pouze na čtení učebnice s výkladem (viz zmíněné čítanky výše) a vytrácela se zde osobnost žáka. Proto druhý proud, zastoupený např. Šimkem směřoval k pojetí vlastivědy jako *výchovného předmětu* (psychologicko-sociologické pojetí), v němž by měl být dán větší prostor pro aktivní práci žáka. Šimek (1922, oddíl 3, s. 1) k tomu, v knize *Vlastivěda v národní škole*, poznamenává následující (kritický pohled na popisně-naukové pojetí výuky reálií): „*To jsou reálie ve své nahotě. Učitel den před vyučováním musí studovati z knih, protože se nemůže na svou paměť spolehnout a druhého dne dítě si má zapamatovati, co snad učitel před týdnem nevěděl, avšak co má právo na dítěti žádati třeba ještě za měsíc. Dítě má prostě opakovati učitelův výklad.*“ Šimek (1931) vypracoval také metodickou příručku pro výuku vlastivědného učiva (*Metodiku dějepisů, metodiku vlastivědy*).

Sál (1928) k problematice vlastivědného učiva ve 4. a 5. ročníku dodává, že toto učivo od tzv. domovopisu (geografické učivo) směřovalo více k úkazům z minula. Autor podotýká, že „*historické zkazky a pověsti dodávají domovu oné čarovné patiny, jež jímá, citově ladí, budí a plamení lásku k domovu a životu v něm*“ (Sál, 1928, z předmluvy). V podobném duchu je o cca 80 let formulována i vzdělávací oblast Člověk a jeho svět (napojení na zkušenost žáka a ve výuce mají kromě

poznatků vystupovat i prožitky dětí formující jejich vztah k domovu a vlasti, a to i na základě poznávání její minulosti).

Tato snaha o „sblížení“ faktografických poznatků a žákovy zkušenosti se odráží také v učebnicích. Již citovaný Sál sám napsal učebnici, která akcentuje místo domova žáků - *Nauka o domově – vlastivěda* (Sál, 1917). Podobně Milič a Hloušek (1932) vydávají učebnici *Branka do světa*, která si zakládala na domovědném učivu, které má být bránou do světa.

Kromě samotných učebnic vznikaly také *metodické příručky pro učitele*, např. *Jak vyučovati vlastivědě* (Černý a Holý, 1920) nebo (v závislosti na tendencích zřetele k žákovi) také příručky podporující tvořivost dítěte, např. *Soustředěné vyučování: Ukázka práce tvořivé na podkladě vlastivědném* (Pastejřík, Spalová, Sulík a kol., 1928).

Na *počátku 30. let 20. století* v závislosti na vzniku nových osnov pro školy obecné vydává učebnice vlastivědy např. Votava, který přepracoval své dřívější vydání učebnice *Vlastivěda: rozvržení učiva pro 3., 4. a 5. šk. rok* (Votava, 1931). Hokr (1932) vydal metodické listy pro obecné školy. Osnovy vypracované Šimkem v roce 1930 (viz Vavrdová, 2009, s. 13) byly však spíše metodického rázu. Šimek nestanovuje přesně učební látku, ale spíše poskytl návod k práci, což činilo učitelům ve vztahu k vlastivědnému, a tedy i historickému učivu spíše problémy (věděli jak, ale nevěděli co). Toto „chaotické“ pojetí Vlastivědy se pokusil řešit N. Černý, jež roku 1933 zavádí nové osnovy. Lze si povšimnout pronikání principů *tvořivosti a individualizace vyučování a samostatné práce žáků* během výuky do vlastivědné výuky a rovněž akcent na *regionální učivo*, který prosazoval mj. Šalda. (Vavrdová, 2009, s. 13). Jak uvádí Hrušková (2010, s. 11) Černý se zabýval problematikou Vlastivědy již od roku 1918, autor také kritizoval neodbornost učebnic, jejich přeplněnost a nepropracovanost. Janovský (1984) popisuje, že dle osnov vydaných ve 30. letech se dějepisnému učivu v rámci vlastivědy na obecných školách vyučovalo od třetího ročníku. Ve vlastivědě se měli žáci seznamovat s regionálními dějinami, s obrazy z novějších národních dějin, s kulturními památkami kraje a s příklady lidské práce, jichž bylo třeba k vyučování reáliím na vyšším stupni. Z učebnic navazujících na vydané osnovy v roce 1933 můžeme jmenovat např. učebnici Ulricha (1934) *Vlastivěda slovem i obrazem pro 3. školní rok a to pro žactvo, učitele i rodiče* nebo učebnice pro 3. – 5. ročník, které obsahovaly jak vzdělávací obsah, tak metodické postupy – *Věcné a metodické vypracování vlastivědného učiva* (Vaculík a Zezulák, 1938 a 1939). Pro 3. a 4. ročník obecné školy vydal učebnice vlastivědy v předválečných letech také Votava (1937a, 1937b). Beran, Hála a Konvička (1938) vydali učebnici *Vlastivědy pro málotřídí školy*.

Do roku 1945 se vyučovalo podle osnov N. Černého. *Po roce 1945* můžeme sledovat postupné vymaňování se vlastivědy z přílišné závislosti na regionu. S tímto obdobím je spojená neustálá polemika, která se týkala rozsahu a hloubky poznatků (Slabihoudková, 2014, s. 22)

V roce 1946 se změnil název vlastivědy na *učení o vlasti* a učení o přírodě, toto však v praxi nezakotvilo a roku 1948 nové učební osnovy opět zavedly pojem *vlastivěda*. Nové učební osnovy z roku 1948 se příliš nelišily od vlastivědného vyučování z roku 1933. Vlastivědě jako jednomu předmětu se vyučovalo jen ve 3. ročníku podle jednotné učebnice vlastivědy. Historická část vlastivědy (obrázky z dějin) byla zařazena do 4. ročníku (Vavrdová, 2009, s. 12). Spolu s osnovami z roku 1948 vyšla i řada nových učebnic, které však byly předimenzované svými požadavky (Hrušková, 2010, s. 11). Se změnou režimu v roce 1948 byly zavedeny také nové osnovy. Výuka byla pojata ideově, hlavním cílem bylo vychovat uvědomělého občana vlasti (Slabihoudková, 2014, s. 22). Vzhledem ke komunistickému převratu se o vydávání učebnic začal starat stát. Pro Vlastivědu tak vycházely *státní učebnice*, pro historickou část – *Obrázky z dějin: učebnice vlastivědy pro 4. postupný ročník národních škol* (Fidrmuc, 1949), jež byla v následujících letech několikrát revidována (např. Doležal, Peka a Fidrmuc, 1952).

Zásadní změny přinesly *osnovy z roku 1953*, kdy vlastivěda už nebyla samostatný předmět, ale věcné učení bylo včleněno ve 3. a 4. ročníku v rámci hodin mateřského jazyka a v 5. ročníku se vyučovalo třem reálným předmětům – přírodovědě, zeměpisu a dějepisu podle zvláštních učebnic (Dostál a Mejstřík,

1972). Ani toto řešení však nepřineslo očekávaný výsledek. Slabihoudková (2014, s. 22) uvádí, že za pozitivní rys lze považovat požadavek na získávání praktických zkušeností žáků skrze vycházky s vlastivědnou tematikou.

Rok 1960 přinesl další nové pojetí vlastivědného vyučování, a to v učebních osnovách devítileté školy pro 1. - 5. ročník. Věcné učení bylo vyřazeno z vyučování mateřského jazyka ve 3. a 4. ročníku a v 5. ročníku se vyučovalo samostatnému vyučovacím předmětu – *Vlastivědě*. Ten vznikl sloučením dějepisu, přírodovědy a zeměpisu a skládal se ze dvou složek – přírodovědné a společenské (Vavrdová, 2009, s. 13). Společenské změny z konce 60. let přinesly změny i do školství. Obsah předmětu byl značně poznamenán dobou a odrážely se v něm politicko-sociální aspekty (Hrušková, 2010, s. 12). K tomuto období poznamenává Bloudková-Dvořáková a Dvořák (2005, s. 213): „*Cílem vlastivědy tedy mělo být věku a životní praxi dětí přiměřené poznání domácí krajiny a obce, poznání hlavních stránek přírody, důležitých míst a života a práce lidí v ČSSR a na příkladech poznání nedávné minulosti.*“ Co se týče učebnic vlastivědy, tak byla Státním pedagogickým nakladatelstvím vydávána jednotná učebnice zvláště pro 4. a 5. ročník základní devítileté školy – první vydání v roce 1962 (4. ročník) a 1963 (5. ročník) – viz Říha (1962 a 1963). Tyto učebnice byly vydávány kontinuálně až do roku 1976, kdy došlo ke změně v organizaci základní školy, např. v roce 1975 již více než desáté vydání. K učebnicím vydávaným pro nově koncipovanou devítiletou školu byly vydávány taktéž *metodické příručky*, např. Tupý (1962). V roce 1976 došlo k rozdělení základní školy na dva čtyřleté stupně. Vlastivěda byla zařazena do 3. ročníku, kde se vyučovalo téma domov, vlast a nauka o obci a krajině a do 4. ročníku, kde se probíralo učení o Československu (Vavrdová, 2009). Vlastivědné učivo bylo tedy zhuštěno pouze do 3. a 4. ročníku a s tím se nesl rys *předimenzování poznatků*. V 70. letech vychází tak i revidovaná vydání metodických příruček pro učitele, které reagovaly za změnu (zhuštění) učebních osnov (např. Hřebejková a kol., 1976) či zcela nové, např. *Metodická příručka k učebnici Vlastivědy pro 3. ročník základní školy* (Doubrava 1978) nebo Slavík (1980). V souvislosti s posunem vlastivědného učiva pouze do 3. a 4. ročníku základní školy vycházejí také nové učebnice pro tyto dva ročníky – *Vlastivěda pro 3. ročník základní školy* (Doubrava a Venzarová, 1978) a *Vlastivěda pro 4. ročník základní školy* (Doubrava, 1979). V osmdesátých letech 20. století (až do roku 1990) pak vychází každoročně reedice těchto učebnic – v roce 1988 již 9. upravené vydání učebnice Vlastivědy pro 3. ročník (Doubrava a Venzarová, 1988) či ihned po sametové revoluci ještě 8. vydání učebnice Vlastivědy pro 4. ročník (Skalický, 1990). Znovu ke konci 80. let vychází i metodické příručky – ve 4. vydání příručka pro výuku Vlastivědy ve 3. ročníku (Doubrava, 1988), ale i nové pro 4. ročník (Jarošová, 1988).

V důsledku změny politického režimu *po roce 1989* dochází k výrazným změnám i ve školství, resp. v oblasti vydávání učebnic. Hlavním znakem je *otevření trhu s učebnicemi* a v 90. letech minulého století tak na trh vstupuje několik nových nakladatelství. Nad vydáváním učebnic (také pro Vlastivědu) již nedrží monopolní postavení Státní pedagogické nakladatelství.

Od školního roku 1990/91 byla určitá část vlastivědného učení vložena do předmětu Prvouka, která se vyučovala v 1. až 3. ročníku. Vlastivěda jako samostatný předmět byla vyučována pouze ve 4. ročníku. Obsah vlastivědného učiva byl převážně zaměřen na učivo o mapě, o České republice a o dějinách naší země. Od roku 1995 začaly vznikat *nové učební osnovy* v rámci nových vzdělávacích programů pro základní školu (1995), obecnou školu (1996) a národní školu (1997). Ve všech třech zmiňovaných vzdělávacích programech byla výuka Vlastivědy rozšířena o jeden rok, tedy i do 5. ročníku (Slabihoudková, 2014, s. 24).

Objevují se také odborné články snažící se zachytit proměnu učebnic (pro historickou část Vlastivědy) před revolucí a po ní (např. Křivská, 1992), která jako hlavní změnu uvádí podání dějepisného učiva, jež více navazuje na zkušenost žáků v souvislosti s pověstí. Matušková (1994) se zase zabývá metodickými poznámkami k výuce vlastivědy v obecné škole a představuje přehled témat, která by neměla chybět v kmenovém učivu předmětu, jakož i zdůrazňuje formativní poslání vlastivědy.

Jak uvádí Bloudková-Dvořáková a Dvořák (2005, s. 218), hlavní změnou v koncepci vlastivědy po roce 1989 bylo rozšíření *historického učiva* a systematictější pojetí učiva občanské výchovy, které přineslo nové vzdělávací programy.

Ve *vzdělávacím programu Základní škola* předmět Vlastivěda navazoval na Prvouku a v její dějepisné (historické) části měl žákům přinést základní poznatky o významných historických okolnostech života lidí a o výsledcích jejich činnosti, seznámit je s důležitými událostmi a významnými osobnostmi regionálních a národních dějin. U žáků měla formovat zejména vědomí příslušnosti k vlastnímu národu, pěstovat žádoucí hodnotové orientace, rozvíjet zájem žáků o poznávání života, tradic, zvyklostí a zvláštností společenství v různých historických obdobích a v různých kulturních oblastech světa. Cílem bylo, aby si žáci utvořili počáteční ucelenou představu o historii a o životě lidí i o výsledcích jejich činnosti na různě velkých územích naší vlasti, o způsobu života svých předků v různých historických obdobích. Jednotlivá historická témata byla strukturována jako „Obrazy z českých dějin“ a nemělo jít o systematickou výuku historie, ale jednalo se o přiblížení některých významných událostí českých dějin a hlavních etap vývoje české společnosti (Jeřábek, Rosenzweig, Smejkalová, Janoušková 1996, s. 128). Dle *vzdělávacího programu Obecná škola* mělo zejména vyprávění o české zemi a její minulosti, o slavných osobnostech našich dějin vzbudit u žáků zdravou národní hrdost a pocit příslušnosti k vlastnímu národu (*Vzdělávací program Obecná škola*, s. 153-154). Pro obecnou školu je charakteristické členění na témata, jež jsou relativně podrobně rozpracována (viz s. 110-112).

Ve *vzdělávacím programu Národní škola* byla vlastivěda chápána jako předmět budující základy vědomostí a postojů. Na rozdíl od pojetí vlastivědy ve vzdělávacím programu základní škola a obecná škola, nebyly všechny složky, tj. dějepisná, zeměpisná i občansko-výchovná, ve vyučování oddělovány. Předmět vlastivěda přímo vybízel k práci v *integrovaných blocích* (zde lze vidět jistou paralelu se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět v RVP ZV). Vlastivěda byla propedeutikou předmětů dějepis, zeměpis, občanská a rodinná výchova. Tyto jednotlivé složky však nebyly od sebe oddělovány. Hlavním cílem je vybavit budoucího občana základy jeho osobní i národní identity a pozdější orientací ve společnosti. Jako u ostatních předmětů je kladen důraz na prožitek dětí, názornost a zaujetí učitele. Ve 4. ročníku se měl žák seznámit skrze pověsti a báje probudit zájem o dějiny národa a regionu, jež pak v 5. ročníku měl žák rozvíjet poznáváním dějin vlasti (Vondráček, Tomek, Kitzberger, s. 63-64). Hlavním rysem ve vydávání učebnic (jak jsme již výše naznačili), je jejich expanze co do počtu (v souvislosti s uvolněním trhu a vznikem dalších nakladatelství). Jako příklad uvádíme učebnice vlastivědy a speciálně její historické složky u nakladatelství, jež začala (kromě SPN) působit právě v posledním desetiletí 20. století na trhu s učebnicemi (viz tabulka 1). K učebnicím vznikají zpravidla také metodické příručky, např. pro učebnice nakladatelství Prodos (Tomek, 1997), pro učebnice nakladatelství Scientia vypracoval příručku Garzina (2000).

V tomto období vznikají i první *alternativní učebnice*, např. nové alternativní učebnice prvouky a vlastivědy *Svět kolem nás* (pro 3. ročník) a *Vlastivěda pro 4. ročník*, o nichž (konkrétně o obsahu a struktuře obou učebnic) referuje v časopise Komenský Šupka (1993).

Nakladatelství	Příklady učebnic pro Vlastivědu, resp. její dílčí část (historickou)
Fortuna	<i>Vlastivěda pro 4. ročník základní školy</i> (1992); <i>Vlastivěda pro 4. a 5. ročník základní školy: Učebnice</i> (1998).
Prodos	<i>Vlastivěda pro 4. ročník</i> (1993); <i>Vlastivěda 4: pro 4. ročník.</i> (1996); <i>Vlastivěda 5</i> (1997).
Práce	<i>Vlastivěda pro 4. ročník</i> (1994); <i>Vlastivěda pro 5. ročník</i> (1995).
Alter	<i>Vlastivěda: obrazy z českých dějin.</i> (1995); <i>Vlastivěda</i> (1996).

Pansofia	<i>Vlastivěda 4: učebnice vlastivědy pro 4. ročník základní a obecné školy. (1996); Vlastivěda 5: učebnice vlastivědy pro 5. ročník. (2002).</i>
SPN	<i>Vlastivěda pro 5. ročník základní školy. (1996); Vlastivěda 4 pro 4. ročník základní školy (1997).</i>
Scientia	<i>Vlastivěda pro 4. ročník: Čtení o vlasti. (1998) Vlastivěda pro 5. ročník: Čtení nejen o vlasti. (2000)</i>

Tabulka 5: Vlastivědné učebnice vydány v 90. letech 20. století

Na počátku 21. století pokračoval trend relativně rozsáhlé vydavatelské činnosti učebnic pro vlastivědu. Ve většině případů šlo však o reedice učebnic z 90. let 20. století, např. nakladatelství SPN vydalo učebnice *Vlastivědy pro 4. a 5. ročník* (pro každý ročník zvlášť) – viz Bloudková (2002), Bloudková a Chalupa (2002). Nakladatelství Prodos vydalo, mj. učebnici *Vlastivěda 5* (Hronek, 2002), nakladatelství Práce např. učebnici *Vlastivěda 4* (Augusta, Honzák, 2009). Vycházejí ale také zcela nové učebnice, např. v nakladatelství Nová škola *Vlastivěda 4* a *Vlastivěda 5 – významné události nových českých dějin* (Stříbná, 2004 a Čapka, 2005), které jsou, spolu s učebnicemi jiných nakladatelství vydaných na přelomu 20. a 21. století, podkladem pro zpracování většiny současných učebnic zpracovaných v souladu s RVP ZV, jež budou předmětem výzkumných šetření popsaných v této knize. Nejnovějším počinem na poli vlastivědných učebnic jsou učebnice (tzv. hravé vlastivědy) vydané nakladatelstvím Taktik, a to jak pro 4. ročník (Klech a kolektiv, 2016), tak pro 5. ročník (Klech, Kamrla, Sacharová, Binková, 2016). Tyto učebnice nebyly předmětem naší výzkumné analýzy zejména z toho důvodu, že vyšly až v době, kdy jsme již výzkumné šetření končili a měli zpracovaná data (na počátku výzkumu v roce 2015 ještě neexistovaly – a tudíž jsme je nezahrnuli do výzkumného vzorku). Záměrně jsme v přehledu výše vynechali učebnice pro historickou složku vlastivědy, resp. vzdělávací oblast Člověk a jeho svět a tematický okruh Lidé a čas vydané v souvislosti s kurikulární reformou a zavedením Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) v roce 2007, jelikož tyto jsou již předmětem našeho výzkumu, a proto jsme jejich představení věnovali samostatnou kapitolu.

### 1.3 Současné učebnice pro historickou část vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět – vymezení výzkumného vzorku

V empirickém výzkumu jsme používali pro analýzu vybrané vlastivědné (obsahující dějepisnou část vlastivědy). Kritéria jejich výběru, jakož i jejich stručné představení jsme popsali v této části. Všechny učebnice uvedené níže, deklarují zpracování dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Vzhledem k etablování předmětu obsahujícího v sobě historické (dějepisné) učivo během historického vývoje (viz kap. 1.2), neexistuje jednotný název pro zkoumané učebnice (např. učebnice vlastivědy). V souvislosti s novou terminologií RVP ZV se kromě tradičního názvu „vlastivěda“, objevují i jiné názvy učebnic obsahující dějepisné učivo – např. *Člověk a jeho svět* nebo i užší (pod)název *Lidé a čas*. Kurikulární dokument, kterým je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) ponechává pro název učebnice, jež by měla konkretizovat historické učivo, volný prostor. V současné době jsou na trhu desítky učebnic od různých nakladatelství (o vysoké četnosti učebnic po revoluci v roce 1989 se zmiňuje např. Průcha (in Maňák, Klapko, 2006, s. 9) nebo Maňák (2007, s. 25). Pro účely našeho výzkumného šetření jsme si stanovili celkem čtyři výběrová kritéria:

1. učebnice musela obsahovat historické (dějepisné) učivo, tzn., že vzdělávací obsah se musel vázat k tematickému okruhu Lidé a čas (dříve historická složka vlastivědy);
2. učebnice musela explicitně deklarovat zpracování v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět;



3. učebnice (eventuálně sada učebnic) musela existovat pro celé druhé období vzdělávání v rámci vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* (tedy pro 4. i 5. ročník) – musela obsahovat dějiny od počátku českého státu až do 21. století;
4. učebnice musela mít platnou schvalovací doložku MŠMT (k počátku roku 2015).

Daným kritériím vyhovělo celkem 11 učebnic ze šesti nakladatelství (podrobněji také viz kap. 2). Co se týče druhého kritéria, zkoumali jsme, dle data vydání jednotlivých učebnic, na kterou verzi RVP ZV navazují. Zkoumané učebnice byly vydány v období let 2008 až 2012 a schvalovací doložky jim byly uděleny v období od 30. 6. 2008 do 19. 7. 2011. Z toho je patrné, že autoři učebnic pracovali s platnými verzemi RVP ZV z let 2007, resp. z roku 2010. Jelikož v současné době (podzim 2016) již platí nová verze RVP ZV, který se od roku 2007 změnil několikrát, museli jsme ještě provést komparaci jednotlivých verzí RVP ZV a to z let 2007, 2010, 2013 a 2016.

Komparovali jsme vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* a konkrétně se zaměřili na *tematický okruh Lidé a čas*. Při srovnání znění RVP ZV z roku 2007 (k 1. 9. 2007) a RVP ZV z roku 2010, konkrétně vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* a tematického celku *Lidé a čas* je zřejmé, že *znění této části RVP ZV z let 2007 a 2010 je zcela totožné*. Několik drobnějších změn se vyskytlo v revizi RVP ZV z roku 2013, netýkaly se však tematického okruhu *Lidé a čas*, jehož vzdělávací obsah je předmětem této publikace (nezměnily se ani očekávané výstupy, ani návrh učiva – v oblasti učiva pouze bylo stylisticky upraveno spojení “režim dne” na “denní režim”). Změny (doplnění) se týkaly oblasti bezpečí (mimořádných událostí) a s tím související ochrany zdraví a také finanční gramotnosti – dotčeny tímto byly zejména tematické okruhy „Lidé kolem nás“ a „Člověk a jeho zdraví“. Drobné změny jsme identifikovali ještě v tematickém okruhu „Rozmanitost přírody“ (doplňen jeden očekávaný výstup vážící se k rizikům spojeným s přírodním nebezpečím a doplněno učivo “rizika v přírodě”) a také v okruhu „Místo, kde žijeme“ (rozšířeno o „riziková místa v okolí školy“ a doplněna „armáda ČR“).

Poslední změny byly realizovány ve verzi z roku 2016, kdy byly dosavadní očekávané výstupy doplněny o minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů z učení žáků v rámci podpůrných opatření (vzhledem k nové vyhlášce o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Jednotlivé očekávané výstupy byly konkretizovány a zjednodušeny, pro minimální doporučenou úroveň se mj. vycházelo z očekávaných výstupů v původní příloze RVP ZV pro děti s LMP. Ve skutečnosti tak nevznikly nové očekávané výstupy, ale byly zjednodušeny a více konkretizovány ty stávající.

Komparací obsahu jednotlivých verzí RVP ZV mezi lety 2007 a 2016 jsme došli k závěru, že ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*, konkrétně v tematickém okruhu *Lidé a čas*, nedošlo téměř k žádným změnám, resp. žádným změnám, které by měnily (rozšiřovaly) jak očekávané výstupy (s přihlédnutím k výše zmíněnému), tak vzdělávací obsah (učivo) tematického okruhu *Lidé a čas*. Z tohoto důvodu lze považovat zkoumané učebnice, o kterých dále pojednáváme za relevantní i pro stávající verzi RVP ZV platnou od 1. 9. 2016.

Přestože byly námi zkoumaným učebnicím uděleny schvalovací doložky již v relativně dávné době (první učebnici i před více než osmi lety), vybraný vzorek učebnic splňuje i čtvrté kritérium, tedy platnost schvalovací doložky MŠMT (jež bývá udělována zpravidla na 6 let). Důvodem je prodloužení platnosti původních schvalovacích doložek. Aktuální stav platnosti schvalovacích doložek prezentuje tabulka 6, v níž je také uveden titul učebnice a další základní údaje (seřazeno abecedně dle nakladatelství). K uvedenému poznamenáváme, že situace kolem udělování doložek je nejasná, např. Knecht (in Maňák a Knecht, 2007, s. 7) nebo Knecht (2016). Existuje sice směrnice MŠMT k udělování schvalovací doložky (nejnovější z roku 2013)<sup>4</sup>, kde jsou formulována kritéria, která by měla být sledována (např. soulad s kurikulárními dokumenty, s výchovou směřující k demokracii, uplatňování principů rovných příležitostí aj.). Chybí však podrobnější měřítko, jak tato kritéria hodnotit

---

<sup>4</sup> Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

(pro některá jsou pouze kolonky ano/ne) a udělení schvalovací doložky závisí do značné míry na subjektivním posouzení recenzenta) – posudek tak může být velmi formální záležitostí.

Nakladatelství a název učebnice	Informace o učebnici (autoři, lektori, vydání, ISBN)	Datum udělení první doložky / aktuální doložky / platnost doložky
<b>ALTER: Obrazy ze starších českých dějin</b>	<b>Autoři:</b> Harna Josef a kolektiv <b>Lektorovali:</b> Čapka František, Klíma Bohuslav <b>ISBN:</b> 978-80-7245-228-6 <b>Rok vydání:</b> 2011	18. 3. 2010/ 16. 7. 2012/ <b>16. 7. 2018</b>
<b>ALTER: Obrazy z novějších českých dějin</b>	<b>Autor:</b> Čapka František <b>Odborná spolupráce</b> (kap. 16 a 19): Kučera Jaroslav <b>ISBN:</b> 978-80-7245-229-3 <b>Rok vydání:</b> 2012	18. 3. 2010/ 16. 7. 2012/ <b>16. 7. 2018</b>
<b>DIDAKTIS: Člověk a jeho svět – učebnice pro 4. ročník základní školy</b>	<b>Kolektiv autorů:</b> Hublová Pavlína, Kalovská Martina, Komaňská Renáta, Laštovková Šárka, Maňáková Martina, Navrátil David, Pfeiferová Erna, Tarábek Pavol <b>Odborná spolupráce:</b> Matušková Alena, Mihola Jiří, Strahleimová Jitka, Tarábková Mária <b>ISBN:</b> 978-80-7358-142-8 <b>Rok vydání:</b> 2009 (první vydání)	29. 5. 2009 / 23. 7. 2014/ <b>23. 7. 2020</b>
<b>DIDAKTIS: Člověk a jeho svět - učebnice pro 5. ročník základní školy</b>	<b>Kolektiv autorů:</b> Chramostová, Ivana; Matušková Eva, Pfeiferová Erna, Poláková Radka, Řepa Milan, Šradějová Martina, Tarábek Pavol <b>Odborná spolupráce:</b> Dobroruková Jana, Mihola Jiří, Tkáčová Lubica <b>ISBN:</b> 978-80-7358-169-5 <b>Rok vydání:</b> 2011 (první vydání)	19. 7. 2011/ 10. 3. 2016/ <b>10. 3. 2022</b>
<b>FRAUS: Člověk a jeho svět – společnost 4</b>	<b>Autor:</b> Dvořáková Michaela, Stará Jana, Strašák Zdeněk <b>Odborná spolupráce:</b> Příbylová Eva, Lukášová Danuše, Odehnalová Vladimíra, Šimšíková Ludmila <b>ISBN</b> 978-80-7238-944-5 <b>Rok vydání:</b> 2010 (1. vydání)	24. 6. 2010/ 26. 5. 2014/ <b>26. 5. 2020</b>
<b>FRAUS: Člověk a jeho svět – a společnost 5</b>	<b>Autoři:</b> Dvořáková Michaela, Stará Jana, Strašák Zdeněk <b>Odborná spolupráce:</b> Herová Irena, Příbylová Eva, Lukášová Danuše, Šimšíková Ludmila <b>ISBN:</b> 978-80-7238-973-5 <b>Rok vydání:</b> 2011 (1. vydání)	16. 8. 2011/ 27. 5. 2013/ <b>27. 5. 2019</b>

<b>NOVÁ ŠKOLA s.r.o.:</b> <b>Vlastivěda 4 – hlavní události nejstarších českých dějin</b>	<b>Autoři:</b> Stříbrná Iva a kolektiv <b>ISBN:</b> 978-80-7289-299-0 <b>Rok vydání:</b> 2011 (třetí vydání, první dotisk 2013)	20. 7. 2010/ 10. 10. 2012/ <b>10. 10. 2018</b>
<b>NOVÁ ŠKOLA s.r.o.:</b> <b>Vlastivěda 5 – významné události nových českých dějin</b>	<b>Autor:</b> Čapka František <b>ISBN:</b> 978-80-7289-548-9 <b>Rok vydání:</b> 2014 (páté vydání)	9. 8. 2011/ 10. 7. 2015/ <b>10. 7. 2021</b>
<b>PRODOS: Lidé a čas – učebnice pro 4. a 5. ročník</b>	<b>Autor:</b> Mikulenková Linda <b>Lektorovali:</b> Kalous Antonín, Malý Radek <b>ISBN:</b> 978-80-7230-225-3 <b>Rok vydání:</b> 2008	30. 6. 2008/ 6. 6. 2014/ <b>6. 6. 2020</b>
<b>SPN: Vlastivěda 4</b>	<b>Autoři:</b> Čechurová Milana, Ježková Alena, Borecký Daniel <b>Lektorovaly:</b> Čepičková-Brtnová Ivana, Rakoušová Alena <b>ISBN:</b> 978-80-7235-475-7 <b>Rok vydání:</b> 2010 (1. vydání)	3. 2. 2010/ 21. 7. 2014/ <b>21. 7. 2020</b>
<b>SPN: Vlastivěda 5</b>	<b>Autoři:</b> Čechurová Milana, Ježková Alena, Chalupa Petr <b>Lektorovaly:</b> Čepičková-Brtnová Ivana, Rakoušová Alena <b>ISBN:</b> 978-80-7235-477-1 <b>Rok vydání:</b> 2010 (1. vydání)	3. 2. 2010/ 17. 3. 2015/ <b>17. 3. 2021</b>

Tabulka 6: Přehled zkoumaných učebnic – bibliografické údaje k použitému výzkumnému vzorku

V tabulce jsou uvedeny pouze základní (bibliografické) údaje o jednotlivých učebnicích, s nimiž jsme pracovali v průběhu jednotlivých empirických šetření. Podrobně jsou popsány, blíže představeny v následující kapitole, jejímž cílem bylo popsat výzkumný vzorek vybraných vlastivědných učebnic obsahujících dějepisné učivo.

## 2. Charakteristika vybraných učebnic pro tematický okruh Lidé a čas

V této kapitole jsme podrobněji představili učebnice dle jednotlivých nakladatelství, a to z hlediska jejich *celkové koncepce, se zaměřením na vazbu na RVP ZV*. Text může sloužit k rychlému porovnání jednotlivých učebnic, resp. sad učebnic nejčastěji (v současné době) používaných v pedagogické praxi. Nejprve jsme vždy obecněji charakterizovali koncepci učebnice (učebnic – pokud dané nakladatelství vydalo více než jednu učebnici) a rámcové rozložení vzdělávacího obsahu v učebnici z hlediska větších tematických celků. Dále jsme se rámcově zabývali i přístupem autorů ke grafické stránce učebnice. Analyzovali jsme také návaznost učebnice na RVP ZV, a to zejména z hlediska očekávaných výstupů, ale částečně i vzdělávacího obsahu (jak je explicitně tato návaznost uváděna či jen zmiňována, nebo naznačena). Ke každé učebnici jsme připojili tabulky, ve kterých zachycujeme rozložení jednotlivých tematických celků spolu s jednotlivými tématy a klíčovými pojmy. Je možné si tak udělat rámcový obraz o rozložení vzdělávacího obsahu v daných učebnicích. Ukázky učebnic z každého nakladatelství jsou součástí *Přílohy č. 1*. Učebnice jsme řadili dle nakladatelství abecedně (kap. 2.1 – 2.6).

### 2.1 Učebnice nakladatelství Alter

Nakladatelství Alter pro tematický okruh Lidé a čas vydalo dvě učebnice, které nerozlišuje explicitně pro 4. a 5. ročník, ale jsou rozděleny tematicky. Jedna učebnice (*Obrazy ze starších českých dějin*) je věnována starším českým dějinám (od nejstarších dob až po vládu Josefa II.), druhá (*Obrazy z novějších českých dějin*) pak novějším českým dějinám (od konce 18. století po rok 2004). V podtitulu je uvedeno, že učebnice jsou určeny pro vlastivědu. Sami autoři učebnic v metodické poznámce uvádějí, že učebnice jsou pojaté jako *široká vzdělávací nabídka vážící se k české historii*. Učivo, jež je uvedeno v učebnicích, má sloužit jako zdroj pro učitelův výběr informací a nemá být v celém rozsahu (zejména pamětně) osvojeno žáky. Autoři rovněž zmiňují, že používání učebnic je plnohodnotné pouze se současným využitím pracovních listů, které obsahují úkoly aktivizační povahy. Koncepci učebnic Alter je tedy možno chápat jako jakýsi *přehled historického učiva od prehistorického období po 21. století*.

Kromě samotného *výkladového textu* (učebnice nečlení text za základní a doplňkový) obsahují také *úkoly pro žáky*, jež jsou barevně odlišeny. Modře jsou odlišeny otázky a úkoly, které se vztahují (převážně) k učebnicovému textu. Zeleně jsou vyobrazeny problémové úlohy, které vedou žáka k práci i s jinými materiály, než učebnicí, tmavě červeně pak náměty k dramatické činnosti, oranžové úlohy odkazují na práci s kartonovou přílohou (*Příloha k učebnicím vlastivědy Obrazy z českých dějin ALTER*). Červeně jsou zvýrazněny otázky sloužící k opakování a fialově hodnotící úkoly (evaluační). Je tedy zřejmé, že autoři kromě samotného výkladového textu v učebnici pracují i na zadáních, která by v sobě měla potenciál aktivizovat žáka při zpracování informací a učení se z učebnice. Ve výkladovém textu jsou pak klíčové pojmy nebo důležité myšlenky zvýrazněny modrou barvou, což také usnadňuje orientaci v textu. Na konci učebnice nechybí *slovníček pojmů a cizích slov* (na něž odkazuje značka \* u jednotlivých slov ve výkladovém textu), který má také sloužit jako zásobník informací. V učebnici *Obrazy z novějších českých dějin* najdeme kromě slovníčku také přehled stavebních slohů a typů některých staveb.

Učebnice *Obrazy ze starších českých dějin* je členěna na celkem 10 tematických celků plus Úvod, kde je pojednáno o prehistorickém období naší historie (pravěk) až po období příchodu prvních slovanských kmenů. První tematický celek je zaměřen na dávné *Slovany* (Sámova říše, Velkomoravská říše, misie Konstantina a Metoděje), druhý pojednává o době *Přemyslovských knížat* (staré pověsti české, počátky českého knížectví, o knížeti Václavovi a Boleslavovi, o Slavníkovcích, knížeti Oldřichovi a jeho ženě Boženě, Břetislavovi a Jitce, a Kosmovi a jeho kronice). Toto období je na rozdíl od ostatních

zkoumaných učebnic relativně bohatě obsahově zastoupeno. Třetí tematický celek se věnuje období vlády *Přemyslovských králů* (dědičný titul, o králi železném a zlatém, posledních Přemyslovcích, ale i o Anežce české). Další tematický celek je věnován *Lucemburkům* na českém trůně (Jan Lucemburský a Eliška Přemyslovna, Karel IV. jako otec vlasti a jeho zásluhy o rozkvět země, je zde popsán život ve středověku, dále doba Jana Husa). *Husitské války* jsou již tématem pátého tematického celku, v němž jsou představeni Husité, pojednává o křižáckých výpravách a nejvýznamnějších husitských bitvách. Šestý tematický celek obsahuje učivo týkající se *života v českých zemích po husitských válkách*, období hledání krále a době za vlády Jiřího z Poděbrad. Sedmý tematický celek je zaměřen na *Jagellonce*, osmý se již věnuje *počátku vlády rodu Habsburků*, zejména době Rudolfa II. a následující devátý pak *bitvě na Bílé hoře a situaci po ní*, tzn. třicetileté válce a životu v českých zemích po ní, představuje také osobu J. A. Komenského. Poslední tematický okruh č. 10 popisuje *vládu Marie Terezie a Josefa II.*

Učebnice *Obrazy z novějších českých dějin* je také členěna na větší tematické celky, ale na rozdíl od předchozí, má ještě uvnitř členěné kapitoly (zatímco předchozí učebnice měla jen zvýrazněné nadpisy a číslované byly tematické celky). Zde tematické celky (je jich celkem osm) číslovány nejsou. První pojednává o *Českých zemích jako součásti Rakouska*, když první dvě kapitoly (Život poddaných a Doba osvícených panovníků Marie Terezie a Josefa II.) jsou uvedeny jako opakování. Následují kapitoly o obrození českého jazyka, buditelích českého národa, na které navazuje kapitola o vynálezcích, kteří mění svět, o rozkvětu kultury a umění až k politickému probuzení a revolučnímu roku 1848 – šířeji lze uvedené kapitoly zahrnout k problematice národního obrození. Druhý tematický celek popisuje *české země jako součást Rakouska-Uherska* (dualismus), věnuje se důsledkům potlačené revoluce, vyzdvihuje snahu českých obyvatel o povznesení národní identity (Národ sobě) a také se zaměřuje na hospodářský růst českých zemí, s nímž úzce souvisely i změny společnosti (nové uspořádání společnosti). Obsahem třetího tematického celku je pouze *první světová válka*. Rozsáhlejší je opět až čtvrtý tematický celek – *Samostatné Československo*, který pojednává o vzniku samostatného státu, osobě prvního prezidenta, popisuje život v první republice, ale také zachycuje ohrožení svobodné republiky před 2. světovou válkou. *Druhá světová válka* tvoří samostatný tematický celek (pátý), když se ve třech kapitolách autoři postupně věnují životu za okupace, boji proti nacistům (doma i v zahraničí) a konci války, osvobození. Šestý tematický celek s názvem *Obnovená Československá republika* popisuje krátké období tří let po válce, pak období komunistické vlády a směřování od totality k demokracii. Předposlední tematický celek (*Návrat k demokracii*) se věnuje událostem roku 1989 a vzniku ČR v roce 1993. Závěrečný tematický celek stručně nastiňuje *novodobé dějiny ČR* od roku 1993 až po rok 2004, kdy představuje ČR jako člena několika mezinárodních organizací.

Co se týká *návaznosti na RVP ZV*, zejména na očekávané výstupy, tak se konkrétně v těchto dvou učebnicích neobjevují, avšak *materiály metodické podpory jsou dostupné na webových stránkách nakladatelství Alter*, kde zájemci najdou jednak časový a tematický plán, jednak specifikaci učiva k jednotlivým tematickým okruhům. V tabulce 7 uvádíme *propojení očekávaných výstupů* (v tematickém okruhu Lidé a čas) s *učivem* v námi zkoumaných učebnicích nakladatelství Alter pro tento okruh. Zjistili jsme však, že odkazy na strany, resp. čísla cvičení uvedená v metodické příručce nejsou přesná (vzhledem k našemu zkoumanému vydání) a někdy dokonce zcela uvedený odkaz chybí (např. na str. 59 v učebnici *Obrazy ze starších českých dějin* je časová přímka k okopírování).

Očekávaný výstup	Metodická poznámka, resp. konkretizace učiva
žák pracuje s časovými údaji a využívá zjištěných údajů k	Zde pouze kartonová příloha (v učebnicích jsou na ní odkazy).

<b>pochopení vztahů mezi ději a mezi jevy</b>	
<b>žák využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti; zdůvodní základní význam chráněných částí přírody, nemovitých i movitých kulturních památek</b>	Jakékoli učivo obou učebnic (Obrazy ze starších českých dějin a Obrazy z novějších českých dějin) - bez konkretizace témat (všechna témata se dají použít).
<b>rozeznává současné a minulé a orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti s využitím regionálních specifik</b>	Jakékoli učivo obou učebnic (Obrazy ze starších českých dějin a Obrazy z novějších českých dějin) - bez konkretizace témat (všechna témata se dají použít). Autoři dále uvádějí, že regionální prvky musí do vyučování vnést vyučující s pomocí jiných materiálů (v učebnici není zastoupeno regionální učivo).
<b>srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifik</b>	Pro naplnění tohoto očekávaného výstupu autoři odkazují na učebnice pro dramatizaci Pověsti z Čech a Moravy I, II, III. V učebnici Obrazy ze starších českých dějin jsou pak na ni odkazy, konkrétně se jedná o následující témata: O Cyrilu a Metodějovi, O svatém Václavovi, O Břetislavovi a Jitce, O svaté Anežce České, O Přemyslu Otakaru I., Lucemburkové – O Královce, O založení Nového Města, O Karlově univerzitě, Příběh ze života Mistra Jana Husa, O Golemovi, O Staroměstském orloji, O Janu Žižkovi. V učebnici Obrazy z novějších českých dějin odkazy na dramatizaci nejsou.
<b>objasní historické důvody pro zařazení státních svátků a významných dnů</b>	Tento očekávaný výstup se pro období starších českých dějin naplňuje při výše uvedených dramatizacích a dále při práci s učebnicí Vlastivěda/Obrazy ze starších českých dějin na str. 23 až 28, 32, 50. Pro období novějších českých dějin lze nalézt následující učivo: Vznik samostatného Československa, T. G. Masaryk, Druhá světová válka – koncentrační tábory, holokaust, období komunistické vlády, 17. listopad 1989 – návrat k demokracii, Vznik České republiky.

Tabulka 7: Propojení očekávaných výstupů v tematickém okruhu Lidé a čas s učivem v učebnicích nakladatelství Alter

V tabulkách 8 a 9 jsme strukturovali *tematické rozvržení vzdělávacího obsahu* v učebnici Obrazy ze starších českých dějin (tabulka 4), resp. v učebnici Obrazy z novějších českých dějin (tabulka 5) spolu s *klíčovými pojmy*, eventuálně dílčími tématy. V tabulce 4 je písmenem A-J označen hlavní tematický celek, který se dále člení na dílčí celky (jednotlivé kapitoly) – A1, A2 atd. Ke každé kapitole jsou pak uvedeny klíčové pojmy, resp. dílčí témata.

Tematický celek / kapitola	Klíčové pojmy (dílčí témata)
<b>A) Dávní Slované</b> <b>A1)</b> Kupec Sámo <b>A2)</b> Velkomoravská říše <b>A3)</b> Konstantin a Metoděj	<b>A1)</b> Slované, hradiště, poroba, Sámo, Sámova říše <b>A2)</b> Velkomoravská říše, Mojmírovci, hradiště, velmoži <b>A3)</b> náboženství, Bůh, pohan, křesťan, křest, Ježíš Kristus, kněží, Konstantin (Cyril), Metoděj, Rastislav, věrozvěstové, hlaholice, bible, arcibiskup, archeolog, Svatopluk, azbuka, latinka, Maďaři
<b>B) V dobách Přemyslovských knížat</b> <b>B1)</b> Staré pověsti české <b>B2)</b> Na úsvitu dějin <b>B3)</b> Kníže Václav a Boleslav <b>B4)</b> Slavníkovci a svatý Vojtěch <b>B5)</b> Kníže Oldřich a Božena <b>B6)</b> Břetislav a Jitka <b>B7)</b> Kosmova kronika česká	<b>B1)</b> pověst, praotec Čech, Přemysl Oráč, Libuše, Krok <b>B2)</b> knížectví, Svatopluk, Bořivoj, Ludmila, Metoděj, křest, Levý Hradec, mnich, kněz, pergamen, románský sloh <b>B3)</b> Václav, Ludmila, Drahomíra, Radslav, hřivna, poplatek za mír, Boleslav, mše <b>B4)</b> Boleslav II., Slavníkovci, Vojtěch, Magdeburg, vyvraždění Slavníkovců <b>B5)</b> Oldřich, připojení Moravy k Čechám, Božena, Břetislav <b>B6)</b> Břetislav I., strážní hrad, Jitka, stařešinský řád <b>B7)</b> archiv, Kosmova kronika česká, Kosmas, staré pověsti, hvozd
<b>C) Za vlády Přemyslovských králů</b> <b>C1)</b> Dědičný královský titul <b>C2)</b> Anežka česká <b>C3)</b> Král železný a zlatý <b>C4)</b> Poslední Přemyslovci	<b>C1)</b> Přemysl Otakar I., dědičný královský titul, Václav I., osídlování neobydlených oblastí, středověké město, gotický sloh <b>C2)</b> poddaní, Anežka, klášter, špitál, prohlášení za svatého <b>C3)</b> drahé kovy, Jihlava, Kutná Hora, Přemysl Otakar II., král železný a zlatý, bitva na Moravském poli <b>C4)</b> Václav II., hrad Bezděz, pražský groš, král uherský, Václav III., vymření po meči
<b>D) Lucemburkové na českém trůnu</b> <b>D1)</b> Král Jan a Eliška Přemyslovna <b>D2)</b> Karel IV. <b>D3)</b> Karel IV. - Otec vlasti <b>D4)</b> Život ve středověku <b>D5)</b> Jan Hus a jeho doba	<b>D1)</b> Jan Lucemburský, Eliška Přemyslovna, Václav (Karel), diplomat <b>D2)</b> Karel IV., lucemburské vévodství, Itálie <b>D3)</b> katedrála sv. Víta, Nové Město pražské, Karlštejn, univerzita, Karel IV., svatováclavská koruna, Otec vlasti <b>D4)</b> rolníci, vrchnost, poddanské dávky, robota, rozvoj měst, měšťanský dům, zbrojír, mečíř, platněř, mistr, tovaryš, učedník, pán, zeman, hrad, rytířský turnaj, tvrz, svobodní <b>D5)</b> Václav IV., poddaní, církev, odpustky, pokání, Jan Hus, kaple Betlémská, kacíř, Kostnice, koncil, upálení Jana Husa
<b>E) Husitské války</b> <b>E1)</b> Kdo byli Husité <b>E2)</b> Bitva u Sudoměře <b>E3)</b> Křižácké výpravy do Čech <b>E4)</b> Bitva u Domažlic <b>E5)</b> Bitva u Lipan	<b>E1)</b> husité, ozbrojené houfy, kalich, svátost přijímání, hostie, přijímání podobojí, Tábor, Jan Žižka, vozová hradba, řemdih, sudlice, sektářství <b>E2)</b> vozová hradba, Jan Žižka, brnění <b>E3)</b> Zikmund Lucemburský, kacíř, křižácké vojsko, Kdož sú boží bojovníci, sirotci <b>E4)</b> hejtmané, Domažlice, žoldněř, husitský chorál, křižáci <b>E5)</b> katolická panská jednota, sirotci, bitva u Lipan, porážka husitů
<b>F) Život v českých zemích po husitských válkách</b> <b>F1)</b> Země bez krále <b>F2)</b> Král Jiří z Poděbrad	<b>F1)</b> Zikmund Lucemburský, šlechtic, katolíci, čeští bratři <b>F2)</b> Jiří z Poděbrad, Ladislav Pohrobek, zemský sněm, Matyáš, odtržení Moravy a Slezska, mír, Vladislav Jagellonský

<b>G) Jagellonci na českém trůně – české země za vlády Vladislava II. Jagellonského</b>	Vladislav II. Jagellonský, král uherský, Vladislavský sál, Prašná brána, chrám sv. Barbory, Uhry, zemský sněm, robota, nevolnictví
<b>H) Na počátku vlády Habsburků</b> <b>H1) České země součástí velké říše</b> <b>H2) Císař Rudolf II.</b>	<b>H1) Ferdinand I. Habsburský, rakouské země, Vídeň, stříbrná ruda, rybníkářství, řemesla, výroba sukna a plátna, městské školy, Pražská univerzita, vesnické školy, čeští bratři, knihtisk, renesance, arkády</b> <b>H2) Rudolf II., astronomové Tycho de Brahe, Jan Kepler</b>
<b>I) České země po bitvě na Bílé hoře</b> <b>I1) České povstání proti Habsburkům</b> <b>I2) Třicetiletá válka</b> <b>I3) Jan Amos Komenský</b> <b>I4) Život v českých zemích po třicetileté válce</b>	<b>I1) Ferdinand II., místodržící, vyhození z okna, zemský sněm, bitva na Bílé hoře, poprava na Staroměstském náměstí, katolické náboženství</b> <b>I2) třicetiletá válka, Uhry, porážka Habsburků, devastace země</b> <b>I3) Jan Amos Komenský, Učitel národů, Orbis Pictus, školství</b> <b>I4) šlechta, poddaní, robota, vzpoura Chodů, Jan Sladký Kozina, dráb, nevolník, barokní sloh, klášter</b>
<b>J) Císařovna Marie Terezie a císař Josef II.</b> <b>J1) První žena na českém trůně</b> <b>J2) Osvícenský panovník Josef II.</b>	<b>J1) Karel VI., Marie Terezie, omezení moci šlechty, zkrácení roboty, výstavba silnic, povinná školní docházka</b> <b>J2) Josef II., osvícenský panovník, zrušení nevolnictví, vyhlášení náboženské svobody, rušení klášterů, zavedení němčiny na úřadech, počátek národního obrození</b>

Tabulka 8: Tematické rozvržení vzdělávacího obsahu v učebnici Obrazy ze starších českých dějin

Podobně jsme postupovali i v učebnici Obrazy z novějších českých dějin, rozložení témat s klíčovými pojmy opět sumarizuje následující tabulka:

<b>Tematický celek / kapitola</b>	<b>Klíčové pojmy (témata)</b>
<b>A) České země – součást Rakouska</b> <b>A1) Život poddaných – opakování</b> <b>A2) Blýskání na lepší časy – opakování</b> <b>A3) Obrození českého jazyka</b> <b>A4) Buditelé českého národa</b> <b>A5) Vynálezy mění svět</b> <b>A6) Rozkvět kultura a umění</b> <b>A7) Politické probuzení</b>	<b>A1) nevolník, poddaný, vrchnost, robota, dráb, selská povstání-rebelie</b> <b>A2) doba osvícenská, Marie Terezie, pevnosti, reforma školství, daně, vrchnost, Josef II., selský císař, zrušení nevolnictví, toleranční patent, rušení klášterů, zrušení protižidovských opatření</b> <b>A3) němčina řečí vrchností, vlastenci, knihy na obranu českého jazyka, Česká expedice, divadlo, Bouda, kočovní loutkáři</b> <b>A4) národní buditelé, Josef Dobrovský, Josef Jungmann, František Palacký, Národní muzeum, divadelní hry, Josef Kajetán Tyl, Fidlovačka, František Škroup, Kde domov můj</b> <b>A5) manufaktura, řemeslnická dílna, vodní kolo, parní stroj, koňská železnice, parník, Josef Božek, parní automobil, lodní šroub, Josef Ressel, bleskosvod, Prokop Diviš, ruchadlo, Veverkové</b> <b>A6) romantismus, Karel Hynek Mácha, Máj, vlastenecké kroužky</b> <b>A7) cenzura, 1848, národní gardy, ústava, sněm, Slovanský sjezd, povstání, barikády, zrušení poddanství a roboty, rušení ghett</b>



<p><b>B) Rakousko-Uhersko (dualismus)</b>  <b>B1)</b> Nespravedlivé Rakousko  <b>B2)</b> Národ sobě  <b>B3)</b> Hospodářský růst českých zemí  <b>B4)</b> Nové uspořádání společnosti</p>	<p><b>B1)</b> František Josef I., mocenský absolutismus, pronásledování vlastenců, rozpad Rakouska (1867), země rakouská a uherská, dualismus  <b>B2)</b> kulturní spolky, Sokol, sokolský slet, rozvoj školství, vznik samostatné české univerzity, Jan Neruda, Jaroslav Vrchlický, Božena Němcová, Alois Jirásek, Národní divadlo, Josef Václav Myslbek, Mikoláš Aleš, opera Libuše  <b>B3)</b> továrny, rozvoj železnice, peněžní ústavy, rozvoj průmyslu, dělnické kolonie, rozvoj zemědělství, hospodářská krize, nezaměstnanost  <b>B4)</b> vynález elektriny, František Křižík, oblouková lampa, elektrická dráha, tovární velkovýroba, dělníci, dělnické spolky, podpora v nezaměstnanosti, volební právo, čeledín, děvečka, mlatec, žnec, stěhování do měst</p>
<p><b>C) První světová válka</b>  –  <b>hrůzy první světové války</b></p>	<p>atentát, František Ferdinand d'Este, Dohoda, Ústřední mocnosti, otravný plyn, zákopy, T. G. Masaryk, E. Beneš, M. R. Štefánik, legie, tuberkulóza, 28. 10. 1918</p>
<p><b>D) Samostatné Československo</b>  <b>D1)</b> Tvář nového státu  <b>D2)</b> První prezident  <b>D3)</b> Jak se žilo v první republice?  <b>D4)</b> Republika se hroučí</p>	<p><b>D1)</b> Rusíni, Podkarpatská Rus, demokratická republika, T. G. Masaryk, ústava, rovnoprávnost, Slovensko, Tomáš Baťa, rozvoj průmysl, založení univerzity v Bratislavě a Brně  <b>D2)</b> T. G. Masaryk, první prezident  <b>D3)</b> hospodářský rozmach, práce, mzda, hospodářská krize, nezaměstnanost, trávení volného času, cvičení v Sokole, Skaut-Junák  <b>D4)</b> Edvard Beneš, Adolf Hitler, nenávisť k Židům, likvidace Československa jako samostatného státu, německá menšina, Sudety, pevnostní pásmo, sudetský Němec, spojenecká smlouva, mobilizace, Mnichov 1938, odsun obyvatelstva</p>
<p><b>E) Druhá světová válka</b>  <b>E1)</b> Smutný život za okupace  <b>E2)</b> Boj proti nacistům  <b>E3)</b> Konec druhé světové války</p>	<p><b>E1)</b> okupace, Protektorát Čechy a Morava, Slovenský stát, gestapo, koncentrační tábor, poukázky na jídlo, prodloužená pracovní doba, Židé, šesticípá hvězda, Romové  <b>E2)</b> okupace, napadení Polska, uzavření vysokých škol, parašutisté, atentát, Heydrich, český odboj, nacisté, Lidice, Ležáky, partyzáni, vojáci v zahraničí, letci v Anglii  <b>E3)</b> jaro 1945, osvobození Československa, sovětská armáda, americká armáda, povstání v Praze, barikády, 8. 5. 1945, holokaust</p>
<p><b>F) Obnovená Československá republika</b>  <b>F1)</b> Zrod nového Československa  <b>F2)</b> Období komunistické vlády  <b>F3)</b> Od totality k demokracii</p>	<p><b>F1)</b> znárodnění, pozemková reforma, komunisté nejsilnější stranou, Klement Gottwald, odsun německého obyvatelstva, východní (sovětský) blok  <b>F2)</b> KSČ, omezení svobody, demise vlády, totalitní moc, vliv Sovětského svazu, zákaz svobody podnikání, zabavení půdy, cenzura, popravy, Milada Horáková  <b>F3)</b> 60. léta - socialismus s lidskou tváří, zrušení cenzury, pražské jaro, Alexander Dubček, okupace SSSR, obnovení totality, Gustav Husák, normalizace, Václav Havel, Charta 77</p>
<p><b>G) Návrat k demokracii</b>  – počátek nových nadějí</p>	<p>listopad 1989, shromáždění studentů, stávková akce, Občanské fórum, zhroucení moci KSČ, Václav Havel, sametová revoluce, svoboda a demokracie, volné podnikání, tržní ekonomika, návrat majetku, svobodné volby</p>

<b>H) Česká republika</b> <b>H1) Vznik ČR</b> <b>H2) Česká republika – člen mezinárodních organizací</b>	<b>H1) 1. 1. 1993, volná soutěž, právní stát, demokracie</b> <b>H2) NATO, EU, státní znak ČR a znak EU</b>
--	---

Tabulka 9: Tematické rozvržení vzdělávacího obsahu v učebnici Obrazy z novějších českých dějin

Učebnice pro vlastivědu – její dějepisnou složku od nakladatelství Alter jsou (podobně jako učebnice nakladatelství Prodos – viz kap. 2.5), zaměřeny pouze na tematický okruh Lidé a čas. Tvoří relativně obsáhlý materiál, který předkládá učitelům a potažmo i žákům přehledně učivo týkající se historie naší vlasti. *Vazba na RVP ZV* je deklarována autory, avšak *neobejde se bez spolupráce s dalšími materiály*. Samotná učebnice je pouze *zásobníkem informací*, které jsou proloženy otázkami a náměty k činnosti žáků. Pokud však vezmeme v úvahu komplex všech materiálů, které byly k těmto učebnicím vydány, vazba na RVP ZV se ukazuje výrazněji. Ovšem ani v tomto případě *není blíže specifikováno učivo vzhledem k očekávaným výstupům* – autoři se odvolávají, že lze k tomu použít celý obsah učebnic (všechna témata) – to je do jisté míry pravda, ale klade to opět velké nároky na didaktickou přípravu učitele. Když bychom měli srovnat s učebnicemi jiných zkoumaných nakladatelství, pak obsahově se podobají učebnici od nakladatelství Prodos, jelikož jejich primární funkcí je tvořit zásobník informací, jež musí učitel (pokud nepoužívá návazné materiály, jako třeba pracovní listy) dále zpracovávat, provádět jejich didaktickou rekonstrukci spolu s konkretizací učiva vzhledem k očekávaným výstupům.

## 2.2 Učebnice nakladatelství Didaktis

Nakladatelství Didaktis vydalo rovněž dvě učebnice pro druhé období 1. stupně ZŠ (pro 4. a 5. ročník). Na rozdíl od předchozích popisovaných učebnic, jsou tyto učebnice *společné pro všech pět tematických okruhů* vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Tematický okruh *Lidé a čas* obsahuje v učebnici pro 4. ročník přibližně 24 % a pro 5. ročník asi 30 % rozsahu (měřeno počtem stran). Tudiž vzhledem k celkovému počtu pěti tematických okruhů lze tvrdit, že *historické tématické je věnována poměrně velká pozornost* – i zde se objevuje trend, kdy převažuje tradiční učivo z přírodovědy, resp. vlastivědy (propedeutika geografie a historie) nad tématy z okruhů Lidé kolem nás a Člověk a jeho zdraví, jimž se pozornost věnuje až po kurikulární reformě s příchodem RVP ZV (spíše v obecné úrovni cílů, očekávaných výstupů) – podrobnější rozpracování těchto tematických okruhů do učebnic dle našeho názoru zaostává.

Pokud se podíváme na *grafické zpracování učebnic*, pak se od sebe liší, ale spíše co do technického provedení (tvary, barvy, použité symboly). Charakteristické pro učebnice nakladatelství Didaktis je skutečnost, že *základní text je rámován* (po obvodu) řadou rámečků (jež jsou pomocí ikon ještě tematicky diferencovány) a dochází zde v konečném důsledku k velmi *jasnému oddělení základního učiva a učiva doplňkového*. Učebnice pracují s řadou *ikon se symboly*, které symbolizují příslušnost k danému tématu. Dobře tak poslouží k přiřazování jednotlivých informací (nebo pojmů) k danému subtématu. Učebnice hodně sází na *ilustrovanou grafiku*, někdy možná až příliš – *barevnost učebnice vyniká* na první pohled a může být obtížné se pro žáka v učebnici zorientovat. Ale po zorientování může grafika naopak pomoci k přehlednosti.

Co se týká *vzdělávacího obsahu*, tak učebnice nakladatelství Didaktis jsou opět zaměřeny na *předávání informací* (o historii českého státu). Charakteristické je předávání mnoha informací (mnohdy zajímavých) v krátkých odstavcích obsažených v rámečcích (tzv. doplňkové bloky informací) opatřených vždy ikonou symbolizující téma. Těchto témat autoři učebnic *pro 4. ročník* definovali celkem 16 (podnebí, vodstvo, rostliny a živočichové, zemědělství, nerostné suroviny, řemesla, obydlí a sídla, obyvatelstvo, vládcí, významné osobnosti, zvyky a tradice, náboženství, významné objevy a vynálezy,

archeologie, stavby, umění a písemnictví). V učebnici pro 5. ročník jsou rovněž použity tyto doplňkové bloky informací, avšak částečně se liší (obyvatelstvo, společnost a politické dění; stavby, architektura a stavební slohy; literatura, divadlo, filmová tvorba, přenos informací; věda, technika, objevy a vynálezy; významné osobnosti; obchod, firmy, vlastnictví, peníze; války, bitvy, atentáty, vzpoury, demonstrace; volný čas, zábava a sport; škola a vzdělávání; průmysl a výroba). V učebnici pro pátý ročník se dále objevuje *ikona pro shrnutí daného historického období* (datum – událost), v obou učebnicích se pak objevují mapové výřezy, které napomáhají utvářet představu o historických územích nebo dokreslují průběh válek.

Ze sledovaných učebnic učebnice nakladatelství Didaktis *neobsahují mnoho úkolů pro žáky*, tato aktivizační složka se omezuje ve většině případů pouze na *otázky* (u každého tematického celku, resp. kapitoly) několik (cca 3 – 6) otázek, ale spíše méně, než více. Úkoly aktivizačního charakteru se váží téměř výlučně k vyhledávání dalších informací na internetu. K učebnicím však existují pracovní listy, na které učebnice odkazují (konkrétní odkaz u daného tématu) a jež zvyšují četnost učebních úloh pro žáky.

Pokud sledujeme *provázanost učebnic s RVP ZV*, pak na vnitřní straně obálky najdeme u každé z učebnic tabulku, kde je vždy vyznačen tematický celek, učivo, dílčí dovednosti (*specifikované očekávané výstupy* – což je u sledovaných učebnic ojedinělé!), odkaz na patřičné očekávané výstupy a také na klíčové kompetence, propojení vzdělávacích oblastí a průřezových témat, nechybí časový plán a odkaz na příslušné stránky v učebnici a pracovním sešitě. Při bližším zkoumání historické části učebnice (téma Historie) jsme však zjistili, že jsou *dílčí dovednosti* (specifikované očekávané výstupy) *uvedeny celkově za celou historickou část*, podobně jako ostatní položky. Jen u učebnice pro 5. ročník je podrobněji popsán časový plán, resp. je rozdělen k jednotlivým kapitolám. Pro lepší představu uvádíme část tabulky vztahující se k historickým tématům.

#### **Dílčí dovednosti (specifikované očekávané výstupy):**

- pochopí význam přírody a vliv podmínek na život pravěkého člověka
- popíše každodenní činnosti pravěkého člověka (výroba prvních nástrojů, nástrojů k lovu, udržování ohně, činění kůže)
- zná místa na našem území, kde byly nalezeny důkazy o činnosti pravěkého člověka
- vysvětlí, proč se člověk postupně usadil, přešel od pohyblivého životního způsobu k usedlejšímu způsobu života
- vysvětlí, proč se začalo rozvíjet zemědělství a pastevectví
- vyvodí význam zpracování kovů pro lidskou činnost
- ví o existenci keltských, germánských a slovanských kmenů
- ví, se kterou říší bojovaly germánské kmeny o naše území
- stručně popíše život na vesnici a ve městě ve středověku
- má představu o vlivu náboženství na každodenní život lidí
- chápe význam sjednocení slovanských kmenů do kmenového svazu
- chápe nutnost obrany proti nepřátelům
- stručně vyjmenuje, jakým činnostem se lidé v Sámově říši a Velkomoravské říši věnovali (bojovníci, zemědělci, řemeslníci), co vyráběli, pěstovali a chovali, jak žili (obydlí, oblékání, používání nástrojů) a jaké bohy uctívali
- chápe souvislost mezi přírodními podmínkami a vznikem prvních státních útvarů
- chápe vliv lidské činnosti na změnu vzhledu přírody (žďárění lesů, rozšiřování obdělávaných ploch)
- ví o vzniku křesťanství a jeho šíření
- zná zdroje informací o Přemyslovcích a snaží se kriticky posoudit věrohodnost informací
- převypráví některou z pověstí o Přemyslovcích

- má představu o tom, jak vypadala středověká města
- zhodnotí přínos Karla IV.
- zná některé historické památky
- vysvětlí, proč se po Husově smrti začalo formovat kališnické hnutí
- má představu o tom, jaké cíle měli husité
- popíše situaci v době pohusitské
- chápe, které změny (objevy) vedly na počátku novověku k zájmu o pozemský život, člověka samého a přírodu
- vysvětlí, jak se změnilo postavení českých zemí pro sjednocení s Uherskem a rakouskými zeměmi v habsburské říši

Tabulka 10: Specifikované dílčí očekávané výstupy v učebnici nakladatelství Didaktis pro 4. ročník

Tyto uvedené dovednosti jsou přiřazeny k probíranému učivu v rámci 4. ročníku – jedná se o *tři tematické celky* (*Každodenní život* – bydlení, práce, nástroje, umění ve starověku, středověku a na počátku novověku na území dnešní ČR; *Významné osobnosti a Události v české historii*). Všechny specifikované výstupy jsou bez další specifikace přiřazeny ke všem očekávaným výstupům (resp. dílčí dovednosti nejsou přiřazeny k jednotlivým očekávaným výstupům podle toho, ke kterému se nejvíce vztahují). Uvedené dílčí dovednosti mají rozvíjet klíčové kompetence komunikativní, k učení, k řešení problémů, kompetence pracovní. Učivo lze integrovat do vzdělávacích oblastí Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a svět práce nebo Umění a kultura, resp., do průřezových témat Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech nebo Osobnostní a sociální výchovy. Vazba na kompetence a podrobnější propojení však chybí. Časově je *historické učivo* autory učebnice *plánováno na 2 měsíce* (1. týden v dubnu – 4. týden v květnu).

Dílčí dovednosti pro 5. ročník shrnuje následující tabulka, z níž je patrné, že dílčí dovednosti již nejsou tak podrobně specifikovány jako v učebnici pro 4. ročník, ale blíží se formulaci očekávaných výstupů tak, jak jsou zachyceny v RVP ZV.

- přiřadí dané historické období či událost k časové ose
- uvědomuje si souvislosti a návaznosti mezi událostmi jednotlivých období
- popíše každodenní způsob života vybraných skupin obyvatel v dané době, jejich práva a povinnosti, vztahy k jiným skupinám ve společnosti
- jmenuje překážky, se kterými se člověk v každodenním životě setkával
- srovná fungování některých institucí (škola, rodina apod.) v různých historických obdobích
- vyhledá artefakty jednotlivých historických období ve svém regionu
- uvědomuje si význam a hodnotu některých staveb a jiných výtvarů ve svém okolí
- využívá encyklopedie, internetu, knihoven a muzeí jako informačních zdrojů k pochopení minulosti
- vysvětlí historické důvody vzniku státních svátků a významných dnů

Tabulka 11: Specifikované dílčí očekávané výstupy v učebnici nakladatelství Didaktis pro 5. ročník

Co se týká přiřazení očekávaných výstupů k učivu, tak je zde opět *pouze odkaz na všechny očekávané výstupy* bez bližší specifikace ke konkrétnímu učivu, resp. dovednosti. Učivo (v tématu Historie) 5. ročníku má dle autorů být prostředkem k naplňování kompetencí komunikativních, k řešení problémů, k učení, občanských a sociálních a personálních. Integrovaný potenciál autoři vidí kromě výše uvedených vzdělávacích okruhů a průřezových témat (4. ročník) také ve vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie a průřezových tématech Výchova demokratického občana, Multikulturní výchova a Mediální výchova. Opět jde pouze o uvedení kompetencí, resp. možností tematické integrace, hlubší propracování chybí. Jednotlivá *témata* (kapitoly) jsou dle autorů učebnic časově

dotována zpravidla jedním týdnem, dvojnásobně pak pouze tři kapitoly (Vznik Československa, Období totalitního režimu a Přechod k demokracii).

Pokud reflektujeme *obsahové zaměření učebnice* (tematické členění) pak učebnice pro 4. ročník klade relativně velký prostor *pradějinám a nejstarším* (nejen) *českým dějinám* (což je patrné i z dílčích dovedností uvedených výše) – pravěk, starověk, Keltové, Germáni a Slované. Dále se autoři věnují *Sámově a Velkomoravské říši*, mapují *počátky českého státu* (první Přemyslovci, Přemyslovská knížata). Následuje kapitola popisující *dobu rytířů*. Dále je to kapitola o *králích z rodu Přemyslovců*, zakládání královských měst. Pozornost je věnována *Karlu IV. a Mistru Janu Husovi*, na něž tematicky navazují husitské války. Další dvě kapitoly se věnují *Jiřímu z Poděbrad a Jagelloncům*. Poslední tři kapitoly se váží již k době novověku a zachycují *počátky vlády Habsburků* na českém trůnu a dobu *Rudolfa II.*, v jejímž závěru je popsáno *české povstání proti Habsburkům*, kterým začala třicetiletá válka, která je však již předmětem učiva navazující učebnice pro 5. ročník.

Učivo pro 5. ročník je rozděleno do 13 kapitol, z nichž první má charakter opakování ze 4. ročníku. Druhá kapitola popisuje události *třicetileté války*, třetí historii českých zemí *po bitvě na Bílé hoře* (období baroka). Následující tři kapitoly popisují proměnu společnosti, obsahují dobu *osvícenskou*, události *národního obrození a formování občanské společnosti*, kde jsou si všichni rovni. Zbytek kapitol (sedm) se již váže k historickým událostem 20. století – *první světová válka, vznik Československa* a život v nově vzniklém svobodném státě, ale také nastupující moc fašismu. Samostatnou kapitolu tvoří *2. světová válka* (popsaná z mezinárodního hlediska) a na ni navazující kapitola mapující dobu *druhé světové války na českém území* (Pod německým protektorátem). Podobně jsou rozděleny i další dvě kapitoly, z nichž první popisuje *mezinárodní dění po 2. světové válce* a druhá poměrně obsáhle reflektuje *dobu komunismu* u nás. Závěrečná kapitola popisuje *události roku 1989 a přechod k demokracii až po nejnovější české dějiny* (do roku 2010).

Pro přehlednost opět sumarizujeme obsah obou učebnic do přehledných tabulek (zvláště pro každý ročník) a k dílčím tématům opět přiřazujeme klíčové pojmy.

Tematický celek / kapitola	Klíčové pojmy (díliční témata)
1) Cesta do pravěku	pravěk, člověk kromaňonský, kamenné nástroje, sošky Venuše, život pravěkých lidí
2) Pravěká zastávka	jeskyně Šipka, doba ledová, objev kovů, pravěcí lidé na našem území, bronz
3) Starověké civilizace	římský stát, Římané, latina, Barbaři
4) Keltové	Keltové, oppidum, přírodní božstvo, život Keltů
5) Germáni a Slované	Germáni, Slované - jejich způsob života, nálezy z dob římských nájezdů
6) Sáмова říše	polozemnice, brtnictví, Slovanští bohové, Avaři, Francká říše, Sáмова říše, Sámo, kmenový svaz
7) Velkomoravská říše	Velká Morava, bazilika, hradiště, směnný obchod, nákončí, gombíky, polozemnice, Cyril a Metoděj, křesťanství, bible, Mojmir I., Rastislav, staroslověnština, hlaholice, latinka, freska, Svatopluk, nájezd Maďarů

<b>8) Počátky českého státu</b>	pověsti, O Bivojovi, O dívčí válce, Přemyslovci, Bořivoj, Ludmila, rotunda sv. Jiří, Levý Hradec,
<b>9) Přemyslovská knížata</b>	vražda Ludmily, Václav, zlatá bula sicilská, Svatá říše římská, Drahomíra, Boleslav I., Vratislav II.
<b>10) V dobách statečných rytířů</b>	panovník, šlechta, rytíř, poddaní, duchovenstvo, mniši, kněží, křesťanství, románský kostel
<b>11) Králové z rodu Přemyslovců</b>	rodové znaky, Anežka Přemyslovna, těžba stříbra, Přemysl Otakar I. a II., Václav II. a III., Jan Lucemburský, Eliška Přemyslovna
<b>12) Královská města</b>	osadníci, zakládání měst, rychtář, pražský groš, výsadní právo (mílové, trhové, hradební, varečné), Kutná Hora
<b>13) Otec vlasti</b>	Karel IV., gotika, Dalimilova kronika, život Karla ve Francii, Loket, Křivoklát, šlechta, církev, Praha, Nové Město pražské, Kamenný most, císař, Karlova univerzita, Karlštejn, korunovační klenoty
<b>14) Jan Hus</b>	mor, kalich, Husovo muzeum, flagelanti, Václav IV, církev, odpustky, kritika církve, kacíř, Kostnice, upálení J. Husa, kališnictví
<b>15) Husitské války</b>	Tábor, Jan Žižka, vozová hradba, husitské zbraně, křižáci, hejtmani, Ktož sú Boží bojovníci, Zikmund, bitva u Lipan, katolíci
<b>16) Král z nekrálovského rodu</b>	Guttenberg, knihtisk, Bible kralická, Jiří z Poděbrad, Ladislav Pohrobek, kališnické vyznání, snaha o mír
<b>17) Královský rod Jagellonců</b>	Vladislav II. Jagellonský, Vladislavský sál, Budín, těžba stříbra, groše, stavební úpravy Pražského hradu, Ludvík Jagellonský, bitva proti Turkům, chrám sv. Barbory, Prašná brána, pranýř
<b>18) Novověk</b>	novověk, pozemský život, rozvoj vědy, renesance, letohrádek královny Anny, městská rada, mořeplavba, astronomie, poddaní a šlechta
<b>19) Habsburkové na českém trůnu</b>	monarchie, Ferdinand I., stříbrné mince-tolar, rybníkářství, jezuité, škola Klementinum
<b>20) Doba Rudolfa II.</b>	Rudolf II., umělecká sbírka na Pražském hradě, Španělský sál, Rudolfova galerie, poprava českých pánů, Jan Amos Komenský, Maxmilián II., Matyáš, české povstání, bitva na Bílé hoře

Tabulka 12: Tematické členění v učebnici nakladatelství Didaktis pro 4. ročník

Podobně tabulka 13 popisuje tematické členění učebnice nakladatelství Didaktis pro 5. ročník:

<b>Tematický celek / kapitola</b>	<b>Klíčové pojmy (dílicí témata)</b>
<b>1) První velká evropská válka</b>	nekatolická šlechta, protestanté, katolicismus, vyhození z okna, bitva na Bílé hoře, třicetiletá válka, Magdeburg
<b>2) Po Bílé hoře</b>	moc Habsburků, poprava 27 pánů, povstání poddaných, robota, epidemie, inkvizice, bleskosvod, Diviš, barokní chrámy, katolická církev, baroko, Jan Nepomucký
<b>3) Věk rozumu</b>	monarchie, Marie Terezie, osvícenství, parní stroj, revoluce, Josef II., Newton, James Watt, osvícenské reformy, francouzská revoluce
<b>4) Moderní český národ</b>	povinná školní docházka, české národní obrození, textilní průmysl, manufaktura, Napoleon na našem území, zákaz dětské práce, němčina, péče o český jazyk, romantismus, Palacký, Jungmann, Mácha
<b>5) Z poddaných se stávají občané</b>	rok 1848, barikády v Praze, ústava, rozdělení Rakouska, Národní divadlo, vídeňský parlament, František Josef I., divadlo, Sokol, Aleš, Zítek, Myslbek, Tyrš, Americký klub dam, Laurin a Klement, dělnická třída, spolky, průmyslová výroba (Ostravsko)
<b>6) Velká válka</b>	první sv. válka, kolonie, atentát v Sarajevu, chemické bojové látky, bitva u Yper, bitva u Verdunu, potravinové lístky, revoluce v Rusku, porážka Rakouska-Uherska a Německa
<b>7) Nový stát na mapě Evropy</b>	T. G. Masaryk, Ústava ČSR, Agrárníci, Československo, hospodářská krize, život v první republice (životní úroveň, zábava, film, tramping), Tomáš Baťa a rozvoj podnikání důsledky hospodářské krize, Adolf Hitler, dělostřelecká tvrz Bouda, soustava opevnění, odtržení Slovenska, Protektorát Čechy a Morava
<b>8) Válka proti fašismu</b>	blesková válka, Osvětim, koncentrační tábor, průběh války ve světě, Hirošima a Nagasaki, atomová zbraň
<b>9) Pod německým protektorátem</b>	Protektorát, Emil Hácha, A. Hitler, poněmčování, gestapo, kolaborace, čeští letci, Lidice, Ležáky, domácí odboj, sabotáž, nucené práce, uzavření VŠ, atentát na Heydricha, osvobození - Rudá a americká armáda
<b>10) Tři světy</b>	Churchill, Sovětský svaz, nezávislost kolonií, rozdělení Německa, dobývání Vesmíru, válka ve Vietnamu, USA, třetí svět
<b>11) Komunisté uchvacují moc</b>	komunistický převrat, KSČ, nesvobodné volby, soudní procesy, Milada Horáková, státní znak ČSSR, JZD, černý trojúhelník, přesun kostela v Mostě, těžký průmysl, nedostatek zboží, 60. léta a snaha o změnu, okupace SSSR (1968), Dubček, socialismus s lidskou tvář, Jan Palach, boj o rozhlas, Charta 77, prvomájový průvod, Husákovy děti, normalizace, disidenti, budování sídlišť
<b>12) Po pádu komunismu</b>	demonstrace, stávky, listopad 1989, Občanské fórum, Václav Havel, odsun sovětských vojsk, ČSFR, podnikání, demokratická vláda, svoboda, cestování

	do Evropy, rozvoj hospodářství, kuponová privatizace, tunelování, bezdomovci, nezaměstnanost, NATO, Evropská unie, globalizace, McDonald
--	--

Tabulka 13: Tematické členění v učebnici nakladatelství Didaktis pro 5. ročník

Dvě učebnice nakladatelství Didaktis tvoří poměrně bohatou informační základnu, kdy specifická je skutečnost, že asi *polovinu textu tvoří různé doplňkové informace*, jež jsou členěny do graficky oddělených bloků. Čtenář se tak dozví poměrně *mnoho zajímavostí*, na druhou stranu je zde nebezpečí *pojmové přetíženosti*. K orientaci slouží systém malých ikon, který tematicky spojuje dílčí informace. Co se týká vazby na RVP ZV, podrobněji jsou propracovány očekávané výstupy pro žáky v učebnici 4. ročníku, v učebnici 5. ročníku jsou již formulovány obecněji. Jednotlivé *očekávané výstupy jsou však přiřazeny vždy jen k celému učivu* (obsahu učebnice), není zde explicitně uvedeno spojení tématu s výstupem, i když v učebnicích pro 4. ročník to lze vzhledem k ojedinelé konkretizaci očekávaných výstupů poměrně jednoduše vydedukovat.

## 2.3 Učebnice nakladatelství Fraus

Nakladatelství Fraus vydalo celkem *dvě učebnice*, které v sobě obsahují učivo tematického okruhu Lidé a čas (historické učivo), *jednu pro 4. a jednu pro 5. ročník* základní školy. Již na první pohled se tyto učebnice svou koncepcí liší od většiny zkoumaných, jelikož *tematický okruh Lidé a čas zde není explicitně vyčleněn*, ale prolíná se s dalšími tematickými okruhy, zejména s tematickým okruhem Lidé kolem nás (propedeutika výchovy k občanství) a Místo, kde žijeme (geografická tematika). Učebnice charakterizuje *integrační provázanost témat*, největší ze všech námi zkoumaných nakladatelství. Koncepce (struktura) obou učebnic (*Člověk a jeho svět - Společnost 4, Člověk a jeho svět - Společnost 5*) je totožná, liší se pouze tematicky, resp. obsahem učiva.

Učebnice je vždy členěna do několika větších tematických celků, jež jsou uvnitř složeny z jednotlivých kapitol. U každé kapitoly se dá relativně dobře určit, ke kterému tematickému okruhu dle RVP ZV je řadíme, tematický celek je však složen z kapitol obsahově se vázících k různým tematickým okruhům dle RVP ZV, kapitoly na sebe logicky navazují. Např. v tematickém celku *Místa k životu* je nejprve kapitola *Odedávna obydlená země uprostřed Evropy* (Lidé a čas), na ni navazuje kapitola *Místo k životu*, v níž se organicky propojuje historická tematika se současností, dále je to několik kapitol věnovaných mapě (Místo, kde žijeme) a končí opět historickým tématem osídlení našeho státu za doby Slovanů a Velké Moravy.

U hlavního tematického celku je vždy v úvodu stručný popis toho, co se žáci dovědí, a je nastolena jedna nebo více otázek. Každá kapitola má název, *výkladový text je proložen úkoly a otázkami*, které nejsou jen reproduktivního typu, ale dávají prostor žákovi vyjádřit *vlastní názor*. Samozřejmostí jsou ilustrace či fotografie, v některých kapitolách (geografického a historického zaměření) jsou také mapy. V učebnicích najdeme dále symbol pro poučku, která shrnuje to, co si má žák zapamatovat (není jich však mnoho, v učebnici pro 4. ročník jen 9, v učebnici pro 5. ročník dokonce jen 3) a potom *tři typy rámečků* (barevně rozlišených), kdy zelený rámeček vysvětluje vybrané pojmy nebo přibližuje základní text, v modrém rámečku jsou pro žáky připraveny otázky k hlubšímu přemýšlení nebo zadání úkolů vyžadující aktivní přístup žáka a v červeném rámečku naleznou žáci informace z jiných předmětů (mezipředmětová integrace). Nejvíce jsou v obou ročnících zastoupeny rámečky zelené (4. ročník 70, 5. ročník 51), méně pak modré (4. ročník 51, 5. ročník 23) a červené jen velmi málo (4. ročník pět, 5. ročník jen jeden).

Učebnice pro 4. ročník je rozdělena do *sedmi tematických celků* (*Když se dívám z okna, Místa k životu, Budování státu, Země uprostřed Evropy, Od válek k jednání, Evropa jako kontinent, Když se dívám z okna*), kdy *historické učivo* je implementováno organicky do *prvních pěti* (obsahují však také témata



geografická i jiná. V tematickém celku *Když se dívám z okna*, je umístěna podkapitola *Jak se vyznat v minulosti*, věnující se tématu času. V tematickém celku *Místa k životu* jsou v její historické části kapitoly zaměřené na prvotní osídlení naší země, na Slovanské osídlení a období Velké Moravy. Tematický celek *Budování státu* pak rozvíjí témata historie za doby Přemyslovců a vznik českého království spojeného s osídlováním nových území. Tematický celek *Země uprostřed Evropy* pak pojednává o době Lucemburků, se zaměřením na Karla IV. a budování historických měst, její konec pak patří osobě Jana Husa a problematice husitství. Je organicky propojeno s tématem globalizace a Evropské unie. Navazující tematický celek *Od válek k jednání* se věnuje již novověku, rozvoji písma (knihtisk) a tím i vzdělání, stručně představuje vládu Habsburků, třicetiletou válku, která byla ukončena jednáním. Tento tematický celek rozvíjí pojmy jako demokracie a diplomacie.

V učebnici pro 5. ročník je nejprve celek věnovaný úvodu *Co přinesla moderní doba*, jelikož učebnice se zabývá 19. a 20. stoletím. Tematických celků je jedenáct, z nichž 4 se nevěnují historickému učivu, ale obsahově spadají do tematických okruhů RVP ZV Místo, kde žijeme; Lidé kolem nás a částečně i Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví (v tematickém celku *Výzvy současného světa*). Z tematických celků spadajících hlavně do tematického okruhu Lidé a čas to je nejprve tematický celek *Průmyslová revoluce*, kde autoři na rozvoji průmyslu v 19. století ukazují vývoj společnosti ke společnosti industriální, dále je to tematický celek *Budování českého národa* (období národního obrození) a pak již tematika dějin 20. století, kdy nejprve tematický celek *Nové rozdělení střední Evropy* popisuje zejména důsledky první světové války a postupný nástup komunistů k moci. Pak následuje tematický celek *Evropa ve smrtelném nebezpečí*, jež je zaměřen na nebezpečí nacismu a hrůzy 2. světové války, otevřena je i rasová tematika ve spojitosti s holokaustem. Poslední dva tematické celky obsahující převážně historická témata zahrnují období vlády komunistů (*Komunisté vládou Československu*), kde jsou rozvíjeny pojmy jako totalita, hospodářství a těžký průmysl, studená válka, zemědělství za socialismu a postupný přechod k demokracii, který vyvrcholil Sametovou revolucí (*Od komunismu zpět k demokracii*), kde spadají léta od druhé půlky 60. let 20. století, komunismus s lidskou tváří, sametová revoluce, demokracie. Specifickou kapitolou, kterou však autoři zahrnují k tematickému okruhu Lidé a čas je také tematický celek *Věda a výzkum*, kde je popsán vývoj vědeckého poznání (objevy vědců v minulosti) až po kosmický výzkum 21. století.

Jak jsme již naznačili výše, jednotlivá historická témata jsou organicky propojována s tématy geografickými aj., což učebnice nakladatelství Fraus dělá do jisté míry *interdisciplinární* a dle našeho názoru se autorům podařilo skutečně pojmut učivo vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (alespoň v rámci třech společenskovedních tematických okruhů) integrovaně. Učebnice nejsou přetíženy historickými daty či fakty, spíše sledují *obecně platnější koncepty* (vývoj lidstva a změny způsobu jeho života, formy vlády a jejich důsledky) a reálně se tak dle našeho názoru přibližují k požadovaným očekávaným výstupům definovaným v RVP ZV v tematickém okruhu Lidé a čas.

V následujícím textu, resp. tabulce, jsme se pokusili přehledně představit propojení očekávaných výstupů (a tedy i napojení na RVP ZV) se vzdělávacím obsahem (témata, pojmy). Vazba na RVP ZV (očekávané výstupy) je popsána na konci učebnice pro každý ročník. Zde jsou k jednotlivým očekávaným výstupům stanoveným v RVP ZV přiřazeny jednotlivé kapitoly. K historickému učivu (tematický okruh Lidé a čas) jsou přiřazeny všechny tematické celky, kromě posledních dvou (4. ročník), u pátého ročníku to je pak 7 tematických celků z 11.

Pro větší přehlednost jsme jednotlivá témata (tematické celky) označili písmeny A, B, C atd. a jednotlivé kapitoly pak číslem (např. A1 znamená první kapitola v tematickém celku A). Pokud některé číslo chybí, znamená to, že se tato kapitola nevztahovala k tematickému okruhu Lidé a čas. V levém sloupci je vždy uveden očekávaný výstup dle RVP ZV, v prostředním pak název tematického celku, resp. kapitoly, v pravém učivo tak, jak jej definovali sami autoři dané učebnice. K tomu jsme navíc vždy přiřadili klíčové pojmy, eventuálně témata, jež jsme identifikovali přímo z textu učebnice v daných kapitolách (opět je pro přehlednost kompatibilní číslování, tzn. pojmy A1 náleží do tematického okruhu A (a zároveň

do první kapitoly). Pokud se pojmy opakovaly u jiného očekávaného výstupu, již jsme je znovu nevypisovali, ale jen uvedli příslušné číslování (např. B2 + C2).

Očekávaný výstup dle RVP ZV	Téma v učebnici (kapitola – a podkapitola)	Učivo definované autory učebnice
žák pracuje s časovými údaji a využívá zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi ději a mezi jevy	A) Když se dívám z okna – A1) Jak se vyznat v minulosti	časová následnost, práce s časovou osou, počítání času na staletí a tisíciletí, historická období, letopočet, periodizace dějin, řazení historických událostí
	<b>Klíčové pojmy (témata):</b> <b>A1)</b> minulost, století, tisíciletí, pravěk, středověk, novověk, kalendář, časová osa	
žák využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů k pochopení minulosti  žák zdůvodní základní význam chráněných nemovitých i movitých kulturních památek	<b>B) Místa k životu – B1)</b> Odedávna obydlená země uprostřed Evropy; <b>B2)</b> Místo k životu (příchod Slovanů); <b>B3)</b> Slovanské osídlení; <b>B4)</b> Velká Morava; <b>B5)</b> Rozmach a zánik Velké Moravy <b>C) Země uprostřed Evropy – C1)</b> Lucemburkové na českém trůnu; <b>C2)</b> Karel IV.; <b>C3)</b> Česká a moravská středověká města; <b>C4)</b> Život ve středověkém městě; <b>C5)</b> Historická města Evropy; <b>C6)</b> Země koruny české; <b>C7)</b> Mistr Jan Hus a jeho učení; <b>C8)</b> Lze špatnost napravit silou? (Husitství) <b>D) Od válek k jednání - D1)</b> Vznik a vývoj písma; <b>D2)</b> Nová doba-novověk; <b>D3)</b> Habsburkové - noví vládcí; <b>D4)</b> Díla předků; <b>D5)</b> Povstání proti Habsburkům; <b>D6)</b> Porážka Čechů; <b>D7)</b> třicetiletá válka; <b>D8)</b> Válku ukončilo jednání	Archeologické nálezy, hmotné prameny Význam muzeí v regionech Začátky písemnictví, písemné prameny Praha sídlem římského císaře Univerzita – centrum vzdělanosti Život ve středověkém městě. Kulturní památky Evropy Technické památky. Hornictví. Zdroje energie v novověku. Druhy cestovního ruchu
	<b>Klíčové pojmy (témata):</b> <b>B1)</b> Keltové, Germáni, Římská říše, způsob života (obchodníci, řemeslníci, zemědělci) <b>B2)</b> Slované, stěhování národů <b>B3)</b> polozemnice, hradiště, osada, způsob života Slovanů <b>B4)</b> Velká Morava, Francká říše, křesťanství, církev, Byzantská říše, křesťanská misie, Rostislav, Cyril a Metoděj <b>B5)</b> Svatopluk, Frankové, útok Maďarů <b>C1)</b> Jan Lucemburský, Eliška Přemyslovna <b>C2)</b> Karel IV. - Otec	

	<p>vlasti, manželky Karla IV., sňatková politika, Praha za Karla IV. - výstavba Nového města Pražského (katedrála sv. Víta, univerzita, Karlův most), fakulta</p> <p><b>C3)</b> Kutná Hora, Brno, Plzeň, Staré Město pražské, Nymburk, gotický sloh, katedrála</p> <p><b>C4)</b> hrad, pranýř, radnice, podloubí, morové epidemie, hradby</p> <p><b>C5)</b> Uppsala, Brémy, Gdaňsk, Split, Štrasburk</p> <p><b>C6)</b> Země koruny</p> <p>české - Čechy, Morava, Dolní a Horní Slezsko, Dolní Lužice, Braniborsko, Mazovsko</p> <p><b>C7)</b> Jan Hus, Karel IV., přijímání pod obojí (krev Kristova, tělo Páně), Kostnický koncil</p> <p><b>C8)</b> konšelé, povstání, Jan Žižka, bitva u Lipan, kališníci, husitství, protestanté</p> <p><b>D1)</b> písmo, klášter, mnich, Mezopotámie, vzdělání, univerzita, knihtisk, Guttenberg, rukopis</p> <p><b>D2)</b> novověk, křesťanství, kacíř, katolík, protestant, sultán, Ludvík Jagellonský, Balkán, islám, muslim, korán</p> <p><b>D3)</b> Habsburkové, Ferdinand I., Komenský, Orbis pictus, Jednota bratrská, biskup, Rudolf II.</p> <p><b>D4)</b> šlechta, náhon, rybníkářství, vodní kolo, hornictví</p> <p><b>D5)</b> Ferdinand II., defenestrace, Fridrich Falcký, protestanté, katolíci, šlechta, měšťan, stavy, žoldnéři</p> <p><b>D6)</b> bitva na Bílé hoře, poprava na Staroměstském náměstí, Fridrich Falcký, protestant, katolík</p> <p><b>D7)</b> třicetiletá válka, Ferdinand II., císař,</p> <p><b>D8)</b> Ferdinand III., obléhání Brna a Prahy Švédy, katolická víra, protestantská víra, diplomat, svoboda vyznání</p>		
<p><b>žák rozezná současné a minulé a orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti s využitím regionálních specifik</b></p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="549 1218 1031 1986"> <p><b>A) Když se dívám z okna</b>  <b>B) Místa k životu</b>  <b>C) Země uprostřed Evropy</b>  <b>D) Od válek k jednání</b>  <b>E) Budování státu</b>  <b>E1)</b> Přemyslovské počátky; <b>E2)</b> Mocní a ti ostatní; <b>E3)</b> Boje mezi knížaty; <b>E4)</b> Zemědělství jako hlavní obživa obyvatel; <b>E5)</b> Život zemědělců; <b>E6)</b> Čechy jako království; <b>E7)</b> Osídlování nových území; <b>E8)</b> Zakládání měst</p> </td> <td data-bbox="1031 1218 1385 1986"> <p>Nejstarší osídlení na našem území.  Křesťanství a počátky písemnictví.  Svobodní – nesvobodní – poddaní – urození.  Úloha církve ve středověku.  Univerzita – společenství vzdělaných.  Kultura středověku  Kritika církve, reformace.  Úloha vzdělání v historii.  Vynálezy, které přispívají k rozvoji vzdělanosti a informovanosti lidí.  Změny v novověku.  Různost křesťanských náboženství a konflikty moci.  Začátek mezinárodních jednání.</p> </td> </tr> </table>	<p><b>A) Když se dívám z okna</b>  <b>B) Místa k životu</b>  <b>C) Země uprostřed Evropy</b>  <b>D) Od válek k jednání</b>  <b>E) Budování státu</b>  <b>E1)</b> Přemyslovské počátky; <b>E2)</b> Mocní a ti ostatní; <b>E3)</b> Boje mezi knížaty; <b>E4)</b> Zemědělství jako hlavní obživa obyvatel; <b>E5)</b> Život zemědělců; <b>E6)</b> Čechy jako království; <b>E7)</b> Osídlování nových území; <b>E8)</b> Zakládání měst</p>	<p>Nejstarší osídlení na našem území.  Křesťanství a počátky písemnictví.  Svobodní – nesvobodní – poddaní – urození.  Úloha církve ve středověku.  Univerzita – společenství vzdělaných.  Kultura středověku  Kritika církve, reformace.  Úloha vzdělání v historii.  Vynálezy, které přispívají k rozvoji vzdělanosti a informovanosti lidí.  Změny v novověku.  Různost křesťanských náboženství a konflikty moci.  Začátek mezinárodních jednání.</p>
<p><b>A) Když se dívám z okna</b>  <b>B) Místa k životu</b>  <b>C) Země uprostřed Evropy</b>  <b>D) Od válek k jednání</b>  <b>E) Budování státu</b>  <b>E1)</b> Přemyslovské počátky; <b>E2)</b> Mocní a ti ostatní; <b>E3)</b> Boje mezi knížaty; <b>E4)</b> Zemědělství jako hlavní obživa obyvatel; <b>E5)</b> Život zemědělců; <b>E6)</b> Čechy jako království; <b>E7)</b> Osídlování nových území; <b>E8)</b> Zakládání měst</p>	<p>Nejstarší osídlení na našem území.  Křesťanství a počátky písemnictví.  Svobodní – nesvobodní – poddaní – urození.  Úloha církve ve středověku.  Univerzita – společenství vzdělaných.  Kultura středověku  Kritika církve, reformace.  Úloha vzdělání v historii.  Vynálezy, které přispívají k rozvoji vzdělanosti a informovanosti lidí.  Změny v novověku.  Různost křesťanských náboženství a konflikty moci.  Začátek mezinárodních jednání.</p>		

	<b>Klíčové pojmy (témata): A1 + B1-5 + C1-8 + D1-8</b> <b>E1)</b> Přemyslovci - Václav, Boleslav, patron <b>E2)</b> svobodní, nesvobodní, knížecí družina, velmoži, kněží, řemeslníci, sedláci, nevolníci <b>E3)</b> Pražský hrad, kníže, Přemyslovci, císař, Svatá říše římská, Břetislav a nástupnický řád <b>E4)</b> dřevěné oradlo, Slované, orba, radlice, oradlo, popis způsobu obdělávání půdy, zemědělských nástrojů <b>E5)</b> popis života zemědělců (bydlení, jídlo atp.) <b>E6)</b> Vratislav, Přemysl Otakar I., II., Václav II., III., vymření Přemyslovců velmoži-šlechta, zakládání vesnic, klášterů, bitva na Moravském poli, Eliška Rejčka, vymření po meči <b>E7)</b> velmož, osadník, šlechtic, poddaný, klášter, mnich <b>E8)</b> řemeslníci, obchodníci, trh, král, šlechta, církve, městská rada, královská města, poddanská města	
<b>žák porovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifik</b>	<b>B) Místa k životu</b> <b>C) Země uprostřed Evropy</b> <b>D) Od válek k jednání</b> <b>E) Budování státu</b>	Důsledky používání kovů v zemědělství a řemeslech. Rozvoj řemesel a obchodování a jeho dopady na způsob života. Trhy, obchod a rozvoj měst. Význam rozvoje vzdělanosti. Vývoj technologií při výrobě nástrojů a nářadí. Změny v zemědělském hospodaření a jejich dopad. Každodenní život zemědělců. Život obyvatel během válečných konfliktů.
	<b>Klíčové pojmy (témata): B1-B5 + C1-8 + D1-8 + E1-8</b>	
<b>žák objasní historické důvody pro zařazení státních svátků a významných dnů</b>	<b>B) Místa k životu</b> <b>C) Země uprostřed Evropy</b>	Křesťanství a význam vzdělanosti. Reformace, náboženská tolerance
	<b>Klíčové pojmy (témata): B1-5 + C1-8</b>	

Tabulka 14: Tematické členění v návaznosti na očekávané výstupy v učebnici nakladatelství Fraus pro 4. ročník

Stejně jsme postupovali i v tabulce 15, kde jsou uvedena témata pro učebnici 5. ročníku:

Očekávaný výstup dle RVP ZV	Téma v učebnici (kapitola – podkapitola)	Učivo definované autory učebnice
žák rozeznává	<b>A) Budování moderního národa</b>	Politické a hospodářské změny 19. století.

<p>současné a minulé a orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti s využitím regionálních specifik</p>	<p><b>A2)</b> Praha začíná být velkoměstem  <b>B) Nové rozdělení střední Evropy</b>  <b>B1)</b> První světová válka  <b>C) Evropa ve smrtelném nebezpečí</b>  <b>C6)</b> Evropa ve druhé světové válce  <b>D) Komunisté vládnu Československu</b>  <b>D3)</b> Soupeření mezi Východem a Západem  <b>D4)</b> Studená válka  <b>E) Od komunismu zpět k demokracii</b>  <b>E4)</b> Přechod k demokracii</p>	<p>Národnostní složení a konflikty.  Národní socialismus a život v protektorátu.  Poválečný odsun obyvatelstva v osídlení ČR.  Socialistická republika, realie života v socialismu.  Obnovení demokracie, problémy polistopadového vývoje.</p>
<p>žák srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifik</p>	<p><b>F) Průmyslová revoluce</b>  <b>F2)</b> Textilní průmysl  <b>F3)</b> Strojírenský průmysl  <b>G) Věda a výzkum</b>  <b>G1)</b> Věda a výzkum  <b>G2)</b> Výzkum vesmíru</p>	<p>Vynálezy a rozvoj technologií  Začátky průmyslové výroby.  Změny životního stylu. Industrializace a její dopady na životní prostředí.  Koncentrace obyvatelstva a související problémy.  Vývoj informačních technologií a jeho důsledky.  Nejnovější poznatky současnosti.  Moderní technologie v naší domácnosti.</p>
	<p><b>Klíčové pojmy (témata): A2)</b> Národní divadlo, bulvár, dělnická čtvrt, nájemní dům, průmyslový podnik; <b>B1)</b> kolonie, Británie, Francie, Německo, Ústřední mocnosti, Dohoda, zákopy; <b>C6)</b> Protektorát Čechy a Morava, Německá říše, blesková válka, Hitler, bitva o Británii, Sovětský svaz, USA; <b>D3)</b> Sovětský svaz, nacismus, Spojené státy americké, železná opona, státy Varšavské smlouvy, státy NATO; <b>D4)</b> komunistické státy, Západ, NATO - Severoatlantická aliance, Varšavská smlouva, studená válka, atomová bomba, aliance; <b>E3)</b> politika, Československo, parlament, politická strana, volby, demokracie, hospodářství</p>	

	<p>Otto Wichterle, kosmický výzkum, palivový článek, suchý zip, teflon, izolační pěna</p> <p><b>G2)</b> družice Sputnik, Jurij Gagarin, Saturn V (raketa), Apollo 11, Neil Armstrong, Michael Collins, Buzz Aldrin, Hubbleův dalekohled, raketoplán (Columbia)</p>	
<p>žák využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů k pochopení minulosti</p> <p>žák zdůvodní základní význam chráněných nemovitých i movitých kulturních památek</p>	<p><b>A) Budování moderního národa</b></p> <p><b>A2)</b> Praha začíná být velkoměstem</p> <p><b>B) Nové rozdělení střední Evropy</b></p> <p><b>B3)</b> Nové centrum vzdělání a kultury</p> <p><b>B7)</b> Moderní města</p>	<p>Budování národních kulturních institucí. Památky a památníky jako svědkové minulosti.</p> <p>Pamětníci, soukromé dějiny.</p> <p>Vývoj ochrany území, typy chráněných území.</p>
	<p><b>Klíčové pojmy (témata): A2; B3)</b> ústava, hlavní město, Nejvyšší a Ústavní soud, Leoš Janáček, hudební konzervatoř, univerzita T. G. Masaryka, archeologie, antropologie, profesor Absolon, expozice Anthropos, vila Tugendhat, nacisté, Dolní Věstonice; <b>B7)</b> elektřina, kanalizační a vodovodní síť, městský okruh, obytná čtvrt'</p>	
<p>žák objasní historické důvody pro zařazení státních svátků a významných dnů</p>	<p><b>B) Nové rozdělení střední Evropy</b></p> <p><b>B2)</b> Vznik samostatného Československa</p> <p><b>C) Evropa ve smrtelném nebezpečí</b></p> <p><b>C6)</b> Evropa ve druhé světové válce</p> <p><b>E) Od komunismu zpět k demokracii</b></p> <p><b>E3)</b> Sametová revoluce</p>	<p>Vznik samostatného Československa - česká státnost.</p> <p>Výročí konce druhé světové války - uctění obětí války, význam ochrany lidských práv.</p> <p>Den boje studentů za svobodu - nové budování demokratického zřízení</p>
	<p><b>Klíčové pojmy (témata): B2)</b> Rakousko-Uhersko, T. G. Masaryk, Československé legie, legionář, demokratická republika; <b>C6; E3)</b> Charta 77, Václav Havel, Gorbačov, komunismus s lidskou tváří, sametová revoluce, demonstrace, 17. 11. 1989</p>	

Tabulka 15: Tematické členění v návaznosti na očekávané výstupy v učebnici nakladatelství Fraus pro 5. ročník

Výše uvedená témata (prostřední sloupec tabulky) byla k jednotlivým očekávaným výstupům přiřazena autory učebnice. V učebnici 4. ročníku byla každá dílčí kapitola přiřazena ke konkrétnímu očekávanému výstupu, ovšem v učebnici pro 5. ročník jsme u 14 dílčích kapitol toto zařazení nenašli (jistě by se dala většina z nich také zařadit, otázkou zůstává, proč tak sami autoři neučinili, jednalo se o následující: A1) Češi v rakouské říši – rok 1848 a povstání, boj o práva českých občanů; A4) Snahy o spravedlivější společnost – zrušení poddanství, role dělníků; B5) Podnikatelské úspěchy – Tomáš Baťa, Baťovy závody, Baťova škola práce; B9) Komunisté bojují o moc – komunisté v Rusku, Sovětský svaz, Stalin, Lenin; C1) Cesta nacismu k moci – Hitler, nacisté, nacismus; C2) Československo se chystá k obraně – budování pevností v pohraničí, Králíky; C4) Československo ztratilo pohraničí – Sudety, nacisté, T. Lessig, odsun Čechů; C7) Nadřazenost národa – protižidovské zákony, koncentrační tábory; D1) Vítězný únor – komunisté, volby 1946, Klement Gottwald, únor 1948, Lidové milice, ústava; D2) Co je

totalita? – totalitní systém, StB, pracovní tábor, Milada Horáková; D5) Zemědělské hospodaření nebo výroba? – JZD, způsob hospodaření za komunismu; E1) Komunismus s lidskou tváří – umírnění komunisté, komunismus s lidskou tváří, reformy, cenzura, Brežněv, srpen 1968; F) Průmyslová revoluce; F1) Od řemesla k průmyslové výrobě: průmyslová revoluce, továrna.

Můžeme tedy shrnout, že učebnice nakladatelství Fraus *Člověk a jeho svět - společnost pro 4. a 5. ročník* jsou dle našeho názoru zpracovány zdařile vzhledem k žákovi, jejich koncepce je promyšlená, *historické učivo nestojí izolovaně* od dalších společenskovedních, ale i přírodovědných témat, *pojmová zatíženost je relativně nízká* (viz podrobněji ve 4. kapitole). Žák tak může sledovat skutečně spíše změny lidské společnosti v průběhu historie spolu s důsledky pro život člověka, než mít před sebou pouze sumu dat a událostí, kde propojení se životem žáka dnes chybí.

## 2.4 Učebnice nakladatelství Nová škola, s.r.o.

Dále jsme analyzovali koncepci učebnic pro historickou část vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět od nakladatelství Nová škola (neplést s nakladatelstvím "Nakladatelství Nová škola"). Nakladatelství Nová škola s.r.o. (dále jen Nová škola) vydalo dvě učebnice pod názvem *Vlastivěda 4 (Hlavní události nejstarších českých dějin)* a *Vlastivěda 5 (Významné události nových českých dějin)*. Obě vydané učebnice mají *stejnou vnitřní strukturu*. Jsou členěny jen na hlavní kapitoly zahrnující jednotlivá témata (historická období). K větším časovým celkům (zpravidla cca 3 – 4 kapitolám) je připojeno *opakování* (formát 1 strany), které se skládá ze *tří typů úkolů* pro žáky. Jsou to náměty k opakování, které vede žáky k práci ve skupině a vytváření historického lepopřehledu spolu s odpovídáním na otázky, vztahující se hlavně na faktografické údaje uvedené v učebnici. Dále je to zaznamenávání vybraných časových údajů na časovou osu a pak grafický přehled shrnující klíčová data (události) daného období, případně doplněné naukovým schématem. Specifikem těchto učebnic je poměrně propracovaný *systém mezipředmětových vztahů*. Autoři dále pracují se *symboly* znamenajícími zajímavost (označení Z), námětem na rukodělnou činnost (obrázek ruky – tzv. Dílna). Nechybí ani naznačení souvisejícího průřezového tématu (v učebnici pro 5. ročník naznačeno otázkou). V učebnici pro 5. ročník je navíc ještě symbol dvou postav, který symbolizuje námět na skupinovou práci (např. diskuze). *Základní text* je relativně stručný, omezuje se skutečně na základní historické informace. V textu se objevují i symboly pro vysvětlení cizích nebo neznámých slov pro žáky (označeny hvězdičkou). Text je doplněn jak ilustracemi, tak fotografiemi, objevují se i mapy či grafy. Na konci každé kapitoly je několik *otázek nebo úkolů*, které se váží k podstatným informacím daného celku a jejich odpovědi mají být základem pro žákovský zápis. Důležitým charakteristickým znakem je *práce s časovou osou* (objevuje se v každém opakování) a tvoří také závěr učebnice pro 4. ročník (na časové ose je vyobrazen přehled nejstarších českých dějin). V závěru učebnice pro 5. ročník je umístěn závěrečný test, najdeme zde také *jmenný rejstřík* a stručné opakování učiva (to najdeme i v úvodní kapitole).

*Tematicky* je historické učivo rozděleno mezi 4. a 5. ročník obdobně jako u učebnic předchozích nakladatelství. V učebnici pro 4. ročník jsou témata *po nástup Habsburků na český trůn* (resp. do bitvy na Bílé hoře), v učebnici pro 5. ročník pak *od roku 1620 do současnosti*.

V učebnici pro 4. ročník se vyskytuje celkem 14 kapitol, které jsou rozděleny do *devíti hlavních tematických úseků*. Specifická je kapitola první, která pojednává *o čase*. Druhá až pátá kapitola popisují pravěkou historii na českém území, příchod Slovanů, Sámův kmenový svaz a je připojena i kapitola o pověstech (to celé tvoří tematický celek *České země v pravěku*). Samostatně stojí téma *Velkomoravské říše* (šestá kapitola). Sedmá a osmá kapitola tvoří jeden větší tematický celek (*Vláda prvních Přemyslovců a vznik českého státu*). Od kapitoly deváté až do čtrnácté tvoří pak jednotlivé kapitoly souběžně také jeden z devíti větších tematických celků. Popisují *vznik českého království a vládu Přemyslovců* (kap. 9), český stát za vlády *Lucemburků* (10. kap.), *život ve středověku*

(kap. 11), *husitské války* (kap. 12). Předposlední kapitola je věnována období po husitských válkách (*Jiří z Poděbrad a Jagellonci*) a závěrečná kapitola popisuje *nástup Habsburků na český trůn*.

Učebnice pro 5. ročník je členěna do *pěti velkých* (hlavních) *tematických okruhů*, jež v sobě sdružují celkem 15 kapitol (obsahující dílčí tematické celky). První tři kapitoly popisují historické události vztahující se k *životu po třicetileté válce* (doba pobělohorská, život v barokní době a život ve školních lavicích – Jan Amos Komenský, přelom 17. a 1. polovina 18. století). Druhá část učebnice je věnována *dějinám 18. století* a popisuje období osvícenství (4. kap.), život na vesnici (5. kap.) a manufaktury a první stroje – rozvoj průmyslu (6. kap.). Sedmá až desátá kapitola spadají do tematického celku *Na cestě k občanské společnosti* a autoři v nich rozebírají události národního obrození, události revolučního roku 1848 (Z poddaného občan), průmyslovou revoluci (kap. 9 – “Stroje ovládly život”) a kulturní poměry 2. poloviny 19. století (Národ sobě – kap. 10). Kratší čtvrtý tematický celek (*Na cestě k samostatnosti*) se v kapitole 11 a 12 zaměřuje na vztah Čechů a Němců, okolnosti 1. světové války a vznik Československa. Závěrečné tři kapitoly mapují důležité *historické momenty 20. století* (život za první republiky, válečná a poválečná léta a přechod od totalitní moci – komunistická éra – k demokracii).

Učebnice na obálce deklarují, že jsou upraveny v souladu s RVP ZV, ale v textu učebnice toto není nijak blíže patrné (např. návaznost na očekávané výstupy, kompetence – pokud ano, tak nikoliv explicitně) – tematické členění je opět spíše jen *zásobníkem informací* týkajících se historie českých zemí. Přiřazení učiva k jednotlivým očekávaným výstupům RVP ZV v tematickém okruhu Lidé a čas je ponecháno na učiteli. V učebnici se ani tematický okruh Lidé a čas nezmiňuje.

Jako u předchozích podkapitol i nyní uvádíme obsahové členění učebnice spolu s uvedením klíčových pojmů (tabulky 16 a 17).

Hlavní tematický celek	Kapitoly tematického celku	Klíčové pojmy (témata)
<b>A)</b> České země v pravěku	<b>A1)</b> Malá kapitola o čase <b>A2)</b> České země v pravěku <b>A3)</b> Příchod Slovanů <b>D)</b> Sámův kmenový svaz <b>E)</b> Naše nejstarší minulost v pověstech	<b>A1)</b> rok, měsíc, den, kalendář, letopočet, Ježíš Kristus, př. n. l., n. l., století, tisíciletí, časová osa <b>A2)</b> pravěk, doba kamenná (starší, mladší), bronzová, železná, pěstní klín, tlupa, Věstonická Venuše, doba ledová, lovci mamutů, slitina, bronz, Keltové, Eduard Štorch, Bójové, Bohemia, hrnčířský kruh, oppidum, Germáni, Slované A3) Slované, stěhování národů, výměnný obchod, pohanské náboženství, středověk A4) Avaři, Sámó, Francká říše, Sámův kmenový svaz, Dagobert A5) historická pověst, praotec Čech, Krok, Kazi, Teta, Libuše, Přemysl Oráč, Horymír, Šemík
<b>B)</b> Velkomoravská říše	---	Velkomoravská říše, Mojmír, Pribina, Rastislav, křesťanství, křest, byzantská říše, Konstantin a Metoděj, hlaholice, bible, Svatopluk, latinka, Maďaři
<b>C)</b> Vláda prvních Přemyslovců a vznik českého státu	<b>C1)</b> Vznik českého státu, vláda prvních Přemyslovců	<b>C1)</b> kmen Čechů, Přemyslovci, Bořivoj, Ludmila, křest, Pražský hrad, Spytihněv, Vratislav I., Drahomíra, Václav, Boleslav, patro, Slavníkovci, vyvraždění Slavníkovců, Libice, Oldřich, Břetislav, připojení Moravy, Božena, Vratislav II.



	<b>C2) Život za vlády prvních Přemyslovců</b>	<b>C2) osada, řemeslo, církev, kněz, mnich, pergamen, knihtisk, iniciála, románský sloh, sdružené okno, rotunda, bazilika, Kosmas, Kronika česká</b>
<b>D) České země za Přemyslovců</b>	---	hrad, kostel, trh, řemeslo, řemeslník, hradby, Přemysl Otakar I., Zlatá bula sicilská, Václav I., těžba stříbra (Kutná Hora, Jihlava), Anežka Česká, Anežský klášter, špitál, papež, svatořečení, Přemysl Otakar II., král železný a zlatý, bitva na Moravském poli, Václav II., Ota Braniborský, diplomat, pražský groš, Václav III., uherská koruna, vyměření po meči, rytíř, dřevec, křižáci
<b>E) Český stát za vlády Lucemburků</b>	---	Lucemburkové, Jan Lucemburský, Eliška Přemyslovna, bitva u Kresčaku, Karel IV., Pražský hrad, římský císař, Svatá říše římská, diplomat, Nové Město pražské, kamenný (Karlův) most, Chrám sv. Víta, Karlštejn, korunovační klenoty, svatováclavská koruna, Karlova univerzita, kolej Karolinum, mistr, Otec vlasti, Václav IV., Zikmund, církev, odpustky, husitské války, šelma ryšavá
<b>F) Život ve středověku</b>	---	šlechta, panský stav, zemané, tvrz, arcibiskup, biskup, kněz, mnich, klášter, poddaní, poddanské dávky, desátky, bezzemci, sedláci, řemeslníci, chudina, jarmark, gotický sloh, opěrný systém, chrám sv. Barbory, lomený oblouk, Matyáš z Arrasu, Petr Parléř
<b>G) Husitské války</b>	---	církev, odpustky, Václav IV., mistr Jan Hus, Betlémská kapele, církevní sněm, Kostnice, upálení Jana Husa, Husité, kalich, tělo Páně, krev Páně, bohoslužba, Tábor, bible, bitva u Sudoměře, Jan Žižka, hejtmané, vozová hradba, ručnice, sudlice, sirotci, křižáci, křižové výpravy, Prokop Holý, bitva u Domažlic, bitva u Lipan, umírnění husité, Zikmund Lucemburský, Jan Roháč z Dubé, hrad Sion, přijímání podobojí
<b>H) České země po husitských válkách</b>	---	Albrecht Habsburský, tažení proti Turkům, Ladislav Pohrobek, Jiří z Poděbrad, diplomat, celoevropská úmluva mezi panovníky, katolická šlechta, Matyáš Korvín, křižová výprava, Vladislav Jagellonský, král Bene, Vladislavský sál, Ludvík Jagellonský, bitva u Moháče, zemský sněm, šlechta, městský stav
<b>I) První Habsburkové na českém trůnu</b>	---	Ferdinand I. Habsburský, Habsburkové, Země Koruny české, habsburská říše, Vídeň, Rudolf II., astrolog, Tycho de Brahe, Jan Kepler, alchymisté, astrologie, alchymie, Matyáš, středověk, novověk, renesance, Mikuláš Koperník, zámek, arkády, štít domu, fasáda (sgrafito), Rožmberkové, rybníkářství, tolary, cechy, negramotní lidé, Jednota bratrská, knihtisk, šlechta

Tabulka 16: Tematické členění + klíčové pojmy v učebnici nakladatelství Nová škola pro 4. ročník

Podobně přehled témat v následující tabulce pro učebnici 5. ročníku:

Hlavní tematický celek	Kapitoly tematického celku	Klíčové pojmy (témata)
<b>A)</b> Život po třicetileté válce	<b>A1)</b> Doba pobělohorská <b>A2)</b> Život v barokní době (17. a 1. pol. 18. století) <b>A3)</b> Ve školních lavicích (17. století, začátek 18. století)	<b>A1)</b> bitva na Bílé hoře, katolické náboženství, nekatolická víra, poprava na Staroměstském náměstí, třicetiletá válka, mír 1648, žoldněř, šlechta, zámek, palác, poddaní, zemědělství, jarmark, vzpoura Chodů, Jan Sladký Kozina, cechy, epidemie moru, mnich, jeptiška, tovaryš, řeholník <b>A2)</b> nekatolíci, katolíci, baroko, morový sloup, freska, mučedník, opera, procesí a poutě, Jan Nepomucký, Zelená hora, Svatý kopeček, Hostýn, chrám sv. Mikuláše <b>A3)</b> úpadek školství, negramotnost, Jan Amos Komenský, Jednota bratrská, Orbis Pictus, nižší školy, gymnázium, latina, kronika
<b>B)</b> Na cestě pokroku	<b>B1)</b> Světlo rozumu <b>B2)</b> Život na vesnici <b>B3)</b> Manufaktury a první stroje	<b>B1)</b> měšťanstvo, kapitalistická společnost, vědecké objevy, osvícenství, poddaní, rovnost lidí, tolerance, reformy, omezení moci církve, Marie Terezie, daně, vrchnost, robota, povinná školní docházka, Josef II., toleranční patent, zrušení nevolnictví <b>B2)</b> došková střecha, sedlák, rolník, bezzemek, čeledín, děvečka, chudina, vepřovice, kurník, stodola, rok na vesnici – hody, posvícení, draní peří, robota, vrchnost, úhorový systém, hák <b>B3)</b> manufaktura, cechy, příze, parní stroj, vodní pára, továrna, James Watt, František Josef Gernster, parní loď, Josef Božek, koňská železniční dráha, Josef Ressel, Prokop Diviš, bleskosvod, Veverkové, ruchadlo, průmysl
<b>C)</b> Na cestě k občanské společnosti	<b>C1)</b> Obrození měšťanské společnosti <b>C2)</b> Z poddaného člověka občan <b>C3)</b> Stroje ovládly život <b>C4)</b> Národ sobě	<b>C1)</b> kapitalismus, feudalismus, úřední jazyk němčina, národní obrození, vlastenci, národní buditelé, Česká expedice, divadlo Bouda, Matěj Kopecký, František Palacký, Josef Kajetán Tyl, Fidlovačka, Kde domov můj, ochotnické divadlo, čtenářské spolky, vlastenecké kroužky, krinolína, bály, valčík, polka <b>C2)</b> národní svoboda, ústava, šlechta, katolická církev, konstituce, rok 1848, národní gardy, barikády, revoluce, petice, zrušení cenzury, roboty, pouliční bouře v Praze, barikády, zrušení poddanství, František Josef I., absolutistická vláda, Karel Havlíček Borovský, Božena Němcová <b>C3)</b> zrušení cechů, strojová velkovýroba, textilní průmysl, strojírenství, Škodovy závody, Emil Škoda, turbína, zbrojovka, Škoda, hutní a chemický průmysl, elektřina, František Křižík, elektrická dráha, elektromobil, tramvaj <b>C4)</b> František Josef I., Sokol, samospráva, Rakousko-Uhersko, rakousko-uherské vyrovnání, T. G. Masaryk, český národní stát, Svatopluk Čech, Jan Neruda, J. V. Sládek, Alois

		Jirásek, Národní divadlo, J. V. Myslbek, Mikoláš Aleš, Bedřich Smetana, Libuše, Antonín Dvořák, Josef Mánes
<b>D) Na cestě k samostatnosti</b>	<b>D1) Češi a Němci</b> <b>D2) Směřujeme k samostatnosti</b>	<b>D1)</b> kolonisté, privilegia, šlechta, manufaktury, Němci, nacionalismus, rok 1848 a rozpory mezi Němci a Čechy <b>D2)</b> 1. sv. válka, dvě bojující strany (Rakousko-Uhersko, Německo x V. Británie, Francie, Rusko, Srbsko), polovojenský režim, zákaz Sokola, přidělový lístkový systém, T. G. Masaryk, E. Beneš, M. R. Štefánik, československé legie, vstup USA do války, Západní spojenci, rozpad Rakouska-Uherska, vznik Československa, manifestace
<b>E) Poslední století</b>	<b>E1) Tvář Československé republiky</b> <b>E2) Válečná a poválečná léta</b> <b>E3) Od totalitní moci k demokracii</b>	<b>E1)</b> Podkarpatská Rus, první republika, T. G. Masaryk, ústava, rovnoprávnost občanů, Baťovy závody, Osvobozenecké divadlo, Jiří Voskovec, Jan Werich, Jaroslav Ježek, Karel Čapek, biograf, A. Hitler, nacisté, Mnichov 1938, Sudety, připojení pohraničí k Německu <b>E2)</b> protektorát Čechy a Morava, okupace, Slovenský stát, 2. světová válka, napadení Polska, velmoci, gestapo, hákový kříž, Lidice a Ležáky, Židé, koncentrační tábor, partyzáni, čeští letci v Anglii, osvobozování Československa, sovětské vojsko, americká armáda, pražské povstání, odstoupení Podkarpatské Rusi, odsun Němců, znárodnění velkých podniků, Komunistická strana, K. Gottwald, únor 1948, totalitní vláda <b>E3)</b> pětiletý plán, komunistická diktatura a pronásledování, socialismus, cenzura, sovětský vzor, Pražské jaro, Alexandr Dubček, socialismus s lidskou tváří, okupace Československa, srpen 1968, Jan Palach, obnova totality, spartakiáda, sametová revoluce, Občanské fórum, státní převrat, G. Husák, V. Havel, svoboda a demokracie, vrácení majetku, svobodné volby, rozpad Československa, vznik ČR a SR, NATO, Evropská unie, Miloš Zeman

Tabulka 17: Tematické členění + klíčové pojmy v učebnici nakladatelství Nová škola pro 5. ročník

Učebnice nakladatelství Nová škola, s. r. o. mohou zaujmout především *jasnou strukturou, opakováním po téměř každé kapitole*, objevují se v ní i *mezipředmětové vztahy* a autoři pracují i s dalšími symboly usnadňujícími orientaci v textu. Explicitní návaznost na RVP ZV v podobě očekávaných výstupů či témat však v učebnici chybí. Pozitivní je naznačení mezipředmětových vztahů a alespoň stručné nastínění vazby na průřezové téma (spíše však jistý typ generalizace, tzn. vypíchnutí nadčasové myšlenky daného učiva). Stejně jako předchozí zkoumané učebnice je i zde hlavní funkcí předání vzdělávacího obsahu, resp. informací (*zásobník informací*), které jsou relativně stručné, doplněné zajímavostmi v doplňujícím textu. Dle našeho názoru se autorům relativně dobře podařilo v učebnici *zachytit historickou proměnu společnosti a nepřetěžovat žáky množstvím dat*. Regionální hledisko není v učebnicích zohledněno (to platí pro všechny zkoumané učebnice), avšak uvědomujeme si, že tento úkol nemůže saturovat celostátní učebnice, ale spíše regionální, které jsou v gesci uvědomělých učitelů na konkrétní škole.

## 2.5 Učebnice nakladatelství Prodos

Nakladatelství Prodos jako jediné ze zkoumaných vydalo, k tematickému okruhu Lidé a čas *pouze jednu učebnici* – v souladu se svou filozofií (pro každý tematický okruh vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět jednu učebnici, tzv. modrá řada). Učebnice je určena *pro oba ročníky* (4. i 5. ročník). Všechna témata v učebnici tedy lze bez problémů jednoznačně zařadit k tematickému okruhu Lidé a čas.

Jednotlivé kapitoly obsahují vždy na úvod *povídání k tématu*, které celkově vždy charakterizuje danou kapitolu (něco jako slovo průvodce), tento text je psán kurzívou a stručně, ale srozumitelně, představuje dobu (nebo téma), o které/m bude dále pojednáno. *Okraje* učebnice, graficky odlišeny, jsou použity *pro doplňující informace*, popisky obrázků, časové osy či další ilustrace – vhodně tak doplňují základní text. Celková orientace v učebnici je výborná, každá kapitola má stejnou strukturu, kdy po úvodu do kapitoly následuje *základní text*, místy doplněn i *textem pro zvědavé žáky* (s odlišením barevného podkladu nebo písma). Na konci kapitoly je pak zvýrazněno důležité učivo (*shrnutí a opakování*) a za ním následují *otázky a úkoly*, převážně otázky vztahující se k textu. V učebnici nechybí úvodní kapitola, ve které se čtenář dočte o koncepci učebnice a o tom, jak ji používat, v závěru pak je na jedné straně shrnutí celého učiva a je připojen rovněž *slovníček pojmů*.

Tematicky je učebnice členěna na *5 hlavních tematických celků* podle historického období (chronologicky). První tematický celek *Čas* se věnuje měření času a zkoumání času z různých hledisek. Druhý tematický celek popisuje *dobu Pravěku* (vnitřně členěn na dobu kamennou a objev kovů), třetí pak *Starověk* (bez dílčích kapitol). Následuje tematický celek *Středověk* (od prvních státních útvarů na našem území – Slované, Sámova říše – až po období vlády Jagellonců na českém trůně), *Novověk* (od nástupu Habsburků na český trůn, přes třicetiletou válku, období osvícenství a vládu Marie Terezie až do 19. století a průmyslové revoluce). Poslední tematický celek popisuje hlavní události 20. století (*Dvacáté století*) – dvě světové války i meziválečný vývoj, důsledky válek, období komunismu, Pražské jaro, normalizaci a revoluci s obnovou demokracie až doby do 21. století.

Na rozdíl od učebnic nakladatelství Fraus zde není explicitněji přiřazeno učivo (témata) k jednotlivým očekávaným výstupům. Na zadní obálce učebnice jsou pouze přepsány všechny druhy klíčových kompetencí a očekávané výstupy pro 2. období tematického okruhu Lidé a čas. Autoři pouze uvádějí, že obsah učebnice přispívá k rozvoji vyjmenovaných kompetencí a je prostředkem ke zvládnutí a osvojení uvedených očekávaných výstupů. Konkrétní implementace je ponechána na učiteli.

V následující tabulce přehledně shrnujeme tematické členění učebnice:

Tematický celek / kapitola	Klíčové pojmy (témata)
<b>A) Čas</b> A1) Měření času A2) Zkoumání minulosti	<b>A1)</b> čas, jarní a podzimní rovnodennost /slunovrat, rok, den, měsíc, kalendář, století, tisíciletí, časová osa, letopočet, forma zápisu a čtení letopočtů, hodiny (mechanické/sluneční), jednotný čas, místní čas, orloj <b>A2)</b> historik, archeolog, výklad dějin, biolog, fyzik, geograf
<b>B) Pravěk</b> B1) Doba kamenná B2) Objev kovů	<b>B1)</b> kamenné nástroje, kovy, doba kamenná (starší, střední, mladší), člověk vzpřímený, pazourek, Věstonická Venuše, lovci, pratur, osada <b>B2)</b> měď, bronz, kovotepectví, kovolitec, hradiště, Keltové, Germáni
<b>C) Starověk</b>	starověk, Řím, demokratická republika, latina
<b>D) Středověk</b> D1) První státní útvary	<b>D1)</b> stěhování národů, Slované, Sámova říše, Avaři, Frankové, bitva u Vogastisburgu, Velká Morava, Rastislav, Konstantin, Metoděj, staroslověnština, hlaholice

<p>na našem území</p> <p><b>D2)</b> Počátky českého státu</p> <p><b>D3)</b> První čeští králové</p> <p><b>D4)</b> Dědičné království</p> <p><b>D5)</b> Lucemburkové</p> <p><b>D6)</b> Husitství a Jiří z Poděbrad</p> <p><b>D7)</b> Jagellonci</p>	<p><b>D2)</b> Bořivoj I., Přemyslovci, Václav, Vratislav, Boleslav, biskupství, nástupnický řád, šlechta, pohanství, Břetislav I., II.,</p> <p><b>D3)</b> Římská říše, Vratislav II., Vladislav II.,</p> <p><b>D4)</b> Přemysl Otakar I., dědičný titul, osídlování země, zakládání měst, Přemysl Otakar II., sňatková politika, Václav III., polské a uherské království</p> <p><b>D5)</b> Jan Lucemburský, Eliška Přemyslovna, šlechta, diplomat, Karel IV., Nové Město pražské, univerzita, Václav IV., Zikmund</p> <p><b>D6)</b> Jan Hus, kritika církve, husitství, kališníci, přijímání pod obojí, křížové výpravy, Jan Žižka, Zikmund, Jiří z Poděbrad, Matyáš Korvín, rozdělení zemí Koruny české</p> <p><b>D7)</b> Vladislav Jagellonský, renesance, Vladislavský sál, Ludvík Jagellonský, bitva u Moháče</p>
<p><b>E) Novověk</b></p> <p><b>E1)</b> Nástup Habsburků na český trůn</p> <p><b>E2)</b> Stavovské povstání a třicetiletá válka</p> <p><b>E3)</b> Pobělohorské období</p> <p><b>E4)</b> Marie Terezie a osvícenství</p> <p><b>E5)</b> Průmyslová revoluce</p> <p><b>E6)</b> Devatenácté století</p>	<p><b>E1)</b> Ferdinand Habsburský, Rakousko-Uhersko, čeští bratři, Rudolf II., Matyáš, Rudolfova listina, povstání šlechty</p> <p><b>E2)</b> stavovské povstání, Fridrich Falcký, bitva na Bílé hoře, Ferdinand II., poprava na Staroměstském náměstí, 30. ti letá válka, taktika spálené země</p> <p><b>E3)</b> omezení svobody rolníků, katolizace, reformace, protireformace, baroko, Jan Amos Komenský</p> <p><b>E4)</b> Karel VI., nástupnický řád, Marie Terezie, válka s Pruskem, Fridrich, selské povstání, zrušení nevolnictví, daňová reforma, tereziánský katastr, povinná školní docházka, Josef II., toleranční patent</p> <p><b>E5)</b> velkovýroba, manufaktury, továrny, parní stroj, hutě, průmyslová revoluce, rozvoj železnic</p> <p><b>E6)</b> nezaměstnanost, cenzura, císařství, revoluce 1848, zrušení roboty, národní obrození, Vlastenecké muzeum, Národní divadlo, Rudolfinum</p>
<p><b>F) Dvacáté století</b></p> <p><b>F1)</b> Začátek 20. století a 1. světová válka</p> <p><b>F2)</b> Vznik Československa a jeho meziválečný vývoj</p> <p><b>F3)</b> Cesta ke druhé světové válce</p> <p><b>F4)</b> Druhá světová válka</p> <p><b>F5)</b> Důsledky války a přechod k mírovému životu</p> <p><b>F6)</b> Život v Československu v době vlády komunistů</p>	<p><b>F1)</b> hospodářský růst, Trojspolek, Trojdohoda, první světová válka František Ferdinand</p> <p><b>F2)</b> samostatnost českého státu, T. G. Masaryk, Edvard Beneš, Rastislav Štefánik, československé legie, Československo, demokratická republika, Podkarpatská Rus, vyspělý stát</p> <p><b>F3)</b> hospodářská krize, dělnická strana, Adolf Hitler, postoupení pohraničí, mnichovská dohoda, Slovenský štát, Protektorát Čechy a Morava, obsazení Československa</p> <p><b>F4)</b> útok na Polsko, tajná smlouva Německa se SSSR o neútočení, komunisté, Stalin, obléhání Leningradu, bitva u Stalingradu, Rudá armáda, západní fronta, kapitulace nacistického Německa, Reinhard Heydrich, vypálení Lidic a Ležáků, Židé a holokaust, partyzánská válka</p> <p><b>F5)</b> velmoci USA a SSSR, národní výbor, Národní fronta, odsun německého obyvatelstva, znárodnění majetku, Klement Gottwald, únor 1948, Lidové milice, vláda jedné strany, totalitní systém</p> <p><b>F6)</b> stalinská metoda, jednotná kandidátka, proletariát, JZD, politické soudní procesy, socialistická ústava, ČSSR, Heliodor Píka, Milada Horáková</p> <p><b>F7)</b> reformní komunisté, Pražské jaro, socialistická demokracie, státní převrat, srpen 1968, okupace, obnova totality, smlouva o dočasném pobytu sovětských vojsk, Gustav Husák</p>

<p><b>F7)</b> Pražské jaro a jeho důsledky</p> <p><b>F8)</b> Období normalizace a další budování socialismu</p> <p><b>F9)</b> Listopadová revoluce</p> <p><b>F10)</b> Obnovení demokracie a následný vývoj</p>	<p><b>F8)</b> Veřejná bezpečnost, Lidové milice, morální devastace, normalizace, Jan Palach, StB, Charta 77, uvolňování poměrů, Václav Havel, demonstrace</p> <p><b>F9)</b> generální stávka, zrušení zákona o vládnoucí moci KSČ, Václav Havel, svobodné volby</p> <p><b>F10)</b> odchod sovětských vojsk, vznik ČR a SR, NATO, Evropská unie, schengenský prostor</p>
--	---

Tabulka 18: Tematické členění + klíčové pojmy v učebnici Lidé a čas od nakladatelství Prodos

Učebnice Lidé a čas od nakladatelství Prodos je zaměřena pouze na historická témata, nejsou v ní zakomponována témata z jiných tematických okruhů, což na jedné straně ulehčuje učitelům orientaci v historickém učivu, které je řazeno chronologicky, ale na straně druhé klade na učitele větší nároky, co se týká obsahové integrace jak mezi vzdělávacími oblastmi (resp. předměty), tak mezi jinými tematickými okruhy. Co se týká vazby na RVP ZV v oblasti cílů, resp. kompetencí a očekávaných výstupů, pak lze hovořit pouze o formálním přičlenění bez jakéhokoliv bližšího rozpracování, které je ponecháno zcela na dovednostech učitele. Zpracování učebnice je však sympatické, učebnice dodržuje jednotný styl a může být pomoci při výběru konkrétního vzdělávacího obsahu, neboť předkládá učitelům poměrně širokou vzdělávací nabídku (viz také pojmová analýza ve čtvrté kapitole).

## 2.6 Učebnice nakladatelství SPN

Státní pedagogické nakladatelství vydalo dvě učebnice (zvláště pro 4. a 5. ročník), ve kterých nalezneme učivo vztahující se k historii (tematickému celku Lidé a čas). Jedná se o učebnice *Vlastivěda – Člověk a jeho svět* a autoři do předmětu *Vlastivěda* zařazují tři tematické okruhy vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Kromě výše zmíněného také tematický okruh Místo, kde žijeme (geografická složka) a Lidé kolem nás (propedeutika některých společenských věd). Učebnice charakterizuje graficky velmi zřetelné oddělení jednotlivých tematických okruhů. Posledně jmenovaný zabírá jednoznačně nejmenší část učebnice. V učebnici pro 4. ročník tvoří jen 7 %, geografická složka přitom 57 % a historické učivo více než třetinu (36 %) rozsahu učebnice. Podobné rozložení mezi tyto tři tematické okruhy vykazují i učebnice pro 5. ročník - nejvíce opět geografické učivo (44 %), poté historické (30 %) a učivo vztahující se k tematickému celku Lidé kolem nás (26 %). Historická část tedy tvoří přibližně třetinu rozsahu každé z učebnic.

Autoři učebnice pracují s grafickým odlišením textu. Základní učivo je na šedém pozadí a na vnějším okraji každé stránky je v barevném pruhu rozšiřující učivo (zajímavosti a další informace). Každý tematický celek má motivační úvod pro žáky, který je uvede do tématu. Obsah učebnic je pak členěn do kapitol, které nemají již dále vnitřní členění. V učebnici pro 4. ročník tak historické učivo je obsaženo ve 12 kapitolách (kap. 15 – 26) a v učebnici pro 5. ročník taktéž ve 12 kapitolách (kap. 13 – 24). Na konci každé kapitoly je pak uvedeno shrnutí (Co je důležité) a otázky a úkoly pro žáka (převažují otázky vztahující se k textu v učebnici). Kromě toho je samotný základní text ještě místy prokládán otázkami a úkoly (zpravidla jedním až dvěma), které mají problémovější charakter nebo vedou žáka převážně k vyhledávání informací z jiných zdrojů než učebnice. Struktura kapitol je jednotná, dobře se v ní orientuje.

Tematicky je učivo vztahující se k historii českého národa rozděleno mezi 4. a 5. ročník následovně. V učebnici pro 4. ročník od *nejstarších dějin až po vládu Marie Terezie a Josefa II.*, v učebnici pro 5. ročník pak témata začínají *národním obrozením a končí vznikem České republiky*. Nyní si stručně představíme obsah jednotlivých učebnic (tematické členění).

V učebnici pro 4. ročník je první kapitola věnována *problematice času a způsobům poznávání dějin* (a její rozsah je poměrně výrazný oproti jiným zkoumaným učebnicím). Následuje kapitola popisující *nejstarší osídlení naší vlasti* v době pravěku a starověku. Třetí kapitola historické části pojednává o starých *Slovanech* a jejich způsobu života, čtvrtá kapitola se zaměřuje na problematiku *pověsti* (Staré pověsti české). Další dvě kapitoly popisují historii za doby *Velkomoravské říše* a počátky českého státu (*Přemyslovská knížata*). Navazuje kapitola o době českého království za *posledních Přemyslovců*. Osmá kapitola (celkově v učebnici 22) je již věnována osobě *Karla IV.* a jeho vlivu na českou historii, devátá pak *Janu Husovi a době husitské*, na jejím konci je krátká zmínka i o Jiřím z Poděbrad a Jagelloncích (nemají samostatnou kapitolu). Poslední tři kapitoly popisují *české země za vlády Habsburků* (nejprve jejich nástup a zaměření na život ve městě a na zámcích, pak mapují české povstání proti Habsburkům a třicetiletou válku, nakonec pak osvícenou vládu Marie Terezie a jejího syna Josefa II.).

Navazující učebnice pro 5. ročník v první kapitole tematického okruhu *Lidé a čas* popisuje období *národního obrození*, ve druhé pak *události roku 1848*. Následující tři kapitoly se zabývají *druhou polovinou 19. století a směřováním k 1. světové válce*. Nejprve autoři představují českou kulturu a společnost, pak hospodářský rozvoj českých zemí v daném období (vynálezy, rozvoj dopravy apod.) a také vznik Rakouska-Uherska v roce 1867 a stručně je popsán i život tehdejší společnosti. Šestá kapitola a kapitola následující jsou věnovány *1. světové válce a vzniku Československa*. Po nich je rozebrán *život v meziválečném období*. Devátá a desátá kapitola popisují *období Protektorátu Čechy a Morava a druhou světovou válku*. Poslední dvě kapitoly shrnují základní poznatky o 2. polovině 20. století, kdy popisují *komunistickou éru* (období vlády jedné strany) a *obnovení demokracie v Československu* (události roku 1989 a vznik ČR).

Deklarovaná vazba na RVP ZV se v samotných učebnicích projevuje pouze zařazením historických témat do tematického celku *Lidé a čas*, což je barevně vyznačeno na okrajích učebnice (žlutou barvou). Očekávané výstupy, ani další atributy RVP ZV nejsou v učebnicích nijak rozebírány. Autoři však úvodu poznamenávají, že součástí učebnic jsou pracovní sešity a metodická příručka (společná pro oba ročníky). Učebnice samy o sobě tak působí jako *zdroj informací* – na rozdíl od ostatních zkoumaných učebnic (vyjma nakladatelství Fraus) *spíše stručnější*. Rovněž *otázky a úkoly* se vztahují převážně k učebnicovému textu a mají *reproduktivní povahu*. Učebnice je psána jednoduchým jazykem, neobsahuje vysokou četnost letopočtů a autoři se snaží vystihnout skutečně ty *nejpodstatnější historické události či osoby*, což je vzhledem k věku žáků, pro který je určena, žádoucí.

V následujících dvou tabulkách přiblížíme strukturu vzdělávacího obsahu (témata a klíčové pojmy) v jednotlivých učebnicích, nejprve 4. a poté i 5. ročníku.

Témata (kapitoly)	Klíčové pojmy (události)
<b>1. Jak měříme čas a poznáváme dějiny</b>	rok, měsíc, den, kalendář, př. n. l., n. l., časová osa, století, tisíciletí, hodiny, historie, archeologie, muzeum, galerie, knihovna, archiv, Národní galerie, Národní knihovna
<b>2. Nejstarší osídlení naší vlasti</b>	pravěk, doba kamenná, doba bronzová, doba železná, směnný obchod, Keltové, Germáni
<b>3. Staří Slované</b>	Slované, život Slovanů, hradiště, kmen, kníže, pohanství, Sámova říše, Sámo

<b>4. Pověsti o počátcích dějin</b>	pověst, Kosmas, Kronika česká, praotec Čech, Krok a jeho dcery, Přemysl Oráč, Bivoj, dívčí válka, Horymír, Ječmínek
<b>5. Velkomoravská říše</b>	Velká Morava, Mojmír, Rastislav, křesťanství, Konstantin a Metoděj, hlaholice, věrozvěstové, Ježíš Kristus, Svatopluk, latinka, azbuka
<b>6. Počátky českého státu</b>	Přemyslovci, Bořivoj, Pražský hrad, Václav, Boleslav, vražda Václava, Ludmila, Slavníkovci a jejich vyvraždění, Oldřich, připojení Moravy, Břetislav, románský sloh, rotunda, bazilika
<b>7. České království</b>	dědičný titul, Přemysl Otakar I., zakládání měst, Anežka Česká, rolník, robota, Přemysl Otakar II., hrady, těžba stříbra, pražský groš, Václav III., vymření Přemyslovců
<b>8. Karel IV. - otec vlasti</b>	Jan Lucemburský, Eliška Přemyslovna, Karel IV., císař, země Koruny české, Nové Město Pražské, Kamenný most, chrám sv. Víta, Karlštejn, univerzita, Otec vlasti, gotika, lomený oblouk, žebrová klenba
<b>9. Jan Hus - české země v době Husitské</b>	Václav IV., Jan Hus, kaple Betlémská, kritika církve, koncil, Kostnice, upálení Jana Husa, husité, kalich, Tábor, kališníci, křížové výpravy, Jan Žižka, bitva u Lipan, Jiří z Poděbrad, Jagellonci
<b>10. Život ve městech a na zámcích, nástup Habsburků</b>	konšelé, purkmistr, radnice, městská rada, řemeslnický cech, tovaryš, renesance, zámek, rybníkářství, novověk, Ferdinand I., habsburská říše, Vídeň, Rudolf II., knihtisk
<b>11. České povstání proti Habsburkům. Třicetiletá válka.</b>	povstání proti Habsburkům, Matyáš, bitva na Bílé hoře, poprava na Staroměstském náměstí, Jan Amos Komenský, třicetiletá válka, obnova země, baroko
<b>12. Marie Terezie a Josef II.</b>	Marie Terezie, osvícenství, tereziánské reformy, povinná školní docházka, nevolník, robotní řád, Josef II., zrušení nevolnictví a povolení náboženství, sílící role němčiny

Tabulka 19: Tematické členění + klíčové pojmy v učebnici pro 4. ročník (nakladatelství SPN)

Následuje přehled témat a klíčových pojmů v učebnici pro 5. ročník:

<b>Témata (kapitoly)</b>	<b>Klíčové pojmy (události)</b>
<b>1. Národní obrození v českých zemích</b>	národní obrození, Jungmann, Palacký, Česká expedice, J. E. Purkyně, muzea, divadla, J. K. Tyl., Fidlovačka
<b>2. Revoluční rok 1848</b>	K. H. Borovský, ústava, Metternich, revoluce 1848, zrušení poddanství a robota
<b>3. Česká kultura a společnost v druhé polovině 19. století</b>	Božena Němcová, Národní divadlo, Mikoláš Aleš, Vojtěch Hynais, opera Libuše, Smetana, besedy, spolky, Sokol, jarmark, kroje
<b>4. Hospodářský rozvoj českých zemí</b>	průmyslová revoluce, parní stroj, rozvoj železnice, cukrovarnictví, textilní průmysl, automobilka, telegraf, letadlo, elektřina, Křižík



<b>5. Vznik Rakouska-Uherska a život jeho obyvatel</b>	rozdělení Rakouska, měšťanská škola, obecná škola, Jubilejní zemská výstava, vznik české univerzity, elektrická pouliční dráha, Národní muzeum, Petřín
<b>6. První světová válka. Vznik československého státu.</b>	atentát na F. F. d'Este, bojový plyn, první světová válka, západní mocnosti, československé legie, USA, porážka Rakouska-Uherska, vznik Československa, Masaryk, Beneš
<b>7. Československá republika – demokratický stát</b>	ČSR, Podkarpatská Rus, státní znak, T. G. Masaryk, ústava, první republika
<b>8. Život v Československu mezi dvěma válkami</b>	rozvoj průmyslu, zavádění elektřiny, Tomáš Baťa, rozvoj kultury (film, rozhlas), sokolské slety, rozvoj sportu, hospodářská krize
<b>9. Protektorát Čechy a Morava</b>	E. Beneš, A. Hitler, Mnichovská konference, přenechání českého pohraničí, druhá republika, obsazení Německem, Slovenský stát, Protektorát Čechy a Morava, gestapo, pronásledování Židů, úřední jazyk němčina, přidělový systém na potraviny
<b>10. Druhá světová válka</b>	odboj proti okupantům, českoslovenští letci, koncentrační tábor, R. Heydrich, atentát na Heydricha, Lidice a Ležáky, osvobození sovětskou a americkou armádou, konec války (8. 5. 1945), odsun Němců
<b>11. Období vlády jedné strany</b>	znárodnění, KSČ, socialistický stát, únor 1948, K. Gottwald, Sovětský svaz, emigrace, politické procesy, totalitní stát, Státní bezpečnost, cenzura, 60. léta a nový socialismus, Dubček, srpen 1968 a obsazení sovětským vojskem, Husák, obnovení totality
<b>12. Obnovení demokracie v Československu</b>	Charta 77, Václav Havel, svoboda, protesty proti KSČ - uvolnění poměrů, demonstrace, listopad 1989, sametová revoluce, obnova demokracie, vznik ČR, ČR člen NATO

Tabulka 20: Tematické členění + klíčové pojmy v učebnici pro 5. ročník (nakladatelství SPN)

Učebnice nakladatelství SPN obsahují každá dvanáct kapitol vztahujících se k tematickému okruhu Lidé a čas. Návaznost na RVP je v samotné učebnici patrná pouze přiřazením učiva k tomuto tematickému okruhu (vyznačeno barevným pozadím). Jednotlivé kapitoly relativně stručně seznamují čtenáře s českou historií, učebnice jsou bohatě ilustrovány. Očekávané výstupy nejsou v učebnici explicitně rozepsány. Učebnice tak slouží spíše jako *zásobník elementárních informací o historii českých zemí. Otázky a úkoly* se vztahují (veskrze) pouze k textu, uvedenému v učebnici a *mají reproduktivní charakter*. Co se týče tematického členění, v učebnici se velmi dobře orientuje, kdy jsou témata shodná s jednotlivými kapitolami, podkapitoly se nevyskytují. Historické učivo tvoří přibližně 30 % rozsahu těchto učebnic.

## 2.7 Koncepce vybraných učebnic pro tematický okruh Lidé a čas – shrnutí a diskuze

Analýzou zkoumaných dějepisných učebnic jsme zjistili různý přístup autorů ke koncepci učebnic, resp. k rozdílnému začleňování tematického okruhu Lidé a čas do učebnic v rámci ostatních tematických okruhů vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Cestu úplného oddělení historického učiva (tematického okruhu Lidé a čas) volili autoři učebnic vydaných nakladatelstvími Nová škola s.r.o., Alter a Prodos (zde pouze v jedné učebnici pro oba ročníky). V učebnicích nakladatelství SPN a Didaktis je **historické učivo kombinováno s jinými tematickými okruhy, avšak existuje ostrá hranice mezi nimi** (graficky oddělené jednotlivé tematické okruhy) – učivo existuje „vedle sebe“. Naopak učebnice nakladatelství **Fraus** se nejvíce snaží o **vnitřní integraci historických témat v rámci tří tematických okruhů** (Lidé a čas, Místo, kde žijeme a Lidé kolem nás) a vydělení jednotlivých tematických okruhů již není na první pohled zřejmé. Usoudili jsme, že se autorům vcelku dobře (organicky) podařilo tematicky skloubit učivo historické, geografické a společenskovední (z okruhu Lidé kolem nás). Při podrobnější analýze lze rozklíčovat (i za pomoci autorů viz tabulky v závěru učebnice), která kapitola se primárně váže k danému tematickému okruhu dle RVP ZV.

**Obsahová struktura (vzdělávací obsah) učebnic jednotlivých nakladatelství je velmi podobná.**

Učebnice zachycují klíčové momenty české historie – z hlediska pojetí dějepisných učebnic jde o učebnice narativního typu (neboli kvazisyntézu). Lze poměrně dobře sledovat podobné členění do kapitol (resp. tematických celků), když kapitoly jsou zpravidla **určovány obdobím vlády panovnického rodu** (Sámova říše, Velká Morava, Přemyslovci, Lucemburkové, Husitství a Jiří z Poděbrad, Habsburkové a 20. století), prokládány kapitolami o životě lidí za dané doby. V novodobější historii to jsou pak opakující se témata jako osvětenství, národní obrození, průmyslová revoluce, 1. a 2. světová válka a meziválečná první republika, období komunistické éry a přechod k demokracii.

Učebnice jsou primárně zaměřeny jako **zdroj informací o historii naší vlasti**, který je (až na několik výjimek) podáván pouze v národním kontextu (mezinárodní kontext se objevuje jen zřídka). Toto však nevnímáme jako zásadní nedostatek, neboť je nutné vzít v potaz adresáty (žák primární školy), který se seznamuje systematicky s národní historií poprvé. Při srovnání jednotlivých témat lze pozorovat poměrně jednoznačný, unifikovaný výklad historie. Domníváme se, že tomu je i z toho důvodu, že i když byly učebnice vydány nově, tak velmi často čerpají z tematické předlohy minulých vydání (daného nakladatelství). Historický výklad českých dějin se proto jeví jako poměrně konzervativní. Zde se pro další výzkum nabízí exaktní komparace výkladového textu starších a novějších učebnic, která by naši domněnku potvrdila.

Důležitým aspektem koncepce zkoumaných učebnic, který jsme vysledovali, je také **bohatý doplňkový text** (zajímavosti, rozšiřující učivo). I zde je ale patrná podoba textů, klíčové pojmy se opakují v učebnicích všech nakladatelství (podrobněji viz pojmová analýza v kap. 4). Doplňující text je vhodný (kromě funkce vzdělávací) také pro motivaci žáka, neboť umožňuje doplnit učebnicový text o různé zajímavosti. V různé míře se o to snaží všichni autoři učebnic, nejvíce pak asi autoři učebnic nakladatelství Didaktis.

**Deklarované propojení s RVP ZV je na základě analýzy struktury a obsahu samotných učebnic spíše povrchní**, projevující se jen přiřčením historického učiva k tematickému celku Lidé a čas spolu s grafickým odlišením (učebnice SPN, učebnice Didaktis nepoužívají označení Lidé a čas, ale Historie), resp. jen tím, že učebnice obsahují historické učivo (učebnice Alter a Nová škola s.r.o.), učebnice Prodos jako jediná je zpracována primárně dle tematického okruhu (nečleněna do ročníku) Lidé a čas (tak se i jmenuje), avšak návaznost na očekávané výstupy a další atributy chybí, resp. jsou pouze formálně uvedeny v závěru. Nejvíce zdařilá z hlediska požadavků RVP ZV se nám jeví učebnice nakladatelství

Fraus, kde je také nejlépe popsána vazba mezi učivem a očekávanými výstupy (dílní dovednosti jsou poměrně podrobně zpracovány i v učebnici nakladatelství Didaktis pro 4. ročník); některá nakladatelství řeší metodické poznámky metodickou příručkou (SPN) či metodickými materiály (Alter). Zde si dovolíme poznamenat, že spatřujeme největší rezervy v současných dějepisných učebnicích určených pro primární školu. Jeví se, že práce s kompetencemi a očekávanými výstupy je spíše formální či mechanická – alespoň co se týče samotných učebnic. Tato otázka může být lépe zpracována v metodických příručkách. Otázkou (dalšího výzkumu) však je, zda tyto příručky jsou na školách běžné, resp. jejich samotná kvalitativní analýza. Kurikulární reforma, která s sebou přinesla nový, kompetenční model vzdělávání, do škol vstoupila v roce 2005 (do 4. a 5. ročníků ještě o pár let později) a je zajímavé, jak rychle vznikly „nové“ učebnice, které deklarují zpracování dle RVP ZV. Máme za to, že rychlost, s jakou vznikly tyto učebnice, ovlivnila i jejich kvalitu po stránce propracovanosti učebnice ve vztahu ke kompetenčnímu modelu (klíčovými kompetencím, očekávaným výstupům) a celkovému pojetí tematického okruhu Lidé a čas v primárním vzdělávání. Tím však netvrdíme, že by se to autorům nepovedlo vůbec – zejména autoři učebnic nakladatelství Fraus jsou k tomuto cíli asi nejbližší. Rezervy u většiny učebnic však jistě existují a dovolíme si tvrdit, že více se změnil „obal“ učebnice, než její vzdělávací obsah. **Grafická složka učebnic je na dobré úrovni**, učebnice jsou bohatě ilustrovány, obsahují fotografie, umělecké ilustrace a další grafické prvky (viz podrobněji kap. 5), což lze považovat za pozitivní rys, který může dobře podpořit motivační funkci učebnice, zvláště pro žáka primární školy, kde jde především o probuzení zájmu o historii. V této souvislosti je třeba výzkumně reflektovat kvalitu ikonického textu, aby ona „barevnost“ nebyla samoúčelná, ale tvořila i sama o sobě hodnotný vzdělávací obsah, který povede k naplňování klíčových kompetencí tak, jak jsou uváděny v RVP ZV.

S otázkou motivace k učení se pojí i pojetí **aktivizační složky** (otázky a úkoly pro žáky). Ty se sice v učebnicích poměrně **hojně vyskytují**, ale většinou jsou to **otázky či úkoly reproduktivního charakteru**, resp. úkoly vztahující se k vyhledávání dalších informací. Objevují se však i otázky problémové vedoucí k hlubšímu přemýšlení či diskusi ve skupině (podrobně viz kap. 7). Většinou jsou umístěny na konci kapitoly, graficky zřetelně odděleny – což slouží k dobré orientaci. Lze poměrně jasně pozorovat, že dominuje vzdělávací obsah (a na něj napojené učební úlohy, velmi často jednoduché, reproduktivní), před kompetenčním modelem, kde by učební úlohy jasněji směřovaly ve větší míře jednak ke všem očekávaným výstupům, jednak nabízely žákovi větší možnost samostatného objevování v intencích konstruktivistické výuky, na základě níž by si žák mohl individuálně budovat své historické vědomí.

Konečně zmiňme ještě jeden důležitý aspekt, jenž je uveden v RVP ZV - **návaznost na regionální podmínky**. Témata regionální historie ve zkoumaných učebnicích není v podstatě vůbec zastoupeno. Nabízí se otázka, zda je to vůbec možné, pakliže jde o celostátně vydávané učebnice – lze to od nich očekávat? Domníváme se, že by mělo být i v těchto učebnicích něco jako „regionální“ okénko, minimálně ve smyslu popisu aktivit, které by žák mohl dělat při objevování historie v místě bydliště. Zatím toto zůstává v kompetenci samotných učitelů, jakým způsobem regionální specifika ve výuce českých dějin pro žáky zohlední.

Na závěr kapitoly jsme připojili souhrnnou tabulku, kde je možno na základě vybraných (10) kritérií rychle (rámcově) porovnat učebnice jednotlivých nakladatelství. Kritéria byla následující: počet učebnic a určení (pro jaký ročník), celková koncepce (v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět), koncepce učiva, návaznost na RVP ZV, aktivizační složka v učebnicích (otázky, úkoly a jiné aktivity činnostní povahy). Připojili jsme také několik charakteristických znaků učebnice jednotlivých nakladatelství, jakož i informace o tom, zda k učebnicím existují pracovní sešity (listy), metodická podpora (zejména

metodická příručka pro učitele). Rovněž jsme uvedli, zda k tištěné učebnici existuje i alternativa v podobě elektronické učebnice.

Ukazatel	Alter	Didaktis	Fraus	Nová škola	Prodos	SPN
<b>Počet učebnic a určení</b>	2 zvláště pro 4. a 5. ročník	2 zvláště pro 4. a 5. ročník	2 zvláště pro 4. a 5. ročník	2 zvláště pro 4. a 5. ročník	1 pro oba ročníky	2 zvláště pro 4. a 5. ročník
<b>Celková koncepce</b>	Obsahující učivo pouze tematického okruhu Lidé a čas	obsahuje učivo všech pěti tematických okruhů	obsahuje učivo tří tematických okruhů (Lidé a čas; Místo, kde žijeme; Lidé kolem nás)	Obsahující učivo pouze tematického okruhu Lidé a čas	Obsahující učivo pouze tematického okruhu Lidé a čas	obsahuje učivo tří tematických okruhů (Lidé a čas; Místo, kde žijeme; Lidé kolem nás)
<b>Koncepce historického učiva</b>	zásobník informací, přehled historického učiva, které je chronologicky řazeno	historické učivo (označeno jako „Historie“), chronologicky řazeno, jako jedna část učebnice, zřetelně graficky odděleno, tematicky se neprolíná s ostatními okruhy	historické učivo je řazeno tematicky a chronologicky, organicky se prolíná s učivem dalších dvou tematických okruhů, je patrná tematická integrace	přehled historického učiva, chronologické řazení	přehled historického učiva, chronologické řazení	historické učivo (označeno jako „Lidé a čas“), chronologicky řazeno, jako jedna část učebnice, zřetelně graficky odděleno, tematicky se neprolíná s ostatními okruhy
<b>Návaznost na RVP (klíčové kompetence, očekávané výstupy, průřezová témata)</b>	spíše ne - jen obecně, odkaz na jiné materiály v metodické poznámce	částečně, na obálce učebnice, pozitivní je formulace dílčích dovedností, naznačení i vztahu k průřezovým tématům	ano, na obálce učebnice, přínosem je propojení očekávaných výstupů s konkrétním tematickým celkem, resp. učivem, naznačení i vztahu k průřezovým tématům	ne, v učebnici se nikde explicitně toto neuvádí, pouze otázky, resp. úkoly označené jako průřezová témata, ale nikoli ve vazbě na RVP ZV (spíše tematická vazba)	spíše ne, jen obecně na obálce učebnice zkopírovány souhrnně klíčové kompetence a očekávané výstupy	ne, pouze odkaz na metodické příručky pro učitele
<b>Aktivizační složky učence (otázky, úkoly pro žáky apod.)</b>	za jednotlivými kapitolami nebo dílčími tématy, barevně odlišeny dle charakteru (otázka/úkol; problémová	1-2 otázky, případně úkoly (ojediněle) za základním textem plus otázky /úkoly u některých	otázky a úkoly přímo v textu průběžně + ve speciálních (modrých) rámečcích – otázky k zamyšlení či	speciální opakování za velkými tematickými celky (otázky pro skupinovou práci a vyznačování na	asi pět až deset číslovaných otázek/úkolů vždy za každou kapitolou	asi pět až deset číslovaných otázek/úkolů vždy za každou kapitolou

	úloha; hra/dramatizace ; práce s jinými zdroji	doplňujících textů;	složitější úkoly;	časové ose) + za každou kapitolou několik otázek nebo úkolů; úkoly v rámci integrace s ostatními předměty a úkoly pro skupinovou práci		k základnímu textu; dále také otázky a převážně úkoly v rámci doplňujícího učiva na okrajích stran
<b>Další poznámky, specifika, pozitiva</b>	relativně obsáhlý informační zdroj, grafické odlišení úkolů dle jejich povahy, slovníček složitějších pojmu	částečně odlišné zpracování (sazba textů) mezi učebnicí pro 4. a 5. ročník; bohatý doplňkový text, mnoho ilustrací malého formátu; obsahují schematické mapy ke každému období	organické propojení učiva z oblasti historie, geografie a společenských věd; otázky a úkoly často směřující k porozumění, relativně málo informací (pojmová nepřetíženost) , promyšlená struktura; rámečky vysvětlující složitější pojmy	poměrně velký důraz na aktivizační složku (dostatek otázek, úkolů), mezipředmětov é vazby jasně popsané; souhrnná opakování po velkých tematických celcích	kompaktní pro daný tematický okruh - přehlednost, jednoznačná struktura, časové osy a schémata na okrajích, graficky odlišen text „pro zajímavost“ přehledné shrnutí kapitol; slovníček složitějších pojmu	jasné oddělení základního a doplňujícího učiva, bohatě ilustrováno fotografiemi, jasné shrnutí důležitých informací
<b>Pracovní sešit / listy</b>	ano	ano	ano	ano	ano	ano
<b>Metodické materiály pro učitele</b>	ano – Metodická příručka pro učitele; Náměty pro realizaci OV, KK a PV <sup>5</sup> („Přípravy“); Časové a tematické plány	ano – Průvodce pro učitele (metodická příručka)	ano – Příručka učitele (metodická příručka)	ne	ne	ano – Metodická příručka
<b>Elektronická verze</b>	ano	ne	ano	ano	ano	ne

Tabulka 21: Srovnání sledovaných učebnic jednotlivých nakladatelství dle vybraných ukazatelů

<sup>5</sup> OV = očekávané výstupy, KK = klíčové kompetence, PT = průřezová témata

### 3. Didaktická vybavenost učebnic pro tematický okruh Lidé a čas

Ve třetí kapitole jsme popsali výzkumné šetření učebnic (či jejich příslušných částí) pro tematický okruh Lidé a čas z hlediska jejich *didaktické vybavenosti*. Didaktickou vybavenost považujeme za jednu z důležitých funkcí učebnice (viz např. Průcha, 2013), která se zabývá jednak *prezentací učiva* (vzdělávacího obsahu) – ať již verbálně či nonverbálně, ale rovněž do jisté míry předurčuje *řízení vyučování a učení* a také *organizuje edukační proces* při používání učebnice. Jinak řečeno, je to právě didaktická vybavenost, která odlišuje právě učebnici od např. odborného vědeckého textu. Učebnice tak svým charakterem řadíme mezi materiálně didaktické prostředky, neboť jejich prostřednictvím se žáci mohou „chopit“ vzdělávacího obsahu a skrze činnosti (učební úlohy) s ním dosahovat vytyčených edukačních cílů.

*Výzkumy didaktické vybavenosti* učebnic jsou relativně hojné, zvláště v diplomových a disertačních pracích. Většinou jsou však zaměřeny na měření didaktické vybavenosti učebnic pro předměty na 2. stupni ZŠ – např. v chemii (Banýr, 2005 nebo Kramářová, 2009), přírodopisu (Jůvová, 2006 nebo Smutková 2012), zeměpisu (Janoušková, 2008 a 2009), občanské výchovy (Jakubcová, 2012). Didaktickou vybavenost dějepisných učebnic zkoumali např. Tannenbergová (2009), Janková (2012) nebo Solníčka (2009). Průcha (2006, s. 13) uvádí u některých učebnic dějepisu koeficient celkové didaktické vybavenosti relativně nízký (33 – 44 %), Tannenbergová (2009, s. 67 a 73) u novějších učebnic dějepisu v 6. a 7. ročníku hodnoty 58 – 91%, resp. 55 – 97% (7. ročník), což svědčí o velkých rozdílech mezi zkoumanými učebnicemi.

Výzkumy, které by měřily přímo didaktickou vybavenost *vlastivědných učebnic pro primární školu*, není mnoho, naopak jsou řídké (týkají se starších výzkumů) – např. Průcha (1998, s. 96) publikuje výsledky výzkumu z 80. let minulého století, kdy byly zkoumány celé soubory učebnic pro 2. – 8. ročník ZŠ (mezi nimi i učebnice Vlastivědy). Průměrné hodnoty pro 4. ročník dosahovaly 37 % a pro 5. ročník 42,2 % (E). Novější výzkumy didaktické vybavenosti vlastivědných učebnic pro 1. stupeň absentují. Výsledky našeho empirického šetření popsané v této kapitole tak pomohou rozšířit obraz o didaktickou vybavenost učebnic pro primární školu, konkrétně pro vzdělávací okruh Lidé a čas, který je součástí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. V následujícím textu si nejprve popíšeme metodologii výzkumného šetření a poté již budeme analyzovat jeho výsledky, nejprve srovnáme celkový koeficient didaktické vybavenosti a poté budeme komparovat jeho dílčí složky (komponenty).

#### 3.1 Metodologie výzkumného šetření

Existují různé metody měření didaktické vybavenosti (srov. Maňák, 2006; Sikorová, 2007), avšak asi nejčastěji používanou je *Průchova metoda měření didaktické vybavenosti učebnice* (viz Průcha, 1998, s. 141-143) nebo Průcha (2006, s. 12-14), jež se zaměřuje na *36 faktorů*, které mají vliv na celkovou didaktickou vybavenost učebnice. Tuto metodu jsme použili i při vlastním výzkumném šetření v této kapitole. Průcha (1998) uvádí souhrnně 36 faktorů (viz kap. 1.1.3), dle nichž se měří didaktická vybavenost. Hlavní princip měření spočívá v tom, že nejprve zaznamenáváme, zda učebnice obsahuje či neobsahuje danou komponentu (bez ohledu na četnost využití) – komponenty jsme uvedli v tabulce 2 (str. 15 – 16 v této publikaci). Poté se jednotlivé koeficienty vypočítají tak, že se počet zjištěných komponent vydělí celkovým počtem komponent v dané kategorii (tzn. procentuální podíl počtu skutečně využitých komponent z počtu všech možných). Např. pokud jsme zjistili 9 komponentů ze 14 možných pro aparát prezentace učiva, pak jeho koeficient je  $9/14 \times 100 = 64,28 \%$ . Rozlišujeme tyto *dílčí koeficienty didaktické vybavenosti*: využití aparátu prezentace učiva (EI); aparátu řídicího učení (EII); aparátu orientačního (EIII); využití verbálních komponent (Ev); využití obrazových

komponent (Eo). Výzkumné šetření mělo deskriptivně-relační charakter za použití kvantitativní metodologie.

*Cíle výzkumného šetření* didaktické vybavenosti učebnic obsahující dějepisné učivo (pro tematický okruh Lidé a čas) jsme si stanovili následovně:

- 1) zjistit a porovnat *celkový koeficient didaktické vybavenosti* vybraných učebnic pro 4. a 5. ročník určených pro tematický okruh Lidé a čas;
- 2a) popsat a porovnat *aparát prezentace učiva* vybraných učebnic pro 4. a 5. ročník určených pro tematický okruh Lidé a čas;
- 2b) popsat a porovnat *aparát řídicí učení* vybraných učebnic pro 4. a 5. ročník určených pro tematický okruh Lidé a čas;
- 2c) popsat a porovnat *aparát orientační* vybraných učebnic pro 4. a 5. ročník určených pro tematický okruh Lidé a čas;
- 3a) zjistit a srovnat využití *verbálních komponent* u vybraných učebnic pro 4. a 5. ročník určených pro tematický okruh Lidé a čas;
- 3b) zjistit a srovnat využití *obrazových komponent* u vybraných učebnic pro 4. a 5. ročník určených pro tematický okruh Lidé a čas;
- 4) srovnat míru didaktické vybavenosti u vybraných učebnic pro 4. a 5. ročník určených pro tematický okruh Lidé a čas z *hlediska ročníku*;
- 5) porovnat *závislosti mezi jednotlivými složkami didaktické vybavenosti* u vybraných učebnic pro 4. a 5. ročník určených pro tematický okruh Lidé a čas.

*Výzkumným vzorkem* byly učebnice uvedené v kap. 1.2 a 2 (celkem 11 učebnic), resp. ty části vybraných učebnic týkající se konkrétně dějepisného učiva. Výzkumné šetření mělo *deskriptivně-relační charakter* za použití *kvantitativní metodologie*. Pro výpočty závislosti jsme používali *Pearsonův koeficient korelace*, resp. pro srovnání, zda se jednotlivé četnosti významně odlišují od průměru (teoretických četností) jsme používali *test nezávislosti (chí-kvadrát)*. Data byla zpracována pomocí programu Excel 2010, pomocí něhož jsme prováděli i statistické výpočty.

### 3.2 Srovnání celkového koeficientu didaktické vybavenosti

Pokud analyzujeme *učebnice nakladatelství jako celek*, pak *nejvyšší hodnotu koeficientu didaktické vybavenosti (E)* mají učebnice nakladatelství *Fraus* (61,11 %; 22 z 36 b.). Učebnice tří dalších nakladatelství dosáhly relativně malého odstupu (do 5 %) - SPN (59,72 %; 21,5 b.), Prodos (58,33 %; 21 b.) a Didaktis (56,94 %; 20,5 b.). Učebnice nakladatelství *Nová škola* mají o něco nižší koeficient, ale stále dosahuje hodnoty nad padesát procent (52,78 %; 19 b.). Větší (ale stále statisticky nevýznamný rozdíl – viz níže – vykazaly učebnice nakladatelství *Alter* (jen 43,08 %; 15,5 b.). Výsledky jsou tedy poměrně homogenní (rozdíl 7 bodů), tzn., že *celkové hodnoty didaktické vybavenosti zkoumaných učebnic jsou podobné* (podrobněji si ukážeme níže). To potvrzuje i *nízká hodnota směrodatné odchylky* (SD = 2,61) a *nízký variační koeficient* (11 %), což mj. vypovídá o relativní spolehlivosti aritmetického průměru. Ten dosáhl hodnoty téměř 20 bodů (z 36 možných), tj. 55 %. Celkový koeficient didaktické vybavenosti (E) zkoumaných učebnic je znázorněn v tabulce 22. Znaménka + a - znamenají nadprůměrný, podprůměrný počet bodů.

Učebnice	Počet bodů (max. 36)	Koeficient E (max. 100%)	Rozdíl od celkového průměru (20 b; E=55%); CHI-TEST (p)
DIDAKTIS 5	23	63,89 %	0,431(+)
FRAUS 4	22	61,11 %	0,586 (+)
FRAUS 5	22	61,11 %	0,586 (+)

SPN 4	21	58,33 %	0,761 (+)
SPN 5	21	58,33 %	0,761 (+)
NOVÁ ŠKOLA 5	21	58,33 %	0,761 (+)
PRODOS	21	58,33 %	0,761 (+)
DIDAKTIS 4	18	50,00 %	0,685 (-)
NOVÁ ŠKOLA 4	17	47,22 %	0,521 (-)
ALTER 5	17	47,22 %	0,521 (-)
ALTER 4	14	38,89 %	0,177 (-)

Tabulka 22: Celkový koeficient didaktické vybavenosti u jednotlivých učebnic

Zjišťovali jsme také, zda se *didaktická vybavenost jednotlivých učebnic statisticky významně liší od průměrné hodnoty* (tzn. 19,72 b., resp. E = 55,06 %). Výsledky ukazuje tabulka 23. K vyhodnocení jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát, výsledky jsme počítali za pomoci příslušného vzorce v programu Excel 2010. Z výsledků je patrné, že při srovnání průměrné hodnoty koeficientu E (celková didaktická vybavenost) a hodnot E u učebnic dle nakladatelství jako celku, *není rozdíl statisticky významný* (hodnota  $p > 0,05$ ; měřeno na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ ; rozdíl mezi průměrnou hodnotou a nejvyšší, resp. nejnižší hodnotou koeficientu didaktické vybavenosti je pouze cca 12 %, resp. 8 %). Dokonce ani učebnice Alter s koeficientem na první pohled výrazně nižším nevykázaly statisticky významnou odchylku od průměrné hodnoty všech zkoumaných učebnic (tzn. 19,72 bodů, tj. 55,06 %).

Znaménko + (plus) v závorce symbolizuje nadprůměrnou hodnotu, resp. znaménko – (mínus) podprůměrnou, avšak odchylky od průměru nejsou statisticky významné.

Nakladatelství	SPN	N. ŠKOLA	DIDAKTIS	FRAUS	ALTER	PRODOS
<b>CHI-TEST (p;0,05)</b>	0,699 (+)	0,776 (-)	0,827 (+)	0,468 (+)	0,147 (-)	0,699 (+)

Tabulka 23: Srovnání hodnoty koeficientu didaktické vybavenosti (od průměru) za učebnice jednotlivých nakladatelství jako celku

Statistické porovnání koeficientu didaktické vybavenosti mezi jednotlivými učebnicemi až na jeden případ rovněž *nepotvrdilo významné rozdíly*. Výsledky ukazuje maticová tabulka (č. 24). Statisticky významný rozdíl (na hladině významnosti 0,05) se projevil pouze mezi učebnicí Alter pro 4. ročník a učebnicí Didaktis pro 5. ročník ( $p = 0,034$ ). Učebnice Alter pro 4. ročník je jedinou i ve srovnání se zbývajícími učebnicemi, kde se rozdíl v bodech didaktické vybavenosti blíží statisticky významnému rozdílu ( $p < 0,05$ ). Hodnoty p (v tabulce) blíží se hodnotě 1,000 znamenají, že příslušné učebnice mají celkový koeficient didaktické vybavenosti velmi podobný (resp. velmi podobný počet bodů). Hodnota 1,000 znamená, že učebnice mají totožný počet bodů (a tedy i stejnou procentuální hodnotu koeficientu didaktické vybavenosti). Nula v levé části tabulky znázorňuje statisticky nevýznamný rozdíl mezi dvěma příslušnými učebnicemi, hvězdičkou jsme označili rozdíl statisticky významný. Lze tvrdit, že *celková didaktická vybavenost*, resp. její koeficient (E) zkoumaných učebnic, byla zjištěna jako *velmi podobná*. Ve zkoumaném vzorku se nevyskytly žádné extrémní rozdíly (v hodnotě E) a jako statisticky významný se projevil pouze jeden rozdíl.



CHI TEST (p;0,05)	SPN4	SPN5	NOVÁ ŠKOLA 4	NOVÁ ŠKOLA 5	DIDAKTIS 4	DIDAKTIS 5	PRODOS	FRAUS 4	FRAUS 5	ALTER 4	ALTER 5
SPN 4 (21b.)	x	1,000	0,345	1,000	0,478	0,629	1,000	0,810	0,810	<b>0,099</b>	0,345
SPN 5 (21b.)	0	x	0,345	1,000	0,478	0,629	1,000	0,810	0,810	<b>0,099</b>	0,345
NOVÁ ŠKOLA 4 (17b.)	0	0	x	0,345	0,814	0,155	0,345	0,237	0,237	0,475	1,000
NOVÁ ŠKOLA 5 (21b.)	0	0	0	x	0,478	0,629	1,000	0,810	0,810	<b>0,099</b>	0,345
DIDAKTIS 4 (18b.)	0	0	0	0	x	0,234	0,478	0,343	0,343	0,343	0,814
DIDAKTIS 5 (23b.)	0	0	0	0	0	x	0,629	0,808	0,808	<b>0,034</b>	0,155
PRODOS (21b.)	0	0	0	0	0	0	x	0,810	0,810	<b>0,099</b>	0,345
FRAUS 4 (22b.)	0	0	0	0	0	0	0	x	1,000	<b>0,059</b>	0,237
FRAUS 5 (22b.)	0	0	0	0	0	0	0	0	x	<b>0,059</b>	0,237
ALTER 4 (14b.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	x	0,475
ALTER 5 (17b.)	0	0	0	0	*	0	0	0	0	0	x

Tabulka 24: Statistické srovnání koeficientu celkové didaktické vybavenosti mezi jednotlivými učebnicemi

Následující tabulka ukazuje dílčí koeficienty didaktické vybavenosti *celkem za všechny zkoumané učebnice* a zároveň i *učebnic jako celku v rámci jednotlivých nakladatelství*. Tučně jsou vyznačeny nejvyšší hodnoty v daném koeficientu didaktické vybavenosti.

	E1 (aparát prezentace učiva)	E2 (aparát řídicí)	E3 (aparát orientační)	Ev (verbální komponenty)	Eo (obrazové komponenty)
<b>Celkem</b>	59,07 %	47,44 %	72,75 %	45,78 %	81,78 %
<b>FRAUS</b>	57,14 %	<b>55,56 %</b>	<b>100,00 %</b>	<b>51,85 %</b>	<b>88,90 %</b>
<b>SPN</b>	64,29 %	50,00 %	75,00 %	48,15 %	<b>88,90 %</b>
<b>PRODOS</b>	<b>78,57 %</b>	38,89 %	75,00 %	48,15 %	<b>88,90 %</b>
<b>DIDAKTIS</b>	64,29 %	50,00 %	62,50 %	46,30 %	<b>88,90 %</b>
<b>N. ŠKOLA</b>	60,71 %	44,44 %	62,50 %	44,44 %	77,80 %
<b>ALTER</b>	39,29 %	41,68 %	62,50 %	37,04 %	66,11 %

Tabulka 25: Srovnání dílčích koeficientů didaktické vybavenosti dle příslušného aparátu, resp. typu komponent

Z tabulky 25 je např. zřejmé, že *nejsilnější stránkou* učebnic našeho výzkumného vzorku jsou jednoznačně *obrazové komponenty* (Eo přes 80%), rovněž *aparát orientační* dosahoval u většiny nakladatelství *nadprůměrných hodnot* mezi ostatními koeficienty – avšak jedině učebnice nakladatelství *Fraus* obsahují všechny (i rejstřík). Dle ukazatelů jsou tak nejlépe vybaveny ve 4 z 5 koeficientů. Čtyři z pěti nakladatelství pak mají ve zkoumaných učebnicích stejnou úroveň koeficientu *obrazových komponent*. Učebnice nakladatelství *Prodos* mají nejlépe zpracovánu *prezentaci učiva*, ale naopak obsahují nejméně komponent řídicích učení. Koeficient zastoupení *verbálních komponentů* dosahoval řádově až o polovinu nižších hodnot, než obrazových. Podobně lze tvořit další dílčí závěry. Porovnali jsme také jednotlivé dílčí koeficienty didaktické vybavenosti uvnitř každého z nich, a také skutečnost, zda celkový průměr „dobře“ reprezentuje daný koeficient. *Variační koeficient* umožňuje ze své podstaty srovnávat různě velké soubory (nemá absolutní hodnotu) a je tak lepším ukazatelem pro srovnání variability dat než samotná směrodatná odchylka, na kterou má vliv absolutní škála (tj. rozmezí bodů, které lze v dílčím koeficientu získat). Vysoká hodnota variačního koeficientu poukazuje na fakt, že aritmetický průměr „špatně“ zastupuje data souboru, resp. není vhodným odhadem střední hodnoty. Toto však nebyl náš případ, v našem případě aritmetický průměr vcelku dobře zastupoval data vztahující se k didaktické vybavenosti (jeho koeficientu) učebnic historické části vlastivědy, resp. tematickému okruhu Lidé a čas obsahujícímu dějepisné učivo. Variační koeficient mezi 10 % – 20% lze považovat za *relativně nízký* – to se týká zejména koeficientu verbálních komponent, koeficientu celkové didaktické vybavenosti a koeficientu aparátu řídicího učení (hodnoty variačního koeficientu do 13 % – viz tabulka 26). Učebnice jsou si *nejpodobnější* (existují nejmenší rozdíly mezi učebnicemi v daném koeficientu) v rámci *komponentů verbálních*, *největší rozdíly* jsou naopak v komponentech obrazových a zejména *aparátu prezentace učiva* (nenechme se mást hodnotami posledního sloupce v předchozí tabulce, neboť zde není zohledněn počet konkrétních znaků, které mají vliv na celkovou variabilitu uvnitř koeficientu – zatímco v obrazových komponentech jich je jen 9, v prezentaci učiva 18, ve verbálních dokonce 27 – toto právě „eliminuje“ variační koeficient).

Druh koeficientu didaktické vybavenosti učebnic	aritmetický průměr (za všechna nakladatelství)	SD (směrodatná odchylka)	Variační koeficient
<b>Ev</b> (verbální komponenty)	24,83 b.	2,48	<b>10,0 %</b>
<b>E</b> (didaktická vybavenost celkem)	39,67 b.	4,27	<b>10,8 %</b>
<b>E2</b> (aparát řídicí učení)	16,83 b.	2,03	<b>12,1 %</b>
<b>Eo</b> (obrazové komponenty)	14,83 b.	1,86	<b>12,6 %</b>
<b>E3</b> (aparát orientační)	5,83 b.	1,07	<b>18,3 %</b>
<b>E1</b> (aparát prezentace učiva)	17 b.	3,27	<b>19,2 %</b>

Tabulka 26: Srovnání variability dílčích koeficientů didaktické vybavenosti

V následující tabulce (27) je *statistické srovnání dílčích koeficientů* didaktické vybavenosti od celkového průměru za všechna zkoumaná nakladatelství. Opět jsme použili *test nezávislosti* (chí-square test). Z tabulky lze vidět, že *statistická významnost nebyla potvrzena u žádného nakladatelství v žádném dílčím koeficientu* (ani jedna hodnota v tabulce není menší než 0,05). Pokud je hodnota p (čísla v tabulce) rovna 1, znamená to, že v daném koeficientu se počet získaných bodů u učebnic daného nakladatelství rovná celkovému průměru všech nakladatelství v příslušném dílčím koeficientu didaktické vybavenosti. Čím se hodnota blíží 1, tím se hodnota konkrétního koeficientu u daného nakladatelství blíží průměrné hodnotě všech nakladatelství, čím je naopak menší (blíží se nule), tím se více liší od průměrných hodnot. Symbolem + (plus) v závorce jsme naznačili, zda dané nakladatelství

dosáhlo vyššího průměrného počtu bodů za daný koeficient, symbolem - (mínus) nižšího. Můžeme tedy např. interpretovat, že v koeficientu E1 (prezentace učiva) se tento koeficient rovná celkovému průměru všech nakladatelství u učebnic nakladatelství Nová škola, zatímco učebnice nakladatelství SPN i Didaktis dosáhly nadprůměrných hodnot, avšak více je to patrné u učebnice nakladatelství Prodos, kdežto učebnice nakladatelství Alter pak v porovnání dosáhly výrazněji méně bodů v koeficientu E1 než je celkový průměr všech nakladatelství. Jinak řečeno, největší rozdíly jsou v tabulce patrné tam, kde se hodnota p v testování blíží nule (je nejnižší) – a pokud je tam znaménko plus (+), pak dané nakladatelství dosáhlo nadprůměrného počtu bodů v daném koeficientu, pokud mínus (-), pak podprůměrného bodového skóre. *Žádný z rozdílů se však neukázal jako statisticky významný. Tučně jsme zvýraznili největší rozdíly.*

srovnání hodnot od průměru (hodnota v závorce)	E1 prezentace učiva (17b)	E2 řídicí (16,83b)	E3 orientační (5,83b)	E verbální (24,83b)	E obrazové (14,83b)
SPN	0,783 (+)	0,783 (+)	0,923 (+)	0,822 (+)	0,578 (+)
NOVÁ ŠKOLA	1	0,844 (-)	0,657 (-)	0,873 (-)	0,729 (-)
DIDAKTIS	0,783 (+)	0,783 (+)	0,657 (-)	0,974 (+)	0,578 (+)
FRAUS	0,786 (-)	0,455 (+)	<b>0,113 (+)</b>	0,542 (+)	0,578 (+)
ALTER	<b>0,109 (-)</b>	0,664 (-)	0,657 (-)	<b>0,346 (-)</b>	<b>0,156 (-)</b>
PRODOS	<b>0,146 (+)</b>	0,500 (-)	0,923 (+)	0,822 (+)	0,578 (+)

Tabulka 27: Statistické srovnání koeficientů didaktické vybavenosti od celkového průměru

Data z tabulky 27 bychom mohli interpretovat např. takto: Učebnice nakladatelství *Alter* dosáhly podprůměrných hodnot ve všech dílčích koeficientech, rozdíly však přesto od celkového průměru učebnic všech nakladatelství nejsou statisticky významné. Učebnice nakladatelství *SPN* ve všech dílčích koeficientech vykázaly nadprůměrné hodnoty, avšak jsou velmi podobné od průměru učebnic všech nakladatelství. Učebnice nakladatelství *Prodos* dosáhly vyššího nadprůměru v koeficientu prezentace učiva, mírně podprůměrný výsledek pak vykázaly v koeficientu aparátu řídicího učení.

Nakladatelství	E1	E2	E3	Ev	Eo	Medián	Průměr	Celkové pořadí
FRAUS	5	1	1	1	1	1	1,8	1
SPN	2	2	2	2	1	2	1,8	2
PRODOS	1	6	2	2	1	2	2,4	3
DIDAKTIS	2	2	4	4	1	2	2,6	4
NOVÁ ŠKOLA	4	4	4	5	5	4	4,4	5
ALTER	6	5	4	6	6	5	5,4	6

Tabulka 28: Srovnání pořadí učebnic zkoumaných nakladatelství dle pořadí v dílčích koeficientech didaktické vybavenosti

Učebnice nakladatelství *Nová škola* dosáhly (kromě koeficientu aparátu prezentace učiva) podprůměrných hodnot, avšak hodnot velmi blízkých se celkovému průměru.

Pokusili jsme se (zjednodušeně) o *porovnání* učebnic dle nakladatelství *podle pořadí v dílčích koeficientech didaktické vybavenosti*. Můžeme tak rychle (alespoň rámcově) porovnat, v jaké dílčí složce didaktické vybavenosti jsou učebnice daného nakladatelství kvalitnější a v čem za ostatními zaostávají. Čísla v tabulce znamenají *pořadí* v daném dílčím koeficientu.

Z tabulky 28 můžeme učinit např. tyto závěry:

- učebnice nakladatelství *Fraus* dominovaly ve všech kategoriích, kromě prezentace učiva, kde jejich výsledek byl naopak téměř nejslabší (vzhledem k absolutním číslům, jež jsou si podobná, ale tento fakt neměl vliv na to, aby učebnice nakladatelství *Fraus* nevyšly z celkového hodnocení didaktické vybavenosti nejlépe;
- učebnice nakladatelství *SPN* vykázaly rovněž (vzhledem k našemu výzkumnému vzorku) ve všech dílčích kritériích nadprůměrné hodnoty a jednotlivé výsledky lze hodnotit jako nadprůměrné;
- u učebnic nakladatelství *Prodos* a *Didaktis* jsme vysledovali kolísající hodnoty – u učebnice nakladatelství *Prodos* dosáhla většina dílčích koeficientů nadprůměrných hodnot, na celkové třetí místo mezi zkoumanými nakladatelstvími jej posunul nejslabší aparát řídící učení; učebnice nakladatelství *Didaktis* měly výsledky u jednotlivých koeficientů ještě variabilnější (slabší orientační aparát a verbální komponenty; silnější stránkou byly hlavně obrazové komponenty);
- učebnice nakladatelství *Nová škola* a zejména *Alter* dosáhly v měření didaktické vybavenosti nejhorších výsledků (bráno absolutně, nikoliv statisticky), a to ve všech sledovaných oblastech;
- mezi učebnicemi nakladatelství *Fraus*, *SPN*, *Prodos* a *Didaktis* existují pouze dílčí rozdíly v jednom či dvou dílčích koeficientech, jejich celkový průměr (resp. medián) je stejný.

Analýzovali jsme také *statistickou závislost celkového koeficientu didaktické vybavenosti učebnic (E) na jednotlivých dílčích koeficientech* (Ev, Eo, E1, E2, E3). K výpočtu byl použit Pearsonův korelační koeficient, který ukazuje, jak se podílejí jednotlivé hodnoty dílčího koeficientu na hodnotě celkového koeficientu. Čím vyšší číslo v tabulce u daného dílčího koeficientu didaktické vybavenosti, tím více je tímto koeficientem ovlivněna celková didaktická vybavenost.

PEARSON Korelační test	Ev (verbální)	Eo (obrazové)	E1 (prezentace učiva)	E2 (řídící učení)	E3 (orientační)	E (celkem)
<b>Verbální</b>	x	0,655	0,678	<b>0,811</b>	<b>0,805</b>	<b>0,951</b>
<b>Obrazové</b>		x	<b>0,807</b>	0,547	0,467	<b>0,843</b>
<b>E1 (prezentace učiva)</b>			x	0,263	0,278	0,783
<b>E2 (řídící učení)</b>				x	0,770	0,781
<b>E3 (orientační)</b>					x	0,740
<b>E (celkem)</b>						x

Tabulka 29: Srovnání závislosti dílčích koeficientů didaktické vybavenosti na celkovém koeficientu

Z tabulky 29 je zřejmé, že s celkovým koeficientem didaktické vybavenosti učebnice (E) *korelují více verbální komponenty*, než obrazové (ale to je způsobeno tím, že četnost verbálních je vyšší) – oba dílčí koeficienty se logicky přímo promítají na celkovém koeficientu, neboť ten z nich vychází (podobně

tomu je i u koeficientů E1, E2 a E3). Spíše zajímavé je zjištění, které koeficienty měly mezi sebou *nízkou* závislost. Jednalo se o *prezentaci učiva ve vztahu k aparátu řídicímu učení, resp. orientačnímu*. Zde se projevil výraznější rozdíl mezi aparátem orientačním a řídicím učivo, jinak řečeno, *učebnice mají zpravidla nadprůměrný orientační aparát* (jako obsah, členění kapitol), *ale prezentace učiva a zejména aparát řídicí učení (žáka) je na slabší úrovni*. Existuje tedy pouze nízká závislost aparátu prezentace učiva na aparátu řídicím učení a zejména orientačním. Jinak řečeno, to, že se v učebnici dobře orientuje, neznamena, že by byla stejně kvalitní i prezentace učiva a aparát řídicí učení. Zde se nejvíce projevila *absence položek týkající se cílů pro žáky a řešených příkladů*. Neplatí tedy, že by kvalitní orientační aparát měl vliv na aparát řídicí a prezentaci učiva.

*Nejsilnější stránkou* zkoumaných učebnic byl *orientační aparát* (obsah učebnice a členění učebnice na tematické celky, lekce; velmi časté jsou také marginálie, výhmaty, živá záhlaví), jehož jediným slabým místem je rejstřík. Zřetelně také *převažují obrazové komponenty nad verbálními* – učebnice jsou bohatě ilustrovány, obsahují fotografie, různé barvy písma aj.

Konečně jsme porovnávali také rozdíly v *didaktické vybavenosti dle ročníku* (v rámci jednoho nakladatelství). Do této analýzy jsme nezahrnuli učebnice nakladatelství Prodos, jelikož existuje pouze jedna učebnice pro oba ročníky. V následující tabulce jsme shrnuli výsledky, a to od nakladatelství, ve kterém mezi učebnicemi byly největší rozdíly v hodnotě didaktické vybavenosti, až po ty, jejichž učebnice pro jednotlivé ročníky měly naprosto totožný celkový koeficient didaktické vybavenosti (E). *Statisticky významný rozdíl* v didaktické vybavenosti učebnic vzhledem k ročníku však *nebyl prokázán* u učebnic žádného nakladatelství. Největší odlišnosti (patrné již na první pohled ve struktuře celé učebnice – viz také kap 2.2) jsou mezi učebnicemi nakladatelství *Didaktis*. Rozdíly se vyskytly i mezi učebnicemi nakladatelství *Nová škola* a *Alter* – zde to bylo způsobeno zejména tím, že učebnice pro 5. ročník obsahovaly navíc např. shrnutí k úvodnímu ročníku. Učebnice 4. a 5. ročníku, které jsme sledovali, se *významně nelišily* v didaktické vybavenosti učebnice.

Rozdíl mezi ročníky (4. a 5.) v rámci JEDNOHO nakladatelství	chí-test (p)
DIDAKTIS (18 a 23 bodů)	0,234
N. ŠKOLA (17 a 21 bodů)	0,345
ALTER (14 a 17 bodů)	0,475
SPN (21 a 21 bodů)	1
FRAUS (22 a 22 bodů)	1
PRODOS	učebnice shodná pro oba ročníky

Tabulka 30: Rozdíly v didaktické vybavenosti učebnic z hlediska ročníku (v rámci nakladatelství)

Porovnali jsme také za použití testu nezávislosti *dílčí koeficienty didaktické vybavenosti učebnic dle ročníku mezi všemi učebnicemi* (tzn., srovnávali jsme všechny učebnice 4. ročníku proti všem učebnicím 5. ročníku). Výsledky (hodnoty p) jsme uvedli v následující tabulce. Rozdíly v rámci dílčích koeficientů jsou seřazeny od největších (vlevo) k nejmenším (vpravo).

Koeficient	Ev	E	E3	E1v	E2	E2v	E1	E2o	Eo	E1o
hodnota p (chí-square)	0,179	0,204	0,288	0,389	0,456	0,493	0,495	0,723	0,788	1,000

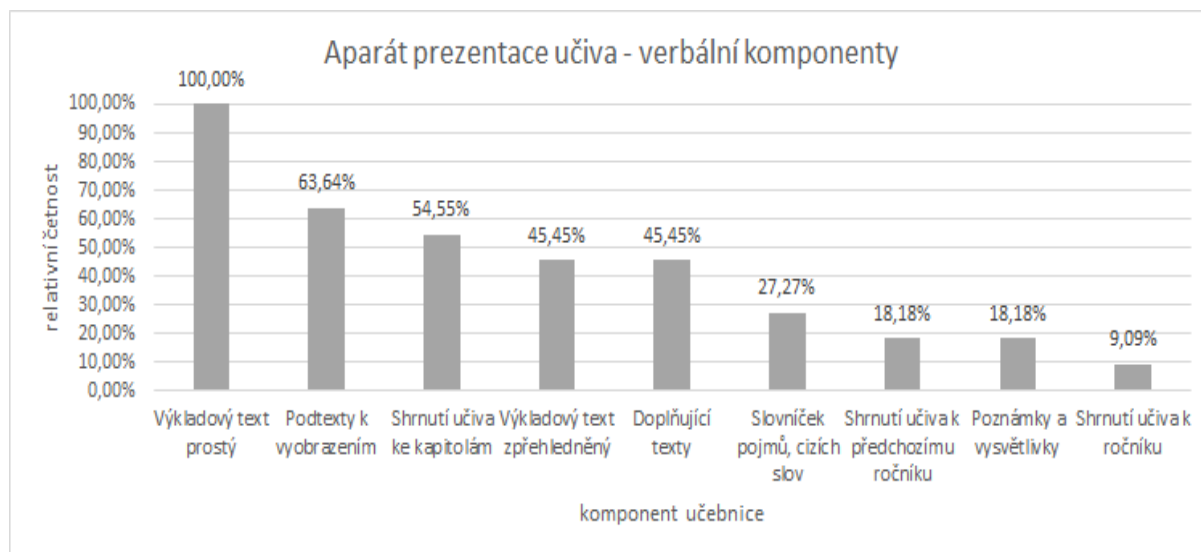
Tabulka 31: Srovnání koeficientů didaktické vybavenosti mezi 4. a 5. ročníkem (jako celku)

Můžeme tvrdit, že *největší rozdíly* mezi ročníky jsme pozorovali v rámci vybavenosti *verbálními komponenty* a u hodnot *celkového koeficientu didaktické vybavenosti* (verbální komponenty mají největší přímý vliv na hodnotu E) – ale ani tyto rozdíly nebyly prokázány jako statisticky významné – *didaktická vybavenost* (její hodnoty) sledovaných učebnic pro 4. a 5. ročník se v žádném dílčím koeficientu didaktické vybavenosti významně *nelišila*.

V rámci aparátu prezentace učiva obrazovými komponenty (E1o) jsou hodnoty dokonce zcela totožné. Lze také říci (viz tabulka 31), že *učebnice byly mezi ročníky podobné spíše v komponentech obrazových, než verbálních*, liší se také více z hlediska aparátu orientačního než aparátů řídicího učení a prezentace učiva. Jinak řečeno, prezentace učiva mezi ročníky je více podobná než použité prvky řídicí učení, resp. obrazové komponenty.

### 3.3 Rozbor dílčích komponent didaktické vybavenosti

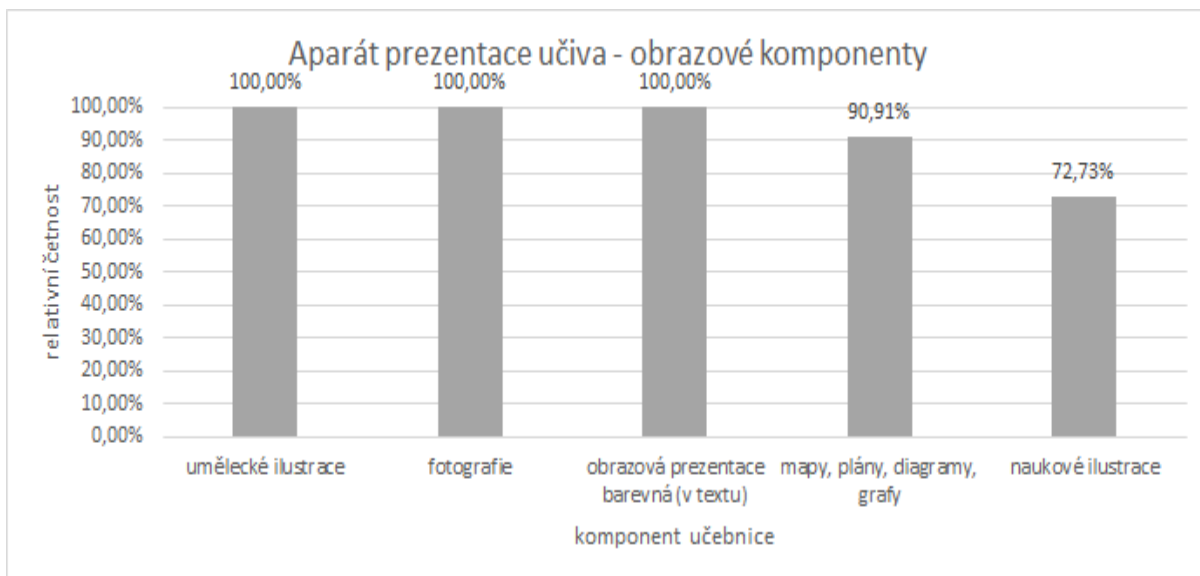
Podrobněji jsme analyzovali také *dílčí koeficienty didaktické vybavenosti* vybraných učebnic, což nám pomohlo lépe pochopit výše uváděná číselná data. Níže uvedené grafy znázorňují *relativní četnosti konkrétních prvků didaktické vybavenosti*. I když jsou to data za všechny sledované učebnice *celkem*, vzhledem k tomu, že výsledky u učebnic jednotlivých nakladatelství, potažmo jednotlivých učebnic, jsou podobné, resp. bez statisticky významných rozdílů (až na pár dílčích výsledků), je možno (alespoň rámcově) chápat uvedená čísla jako poměrně vypovídací hodnotu i pro jednotlivé učebnice, resp. nakladatelství jako celek. Získali jsme tímto přesnější představu, z čeho konkrétně jsou učebnice složeny a co v nich naopak chybí, nebo je zastoupeno jen v malé míře.



Graf 1: Relativní četnost verbálních komponentů v aparátu prezentace učiva ve zkoumaných učebnicích – celkem za učebnice všech sledovaných nakladatelství

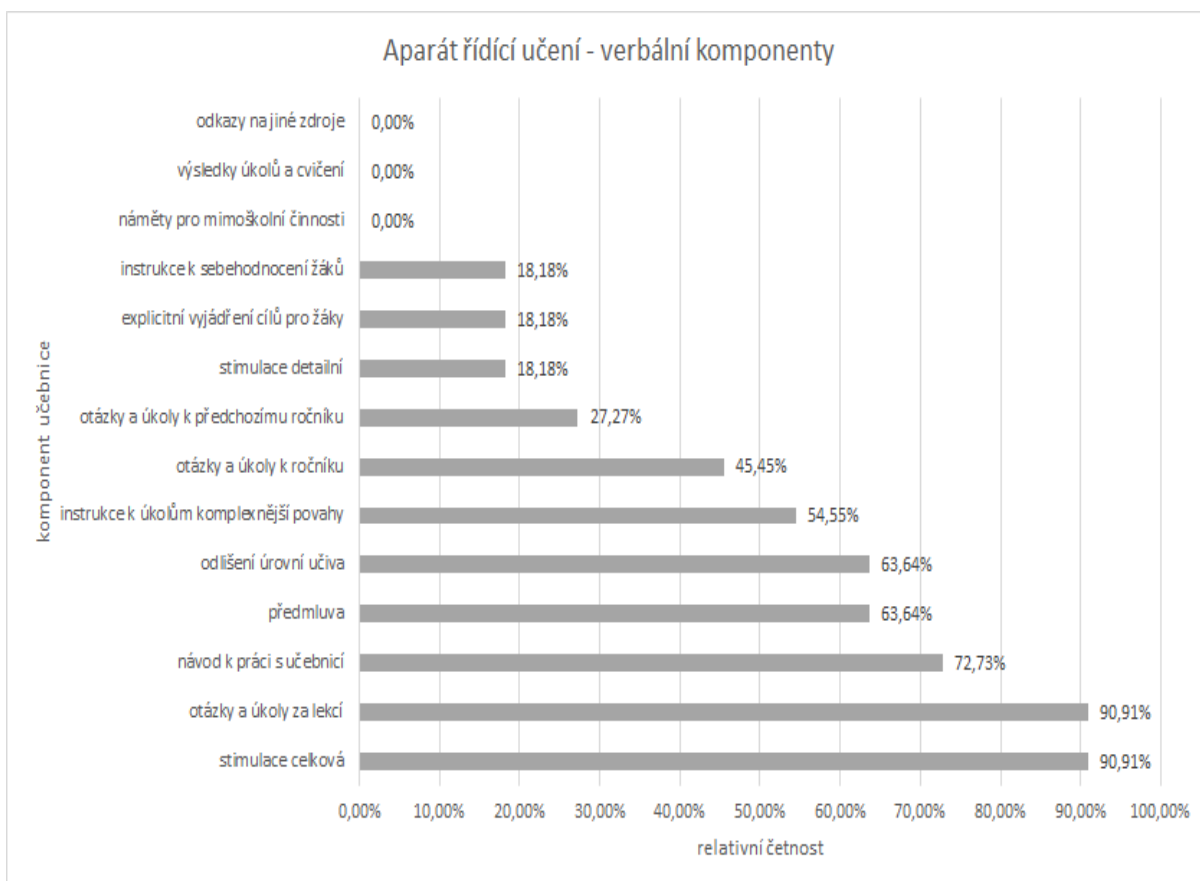
Všechny zkoumané učebnice měly v rámci aparátu *prezentace učiva* zastoupen výkladový text prostý, umělecké ilustrace, fotografie a také v textu používaly různé barvy písma pro zvýraznění. Co se týče *komponent verbálních*, pak relativně často byly obsaženy ještě podtexty k vyobrazením (popisky obrázků s doplňujícím textem) a nechyběla ani shrnutí učiva ke kapitolám (asi v polovině zkoumaných učebnic).

Naopak *chybělo* ve více než 90 % případů *shrnutí učiva k ročníku*, spíše ojediněle se vyskytují poznámky a vysvětlivky, slovníček pojmů nebo cizích slov chybí ve dvou třetinách zkoumaných učebnic. Je zřejmé, že učebnice pro tematický okruh Lidé a čas obsahují *více obrazových komponent než verbálních*. Z hlediska obrazové prezentace učiva jsou obsaženy takřka všechny komponenty (dle použité klasifikace) ve více než dvou třetinách učebnic – viz graf 2 (na následující straně).



Graf 2: Relativní četnost obrazových komponentů v aparátu prezentace učiva ve zkoumaných učebnicích

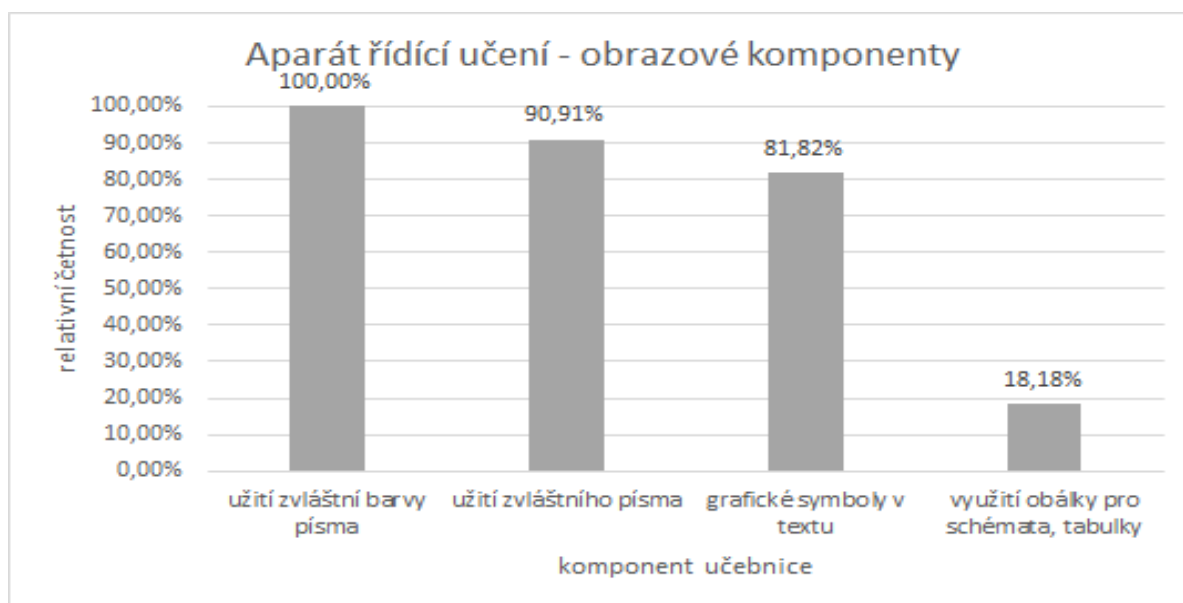
*Rozdíly* – a velmi výrazné – jsme zjistili i v zastoupení jednotlivých komponentů v rámci *aparátu řídicího učení*, zejména u *verbálních komponentů*, kterých je celkem 14 - přehledně viz graf 3.



Graf 3: Verbální komponenty aparátu řídicího učení – celkové srovnání

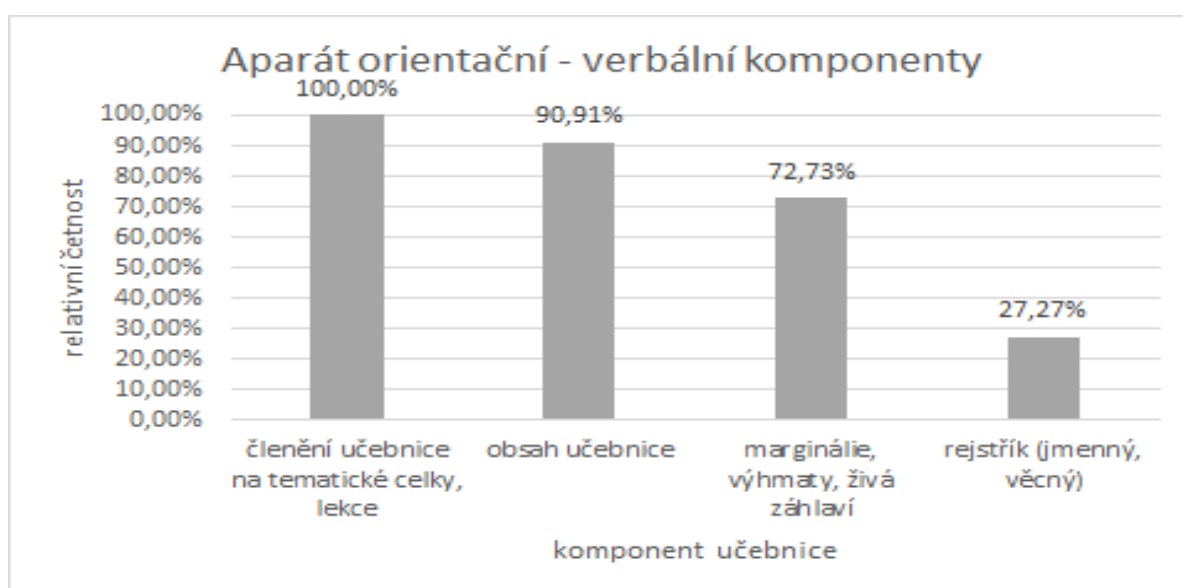
Z grafu 3 je patrné, že některé komponenty nebyly zastoupeny vůbec, téměř chybí *instrukce k sebehodnocení žáků*, *vyjádření cílů*, či *detailní stimulace žáka před každou kapitolou*. Celkově se dá říci, že *prvky určené přímo žákovi*, vybízejícího ho k aktivní činnosti, *chybějí* (možná je to kompenzováno v pracovních sešitech vydaných k většině učebnic), ale učebnice samotné tyto komponenty opomíjely.

Toto zjištění se jeví jako nejzávažnější faktor ovlivňující celkovou hodnotu didaktické vybavenosti učebnic, která je relativně nízká. Ukázalo se, že *pojetí současných učebnic je spíše jako zásobník informací, který omezuje aktivitu žáka jen na otázky a úkoly vážící se zpravidla k reprodukci informací z textu*. Celková stimulace sice nechybí, ale jde o krátký text na počátku učebnice. Jen tři čtvrtiny zkoumaných učebnic obsahovaly návod práce s učebnicí (orientovaný i pro žáka). Asi v polovině výzkumného vzorku jsme identifikovali instrukce k úkolům komplexnější povahy. Naopak z analýzy *obrazových komponent aparátu řídicího učení* (viz graf 4) jsme zjistili spíše opačný efekt – *hojně zastoupení jednotlivých komponent s výjimkou využití obálky učebnic* (což lze vnímat spíše jako marginálii).



Graf 4: Obrazové komponenty aparátu řídicího učení – celkové srovnání

Konečně *aparát orientační* (obsahující v sobě pouze verbální komponenty) byl ve zkoumaných učebnicích zastoupen také *relativně hojně*. Nikde nechybí vnitřní členění učebnice a až na výjimky obsah. Také *záhlaví, výhmaty či marginálie* byly relativně typickým znakem učebnic pro výuku historie na 1. stupni ZŠ. Jediný komponent, který ve většině učebnic chyběl, je *rejstřík*.



Graf 5: Verbální komponenty aparátu orientačního – celkové srovnání



### 3.4 Shrnutí úrovně didaktické vybavenosti a diskuze

V rámci výzkumného šetření didaktické vybavenosti učebnice jsme zjistili, že **koeficient didaktické vybavenosti** zkoumaných učebnic, resp. jejich dějepisné části se pohyboval v rozmezí **od 61,1 %** (učebnice nakladatelství Fraus) **do 43,1 %** (učebnice nakladatelství Alter) – rozdíl činí 7 bodů. Ačkoliv to na první pohled může vypadat jako velký rozdíl, tak statisticky tomu tak není. **Rozdíly** mezi koeficienty didaktické vybavenosti (E) u učebnic zkoumaných nakladatelství jako celku **nebyly zjištěny jako statisticky významné**, o čemž svědčí i nízký variační koeficient (11 %). Rovněž srovnání celkového koeficientu didaktické vybavenosti u jednotlivých učebnic (až na jeden případ – učebnice Alter pro 4. ročník x učebnice Didaktis pro 5. ročník) nevykazovalo statisticky významné rozdíly. V celkovém srovnání se jako *nejsilnější stránka* učebnic našeho výzkumného vzorku jevila jednoznačně stránka **obrazových komponent** (Eo přes 80 %), ale také hodnoty koeficientu didaktické vybavenosti u **aparátu orientačního** dosahovaly u většiny učebnic zkoumaných nakladatelství **nadprůměrných hodnot**. Naopak verbální komponenty (Ev = 45,8 %), a zejména **aparát řídicí učení** (47,4 %) se jeví jako **nejslabší** články didaktické vybavenosti zkoumaných učebnic.

Dále jsme zjistili, že **učebnice** jsou si **nejpodobnější** (existují nejmenší rozdíly mezi učebnicemi v hodnotě daného koeficientu) v rámci komponentů **verbálních**, **největší rozdíly** jsou naopak v komponentech obrazových a zejména **aparátu prezentace učiva**. Pokud bychom srovnali průměrné pořadí učebnic zkoumaných nakladatelství v dílčích koeficientech vybavenosti, pak jsme dospěli k následujícímu **pořadí vzhledem k celkové didaktické vybavenosti** (pořadí od učebnic nejlépe vybavené po nejméně vybavenou): **FRAUS, SPN, PRODOS, DIDAKTIS, NOVÁ ŠKOLA, ALTER** – je ovšem třeba poznamenat, že nebyly prokázány statisticky významné rozdíly mezi zkoumanými učebnicemi jednotlivých nakladatelství.

S celkovým koeficientem didaktické vybavenosti učebnice (E) korelovaly (tzn., ovlivňovaly jej) více verbální komponenty, než obrazové (ale to je způsobeno tím, že četnost verbálních je vyšší). Oba dílčí koeficienty se logicky přímo promítají na celkovém koeficientu, neboť ten z nich vychází (podobně tomu je i u koeficientů E1, E2 a E3). Nízká závislost byla prokázána mezi dílčími koeficienty prezentace učiva ve vztahu k aparátu řídicímu učení, resp. orientačnímu – ukázal se výraznější rozdíl mezi aparátem orientačním a aparátem řídicím učivo. Učebnice vykázaly zpravidla **nadprůměrné hodnoty koeficientu u orientačního aparátu**, ale **prezentace učiva** a zejména **aparát řídicí učení (žáka) byl na nižší úrovni**. To lze interpretovat tak, že skutečnost, že se v učebnici dobře orientuje, neznamená, že by byla stejně kvalitní i prezentace učiva a aparát řídicí učení (zde se nejvíce projevila **absence** položek týkající se **cílů pro žáky a řešených příkladů**). Neplatí tedy, že by kvalitní orientační aparát měl přímý vliv na aparát řídicí a prezentaci učiva.

V didaktické vybavenosti učebnic **vzhledem k ročníku nebyl prokázán statisticky významný rozdíl u učebnic** v rámci žádného nakladatelství. Největší odlišnosti v rámci učebnic jednoho nakladatelství jsme identifikovali mezi učebnicemi nakladatelství Didaktis, naopak totožný koeficient didaktické vybavenosti byl zjištěn u učebnic nakladatelství SPN a Fraus.

V aparátu **prezentace učiva** se jako dominantní ukázal **výkladový text prostý** (obsahuje jej 100 % učebnic), další dílčí koeficienty didaktické vybavenosti učebnice v jednotlivých složkách aparátu prezentace učiva dosahovaly již menších hodnot (*podtexty k vyobrazením* – 64 %; *shrnutí učiva ke kapitolám* – 55 %; *výkladový text zřehledněný a doplňující texty* – 45 %); hodnoty pod 30 % pak byly zjištěny u těchto prvků: *slovníček pojmů nebo cizích slov* (27 %), *shrnutí učiva k předchozímu ročníku, poznámky a vysvětlivky* (18 %) a *shrnutí učiva k danému ročníku* (9 %). Pokud šlo o aparát **obrazových komponent**, tak všechny učebnice obsahovaly *umělecké ilustrace, fotografie a obrazové prezentace barevné* (v textu) – koeficient 100 %. I dílčí koeficienty u ostatních prvků tohoto aparátu dosahovaly relativně vysokých hodnot (*mapy, plány, diagramy či grafy* – 91 % a *naukové ilustrace* – 73 %).

U aparátu **řídícího učení – verbálních komponent** existují **velké rozdíly mezi jednotlivými dílčími komponenty** – zatímco téměř nechybí *stimulace žáka celková a otázky/úkoly za lekci* (91 %), tak *odkazy na jiné zdroje, výsledky úkolů a cvičení a náměty pro mimoškolní činnost* (rozpracované) jsme ve zkoumaných učebnicích neidentifikovali **vůbec**. Relativně **málo** učebnic vykazovalo také **prvky** zachycující *instrukce k sebehodnocení žáka, explicitní vyjádření cílů či detailní stimulaci* (k tématu) – 18 %. Naopak **častěji** se ve zkoumaných učebnicích vyskytoval *návod k práci s učebnicí* (73 %), resp. *předmluva* či *odlišení úrovní učiva* (64 %). U **aparátu řídícího učení – obrazových komponent** byly ve většině učebnic zastoupeny tři komponenty, a to: užití *zvláštní barvy písma* (ve všech učebnicích), *užití zvláštního písma* (91 %) a *grafické symboly v textu* (82 %). Na druhou stranu autoři učebnic **příliš nepracují s obálkou jako prostorem pro schémata a tabulky** (18 %). **Aparát orientační** (kam řadíme pouze verbální komponenty) se u všech učebnic vyznačoval členěním na *tematické celky*, resp. lekce. Velmi často nechyběl *obsah učebnice* (koeficient 91 %). Méně často, ale stále v hojné míře se vyskytující, pak byly *marginálie, výhmaty* či *živá záhlaví* (73 %) na rozdíl od *rejstříku*, jehož dílčí koeficient dosáhl hodnoty jen 27 %.

Stručně řečeno, **učebnice vykazují vysokou úroveň grafického zpracování** (obrázky, barevnost provedení), na druhou stranu **jako nejslabší se jeví ty komponenty, jež řídí činnost žáka** (formulace cílů, výsledky úkolů a cvičení nebo detailní stimulace). **Rozdíly v didaktické vybavenosti mezi zkoumanými učebnicemi existují** (řádově o 10 % lišící se koeficient didaktické vybavenosti), avšak až na výjimečné případy se tyto **rozdíly neprokázaly jako statisticky významné**, lze tedy uzavřít s tím, že **didaktická vybavenost učebnic pro dějepisnou část vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět je u sledovaných učebnic (velmi) podobná, a to i z hlediska ročníku**.

Vzhledem k tomu, že neexistují nějaké obecně platné a závazné normy s hodnotami pro jednotlivé koeficienty (viz také Janoušková, 2009, s. 62), omezili jsme se pouze na *srovnávání učebnic mezi sebou* (dle nakladatelství a ročníku), resp. na srovnávání dílčích koeficientů didaktické vybavenosti. Uvědomujeme si, že použitá metoda má své *omezení* (nerozlišuje např., jak často se v učebnici vyskytuje daný prvek). Z tohoto hlediska je nutné brát výsledky výzkumu s jistou rezervou. Byť je tato metoda poměrně rychlá a jednoduchá na zpracování, domníváme se, že je pro učitele v praxi ne příliš dobře použitelná a její vypovídací hodnota je omezená. Bylo by vhodné jednotlivé kategorie např. *rozšířit o míru výskytu* (jak často se vyskytují), resp. přiřadit jednotlivým kritériím váhu dle důležitosti jednotlivých kritérií vzhledem k funkcím učebnice a jejich hlavním uživatelům – žákům. Jednu z možností (využití tzv. rastrů) popsala např. Sikorová, 2007, s. 31 – 40). Domníváme se, že **autoři učebnic se snaží v první řadě o prezentaci učiva**, informací z daného oboru (také viz kap. 2 a pojetí sledovaných učebnic) a **méně přemýšlejí o žákovi jako uživateli učebnice** – viz nízká didaktická vybavenost právě komponenty důležitými pro aktivní práci žáka s učebnicí (např. řešené učební úlohy). Nabízí se tak otázka více zapojit žáky do hodnocení učebnic (viz např. Knecht, 2006, s. 85 – 96), i když je nutné brát v potaz psychický vývoj žáka mladšího školního věku a schopnost jeho vyjadřování se.

Učebnice by měla být v první řadě uzpůsobena žákovi a jeho učení, zjistili jsme však, že právě *aparát řídící učení (v oblasti verbálních komponent) je nejslabším místem učebnic*. Učebnice, jež jsme zkoumali, představují spíše médium, které se snaží předat hlavně informace, nejen textové, ale i vizuální. V oblasti *obrazových komponent* se ukazuje – v porovnání se staršími výsledky (např. Průcha, 1998), že *došlo k nárůstu tohoto koeficientu*. To může být způsobeno jednak novými možnostmi v oblasti tisku, ale také konkurencí vydavatelů učebnic, kteří se obrazovou stránkou snaží zapůsobit na budoucí uživatele (i když žáci sami v konečném důsledku o volbě učebnice v pedagogické praxi téměř vůbec nerozhodují). Podobně uvádí i Tannenbergová (2009), že grafická stránka učebnice a líbivý design, ještě nezaručuje kvalitní učebnici, byť se jistě podílí na motivaci žáka (zvláště pak na prvním stupni ZŠ). *Prostor pro zkvalitnění didaktického přínosu učebnic* tak lze spatřovat právě v *zaměření se na aparát řídící žákovo učení* – provázat více učivo s praktickým životem žáka, nabídnou více úkolů, které by žáky vedly k samostatnému objevování, v kontextu dějepisné výuky pak např. k jednoduché analýze historických

pramenů. Další důležitou složkou, kde vidíme rezervy je *práce s cíli* – aby žák věděl, co je cílem kapitoly, co se naučí, kterou dovednost si bude moci osvojit. Zvláště pro slabší žáky by bylo jistě vhodné doplnit otázky a úkoly o *řešení*, nebo alespoň řešení některých obtížnějších úloh naznačit. To je otázka *scaffoldingu* (podpory při učení), který v českých podmínkách zatím není příliš diskutován a rozvíjen v kontextu teorie učebnic

Použitá metoda také nezohledňuje důležité kritérium, jež bychom mohli nazvat „*návaznost na RVP ZV*“, které by sledovalo, do jaké míry a jak kvalitně je pracováno s klíčovými kompetencemi, cíli vzdělávací oblasti (Člověk a jeho svět) či očekávanými výstupy v tematickém okruhu Lidé a čas v kontextu s učebním textem a učebními úlohami. Soulad s kurikulárními dokumenty je také důležitým kritériem při samotném udělování doložky MŠMT.

Prostor pro zvýšení validity dat pro potřeby pedagogické praxe se týká také otázky *zpracování samotného výkladového textu pro žáka* (úroveň didaktického zpracování textu, transformace učiva z vědního oboru). Použitá metoda se omezuje spíše na vnější stránku zpracování textu (např. barevnost písma). V tomto kontextu by mohly být inspirativní některá východiska z teorie *didaktické znalosti obsahu*, konkrétně pak transformace vzdělávacího obsahu (viz např. Janík, 2004 nebo Janík, Knecht). Výsledky výzkumného šetření didaktické vybavenosti učebnice tak lze brát spíše v kontextu dřívějších výzkumů měřených stejnou metodou. Pro potřeby pedagogické praxe vidíme jako důležitější zkoumat „**jak**“ jednotlivé prvky jsou v učebnicích zpracovány, než pouze „že tam jsou“. Na druhou stranu lze alespoň rámcově (na základě použité metody) učebnice srovnat a pro učitele z praxe může být vodítkem při rozhodování o výběru učebnic. To se týká zejména orientace v učebnici a jejího grafického zpracování, jež jsou na poměrně dobré úrovni.

Jeví se žádoucí, aby do procesu zkvalitnění metody hodnocení didaktické vybavenosti učebnice zapojili také *učitelé z praxe a žáci*. Na základě této triangulace (autor – zpravidla vysokoškolský odborník na obor, případně i didaktiku, učitel a žák) by mohl vzejít podrobnější kategoriální systém pro měření didaktické vybavenosti učebnice, který by více odpovídal požadavkům praxe a nebyl by brán (alespoň z části) jako formální.

Na závěr *navrhujeme k diskusi několik možných hodnotících parametrů*, které by mohly být součástí nástroje pro hodnocení didaktické vybavenosti a rozšířit její praktickou použitelnost – v kontextu této publikace se zaměřením na dějepisnou učebnici. Pro jednotlivé oblasti hodnocení (parametry) by měla existovat také míra – např. vyskytuje se v každé kapitole, nebo stanovit počet, např. existuje minimálně 5 učebních úloh daného typu apod. Nešlo by tedy pouze o to, zda se daný jev vyskytuje, ale *jak často a jak kvalitně*. Součástí měření didaktické kvality by tedy byl samotný parametr, měřený jednak výskytem četností (míra parametru) a zejména kvalitou (měřená odbornou správností jak z teorie oboru – historie, tak didaktické teorie – didaktická transformace učiva, tak pedagogické psychologie – přiměřenost pro žáka). Pro měření kvality by bylo nutno stanovit kritéria kvality, jež by bylo možné také kvantifikovat pro následné vyhodnocení. Např. kvalitní zapracování cílů pro žáka k jednotlivým kapitolám v učebnici bude v souladu s kvalitně formulovaným cílem (kontrolovatelným, přiměřeným, jasně formulovaným apod.) nebo v oblasti učebních úloh budou úlohy obsahovat různé typy obtížnosti (jak na zapamatování, tak na tvořivost apod. – vyváženost učebních úloh), v učebním textu se objeví i informace regionálního charakteru (regionální historie) – v souladu s požadavkem RVP ZV atd. V následující tabulce jsme ponechali stranou grafické zpracování učebnice a další parametry jako druh vazby, typ papíru apod., ale soustředili jsme se na to, co vnímáme jako zásadní v procesu didaktické transformace poznání z vědního oboru (historie) do školní výuky.

Uvedená tabulka je návrhem (bez nároku na úplnost), který si zasluhuje podrobnější zpracování a výzkumnou reflexi, která by byla doplněna i o názory učitelů a žáků. Každopádně kvalitní didaktické zpracování učebnice je klíčovým prvkem proto, aby učebnice byla skutečným pomocníkem v žákově učení, pomohla mu naplňovat cíle vzdělávání a nebyla jen na první pohled krásně zpracovaným

Název parametru pro hodnocení učebnice	Popis, komentář
Soulad s Rámcovým vzdělávacím programem	Propojení klíčových kompetencí a učiva (explicitní práce s klíčovými kompetencemi a jejich operacionalizace vzhledem ke konkrétnímu tematickému celku)
	Promítnutí cílů vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět do učebnice – explicitní práce s cíli
	Promítnutí očekávaných výstupů z tematického okruhu Lidé a čas – explicitní práce s očekávanými výstupy a jejich konkretizace v rámci tematického celku, resp. kapitoly
	Výběr učiva a jeho korespondence s doporučeným učivem tematického okruhu Lidé a čas
	Zapojení průřezových témat – jsou všechna zapojena, je jejich souvislost jasně popsána?
Zpracování vzdělávacího obsahu – didaktická rekonstrukce vzdělávacího obsahu	Odborná správnost textu, klíčových pojmů
	Didaktická transformace – variabilita použitých prostředků znázornění učiva a jejich funkčnost – používá autor analogie, příklady, znázornění apod.? Mají ilustrace i jiné funkce než ilustrační?
Aktivizační aparát (podpora žákovu učení) – oblast scaffoldingu	Komunikuje učebnice přímo se žákem? Úvodní motivace, průběžné komentáře, různorodost učebních úloh, prostor pro práci s historickým textem (prameny), pro samostatné vyhledávání, zkoumání (prvky badatelsky orientované výuky), řešené úlohy apod.

Tabulka 32: Návrh hodnotících parametrů pro oblast didaktického zpracování učebnice

grafickým dílem, které pouze předkládá žákovi informace, které si v dnešní době může (a mnohdy lépe a zajímavěji) najít jinde (např. v encyklopediích či na internetu). To je velmi náročná práce a vznik takové učebnice jistě nebude jednoduchý. Námi zkoumané učebnice ve své didaktické vybavenosti, přes jistě upřímnou snahu autorů o co nejlepší zpracování, mají rezervy (zvláště v oblasti řazení žákova učení), které možná souvisí také s tím, jak rychle v rámci kurikulární reformy (nebo boje vydavatelů?) vznikly tyto „nové“ učebnice.

## 4. Vzdělávací obsah učebnic – pojmová analýza dějepisných učebnic pro 1. stupeň ZŠ

Ve čtvrté kapitole jsme se zaměřili na vzdělávací obsah ve vybraných učebnicích obsahujících dějepisné učivo, vztahující se k tematickému okruhu Lidé a čas v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Ve výzkumném šetření k této kapitole jsme analyzovali vzdělávací obsah za použití metody obsahové analýzy textu. V první části kapitoly jsme se pokusili teoreticky vymezit zkoumaný vzdělávací obsah a stručně shrnuli dostupné výzkumy vzdělávacího obsahu v kontextu zkoumání učebnic, zejména pak učebnic dějepisných. Ve druhé části jsme popsali metodologii vlastního výzkumného šetření. Další čtyři části kapitoly (kap. 4.3 – 4.6) jsme již věnovali výsledkům empirického výzkumu a jeho rozboru. V poslední části kapitoly (kap. 4.7) jsme opět shrnuli nejpodstatnější výsledky a připojili diskuzi.

### 4.1 Vzdělávací obsah a učebnice – náčrt problematiky v teoreticko-empirickém kontextu

Jednou z hlavních funkcí učebnice je mj. i *transformace vzdělávacího obsahu* z vědecké roviny do roviny žáka, tzn. do takového zpracování, aby se žák mohl setkat se vzdělávacím obsahem tak, aby mu porozuměl a mohl si jej v souladu s příslušnými edukačními cíli osvojit. To, že *učebnice mají velký vliv na konečnou podobu vzdělávacího obsahu*, zejména co do jeho faktického obsahu (co učit), tak částečně závisí na způsobu jeho didaktické transformace (jak učit). To potvrzuje na základě zahraničních výzkumů např. Mikk (in Maňák, Knecht, 2007), když poznamenává, že učebnice jsou využívány jako *prvořadý zdroj pro přípravu učitelů do výuky, pro domácí přípravu žáků*, a dokonce i práce s učebnicemi pokrývá většinu času výuky. Tato skutečnost je v rozporu s relativně rozšířeným stereotypem, že kvalitní učitel učebnici nepotřebuje a navíc ztvárnění tzv. současných učebnic postrádá potřebnou kvalitu. Zde se můžeme oprávněně domnívat, že účel prezentace zmíněného stereotypu, má spíše rétorickou než faktickou funkci, s cílem sebe-konstrukce učitele jako oborového odborníka (Klapko, 2011, s. 11).

Učebnice tvoří jakýsi základní výběr vzdělávacího obsahu, resp. učiva (učivo zde budeme chápat především v jeho užším slova smyslu jako poznatky, neboť ty lze relativně dobře odvodit, identifikovat z učebnice, kde existuje předpoklad, že vzdělávací obsah je již v nějaké formě didakticky transformován, určitě co do rozsahu). Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, ale i přímo v tematickém okruhu Lidé a čas existuje *problém identifikace tzv. základního, kmenového učiva*, které bylo v předmětech věcného (reálného) učení již v minulosti zkoumáno (např. Chlup, 1958). Podnětnou studii provedli např. Langr a Váňa (in Klapko, 2011, s. 16), v níž se pokusili stanovit minimální výběr učiva, který by adekvátně připravoval žáky na praktický život. Autoři studie rozčlenili učební texty z předmětu fyzika (pro národní školy) na základní obsahové jednotky („učební prvky“) do čtyř poznatkových kategorií. Ty pak podrobili testování z hlediska parametru teoretické i praktické důležitosti, pochopitelnosti a zajímavosti. Tímto došlo k jakési redukci učiva. S jistou mírou zjednodušení lze konstatovat, že jsou to právě *učebnice*, které v rámci školního vyučování *předkládají* ono kmenové, *základní učivo*.

Je zřejmé, že role učiva je ve výuce nezbytná, neboť nelze vyučovat (a dosáhnout cíle) bez vzdělávacího obsahu (viz také např. Knecht, 2009, s. 125). Z toho důvodu je obsahová analýza učebnic velmi důležitá, neboť je to jedna z cest (mimo pozorování reálné výuky), jak zjistit ono „základní“ učivo, učivo, které je učitelem a žáky používáno k tomu, aby bylo dosaženo edukačních cílů, v kontextu RVP ZV pak očekávaných výstupů. RVP ZV sice uvádí učivo, ale zároveň jej popisuje jako *učivo doporučené*, nikoliv pevně dané. Učitel může prakticky použít „cokoli“, co neodporuje výchovně-vzdělávacím cílům. Pedagogická praxe ukazuje na to, že učebnice plní stále jako jednu ze svých rolí roli „zásobníku“

vzdělávacího obsahu, resp. učiva, kdy se učitelé snaží plánovat si náplň hodiny jen podle učebnic, které tak představují *významnou etapu didaktické transformace kulturních obsahů do školního vzdělávání* (Průcha, 1997, s. 281). V souvislosti problematiky obsahu učebnice a kurikula jmenujme např. práce Gregera (2004), Hlouškové (2001) nebo Knechta (2010).

Obsahová analýza učebnic je také relativně častým tématem *pedagogického výzkumu* (zejména však v rámci graduačních prací), avšak týkají se spíše učebnic pro *druhý stupeň* – např. výzkum pojmů v učebnicích zeměpisu vzhledem k jejich přiměřenosti k věku žáků (Knecht, 2008), frekvenční pojmová analýza v učebnicích sociálního zeměpisu (Knecht, 2006) nebo obsahová analýza učebnic pro výuku základů společenských věd (Borseková, 2013). Většinou je předmětem zkoumání *dílčí téma* či jednotlivé *pojmy*, např. Volf (2009) zkoumal pojem doprava mj. i v obsahu zeměpisných učebnic. Novotná (2012) zkoumala pojem zdravé výživy v učebnicích rodinné výchovy. Proměnu obsahu učebnic občanské výchovy zkoumal např. Hadáček (2013) a didaktické zpracování tématu občan a obec, mj. i v učebnicích pro druhý stupeň, Horká (2009).

Výzkumy zaměřené na obsahovou analýzu *učebnic pro primární školu* se vyskytují méně často a jsou většinou obsahem diplomových nebo disertačních prací. Výzkumy jsou zpravidla zaměřeny na jedno *dílčí téma*. Např. pojmovou analýzu zdravé výživy v učebnicích přírodovědy zkoumala Panáková (2010), podobně i Martiník (2016), který zahrnul do analýzy učebnice pro oba dva stupně základní školy. Hrozová (2014) mapovala rozložení učiva v oblasti výchovy ke zdraví v učebnicích pro primární školu, Kratochvílová (2017) srovnávala učivo o lidském těle v učebnicích 1. stupně základní školy. Jelemenská (2008) zkoumala (obsahovou analýzou výkladového textu) učebnice jak pro první, tak pro druhý stupeň v kontextu pojmu ekosystém. Organizace *Člověk v tísni* (2002) zpracovala studii pro MŠMT zabývající se obsahovou analýzou učebnic pro základní školy (jak pro první, tak pro druhý stupeň) z hlediska výskytu vzdělávacího obsahu podporujícího rozvoj interkulturní kompetence. Sami jsme také vedli několik diplomových prací vztahující se k obsahové analýze učebnic pro 1. stupeň ZŠ, např. Skotnicová (2015) sledovala proměnu společenskovedního učiva, Bočková (2013) analyzovala pojmy v přírodovědných učebnicích pro 4. ročník nebo Kubienská (2015) zkoumal mj. pozici regionálního učiva v učebnicích určených pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Obsah učebnic pro primární školu v kontextu vybraných edukačních problémů v zahraničí zkoumala např. Oelszlaeger-Kosturek (2015). Z výše uvedených příkladů prací zaměřených na analýzu vzdělávacího obsahu v učebnicích lze vidět, že předmětem obsahových analýz učebnic jsou spíše *vybrané pojmy*, resp. *témata společenskovedního či přírodovědného charakteru*, jež se většinou dotýkají relativně úzkých tematických celků. Co se týče obsahové analýzy *učebnic historie (dějepisných)*, zde jsme pátrali po výzkumných šetřeních a musíme konstatovat, že jsou spíše řídké (hlavně v rámci diplomových prací, resp. disertačních prací), opět častěji zaměřené na výzkum učebnic druhého stupně. Např. Studecká (2012) analyzuje obsah tematického celku Čechy v letech 1740 – 1790 z hlediska didaktiky dějepisu, Krajcová (2008) analyzuje obsah učebnic dějepisu pro základní školu ve vztahu k RVP ZV nebo Klapko (2011) se zabývá evaluací výkladu učiva v učebnicích dějepisu pro ZŠ v kontextu výpovědí žáků a textové analýzy. Naše diplomantka (Řehořová, 2014) analyzovala vzdělávací obsah vážící se k tématu druhé světové války v učebnicích Vlastivědy. Celková (obsahová/pojmová) analýza dějepisných učebnic pro primární školu chybí. V následujícím textu jsme se pokusili tuto mezeru (co se týče současných učebnic pro historickou část vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět), alespoň částečně, zaplnit. V následující kapitole jsme popsali metodologii výzkumného šetření.

## 4.2 Metodologie výzkumného šetření – pojmová analýza vzdělávacího obsahu

V této části jsme popsali metodologii výzkumného šetření vztahující se k analýze vzdělávacího obsahu ve vybraných učebnicích týkajících se historie českého národa. Nejprve jsme definovali cíle, potom

popsali samotnou metodu zkoumání, zejména vymezení chápání pojmů, které jsme používali jako konkrétní, počítatelnou jednotku pro měření v rámci pojmové analýzy textu zkoumaných učebnic.

Pro vlastní empirický výzkum jsme si stanovili následující *výzkumné cíle*:

1. provést frekvenční pojmovou analýzu vybraných učebnic obsahující historické učivo pro tematický okruh Lidé a čas určených pro 4. a 5. ročník ZŠ;
2. analyzovat strukturu pojmů ve vybraných učebnicích obsahujících historické učivo pro tematický okruh Lidé a čas určených pro 4. a 5. ročník ZŠ;
3. zhodnotit (popsat) zastoupení jednotlivých pojmů ve zkoumaném vzorku učebnic.

Pro výzkumné šetření (pojmovou analýzu) jsme zvolili *kurikulární přístup*, který se, jak uvádí např. Knecht, Janík, 2008, s. 10 „*zabývá zejména vztahem kurikula a učebnic, pohlíží na učebnice jako na kurikulární projekt, zkoumá učivo v učebnicích*“. Kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) vymezuje pozici historického (dějepisného) učiva v primární škole (na 1. stupni ZŠ) ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Tato vzdělávací oblast má integrovaný charakter, neboť v sobě slučuje poznatky z mnoha oborů (jak přírodovědných, tak společenských). Historické (dějepisné) učivo je primárně zařazeno do tematického okruhu Lidé a čas. Učebnice na jedné straně musejí respektovat kurikulární dokumenty (máme na mysli hlavně RVP ZV), na straně druhé Rámcový vzdělávací program zachycuje jisté standardy pouze pro konec jednotlivých etap vzdělávání (očekávané výstupy) a ponechává značnou volnost při výběru vzdělávacího obsahu, resp. učiva. V praxi to znamená, že to, jak bude nakonec učebnice vypadat, do značné míry závisí na jejím autorovi, resp. na jím zvoleném přístupu při zpracování učebnice.

*Výzkumný vzorek* sestával z učebnic, resp. těch tematických celků, které se svým charakterem vztahují k historii českého národa. Podrobně jsme výzkumný vzorek popsali v kap. 1.3 a také ve druhé kapitole. Měrnou jednotkou vzdělávacího obsahu, kterou jsme používali ve vlastním empirickém výzkumu, byly *pojmy*, resp. fakta. Vymezení *pojmu* a *faktu* není jednoduché a nemá zcela ostré hranice, zejména když přihlídneme ke klasifikaci pojmů na obecné a konkrétní. Podle Brunerovy teorie se za nositele konkrétního vzdělávacího obsahu považují *fakta, pojmy a generalizace* (viz Bruner, 1965). V učebnicích generalizace nenacházíme, jejich tvůrcem by měl být učitel, který je tvoří v procesu didaktické přípravy (didaktické rekonstrukce). Pokud přijmeme tvrzení, že pojem lze vymezit definicí, která určuje nutné specifické vlastnosti, nebo výčtem předmětů, které pod tento pojem spadají, tak např. jméno konkrétní historické osobnosti je možno chápat jako pojem (konkrétní), i když na první pohled se může jevit jako fakt. Např. *Karel IV.* je konkrétním pojmem, který se dá vymezit jako panovník na českém trůnu z rodu Lucemburků, vládnoucí v letech 1346 – 1378. Při takovém chápání pojmu lze vnímat *rozdíl mezi pojmem a faktem* (fakt Bruner chápe jako izolovanou informaci o jednotlivých konkrétních případech, které se většinou dají vyhledat v dostupných zdrojích). Faktem by tedy bylo tvrzení, že *Karel IV. nastoupil na český trůn jako král v roce 1346*. V našem empirickém šetření popsaném v této kapitole budeme pracovat s *pojmy*, které lze rozlišit dle toho, zda jsou *konkrétní* či *abstraktní*, nebo *individuální* či *obecné*. Např. konkrétní individuální pojem je jméno historické osobnosti (*Jiří z Poděbrad*), obecný abstraktní např. *revoluce*, obecný konkrétní třeba *král*. Tomuto pojetí pojmu odpovídají i metody analyzující pojmovou obtížnost textu (viz kap. 6), kdy se z hlediska sémantického za pojmy označují i jména osob, názvy míst aj., konkrétně se označují jako *faktografické pojmy*, resp. data události jako *číselné pojmy*. Tímto jsme (alespoň rámcově) vymezili vztah mezi pojmy mající faktografický „nádech“. Pojem v jeho užším významu pak lze chápat jako *odborný pojem* (např. *osvícenství, manufaktura* apod.), který je přímo vázán na vědecký obor, z něhož obsah učebnice vychází. Fakty pak budeme rozumět *prohlášení o konkrétních objektech* (o lidech, věcech, místech, obdobích nebo událostech) a je pro ně typické, že je lze ověřit *jediným* pozorováním, provedením prostého pokusu nebo dotazem u důvěryhodné autority. Např. faktem by bylo tvrzení, že *za druhé světové války padlo asi 60 milionů lidí*.

Ve výzkumném šetření (pojmové analýze) jsme použili *metodu frekvenční analýzy* (viz např. Knecht, 2007 nebo 2008), kdy jsme při četbě textu zkoumaných učebnic nejprve *podtrhávali a vypisovali všechny pojmy* bez pochyby vztahující se k historickému učivu – vynechali jsme pojmy obecné, které se na první pohled nevztahují k historickému kurikulu (např. pojem *dům, dopravní prostředek*). Vzhledem k poměrně obsáhlému výzkumnému vzorku (celkem 11 učebnic) jsme daný pojem počítali pouze 1x, i když se v textu vyskytl vícekrát. Hlavně nám šlo o to zjistit, jaké pojmy texty učebnic zmiňují. Vodítkem pro tyto pojmy bylo i jejich grafické zvýraznění v textu, ale do výzkumného šetření jsme zahrnuli i pojmy jinak nezvýrazněné.

Druhým krokem *byla klasifikace pojmů dle významu* – zde jsme *kategorizovali pojmy do 13 kategorií* – historické události; historické osobnosti; pojmenování historických období; písemné artefakty; pojmenování věcí/předmětů (movité předměty); pojmenování skupin lidí (spolků/firem/organizací); názvy historických (státních) útvarů, říší, geografických území; pojmenování lidí – jednotlivci (role); názvy vážící se k architektuře; konkrétní historické památky/stavby (nemovitého charakteru); názvy národů a rodů; čas a související pojmy; abstraktní pojmy z jiných (souvisejících) věd. Zařazení pojmů do jednotlivých kategorií bylo tedy provedeno *kvalitativní obsahovou analýzou* (viz např. Mayring 2003, s. 58) na základě klasifikace pojmů a jejich strukturování dle jejich významu do příslušných kategorií.

Třetím krokem byla *analýza četnosti pojmů* v rámci jednotlivých kategorií, *komparace* mezi učebnicemi jednotlivých zkoumaných nakladatelství. Se souborem pojmů jsme pracovali v intencích *kvantitativního výzkumu* (srovnávání četností – absolutní, relativní, kumulativní; zjišťování měr variability – směrodatná odchylka nebo variační koeficient, pro statistické srovnání četností jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát).

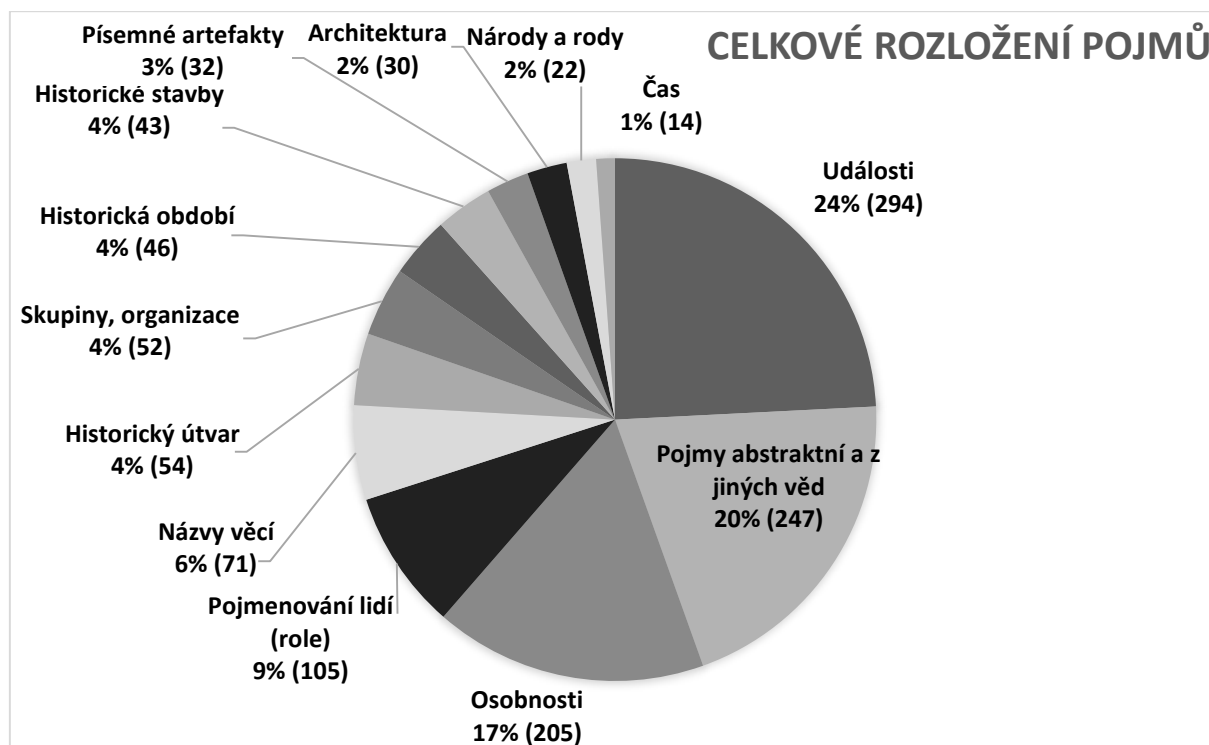
Výsledky jsme rozdělili do třech dílčích kapitol (kap. 4.3 – 4.5), kdy jsme nejprve porovnali celkové výsledky, potom se zaměřili na dvě fundamentální kategorie, které svým charakterem nejvíce určují složení vzdělávacího obsahu v učebnicích (historické osobnosti a události) a nakonec jsme analyzovali zbývající skupiny (kategorie) pojmů.

### 4.3. Výsledky pojmové analýzy – celkové srovnání

Celkem jsme ve zkoumaném vzorku učebnic, resp. jejich částí vztahujících se k tematickému okruhu Lidé a čas, detekovali 1215 různých pojmů ve třinácti významových kategoriích. Jejich procentuální rozložení ukazuje graf 6 na další straně (v závorce jsme uvedli absolutní počty různých pojmů v dané kategorii). Z něj je patrné, že asi téměř *čtvrtina* všech pojmů se vázala k *historickým událostem*. Druhou nejpočetnější kategorie byla kategorie pojmů *abstraktních* a těch, které měly zpravidla vazbu i na *jiné vědní obory*, než primárně historii (jedná se zejména o pojmy z oblasti náboženství, politiky, ekonomie, vojenství aj.). Z toho vyplývá skutečnost, že proto, aby žák mohl dobře chápat text, jsou nutné nejen znalosti z oblasti historie, která je pro tematický okruh Lidé a čas zásadní, ale i věd jiných (multidisciplinarita). K tomu přispívá mj. i celková (multidisciplinární) koncepce vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Další kategorie pojmů – *historické osobnosti* tvořila téměř *pětinu* všech různých pojmů. Spolu s kategorií „historické události“ tvořily přes 40 % (dvě pětiny) všech různých pojmů – i díky tomu je lze považovat za *klíčový vzdělávací obsah* dějepisné části vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, neboť události a osobnosti zejména určují zpravidla *chronologicky* pojaté zpracování (řazení) učiva. V podstatě všechny učebnice řadí historické učivo chronologicky, což se dá v tomto případě očekávat. Další kategorie byly zastoupeny v celkovém srovnání vždy jen do 9 %. Zde je nutno podotknout, že toto absolutní srovnání mezi kategoriemi může být částečně zkreslující, neboť velký vliv na počet pojmů v dané kategorii má již rozsáhlost dané kategorie (což se projevilo např. v kategorii „z jiných věd“, kde byly sdruženy pojmy z více vědních oborů, které kdybychom ještě vnitřně klasifikovali, tak by byl jejich absolutní počet v rámci konkrétního oboru mnohem menší). Nicméně tento celkový pohled je užitečný v tom, jaké typy (kategorie) pojmů se obecně v učebnicích vyskytují – že se žáci setkávají častěji se jmény historických osobností, než s názvy historických památek apod. Pro přehled jsou zajímavé i absolutní hodnoty u jednotlivých kategorií, např. že se vyskytovalo až 54



pojmenování historických/státních útvarů, 22 pojmenování rodů či národů aj. Z toho je patrné, s čím vším se (rámcově) může žák při výuce českých dějin setkat v současných učebnicích. Již z celkových výsledků se jeví, že to jsou skutečně *stovky* pojmů.



Graf 6: Celkové srovnání rozložení všech pojmů ve všech učebnicích zkoumaných nakladatelství dle významové kategorie

To ostatně ukazuje i následující tabulka 33, kde jsou uvedeny *absolutní počty pojmů celkem za jednotlivá nakladatelství* (resp. učebnice jednotlivých nakladatelství) a je také uveden rozdíl od průměrného počtu pojmů učebnic všech zkoumaných nakladatelství.

Nakladatelství	PRODOS	DIDAKTIS	NOVÁ ŠKOLA	ALTER	SPN	FRAUS
<b>Celkový počet pojmů</b>	496	482	477	405	363	289
<b>Rozdíl od průměru</b>	+18 %	+15 %	+14 %	-3 %	-13 %	-31 %
<b>Rozdíl od mediánu</b>	+12 %	+9 %	+8 %	-8 %	-18 %	-34 %

Tabulka 33: Srovnání celkového počtu pojmů v učebnicích dle nakladatelství

*Průměrný počet různých pojmů* (pojem jsme počítali za učebnici pouze jednou, i když se opakoval vícekrát) v součtu všech kategorií byl 419 pojmů na učebnice/učebnici jednotlivého nakladatelství. Pokud bychom částečně eliminovali krajní hodnoty (v našem případě pak relativně velmi nízký počet pojmů v učebnicích nakladatelství Fraus) pomocí hodnoty mediánu, pak *medián* byl až 441 pojmů. *Variační koeficient* celkového počtu pojmů dosáhl hodnoty 18 %, což ještě lze považovat za hodnotu, která vypovídá o tom, že i aritmetický průměr má relativně vysokou vypovídací hodnotu (směrodatná odchylka činila 74,71). Z tabulky 33 je zřejmé, že *existují velké rozdíly mezi celkovým počtem pojmů* v učebnicích jednotlivých nakladatelství. Tato skutečnost byla potvrzena i statisticky, když jsme použili test nezávislosti (chí-kvadrát) a hodnota testu se rovnala  $p = 0,000$  (na hladině významnosti  $\alpha = 0,001$ ). Lze tedy konstatovat, že *celkové četnosti pojmů v učebnicích zkoumaných nakladatelství se významně liší*. Učebnice nakladatelství Prodos, Didaktis a Nová škola byly syceny významně nadprůměrným počtem pojmů ( $p = 0,000$ ), četnost pojmů v učebnici Alter se významně nelišila od celkového průměru

( $p = 0,333$ ), kdežto učebnice nakladatelství SPN a zejména Fraus se vyznačovaly významně podprůměrným počtem pojmů ( $p = 0,000$ ). Jak již jsme výše naznačili, srovnávání absolutních počtů pojmu mezi jednotlivými kategoriemi by vzhledem k jejich rozdílné obsahové šíři bylo zkreslené, avšak jako zajímavé se jeví *srovnat variabilitu pojmů uvnitř jednotlivých kategorií*, jinými slovy, jak často se dané pojmy v jednotlivých kategoriích opakují (ve srovnání dle nakladatelství).

Ze 13 kategorií pojmů jsme vyjmuli pro následující statistické srovnávání kategorií „čas a související pojmy“, jelikož tato kategorie nebyla zastoupena v učebnicích všech nakladatelství, a tudíž by v rámci statistického srovnávání velmi zkreslovala výsledky (navíc pojmů vážící se k času bylo méně než 1 %). Tyto kategorie jsme srovnali dle nakladatelství, tzn., jak se liší jednotlivé počty pojmů v dané kategorii mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství.

Jako první je zajímavé sledovat tzv. *koeficient opakování pojmů v kategorii*. Tento koeficient jsme si vytvořili jako výsledek podílu celkového součtu všech pojmů a celkového počtu různých pojmů (vždy v rámci dané kategorie) – viz druhý a třetí sloupec následující tabulky. Mohl teoreticky nabývat hodnoty od 1,00 do 6,00. Hodnoty 1 by dosáhl v případě, že by se dané pojmy vyskytovaly pouze v učebnicích jednoho nakladatelství, naopak nejvyšší hodnota by byla dosažena, kdyby se všechny pojmy vyskytly zároveň v učebnicích všech šesti nakladatelství. Jde samozřejmě o srovnání s jistým zjednodušením, neboť se vždy počítá jen s hodnotou za celek (v kategorii), nicméně i přesto relativně dobře slouží k rámcovému porovnání jednotlivých kategorií mezi sebou, aniž by na toto porovnání negativně působila skutečnost, že jednotlivé kategorie vzhledem k jejich obsahové šíři jsou nevyrovnané).

Kategorie	Celkový počet RŮZNÝCH pojmů	Celkový součet různých pojmů v učebnicích VŠECH nakladatelství	Koeficient opakování	Variační koeficient (vzhledem k celkovému počtu RŮZNÝCH pojmů)
Národy a rody	22	70	3,18	17 %
Historický/státní útvar	54	144	2,67	20 %
Historická období	46	121	2,63	29 %
Architektura	30	77	2,57	27 %
Osobnosti	205	526	2,57	23 %
Pojmenování lidí (role)	105	243	2,31	24 %
Historické stavby	43	89	2,07	29 %
Skupiny, organizace	52	102	1,96	23 %
Písemné artefakty	32	62	1,94	29 %
Události	294	505	1,72	43 %
Z jiných věd	247	415	1,68	27 %
Názvy věcí	71	107	1,51	50 %

Tabulka 34: Pojmy a jejich opakování v rámci jednotlivých kategorií – celkové srovnání (variační koeficient)

Z tabulky 34, konkrétně jejího předposledního sloupce můžeme vidět, jak často se v učebnicích jednotlivých nakladatelství opakují – nutno zdůraznit, že průměrně – různé pojmy. Čím je koeficient

vyšší, tím jsou pojmy v dané kategorii homogennější, resp. častěji se opakují v učebnicích zkoumaných nakladatelství. Jednotlivé kategorie jsou dle tohoto kritéria (koeficientu opakování) seřazeny od shora dolů. Pojmy, které se *nejčastěji opakovaly* ve více učebnicích různých nakladatelství, byly hlavně z kategorie „národy a rody“, naopak *největší variabilita* byla zjištěna u kategorie „názvy věcí“ – jinak řečeno, pokud se objevují názvy věcí, tak typické pro ně je, že každá učebnice má nejvíce originálních názvů (neopakují se v učebnicích jiných nakladatelství).

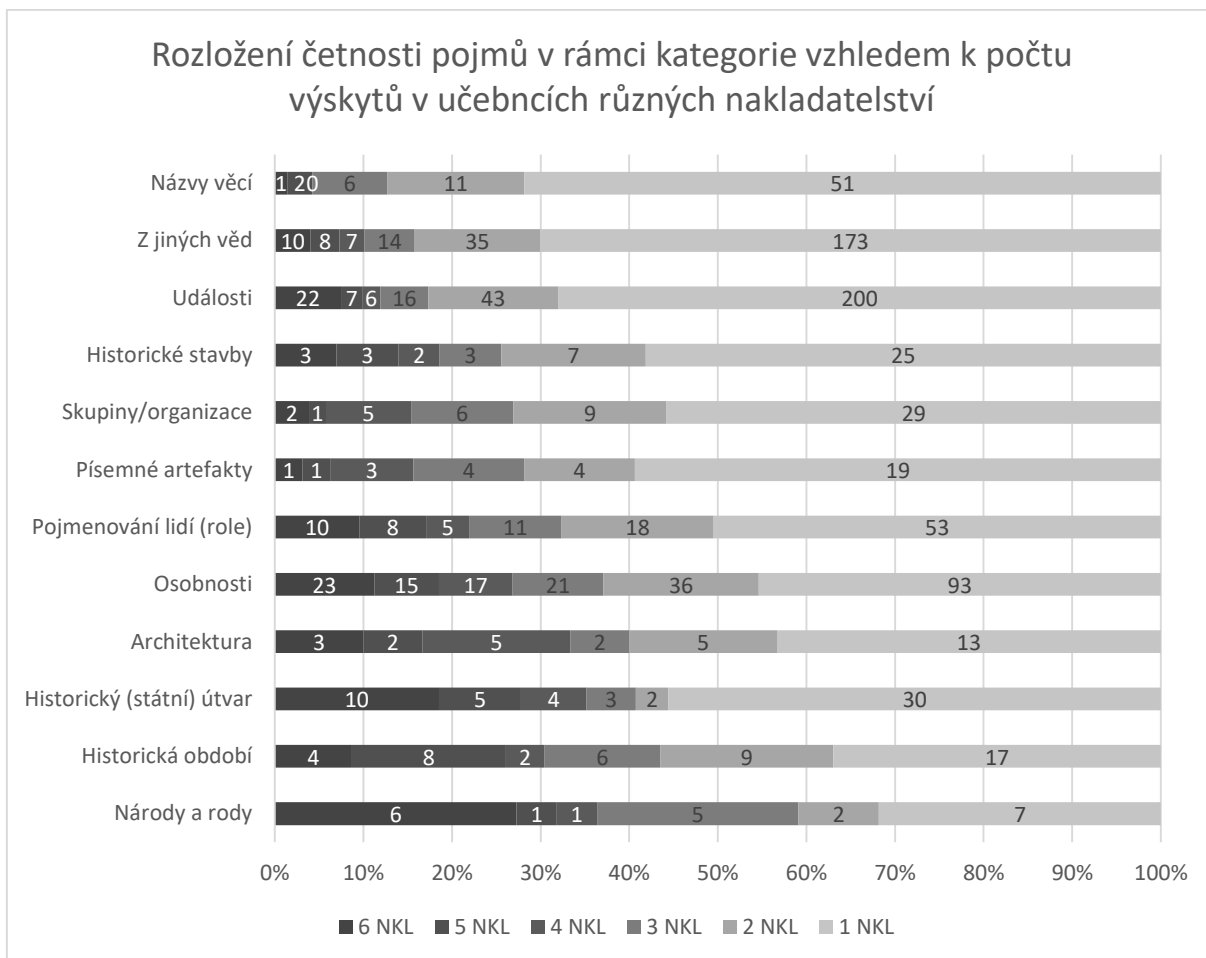
Tuto skutečnost poměrně dobře dokresluje i variační koeficient (čtvrtý sloupec tabulky) – zde to platí opačně (záporná korelace) – čím je hodnota variačního koeficientu nižší, tím menší rozdíly co do četnosti se vyskytují (v dané kategorii ve vztahu k počtu různých pojmů), nebo také jinak řečeno – hodnoty se u jednotlivých nakladatelství blíží k celkovému průměru. Největší variabilita dat tak je znovu u kategorie „názvy věcí“, což jinými slovy znamená, že většina věcí (ze zmíněných 71) se objevuje pouze jednou (v učebnicích jednoho nakladatelství), naopak např. pojmenování historických útvarů (území) se opakuje častěji.

Změřili jsme také *korelaci mezi jednotlivými sloupci* – viz následující tabulka – která výše zmíněnou skutečnost potvrzuje relativně vysokou mírou korelace ( $r = -0,751$ ) – viz např. Chráska, 2013. Z tabulky 35 je také zřejmá těsná souvislost mezi počtem různých pojmů a jejich celkovým počtem, jelikož je logické, že jeden zvyšující se počet automaticky zvyšuje druhý (v tomto případě  $r = 0,959$ ). Naopak mezi ostatními skupinami nebyl prokázán vztah (např. neprokázalo se, že by měl počet pojmů vliv na variační koeficient či koeficient opakování, jinak řečeno, že by ty kategorie, kde je více pojmů, byly uvnitř automaticky méně konzistentní).

	<b>Celkový počet RŮZNÝCH</b>	<b>Celkový součet různých pojmů v učebnicích VŠECH nakladatelství</b>	<b>Koeficient opakování</b>	<b>Variační koeficient (vzhledem k celkovému počtu RŮZNÝCH pojmů)</b>
<b>Celkový počet RŮZNÝCH</b>	1			
<b>Celkový součet různých pojmů</b>	<b>0,959</b>	1		
<b>Koeficient opakování</b>	-0,427	-0,239	1	
<b>Variační koeficient</b>	0,313	0,151	<b>-0,751</b>	1

Tabulka 35: Korelační matice – opakování různých pojmů

Grafické srovnání rozložení četnosti pojmů *uvnitř jednotlivých kategorií* znázorňuje graf 7 na následující straně. Data (jednotlivé kategorie pojmů – řádky) byla seřazena podle relativní četnosti pojmů vyskytujících se v učebnici alespoň *poloviny* zkoumaných nakladatelství (těch, která pojem uvádí). Čím tmavší barva, tím se daný počet pojmů vyskytoval v rámci kategorie v učebnicích většího počtu nakladatelství. Např. asi 36% (8 z 22) pojmů vyskytujících se v kategorii „národy a rody“ se vyskytoval v učebnicích poloviny nakladatelství. Naopak totéž platí pouze pro 14 % pojmů z kategorie „pojmenování věcí“. Čím nižší řádek v následujícím grafu, tím více pojmů se opakuje v učebnicích většiny nakladatelství, naopak čím vyšší řádek, tím se pojmy v dané kategorii vyskytují v učebnicích menšího počtu nakladatelství, tzn., že jsou více jedinečné a originální. Podrobnější komentář k jednotlivým kategoriím uvedeme v následujících kapitolách.



Graf 7: Srovnání počtu pojmů a jejich opakování dle jednotlivých nakladatelství

Když jsme sumarizovali všechny kategorie dohromady – viz tabulka 36, došli jsme k závěru, že jen asi 8% pojmů je uvedeno v učebnicích všech zkoumaných nakladatelství, v nadpoloviční většině nakladatelství (čtyřech) pak společné pojmy tvoří pouze necelou pětinu všech pojmů. Naopak téměř 60% pojmů je originálních, vyskytujících se pouze v učebnicích jednoho nakladatelství. Tato vysoká variabilita pojmů odráží i skutečnost, že RVP ZV ponechává do značné míry volnost pro výběr konkrétního učiva, obzvláště v oblasti historie.

Počet nakladatelství	Četnost různých pojmů	Relativní četnost	Kumulativní četnost	Relativní kumulativní četnost
6	94	8 %	94	8 %
5	61	5 %	156	13 %
4	65	5 %	221	18 %
3	102	8 %	323	27 %
2	183	15 %	506	42 %
1	710	58 %	1215	100 %

Tabulka 36: Četnosti pojmů, které jsou společné pro učebnice daného počtu nakladatelství

Můžeme uzavřít s tím, že necelou stovku pojmů lze vnímat jak velmi důležité pro autory učebnic a mohlo by se jednat o jakési fundamentální kmenové učivo pohledem tvůrců učebnic. Počet pojmů by se rozšířil až na něco málo přes 200 pojmů, pokud bychom vzali v úvahu pojmy vyskytující se v učebnicích nadpoloviční většiny zkoumaných nakladatelství.

V samotném závěru této podkapitoly se nabídlo ještě jedno zajímavé srovnání, které nám může pomoci (zjednodušeně) pochopit obsah (pojmové složení) co do četnosti ve zkoumaných učebnicích. Jinak řečeno – o čem vlastně tyto učebnice jsou, co tvoří jejich vzdělávací obsah vyjádřený v pojmech (zde jen dle hlavních kategorií, podrobněji v dalších třech podkapitolách). Jde o *porovnání mediánu* (tedy průměrné hodnoty s eliminací extrémních hodnot) *četnosti pojmů v dané kategorii v rámci učebnic všech šesti zkoumaných nakladatelství* – viz následující tabulka. Pro zajímavost jsme uvedli také maximální, resp. minimální počet pojmů v dané kategorii v rámci učebnic/e jednoho nakladatelství.

Kategorie	Medián	Maximum různých pojmů v učebnicích 1 nakladatelství	Minimum různých pojmů v učebnicích 1 nakladatelství
Osobnosti	85	112	53
Události	74	151	41
Z jiných věd	65	103	44
Pojmenování lidí (role)	41	51	30
Historický útvar	23	33	18
Historická období	22	29	10
Skupiny, organizace	18	21	9
Historické stavby	16	19	7
Názvy věcí	16	32	8
Architektura	14	17	7
Národy a rody	13	14	9
Písemné artefakty	12	15	5
Čas	10	14	0

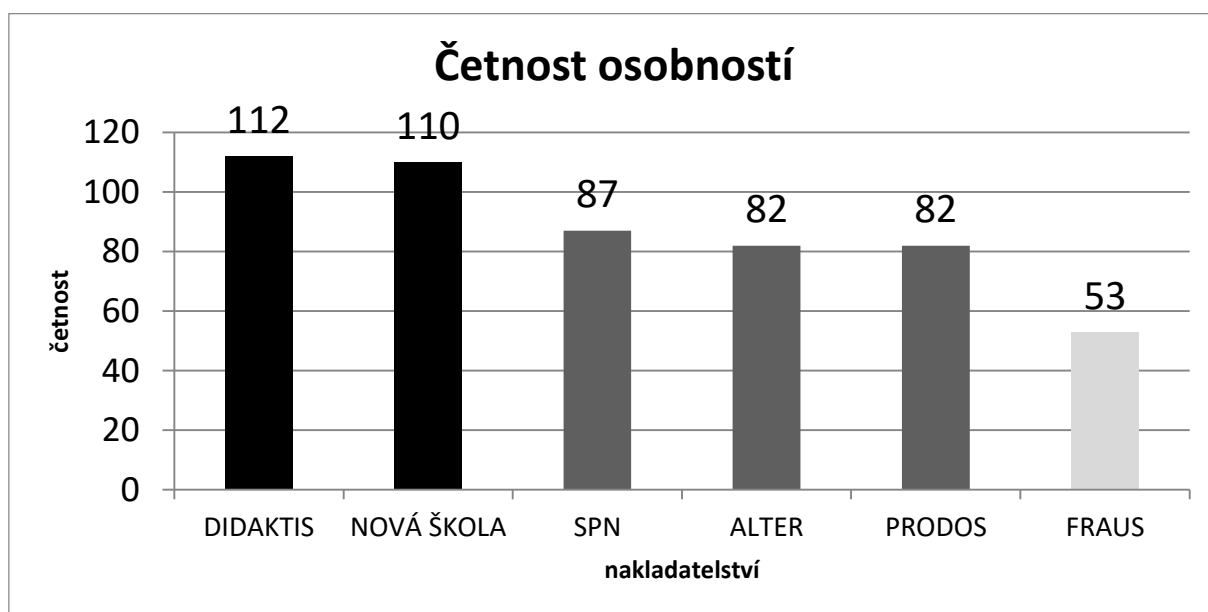
Tabulka 37: Srovnání průměrné četnosti různých pojmů (medián) v jednotlivých kategoriích – celkem za všechna nakladatelství

Z hodnot zobrazených v tabulce 37 si čtenář může udělat představu (alespoň rámcově), s kolika pojmy se žák setká. První sloupec následující tabulky tak rámcově vyjadřuje *četnosti „průměrné“ učebnice* (dějepisné učebnice pro tematický okruh Lidé a čas) *v jednotlivých obsahových kategoriích*. Můžeme např. říci, že v učebnici (resp. sadě učebnic) se žák setká s asi 85 osobnostmi, 74 událostmi, 65 pojmů se bude vázat k jiným vědám (např. religionistice) atd., naopak pouze s asi 10 pojmy z tématu „Čas“ nebo s 12 názvy písemných artefaktů. Tato čísla byla již sycena konkrétními pojmy, které se od sebe lišily (např. odlišné historické památky, jiní panovníci). V dalších třech podkapitolách jsme podrobněji analyzovali jednotlivé kategorie a pojmy, jimiž jsou tvořeny. Při pojmové analýze jsme se zvláště zaměřili na dvě kategorie pojmů ze třinácti, jež se dají poměrně dobře sledovat (zařazení pojmů do těchto kategorií nese vysoký stupeň objektivitu vzhledem k povaze těchto pojmů) a které jsou zároveň určitým „nosem“ vzdělávacího obsahu (historického, dějepisného učiva). Těmito dvěma kategoriemi byly *osobnosti* (kap. 4.4) vystupující v historii českého národa a *události* – kap. 4.5 (ve většině případů také spolu s uvedeným datem, kdy se udály). Nejprve jsme se vždy věnovali srovnání četností osobností/událostí v rámci zkoumaných učebnic (sad učebnic) jednotlivých nakladatelství a poté podrobněji analyzovali konkrétní pojmové složení obou kategorií.

#### 4.4 Osobnosti v historickém učivu učebnic pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět

Absolutní počet identifikovaných pojmů vztahující se k osobnostem dle učebnic jednotlivých nakladatelství je zobrazen v grafu 6 (*205 různých osobností*). Počet osobností se pohyboval

v učebnicích zkoumaných nakladatelství od 53 do 112. Průměrná hodnota počtu osobností v rámci učebnic jednotlivých nakladatelství byla 88 osobností, směrodatná odchylka dosáhla hodnoty 19,8 a variační koeficient měl hodnotu 23 %. Četnosti jsme statisticky srovnávali vzhledem k průměrné četnosti (88), pomocí testu nezávislosti (chí-square test). Z výsledků testu vyplynulo, že významně méně pojmů popisující osobnosti měly učebnice nakladatelství Fraus (pouze 53 jmen,  $p = 0,000$ ), četnosti osobností v učebnicích třech nakladatelství (SPN, Prodos a Alter) se významně neodlišovaly od průměrné hodnoty ( $p = 0,517$ ), jelikož obsahovaly velmi podobný počet osobností (87 až 82), zatímco učebnice nakladatelství Didaktis (112) a Nová škola (110) dosáhly v počtech pojmů týkajících se osobností statisticky vyšších četností od teoretického rozdělení (průměrné hodnoty) - ( $p = 0,001$ ). Výsledky jsou graficky znázorněny v následujícím grafu, přičemž tmavší odstín barvy znázorňuje statisticky nadprůměrné hodnoty četností (nakladatelství Didaktis a Nová škola) a světlejší odstín hodnoty statisticky podprůměrné (nakladatelství Fraus).



Graf 8: Srovnání četností různých osobností v učebnicích dle jednotlivých nakladatelství

Že jsou zjištěné rozdíly značné, potvrzuje i následující zjištění (viz tabulka 38), při kterém jsme porovnávali *odchylku četností od celkového aritmetického průměru* zmiňovaných osobností ve zkoumaných učebnicích.

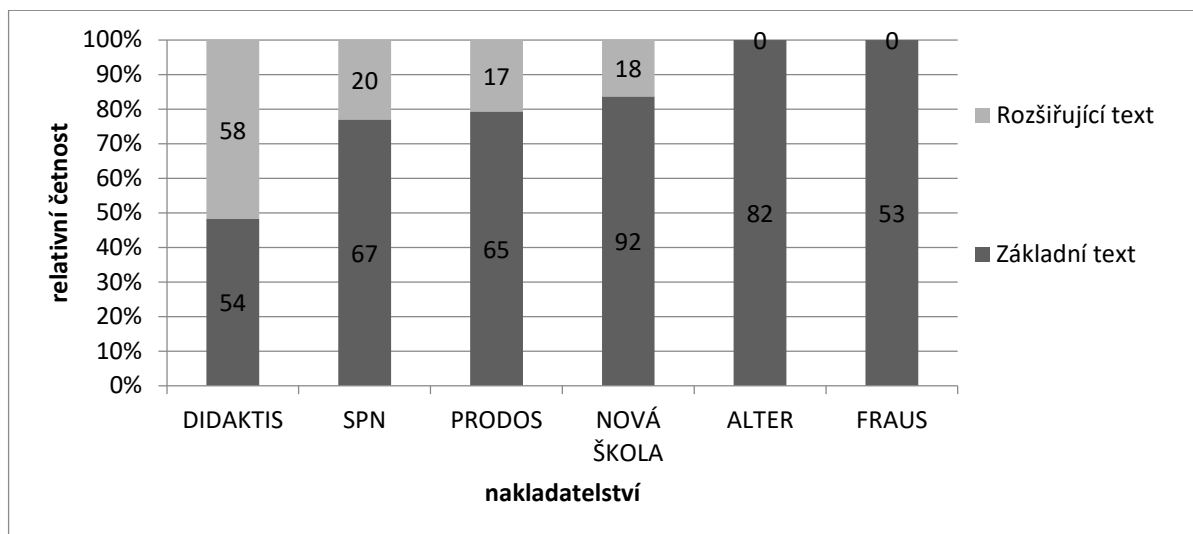
Průměr - (88 osobností)	DIDAKTIS	NOVÁ ŠKOLA	SPN	ALTER	PRODOS	FRAUS
Odchylka od průměru	+27 %	+25 %	-1 %	-7 %	-7 %	-40 %

Tabulka 38: Procentuální odchylka od průměru v četnostech osobností uváděných v učebnicích jednotlivých nakladatelství

Výrazné kolísání počtu pojmů (téměř o 70 %) je dobře patrné. Učebnice nakladatelství *Didaktis a Nová škola* obsahovaly asi o jednu čtvrtinu více osobností, než je celkový průměr, naopak učebnice nakladatelství *Fraus* uváděly počet osobností o 40 % méně, než je celkový průměr. Učebnice nakladatelství *Didaktis* např. uváděly asi 2x více osobností než učebnice nakladatelství *Fraus*. Naopak velmi vyrovnané, co do četností osobností, byly učebnice tří nakladatelství (*SPN, Alter a Prodos*), kdy byly zjištěny rozdíly v četnostech uváděných osobností jen v řádu několika málo jednotek (odchylka od průměru do 7 %, tj. 6 pojmů).

U jednotlivých pojmů jsme rovněž sledovali, zda se vyskytují v *základním* textu, či *doplňkovém* (rozšiřujícím) textu (viz obrázek 9). Z grafu lze vidět, že relativně stejné rozdělení pojmů v základním a doplňujícím textu bylo identifikováno v učebnicích nakladatelství *Didaktis*. V menším poměru (asi 1:4

ve prospěch základního textu) byl pak výskyt osobností v učebnicích nakladatelství SPN, Prodos a Nová škola (1:5). Jména osobností se pouze v základním textu objevovala u učebnic dvou zkoumaných nakladatelství – Alter a Fraus. Rozšiřující text se v těchto učebnicích nevyskytoval.



Graf 9: Poměr počtu uvedených osobností u učebnic jednotlivých nakladatelství v základním a rozšiřujícím textu

V dalším textu jsme pracovali se všemi uvedenými osobnostmi (tzn. jak v základním, tak rozšiřujícím textu). Pokud bychom vzali v úvahu jen počty osobností zastoupené v *základním textu* (možno nazvat kmenové, důležité učivo), pak byly výsledky při srovnání průměrné četnosti následující:

Průměr = 69 pojmů	DIDAKTIS	SPN	PRODOS	NOVÁ ŠKOLA	ALTER	FRAUS
<b>Odchylka od průměru</b>	-22 %	-3 %	-6 %	<b>+33,3 %</b>	+18,8 %	<b>-23,2 %</b>

Tabulka 39: Rozdíly od průměrné četnosti jmen historických osobností uvedených jen v základním textu

Z tabulky 39 lze odvodit, že nejvíce pojmenování osobností v základním textu se vyskytlo v učebnicích nakladatelství Nová škola, kdežto učebnice nakladatelství Fraus, resp. Didaktis jich obsahovaly výrazně podprůměrně, tzn., že v učebnicích Didaktis byly jména osobností spíše dominantou doplňkového textu, zatímco u ostatních zkoumaných učebnic tvořilo pojmenování osobností dominantní postavení v základním textu. Absolutní rozdíly nebyly tak extrémní jako v případě obou druhů textu (což potvrdila i směrodatná odchylka – zde 14,1, resp. variační koeficient 21 %), avšak zde se většina učebnic zkoumaných nakladatelství výrazněji odchylovala od celkového průměru (4 nakladatelství o cca 1/5 pojmů), pouze učebnice nakladatelství SPN a Prodos měly v četnostech relativně malou odchylku. Jako užitečné (vzhledem k určení „klíčových“ osobností) se jeví uspořádat četnosti osobností podle toho, v *kolika nakladatelstvích* (resp. sadě učebnic vydaným příslušným nakladatelstvím) se *vyskytly*. K číslům uvedeným v tabulce 40 jsme dále přiřadili také konkrétní obsah (názvy osobností).

Počet nakladatelství	Počet pojmů	Relativní četnost (%)	Kumulativní četnost	Kumulativní četnost v %
6	23	11,2 %	23	11,2 %
5	15	7,3 %	38	18,5 %
4	17	8,3 %	55	26,8 %
3	21	10,2 %	76	37,1 %
2	36	17,5 %	112	54,6 %
1	93	45,1 %	205	100,0 %

Tabulka 40: Počty osobností dle frekvence uvedení v daném počtu nakladatelství

Z celkového počtu 205 různých osobností bylo pouze 11 % (23) uvedeno v textu učebnic všech šesti zkoumaných nakladatelství. Naopak téměř polovinu osobností (45,6 %) tvořily osobnosti zmíněné pouze jednou (v učebnici pouze jednoho nakladatelství), což svědčí o vysoké variabilitě uváděných osob mezi učebnicemi jednotlivých zkoumaných nakladatelství. Většina nakladatelství (více než tři) měla ve svých učebnicích společných jen asi čtvrtinu historických osobností.

Za klíčové osobnosti, které se vyskytovaly v učebnicích všech sledovaných nakladatelství, lze zařadit následující: velkomoravská knížata Rastislava a Svatopluka, přemyslovská knížata sv. Václava, jeho bratra Boleslava I. a krále (Přemysl Otakar I. a II., Václav II. a III.), věrozvěsty z Byzantské říše Cyrila (Konstantina) a Metoděje, Jana Lucemburského a jeho ženu Elišku Přemyslovnu, jejich syna Karla IV. Z doby husitské jsou to Jan Hus a Jan Žižka. Z panovnického rodu Jagellonců pak všechna nakladatelství ve zkoumaných učebnicích uváděla Ludvíka Jagellonského (ve spojitosti s vymřením rodu Jagellonců). Z habsburských panovníků to pak byli Ferdinand Habsburský (jako první Habsburk na českém trůně) a dále nejdéle vládnoucí Habsburk František Josef I. Z dlouhé doby vlády Habsburků jsme identifikovali ve výčtu ještě jméno nespojené s vládnoucí rolí – Jana Amose Komenského. Z nejnovějších dějin 20. století to byl pak československý prezident Tomáš Garrigue Masaryk, nacistický vůdce Adolf Hitler a český/československý prezident Václav Havel. Všechna nakladatelství se ve zkoumaných učebnicích zmiňovala o Ježíši Kristu (v kontextu vysvětlování křesťanského náboženství). Převážná většina osobností byli panovníci (knížata, králové, císaři či prezidenti). Kromě nich je to jedna manželka krále, kněžka, kazatel, vojevůdce a učitel národů.

V tabulce 41 jsme uvedli osobnosti zmiňované v učebnicích nadpoloviční většiny zkoumaných nakladatelství, tzn. ty, které byly uvedeny v učebnicích pěti nebo čtyř nakladatelství. Můžeme tak hovořit (spolu s výše uvedenými) o typických představitelích spjatých z historií českého národa (českých zemí) z pohledu autorů současných učebnic (k roku 2015) pro vzdělávací okruh Lidé a čas.

<b>Jména osobností uváděných učebnicemi pěti nakladatelství</b>	Sámo, Bořivoj I., Drahomíra, Břetislav I., Anežka česká, Václav IV., Zikmund Lucemburský, Jiří z Poděbrad, Rudolf II., Marie Terezie, Josef II., Bedřich Smetana, Edvard Beneš, Klement Gottwald, Gustav Husák
<b>Jména osobností uváděných učebnicemi čtyř nakladatelství</b>	Libuše, Kosmas, Ludmila, Mojmír I., Vratislav II., Ladislav Pohrobek, Matyáš Korvín, Vladislav Jagellonský, Ferdinand II., Matyáš II., Mikoláš Aleš, Karel Havlíček Borovský, Josef Jungmann, František Palacký, Tomáš Baťa, Reinhard Heydrich, Alexandr Dubček

Tabulka 41: Osobnosti uvedené v učebnicích nadpoloviční většiny zkoumaných nakladatelství

Z osob, které nebyly v roli panovníka, to byla pouze Anežka česká, bájná postava kněžny Libuše a kronikář Kosmas, manželka knížete Vratislava I. (Drahomíra) a potom osobnosti vztahující se k českému národnímu obrození (Bedřich Smetana, Mikoláš Aleš, K. H. Borovský, J. Jungmann, F. Palacký), říšský protektor R. Heydrich či československý podnikatel Tomáš Baťa.

V učebnicích většiny (tzn. min 4) nakladatelství autoři učebnic pojednávali (nebo jen zmiňovali) celkem 55 historických osobností, z nichž většina (65 %, tj. 36 osob) nese jméno panovníka (vládce, prezidenta). Těchto 55 jmen můžeme považovat za základní pojmovou strukturu zkoumaných učebnic z hlediska historických osobností. Mezi 55 jmény je uvedeno pouze 5 žen (tj. 9 %). V následující tabulce jsme jednotlivé osobnosti uspořádali chronologicky ve spojení s jednotlivými vládnoucími rody, resp. historickými obdobími (nezařadili jsme pouze osobnost Ježíše Krista, jehož jméno se objevuje s výkladem pojmu „křesťanství/křesťanská víra“) – chronologicky by pak bylo na počátku seznamu.

<b>Období</b>	<b>Historická osobnost zmíněná v učebnicích většiny zkoumaných nakladatelství (ve 4 a více)</b>
<b>Pověsti</b>	Libuše
<b>Sámová říše (7. století)</b>	Sámo



<b>Velká Morava (9. století)</b>	Mojmír I., Rastislav, Svatopluk, Cyril, Metoděj
<b>Přemyslovská knížata (10. – 11. století)</b>	Bořivoj I., Ludmila, Drahomíra, sv. Václav, Boleslav I., Břetislav I., Vratislav II., Kosmas
<b>Přemyslovští králové (12. – 13. století)</b>	Přemysl Otakar I. a II., Václav II. a III., Anežka česká,
<b>Lucemburkové (14. století)</b>	Jan Lucemburský, Eliška Přemyslovna, Karel IV., Václav IV., Zikmund Lucemburský
<b>Husitské období a doba Jiřího z Poděbrad (15. století)</b>	Jan Hus, Jan Žižka, Ladislav Pohrobek, Jiří z Poděbrad. Matyáš Korvín
<b>Jagellonci (přelom 15. a 16. století)</b>	Vladislav Jagellonský, Ludvík Jagellonský
<b>Habsburkové (16. – 19. století)</b>	Ferdinand I. Habsburský, Jan Amos Komenský, Ferdinand II., Rudolf II., Matyáš II., Marie Terezie, Josef II., František Josef I., Bedřich Smetana, Mikoláš Aleš, Karel Havlíček Borovský, Josef Jungmann, František Palacký
<b>Republika (20. století)</b>	T. G. Masaryk, Tomáš Baťa, Edvard Beneš, Adolf Hitler, Reinhard Heydrich, Klement Gottwald, Alexandr Dubček, Gustav Husák, Václav Havel

Tabulka 42: Historické osobnosti zmíněné v učebnicích většiny zkoumaných nakladatelství – řazeno chronologicky

Všechny uvedené osobnosti (n = 205) jsme kategorizovali také dle jejich společných znaků a sdružili je do dílčích kategorií (viz tabulka 43):

<b>Subkategorie historických osobností</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Panovníci/prezidenti	68	33,17 %
Postava z pověstí/bůh	26	12,68 %
Umělec (hudebník, malíř)	20	9,76 %
Učenec, spisovatel	18	8,78 %
Vynálezce/vědec	16	7,80 %
Církevní představitel	13	6,34 %
Manželka panovníka	8	3,90 %
Bojovník, voják, válečník	8	3,90 %
Politik/státník	8	3,90 %
Podnikatel/továrník	7	3,41 %
<i>Ostatní</i>	13	6,34 %
<b>CELKEM</b>	<b>205</b>	<b>100%</b>

Tabulka 43: Historické osobnosti dle typu – celkový přehled

*Osoby panovníků (prezidentů)* se ve velké míře kryly s osobnostmi zmiňovanými výše (nejčastěji uváděné pojmy), z dalších panovníků bychom v učebnicích tří nakladatelství našli knížata *Oldřicha*, *Spytihněva I.*, *Vratislava I.* a krále *Václava I.* V učebnicích dvou nakladatelství byli uvedeni tito panovníci: kníže *Pribina*, králové *Albrecht I. Habsburský*, *Rudolf I. Habsburský*, *Maxmilián II.*, *Fridrich Falcký*, *Karel VI.*, císař *Napoleon Bonaparte*, diktátor J. V. Stalin a prezident *Emil Hácha*. Jednou pak byli explicitně uvedeni v učebnicích zkoumaných nakladatelství tyto osobnosti (n = 20): knížata, králové a císaři - francký král *Dagobert I.*, první středověký římský císař *Karel I. Veliký*, česká knížata *Boleslav II.*, *Břetislav II.* a *Vladislav II.* (také český král), *Ota V. Braniborský* (poručník za mladého krále Václava II.), císaři Svaté říše Římské *Karel V.* a *Ferdinand III.*, francouzský král *Ludvík XIV.*, pruský král *Fridrich II.*, císař *František I. Rakouský*. Z vůdčích osobností 20. století pak sovětský vůdce *V. I. Lenin*, *L. I. Brežněv* a *Michail Gorbačov* slovenský prezident za 2. sv. války *Jozef Tiso*, anglický premiér *Winston Churchill*,

československý prezident *Antonín Novotný*. Z nejnovější historie byli jednou uvedeni čeští prezidenti *Václav Klaus* a *Miloš Zeman*.

Kromě českých panovníků či prezidentů (zde počítáme i panovníky, co nebyli českého původu, ale vládli v českých zemích, např. Habsburkové) se v celkovém výčtu vyskytlo jen několik málo „zahraničních“ postav (*Pribina* – kníže nitranského knížectví, *Ludvík XIV.* a pruský král *Fridrich II.*, císař *Napoleon Bonaparte* a zejména sovětští vůdcové, ale také *Jozef Tiso*. Z oblasti Západu jen *Winston Churchill* a z dávné historie francouzský král *Dagobert I.* či císař *Karel Veliký*. Tento výčet ukazuje, že učebnice se skutečně drží českých dějin a cizí panovníci, kteří nějakým způsobem (výrazně) nezasáhli do historie českého národa, nebyli (až na uvedené výjimky) zmiňováni, a to ani v doplňujícím textu učebnic. Tato skutečnost (zaměření na národní dějiny) odpovídá věku žáka primárního vzdělávání a pojetí (zaměření) dějepisného vzdělávání na 1. stupni ZŠ.

Zvlášť jsme vydělili osobnosti, které se pohybovaly v *politice*, avšak v kontextu českých dějin nebyli na pozici panovníka – *politik/státník*. Těchto osobností jsme našli v učebnicích šesti zkoumaných nakladatelství celkem osm. Čtyřikrát byl zmíněn říšský protektor *Reinhard Heydrich*, třikrát následník trůnu *František Ferdinand d'Este* v souvislosti s vypuknutím 1. světové války, jednou pak husitský hejtman *Jan Roháč z Dubé*, hrabě *Jan Špork* a *František Václav Trauttmansdorff*, státní kancléř Rakouského císařství *Metternich*, z novější historie pak československý politik *František Kriegel* a slovenský premiér *Vladimír Mečiar*.

Zajímavým zjištěním bylo, že druhou nejpočetnější kategorií v rámci pojmenování osobností, byla *postava vystupující v pověstech či jména pohanského boha* (celkem 26 různých jmen), v závorce vždy uvádíme počet nakladatelství, která ve svých učebnicích danou postavu zmiňovala: *Libuše* (4), praotec *Čech*, *Krok*, bůh *Perun*, dále *Přemysl Oráč* (3), *Bivoj*, *Ctirad*, *Horymír*, *Kazi*, *Teta*, *Šárka*, bůh *Veles* (2), po jedné zmínce pak *Ječmínek*, *Jitka*, *Křesomysl*, *Radslav* a bohové *Ceres*, *Dažbog*, *Diana*, *Donar*, *Esus*, *Friga*, *Mars*, *Mokoš* a *Taranis* (1).

Dalšími třemi skupinami, jež co do počtu různých osobností byli *spisovatelé, umělci a vynálezci*. Dohromady se tyto osobnosti podílely na celkovém počtu různých osobností 27 %. Dá se tedy říci, že kromě panovníků jsou *vzdělaní lidé* další skupinou, která je v dějepisných učebnicích relativně často uváděna.

Subkategorie osobnosti	Počet různých osobností	Počet zmíněných osobností celkem
Umělci (hudebníci, malíři, herci aj.)	20	33
Spisovatelé (učenci)	19	41
Vynálezci (vědci)	16	27
CELKEM	55 (27%)	101

Tabulka 44: Počty osobností v kategorii umělec, spisovatel, vynálezce (vzdělaní lidé)

Mezi *umělce* jsme zařazovali ty osobnosti, které měli jinou profesi (hlavní činnost), než spisovatelskou. Závorka značí počet nakladatelství, které danou osobnost ve svých učebnicích uváděly. Byli to hudební skladatelé (hudebníci) *Bedřich Smetana* (5), *Josef Kajetán Tyl* (3), *Antonín Dvořák*, *Leoš Janáček*, *Jaroslav Ježek*, *František Škroup* (1), malíři *Mikoláš Aleš* (5), *Vojtěch Hynais*, *František Ženíšek* (2), *Josef Mánes* a italský *Giuseppe Arcimboldo* (1). Další umělci (1x zmínění) pak byli herec, režisér *Feher Friedrich*, divadelník *Matěj Kopecký*, loutkař *Josef Skupa*, architekti *Matyáš z Arrasu* a *Josef Zítka* (návrh Národního divadla), herci *Vlasta Burian*, *Jiří Voskovec* a *Jan Werich*. Umělci byli spjatí zejména s dobou českého národního obrození, resp. 19. a první polovinou 20. století.

*Spisovatelů* jsme ve zkoumaných učebnicích šesti nakladatelství identifikovali celkem 19 různých, z nichž někteří se opakovali, celkový počet jmen v této subkategorii dosáhl počtu 41. Učebnice všech šesti nakladatelství uvedly osobu *Jana Amose Komenského*, dále 4 nakladatelství zmínily ve svých učebnicích spisovatele *Karla Havlíčka Borovského*, *Josefa Jungmanna*, *Františka Palackého*, v učebnicích třech nakladatelství se objevilo jméno *Aloise Jirásky*, *Boženy Němcové*, ve dvou nakladatelstvích pak *Karla Čapka*, *Karla Hynka Máchy*, *Jana Nerudy* a *Eduarda Štorcha*. Jen jednou se ve zkoumaných učebnicích objevili tito spisovatelé: *Josef Čapek*, *Svatopluk Čech*, *Josef Dobrovský*,

*Jaroslav Foglar, Gotthold Ephraim Lessing* (německý básník), *Josef Václav Sládek a Karel Poláček*. Lze vidět, že většinou se jedná o osobnosti (podobně jako umělci viz výše) spjaté s českým národním obrozením.

Mezi *vynálezci*, resp. *vědci* jsme našli celkem 16 různých osobností (všichni muži), z nichž dva (vynálezce hromosvodu *Prokop Diviš*, obloukové lampy *František Křížík*) zmiňovaly učebnice tří nakladatelství, sedm bylo uvedeno v učebnicích dvou nakladatelství: konstruktér prvního parního vozu u nás *Josef Božek*, vynálezce knihtisku *Johannes Guttenberg*, astronomové *Jan Kepler a Tycho de Brahe*, vynálezce lodního šroubu *Josef Ressel*, *bratřenci Veverkové* jako vynálezci ruchadla, vynálezce parního stroje *James Watt*. Jedenkrát se potom objevila jména těchto vědců: fyzik, matematik, astronom a inženýr *František Josef Gerstner*, profesor archeologie a antropologie *Karel Absolon*, letecký konstruktér a průkopník letectví *Jan Kašpar*, vědec *Jan Evangelista Purkyně* nebo *Jaroslav Heyrovský* či světový fyzikové *Albert Einstein a Isaac Newton*.

Jako dílčí kategorii ve zmiňovaných historických osobnostech jsme zařadili *církevní představitele*, tzn. osoby spjaté s církví a jejími dějinami. Těchto se vyskytlo celkem 14, když jsme zde započítali i *Boha* (osoba svaté Trojice dle křesťanské nauky vystupuje jako „osoba“) a na rozdíl od pohanských bohů má specifické postavení i v dnešní moderní společnosti (kdy řada bohů, např. blesku byla již „vysvětlena“, že prokazatelně neexistují, ale že jde skutečně o přírodní úkaz). Všechny šest nakladatelství uvádělo ve svých učebnicích postavu reformátora *Jana Husa*, dvojici bratrů, slovanských věrozvěstů *Cyrila (Konstantina) a Metoděje* a hlavního představitele křesťanské víry *Ježíše Krista*. Polovina nakladatelství (3) pak zmiňuje biskupa z rodu Slavníkovců *Vojtěcha* a právě i osobu křesťanského *Boha*. V učebnicích dvou nakladatelství jsme identifikovali osobnost *Jana Nepomuckého* a po jednom výskytu jsme našli ve zkoumaných učebnicích jména následující: inkvizitora *Bobliga*, papeže *Jana Pavla II.*, jezuitu *Antonína Koniáše*, šumperského děkana *Lautnera* a německého reformátora *Martina Luthera* (ti všichni se vyskytují pouze v učebnicích nakladatelství Didaktis, a to v části doplňujícího učiva).

Další subkategorii, kterou jsme v rámci historických osobností pro přehlednost vyčlenili jako specifickou, byli *válečníci, vojáci*. Celkem jich bylo 8 (4 %) různých (13 výskytů celkem). Učebnice všech šesti nakladatelství zmiňovaly *Jana Žižku*, tři nakladatelství pak ve svých učebnicích zmiňovala *Milana Rastislava Štefánika* a pouze v učebnicích jednoho nakladatelství jsme identifikovali osobnosti následující: letce *Josefa Františka*, výsadkáře *Josefa Gabčíka* a *Jana Kubiše*, vojevůdce *Prokopa Holého* z dob husitských válek, generála *Windisgrätze*, který potlačil se svým vojskem revoluci v Praze v roce 1848 a legionáře za 1. světové války a představitel zahraničního československého protinacistického odboje generála *Heliodora Píku*.

Na rozdíl od nejpočetnější skupiny – panovníků - byly jejich *manželky* zmiňovány jen ojediněle (celkem 8 různých jmen, tzn. cca 4 %). Jednalo se o kněžny *Ludmilu* (manželka Bořivoje I.) a *Drahomíru* (manželka Vratislava I.), obě byly uváděny v učebnicích pěti nakladatelství, v učebnicích tří nakladatelství jsme našli jméno manželky knížete Oldřicha (*Božena*), pouze v učebnicích jednoho nakladatelství jsme zaznamenali jména následujících žen: *Anna Lucemburská* (Česká) jako manželka anglického krále Richarda II., *Blanka z Valois* (žena Karla IV.), *Marie Antoinetta* (manželka Ludvíka XVI.) a manželka prvního československého prezidenta *Charlotte Garrigue*.

Do subkategorie *podnikatel/továrník* jsme zařadili celkem 7 osobností (3,5 %). Nejčastěji (v učebnicích 4 nakladatelství) byl zmíněn *Tomáš Baťa* jako jeden z nejslavnějších podnikatelů první republiky, tři nakladatelství pak uvedla ve svých učebnicích zakladatele společnosti pro výrobu jízdních kol, později rozšířené na automobilku *Václava Klementa* a *Václava Laurina*, v učebnicích dvou nakladatelství jsme identifikovali jméno *Emil Škoda* (zakladatel strojírenské továrny Škoda). Jednou byli zmíněni *Albert Kroc Raymond* (zakladatel McDonaldu), *Gottfried Möler* (továrník s textilem v Liberci) a židovský továrník *Fritz Tugendhat*, po kterém je pojmenována slavná vila v Brně.

Do subkategorie *ostatní* jsme zařadili celkem 13 jmen (cca 6 %). Pět ze šesti zkoumaných nakladatelství uvedlo ve svých učebnicích osobnost *Anežky Přemyslovna* (Česká) a kronikáře *Kosmy*, v učebnicích třech nakladatelství byla uvedena osobnost *Jana Palacha*, ve dvou jsme identifikovali jména *Milada Horáková* (oba představitelé obětí komunistického režimu), *Jan Opletal* (oběť nacistické okupace), *Miroslav Tyrš* (podílel se na založení tělovýchovného hnutí Sokol) a ze starší historie *Jan*

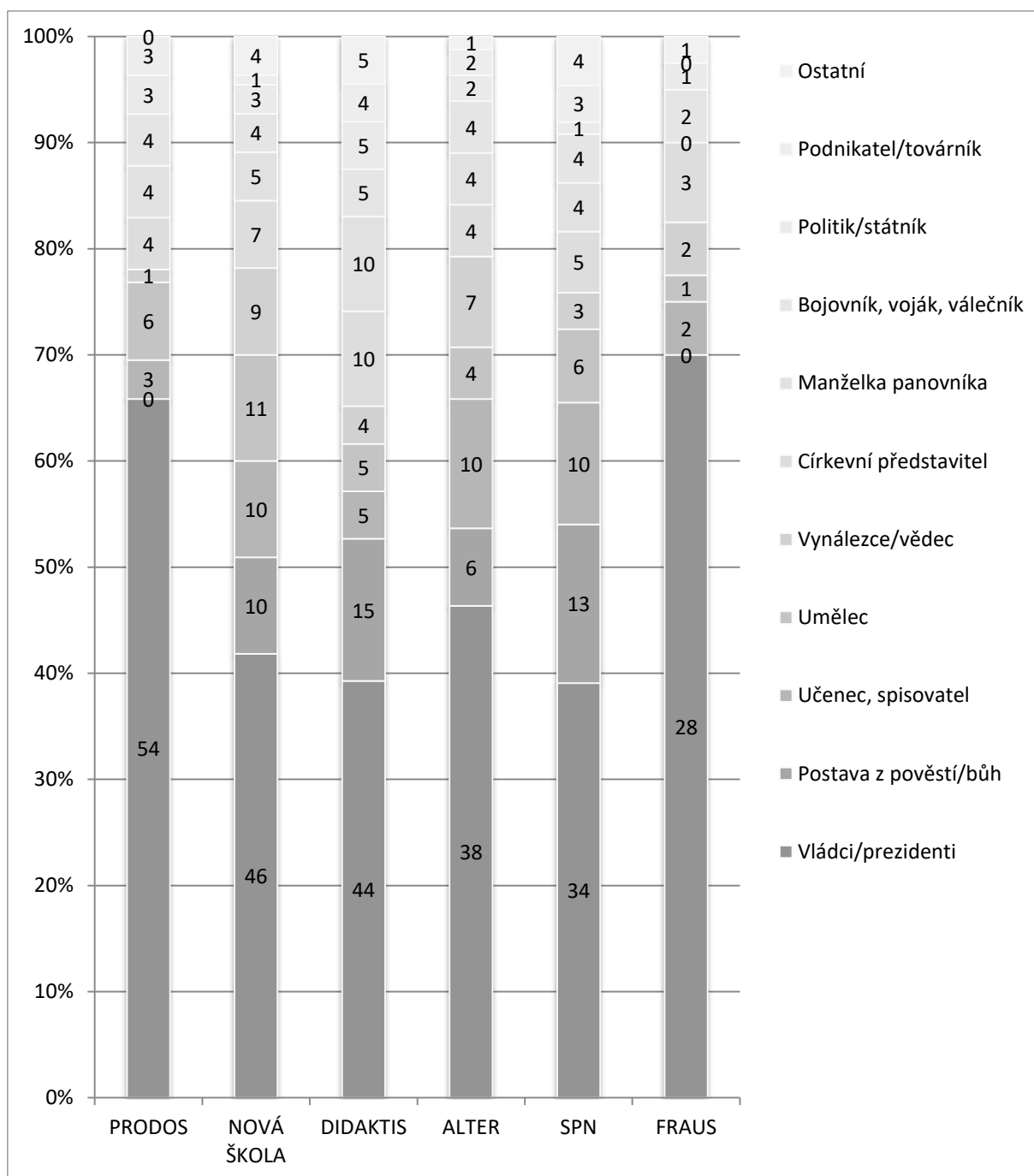
*Sladký Kozina* (symbol českého odporu v době pobělohorské). Pouze v učebnicích jednoho nakladatelství byly pak zmíněny následující osobnosti: kronikář *Kristián*, mořeplavec *Kryštof Kolumbus*, kat *Jan Mydlář*, *Jindřich Fügner* (jeden ze zakladatelů spolku Sokol), řečník v parlamentu *Otto Lechner* a zakladatel spolku žen *Vojta Náprstek*.

Pro srovnání *variability* (tzn. toho, jaký je rozptyl četností v dané kategorii mezi nakladatelstvími) jednotlivých druhů osobností mezi nakladatelstvími jsme použili variační koeficient, který umožňuje porovnávat variabilitu dat u nestejně velkých souborů (v našem případě nestejně počty osobností v jednotlivých subkategoriích). Připomeňme, že variační koeficient udává, z kolika procent se podílí směrodatná odchylka na aritmetickém průměru, jinými slovy, čím je jeho hodnota nižší, tím jsou si výsledky podobné (nejsou velké rozdíly v rámci sledovanými kategoriemi mezi nakladatelstvími). Výsledky sumarizuje následující tabulka:

	relativní míra variability	SD (směrodatná odchylka)	Průměrný počet osobností
Panovníci/prezidenti	21 %	8,5	40,7
Manželka panovníka	23 %	0,9	3,8
Církevní představitel	43 %	2,4	5,5
Učenec, spisovatel	52 %	3,5	6,7
Umělec	54 %	3,0	5,5
Bojovník/voják/válečník	55 %	1,4	2,5
Politik/státník	62 %	1,3	2,2
Vynálezce/vědec	65 %	2,8	4,3
Ostatní	65 %	2,9	4,5
Podnikatel/továrník	76 %	1,9	2,5
Postava z pověstí/bůh	80 %	5,9	7,3

Tabulka 45: Variační koeficient u jednotlivých skupin osobností

Z tabulky 45 lze poměrně zřetelně vidět, že variační koeficient byl relativně vysoký (kromě prvních dvou dílčích kategorií – kde můžeme hovořit o tom, že počty osobností byly v učebnicích jednotlivých nakladatelství podobné, tzn., jejich relativní četnosti se příliš nelišily), což svědčí o velkých rozdílech v četnosti pojmů vážícím se k osobnostem v jednotlivých skupinách v rámci učebnic zkoumaných nakladatelství. To doložily i velmi velké rozdíly co do četnosti pojmů v kategorii bájných postav či jmen podnikatelů (a jak ukazuje následující graf, tak některá nakladatelství je nemají zařazeny vůbec). Hodnota kolem 50 % a výše mj. znamená, že aritmetický průměr již nemá vypovídací hodnotu, neboť „není charakteristický“ pro většinu dat. I když se směrodatná odchylka může jevit nízká (např. v posledním řádku tabulky – 5,9), tak vzhledem k malým počtům osobnosti v dané subkategorii se i tak jednalo o velké rozdíly (např. v učebnicích jednoho nakladatelství tři postavy, ve druhé 15, což je pětkrát více) – proto také vysoký variační koeficient. Můžeme tedy uzavřít s tím, že ve většině subkategorií v kategorii „osobnost“ byly zjištěny významné rozdíly co do počtu osobností mezi učebnicemi zkoumaných nakladatelství. Tuto skutečnost v grafické podobě zachycuje rovněž následující graf (10) na další straně. Z grafu 10, kde je zachyceno zastoupení historických osobností dle jejich druhu v učebnicích jednotlivých nakladatelství vidíme, že ve všech *dominovali* (cca 40 – 70 % pojmů) *vládci/prezidenti*, zejména v učebnicích nakladatelství Fraus a Prodos tvořili jména panovníků, vládců více než dvě třetiny pojmů v kategorii. U těchto dvou nakladatelství se naopak nevyskytla žádná pojmenování mýtická (postavy z pověstí či pojmenování pohanských bohů), které byly nejčastěji uváděny v učebnicích nakladatelství Didaktis a SPN, ale zpravidla jako doplňující učivo. Relativně nejvyrovnanější zastoupení pojmů v dílčích kategoriích měly učebnice nakladatelství Nová škola.



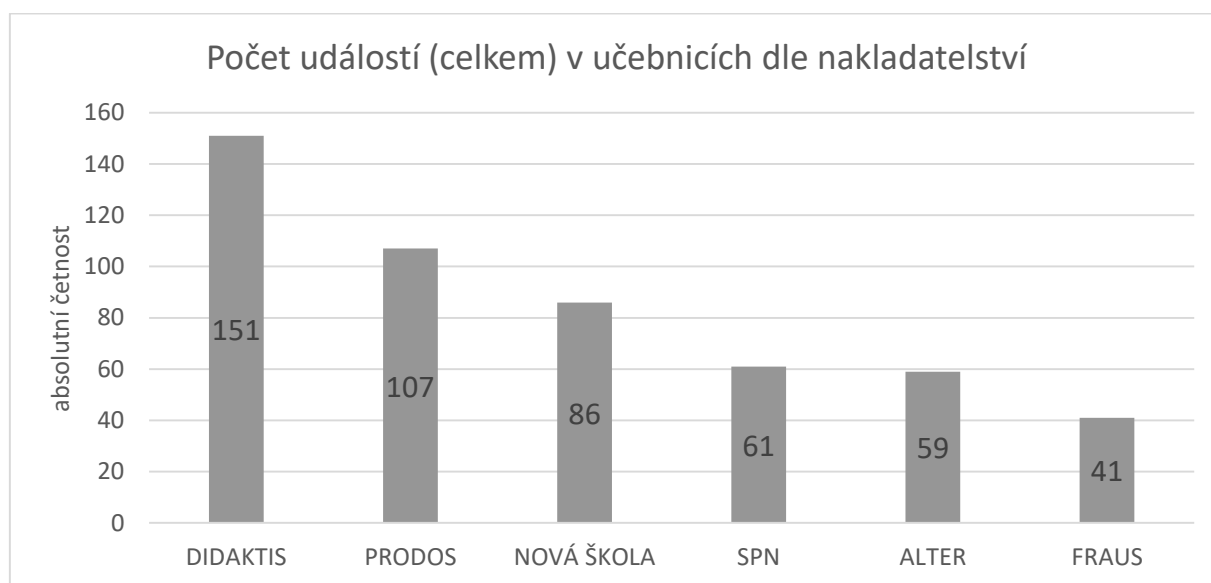
Graf 10: Srovnání četnosti pojmů vážícím se k historickým osobnostem dle nakladatelství

Závěrem lze shrnout, že pokud jde o osobnosti ve zkoumaných učebnicích, tak pak jsou asi ze *tří čtvrtin* zastoupeny *panovníkem, postavami z pověstí a bájí a učenici, umělci a vědci*. Zastoupení ženských postav je pouze minimální.

#### 4.5 Analýza historických událostí

Zvláště jsme sledovali také *historické události*, kterých jsme v učebnicích našli celkem 294, z nichž téměř všechny (98 %) byly alespoň jednou také explicitně datovány, tedy byl u nich uveden letopočet, a to alespoň rok. Průměrně bylo v učebnicích jednoho nakladatelství uvedeno 84 událostí, avšak vzhledem k vysoké hodnotě variačního koeficientu (43 %) aritmetický průměr nemá dobrou vypovídací hodnotu. V tomto kontextu tuto funkci o střední hodnotě lépe splňuje *medián*, který dosáhl hodnoty

74 událostí. Celková četnost událostí dle jednotlivých nakladatelství jsme znázornili v grafu 11. Výsledky ukazují opět velké rozdíly co do četnosti mezi jednotlivými nakladatelstvími. Nadprůměrných hodnot (dle testu chí-kvadrát) dosáhly výsledky u učebnic nakladatelství Prodos a zejména Didaktis ( $p = 0,000$ ), statisticky podprůměrný počet historických událostí vykazovaly učebnice nakladatelství SPN, Alter a hlavně Fraus (pro všechny platí  $p = 0,000$ ). Pouze četnost datovaných událostí v učebnicích nakladatelství Nová škola se statisticky od průměru nelišila ( $p = 0,758$ ). Pokud jsme však porovnávali četnosti s mediánem (74 událostí) pak učebnice Nové školy již vykazaly statisticky nadprůměrnou hodnotu, i když na nižší hladině významnosti ( $p = 0,049$ ), což je hraniční hladina (počet událostí v učebnicích nakladatelství Nová škola je sice statisticky nadprůměrný, ale jen nepatrně). U ostatních nakladatelství by se výsledky nezměnily, co se týče statistické významnosti (čili počet událostí v nich zmiňovaný by byl stále významně vyšší – Didaktis a Prodos, resp. nižší – SPN, Alter a Fraus; Pouze u učebnic nakladatelství SPN a Alter by se rovněž snížila hladina významnosti ( $p = 0,033$ , resp.  $p = 0,014$ ).



Graf 11: Srovnání počtu historických událostí v učebnicích jednotlivých nakladatelství

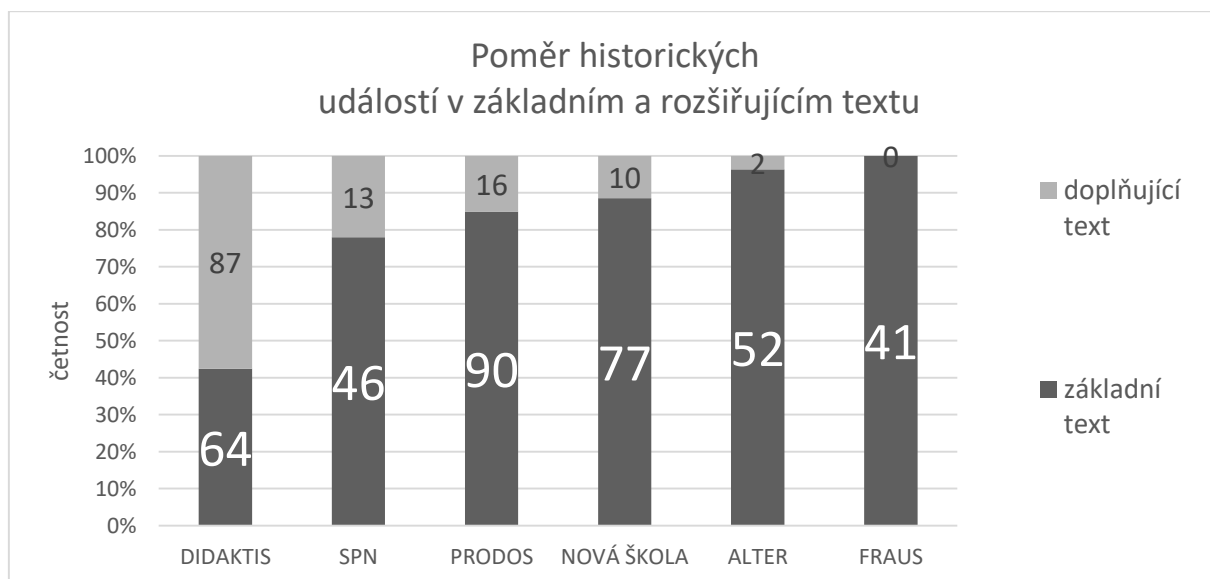
Poměrně extrémní rozdíly v četnostech historických událostí uvedených v učebnicích jednotlivých nakladatelství jsou patrné i z následující tabulky, kde jsme srovnali rozdíly četností vzhledem k průměrné hodnotě, ale zejména vzhledem k mediánu. První tři zmíněná nakladatelství (levá část tabulky) obsahovala ve svých učebnicích nadprůměrný počet historických událostí, zatímco pravá část tabulky (poslední tři nakladatelství) pak počet významně podprůměrný. Je logické, že z toho vyplynuly i velké a statisticky významné rozdíly mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství navzájem (podobně jsou na tom pouze učebnice nakladatelství SPN a Alter).

	DIDAKTIS	PRODOS	NOVÁ ŠKOLA	SPN	ALTER	FRAUS
Odchylky od průměru (84)	+80 %	+27 %	+2 %	-27 %	-30 %	-51 %
Odchylky od mediánu (74)	+104 %	+45 %	+16 %	-18 %	-20 %	-45 %

Tabulka 46: Odchylky četností historických událostí od střední hodnoty (aritmetického průměru, resp. mediánu)

Jelikož jde (stejně jako u osobností) o klíčovou kategorii, která se co do průměrné četnosti pojmů významně podílí na utváření dějepisného vzdělávacího obsahu, i zde jsme ještě pro zpřesnění výsledků rozlišili ty události, jež byly uvedeny v základním textu a ty, jež byly součástí doplňujícího textu. Vzájemný poměr těchto dvou četností je znázorněn ve sloupcovém grafu 12. Z něj je vidět, že kromě učebnic nakladatelství Didaktis, je rozložení událostí ve prospěch základního textu, což znamená, že většina (u nakladatelství Fraus všechny) datovaných historických událostí byla uváděna přímo

v *základním textu*. Vysoký počet událostí zaznamenaných v učebnicích Didaktis v doplňkovém textu měl přímý vliv na celkový počet zmíněných událostí, který tímto výrazně převýšil (i více než třikrát) počty událostí v učebnicích ostatních nakladatelství. Pokud bychom hodnotili jen události zmíněné v základním textu, pak jich nejvíce obsahovaly učebnice nakladatelství Prodos (90) a Nova škola (77).



Graf 12: Poměr četností historických událostí v základním a doplňujícím textu

V následující tabulce jsme pro přehled opět znázornili *odchylku v procentech od průměru*, resp. od mediánu. I když zde variační koeficient již není tak velký (28 %), přesto má medián větší vypovídací hodnotu. Z tabulky 47 tak vidíme, že co se týče četnosti historických událostí zmíněných v učebnicích, které jsme zkoumali, jež byly uvedeny pouze v základním textu, neměly mezi sebou již tak extrémní rozdíly, ale i přesto byly relativně značné. Zde jako učebnice s nadprůměrným počtem zmiňovaných událostí (statisticky významným) vystupují učebnice nakladatelství Prodos a Nová škola, naopak statisticky podprůměrný počet událostí se vyskytl v učebnicích nakladatelství Alter a zejména Fraus. Výsledky chí-square testu (hodnota p) jsou také uvedeny v tabulce. Znaménka plus a minus značí významně nadprůměrnou, resp. podprůměrnou hodnotu, nula pak znamená, že počet událostí se statisticky významně neliší od průměrné hodnoty (mediánu).

	DIDAKTIS	PRODOS	NOVÁ ŠKOLA	SPN	ALTER	FRAUS
datované události v základním textu a výsledek chí-square testu	64 (p = 0,265)	90 (+++) (p = 0,000)	77 (+++) (p = 0,000)	46 (-) (p = 0,026)	52 (0) (p = 0,265)	41 (- -) (p = 0,002)
odchylka od průměru (průměr = 62)	+3 %	<b>+45 %</b>	+24 %	-25 %	-16%	<b>-34%</b>
odchylka od mediánu (medián = 58)	+10 %	<b>+55 %</b>	+33 %	-20 %	-10%	<b>-29%</b>

Tabulka 47: Odchylky četností historických událostí od průměrné hodnoty (srovnání nakladatelství)

Opět jsme sledovali, kolik pojmů, konkrétně zde historických událostí bylo *společných* (vyskytuje se) pro učebnice všech zkoumaných nakladatelství, resp. pro pět, čtyři, tři nebo pouze učebnice dvou nakladatelství a které se vyskytují v učebnicích pouze jednoho nakladatelství. Jinými slovy, jaké události utvářejí klíčový vzdělávací obsah dějepisných učebnic pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět

pohledem autorů zkoumaných učebnic. Celkový přehled jsme uvedli v tabulce 48. První sloupec uvádí počet nakladatelství, v jejichž učebnicích byly události zmíněny, další sloupce pak četnosti (absolutní, relativní i kumulativní). Z tabulky je patrné, že jen velmi málo událostí bylo společných pro učebnice všech nakladatelství (pouze necelých 8 %), nadpoloviční většina nakladatelství ve svých učebnicích zmiňuje pouze asi 12% všech datovaných událostí (35 letopočtů).

Počet nakladatelství	Počet datovaných událostí (n)	Relativní četnost (v %)	Kumulativní četnost	Kumulativní četnost v %
6	22	7,48 %	22	7,48 %
5	7	2,38 %	29	9,86 %
4	6	2,04 %	35	11,90 %
3	16	5,44 %	51	17,35 %
2	43	14,63 %	94	31,97 %
1	200	68,03 %	294	100,00 %

Tabulka 48: Srovnání počtu historických událostí dle frekvence jejich uvedení v učebnicích jednotlivých nakladatelství

Téměř 70 % historických událostí (vesměs datovaných) bylo specifických vždy pouze pro učebnice jednoho nakladatelství (vyskytly se pouze jednou). Můžeme tedy tvrdit, že počet klíčových historických událostí uváděných ve zkoumaných učebnicích, zpravidla také datovaných, je velmi úzký a omezuje se na skutečně důležité historické momenty českých dějin.

Za klíčové (datované) historické události autoři učebnic považovali následující (které se vyskytly v učebnicích všech sledovaných nakladatelství) – seřazeny jsou pro přehlednost chronologicky:

Letopočet (datum)	Událost
863	příchod Cyrila a Metoděje
28.9.935	zavraždění sv. Václava
1212	Zlatá bula sicilská - dědičný titul krále
1306	smrt Václava III. (vymřeni Přemyslovců po meči)
6. 7. 1415	upálení (odsouzení k smrti) Jana Husa
1526	zvolení Ferdinanda I. králem a nástup Habsburků na český trůn
1620	bitva na Bílé hoře
21. 6. 1621	poprava povstalců na Staroměstském náměstí
1848	revoluce (pokus o politické změny)
1914	začátek 1. světové války (atentát na Františka Ferdinanda d'Este)
1918	konec 1. světové války a rozpad Rakouska-Uherska
28. 10. 1918	vznik samostatného Československého státu
29. - 30. 9. 1938	Mnichovská konference (Mnichovská dohoda)
15. 3. 1939	okupace ČSR, vznik Protektorátu Čechy a Morava
1. 9. 1939	začátek 2. světové války
8. 5. 1945	kapitulace Německa, konec války v Evropě
1946	první poválečné volby (vítězství KSČ)
1948 únor	volby a převrat KSČ
21. 8. 1968	obsazení Československa sovětskými vojsky
17. 11. 1989	studentská demonstrace proti komunistickému režimu (sametová revoluce)
1. 1. 1993	vznik ČR a SR
1. 1. 2004	vstup ČR do EU

Tabulka 49: Historické události uvedené v učebnicích všech šesti nakladatelství (chronologicky)

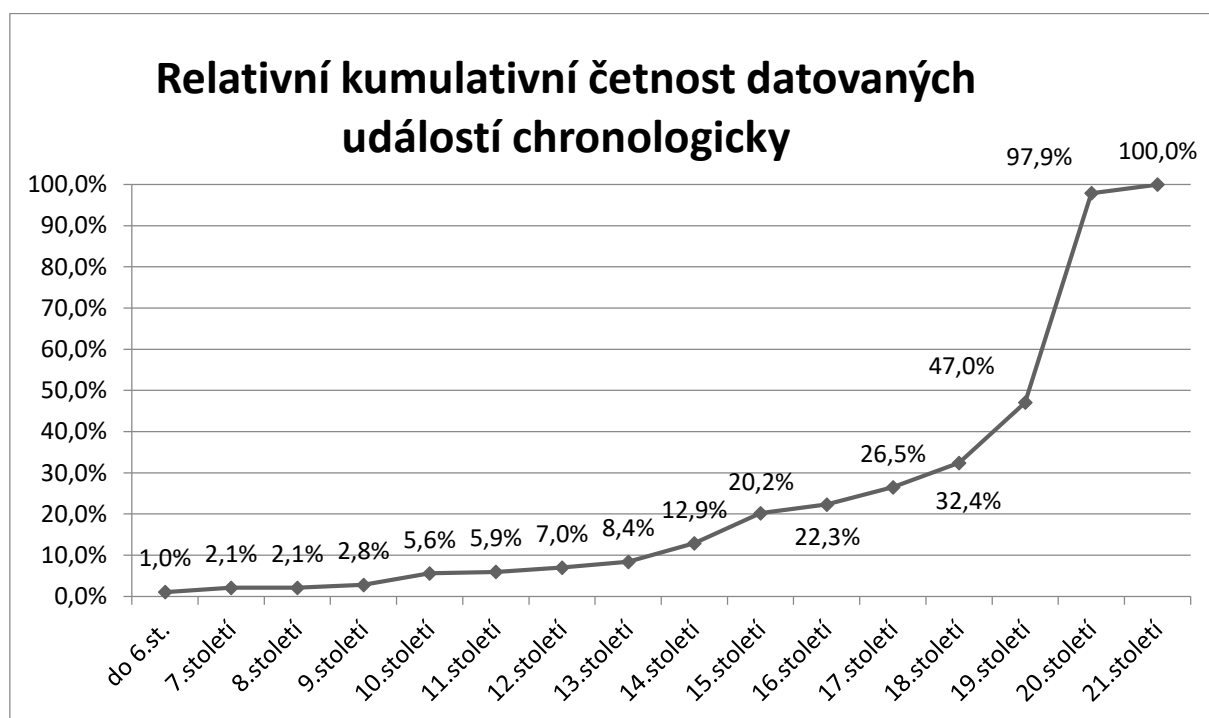


Z tabulky 49 je patrné, že většina datovaných událostí se vztahovala k 20. století (přes 54 %), zatímco ze starší historie je to jen 9 letopočtů zahrnujících období cca 1000 let. Vzhledem k tomu, že pojetí historického učiva ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, tematickém okruhu Lidé a čas, není prioritně zaměřeno na pamatování si dat, je tento trend v učebnicích pochopitelný a akceptovatelný. Pokud se podíváme na *tematické zaměření* (témata bez nutné návaznosti na datum) – viz také rozbor v kapitole druhé, pak je zřejmé, že *náplň historického kurikula v učebnicích je více podobná*.

V *nadpoloviční většině nakladatelství* (resp. v učebnicích minimálně 4 zkoumaných nakladatelství) se ještě vyskytovaly následující historické události. V učebnicích *pěti* nakladatelství to byl rok 1434 a bitva u Lipan, povstání české šlechty před 30 ti letou válkou (tzv. 2. pražská defenestrace) – 23. 5. 1618, dva patenty císaře Josefa II. (o zrušení nevolnictví a toleranční patent z roku 1781), *znovuotevření Národního divadla* (1883), období *Pražského jara* (nástup umírněných komunistů k moci) – 1968 a vstup *České republiky do NATO* (1999). Učebnice 4 nakladatelství pak uváděly ještě rok 1085, kdy kníže Vratislav II. obdržel královský titul, bitvu na Moravském poli a smrt krále Přemysla Otakara II. (1278), *konec 30. ti leté války a uzavření Westfálského míru* (1648), 12. 6. 1848 *povstání v Praze, pouliční bouře, 1867 - rozpad habsburské monarchie* na Rakousko-Uhersko a 9. 5. 1945 *konec války v ČSR a osvobození Prahy*.

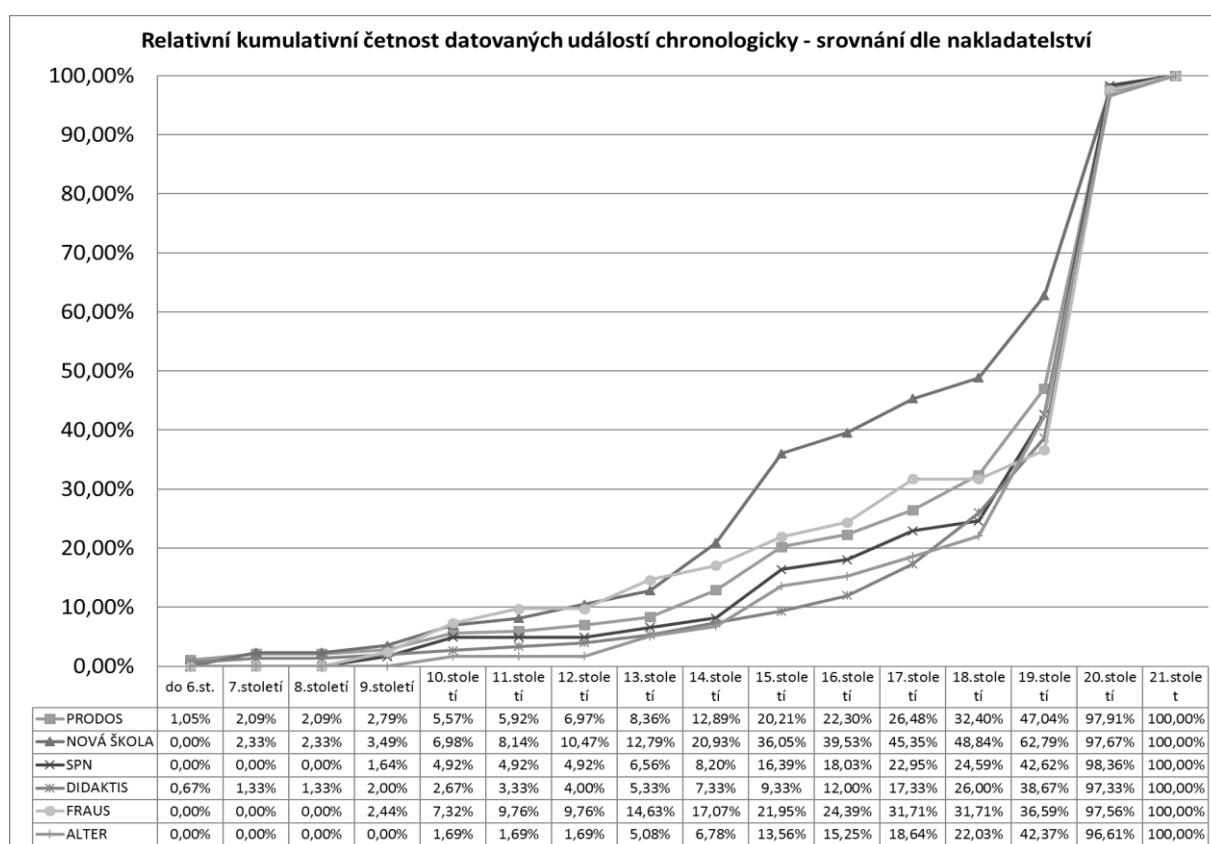
V učebnicích jen *poloviny* zkoumaných nakladatelství (ve třech) se objevily tyto události (celkem 16), řazeno chronologicky: 995 - *vyvraždění Slavníkovců*, 1419 – *smrt Václava IV. / začátek vlády Zikmunda a počátek husitské revoluce*, 1492 – *objevení Ameriky Kryštofem Kolumbem*, 1740 – *nástup Marie Terezie na trůn (resp. smrt Karla VI.)*, 1882 – *rozdělení (Karlovy) univerzity na českou a německou, možnost studia v češtině*, 1916 – *smrt císaře Františka Josefa I.*, 1917 – *revoluce v Rusku*, 1917 – *vstup USA do 1. světové války*, 1929 – 33 – *světová hospodářská krize*, 1935 – *abdikace T. G. Masaryka a nástup prezidenta Edvarda Beneše*, 17. 11. 1939 – *demonstrace, zatýkání studentů, uzavření vysokých škol (při demonstraci proti nacistické okupaci)*, 27. 5. 1942 – *atentát na Heydricha (operace Antropoid)*, 5. 5. 1945 – *povstání v Praze proti německým okupantům*, 1960 – *přijetí socialistické ústavy*, 29. 12. 1989 – *zvolení Václava Havla prezidentem a odsun sovětských vojsk z československého území (1990 – 91, poslední 21. 6. 1991)*.

Velmi zajímavá data jsme získali po *utřídění historických událostí chronologicky od nejstarších po nejnovější*. Celkové výsledky za všechna zkoumaná nakladatelství jsme zobrazili v grafu 13.



Graf 13: Rozložení historických událostí (datovaných) chronologicky dle století

Obrázek znázorňuje kumulativní četnost, tzn., procentuální hodnota uvedená u století znamená, kolik procent historických událostí bylo autory učebnic zaznamenáno do učebnic od nejvzdálenější historie po dané století včetně daného století. Století jako měrnou časovou jednotku jsme zvolili z toho důvodu, že se vždy jedná o stejný časový úsek (100 let) a tudíž je to vhodné pro vzájemné srovnání (kvantifikaci). Výsledky poměrně zřetelně ukazují trend, který vypovídá o tom, že *čím hlouběji jdeme do minulosti, tím méně historických událostí je v učebnicích zmiňováno*. Jak uvidíme v grafu 14, tento trend je shodný (s malými odchylkami) pro učebnice všech zkoumaných nakladatelství. Vliv na to jistě má samotný čas, neboť dávné události jsou více obestřeny tajemstvím, neexistují např. písemné prameny o nich pojednávající apod. *Pětina* historických událostí proto pokrývala období od počátků českého státu až do 15. století. Zbývající čtyři pětiny (80 %) událostí se vztahovaly k *posledním šesti stoletím*. Prudký nárůst popisovaných historických událostí nastává ve spojení s 19. a zejména 20. stoletím. *Polovina* všech historických událostí (v 98 % také datovaných) se vázala k dějinám 20. století. Tento trend rozložení historických událostí ve zkoumaných učebnicích je velmi podobný pro učebnice jednotlivých nakladatelství. Srovnání nabízí graf 14.



Graf 14: Rozložení historických událostí (datovaných) chronologicky dle století u učebnic jednotlivých nakladatelství

Z něj lze číst parciální rozdíly mezi rozložením chronologicky řazených událostí v učebnicích jednotlivých nakladatelství. Nejmarkantnější rozdíl je u učebnic nakladatelství *Nová škola*, které se (ze sledovaných učebnic) nejvíce zaměřovaly na události *starších dějin*, naopak učebnice věnující se nejvíce *novodobějším* dějinám jsou učebnice nakladatelství *Didaktis*. Avšak pro všechny učebnice zkoumaných nakladatelství platí, že vždy *dominovaly události 20. století tvořící 30 – 60 %* všech uváděných událostí. Tabulka připojená k obrázku 14 podrobně zaznamenává kumulativní četnosti historických událostí dle učebnic jednotlivých nakladatelství. Pro zjištění relativní četnosti v rámci daného století stačí pouze odečíst hodnotu uvedenou v předchozím sloupci.

To, že rozložení četností událostí do jednotlivých století je u všech zkoumaných nakladatelství velmi podobné, dokazuje i provedená *korelační analýza* (Pearsonův korelační test), jejíž výsledky jsou

zaznamenány v tabulce 50. Vysoký korelační koeficient (téměř výhradně nad hodnotu 0,9) potvrzuje skutečnost, že ve všech sledovaných učebnicích byly v období starší české historie (do 15. století) zmiňovány konkrétní události méně často, než události novější a že nejvíce událostí bylo vždy vázáno na období 20. století. Na tento výsledek má mj. vliv i to, že historické události jsou prostě „dány“ a autoři jednotlivých učebnic, kteří se pokoušejí zachytit průřez historií českého státu, se jim „musí“ věnovat – a jak jsme již uvedli dříve, novější historická období nám zanechala podrobnější záznamy o historických událostech (a tedy i více materiály pro tvorbu učebnicového textu) což se jednoznačně projevilo i ve zkoumaných učebnicích.

<b>Korelace (Pearson)</b>	<i>PRODOS</i>	<i>NOVÁ ŠKOLA</i>	<i>DIDAKTIS</i>	<i>SPN</i>	<i>FRAUS</i>	<i>ALTER</i>
PRODOS	1					
NOVÁ ŠKOLA	0,956	1				
DIDAKTIS	0,981	0,906	1			
SPN	0,981	0,954	0,978	1		
FRAUS	0,968	0,894	0,971	0,963	1	
ALTER	0,973	0,946	0,977	0,996	0,947	1

Tabulka 50: Korelační matice – porovnání nakladatelství a rozložení datovaných událostí dle století

Vzhledem k povaze těchto (převážně číselných) pojmů, kterými historické události jsou, jsme je dále řadili chronologicky. Získali jsme tím vzhled na rozložení vzdělávacího obsahu ve zkoumaných učebnicích od nejstarší historie až po počátek 21. století. Pokud byly události zmíněné ve více učebnicích než jednoho nakladatelství, pak je počet uveden (zpravidla) za událostí. Od 17. století již řadíme primárně dle četnosti výskytů (tzn., nejprve z daného století ty události, které se opakovaly v učebnicích všech zkoumaných nakladatelství, pak pěti atd.)

V období nejstarších dějiny učebnice nezmínily žádné letopočty, resp. takové události, které bychom mohli datovat.

Do 6. století jsme identifikovali pouze tři datované události, a to rok 117 (*Řím největší rozloha*), 313 – *uznání křesťanství jako náboženství* a 476 – *rozpad Římské říše* (všechny události zmíněny jen 1x).

K 7. století se vázaly následující události zmíněné alespoň jednou v učebnicích některého zkoumaného nakladatelství: byly to tři události spojené s historií Sámovy říše (623 jako *počátek vlády Sáma* (2x), 631 – *bitva u Vogastisburgu* a 658/9 jako datum *smrti Sáma*).

Z období *Velké Moravy* jsme identifikovali ve zkoumaných učebnicích také tři události, a to *vznik a rozpad Velkomoravské říše* (833 – 2x, resp. 906/7 – 2x) a rok 863 jako *příchod Cyrila a Metoděje* (6x). Období *přemyslovských knížat* (obsahuje 9 historických událostí): rok 921 jako datum *smrti Vratislava I. a zavraždění Ludmily na Tetíně*, 925 – *nástup Václava na trůn*, 929 – *napadení Čech Sasy a Bavyry*, 28. 9. 935 – *zavraždění sv. Václava* (6x), 973 (2x) – *založení biskupství v Praze*, 995 (3x) – *vyvraždění Slavníkovců*, rok 1085 (4x), kdy *Vratislav II. obdržel královský titul*, léta 1119 – 25 označující *dobu psaní Kosmovy kroniky a smrt kronikáře Kosmy* (1125) – 2x.

Z období vlády *českých králů z rodu Přemyslovců* se ve zkoumaných učebnicích rovněž neobjevovalo mnoho datovaných událostí (pouze 6): 1198 – *počátek vlády Přemysla Otakara I., vydání Zlaté buly sicilské* (1212) – 6x, 1278 (4x) – *bitva na Moravském poli a smrt Přemysla Otakara II.*, 1283 (2x) jako *počátek vlády Václava II.*, rok 1300, kdy *se začal razit pražský groš a smrt Václava III. (vymření Přemyslovců)* v roce 1306 (6x).

Za vlády rodu *Lucemburků* je to pak celkem 13 konkrétních událostí: 1310 (2x) – *počátek vlády Jana Lucemburského*, 1315 – *vzpouřa šlechty proti J. Lucemburskému*, rok 1316 jako *narození Karla IV.*, 1333 – *příchod Karla IV. Do Čech, bitva u Kresčaku a smrt Jana Lucemburského* (1346) a v tom stejném roce *uvedení Karla IV. do úřadu římského krále, resp. českého krále* (v učebnici nakladatelství *Nová Škola* uveden rok 1347). Dále byl několikrát zmiňován rok 1348 jako rok *vybudování Karlštejna a založení Karlovy univerzity*, datována je také *smrt Karla IV.* (1378). Z pozdějších událostí byly jednou zmíněny tři, konkrétně rok 1380 a *morová epidemie*, dále *umučení Jana Nepomuckého* v roce 1393 (2x) a rok 1403, kdy byl *Václav IV. připraven o moc Zikmundem Lucemburským*.

Relativně mnoho historických událostí bylo zmiňováno během *období husitských válek (husitství)*. Dva letopočty se vztahovaly k osobě Jana Husa (1414, kdy *Hus přijímá pozvání do Kostnice* a velmi známé datum 6. 7. 1415 – 6x, kdy byl *Jan Hus upálen*). Jednou byl uveden i rok 1417 jako *rok příchodu Romů do českých zemí*. Datována byla také *smrt Václava IV.*, resp. *počátek vlády krále Zikmunda a počátek husitské revoluce (1419) - 3x*. Z *husitských válek* jsou datovány čtyři vojenská střetnutí (1420 – *bitva na Vítkově a u Sudoměře* 1420 – 2x, 1431 – *bitva u Domažlic* a 1434 (5x) – *bitva u Lipan*), mezitím je vklíněn *rok smrti Jana Žižky (1424) – 2x*. V závěru husitského období byl uveden rok 1436 jako *rok závěrečného jednání s Husity* a rok 1437 jako *definitivní porážka Husitů*. Rok 1437 byl také uváděn v souvislosti se *smrtí Zikmunda Lucemburského a koncem vlády Lucemburků v českých zemích*.

Období *posledních dvou třetin 15. století* bylo ve zkoumaných učebnicích zachyceno následujícími konkrétními událostmi – 1439 – *tažení Albrechta Habsburského proti Turkům*, 1457 (2x) – *smrt Ladislava Pohrobka*, dále *zvolení Jiřího z Poděbrad králem (1458)*, *prohlášení Matyáše Korvína českým králem (1469)* a také *smrt Jiřího z Poděbrad (1471) – 2x*. Zmíněn byl také rok 1479 jako *uzavření smlouvy o rozdělení vlády na území Zemí koruny české*. Rok 1490 (2x) byl uveden v souvislosti s *koncem vlády Matyáše Korvína a jako počátek vlády Jagellonců*. Ze zahraničních událostí byla zmíněna *cesta Kryštofa Kolumba do Ameriky (1492) – 3x*. Často byl zmiňován i rok 1526 (*bitva u Moháče a smrt Ludvíka Jagellonského, resp. nástup Habsburků na český trůn*) – 6x.

V období vlády rodu *Habsburků do třicetileté války* bylo ve zkoumaných učebnicích uvedeno jen 5 událostí, spojených hlavně s osobou císaře Rudolfa II.: *korunovace Rudolfa II. (1575) – 2x*, jeho *stěhování do Prahy (1583)* a *jeho smrt (1611)*. Kromě toho se jednou objevil rok 1578 jako datum *vzniku Kralické tiskárny a datum narození Jana Amose Komenského (28. 8. 1592) – 2x*.

Z konkrétních *událostí 17. a 18. století* učebnice všech nakladatelství uváděly *dvě události*: 1620 – *bitvu na Bílé hoře a popravu povstalců na Staroměstském náměstí (21. 6. 1621)*. Čtyři nakladatelství ve svých učebnicích pak uvádějí datum 23. 5. 1618 (*povstání české šlechty, druhá pražská defenestrace*) a *vydání patentu o zrušení nevolnictví Josefem II. (1781)*. Učebnice tři nakladatelství zmiňovaly rok 1648 jako *konec třicetileté války, resp. uzavření míru*, rok 1740 jako *nástup Marie Terezie na trůn (resp. smrt Karla VI.)* a opět rok 1781, kdy *Josef II. vydává toleranční patent, resp. patent o zrušení nevolnictví*. V učebnicích *dvou* nakladatelství byly pak zmíněny události jako *zahájení povinné školní docházky (1774)*, *období vlády Josefa II. (1780 – 1790)* a *dobytí Bastily, počátek Velké francouzské revoluce (14. 7. 1789)*. Pouze *jednou* se vyskytlo *18 událostí* z nichž více než polovina – i letopočet označen kurzívou – pouze v textu rozšiřujícího (doplňujícího) učiva: *sesazení Ferdinanda II. a zvolení Fridricha Falckého (1619)*, *konec vlády Fridricha Falckého (prosinec 1620)*, *vydání Obnoveného zřízení zemského (1627)*, *doba vlády Marie Terezie (1740-80)*, *selské povstání ve východních Čechách (1755)*, *sestrojení prvního parního stroje (1765)*, *počátek vlády Josefa II. se svou matkou (1765)*, *počátky používání parního stroje (1780)*, *dobytí Magdeburgu (1631)*, *smrt Jana Amose Komenského (1670)*, *počátek čarodějnických procesů (1678)*, *povstání poddaných (24. 4. 1680)*, *stavba chrámu sv. Mikuláše (1704-55)*, *prohlášení Jana Nepomuckého za svatého (1729)*, *sestrojení bleskosvodu (1754)*, *rozbití bleskosvodu venkovany (1760)*, *jen tři česky mluvící úředníci v úřednickém aparátu Rakouska (1770)*, *založení textilní manufaktury v Liberci (1787)*.

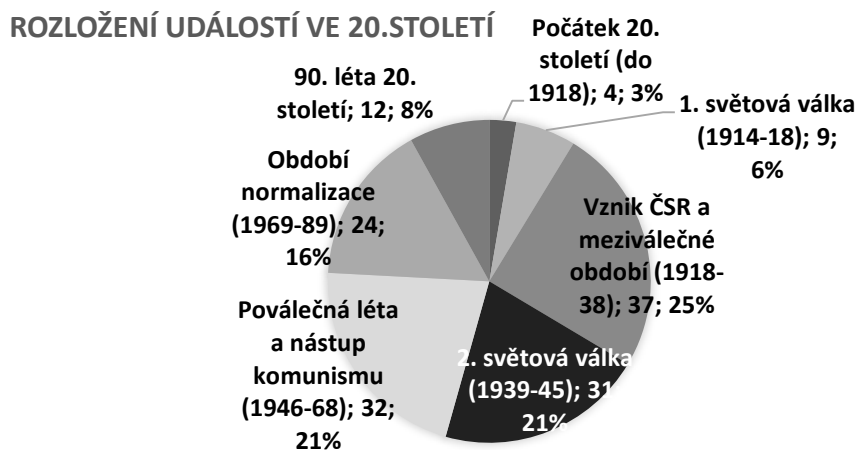
V období *19. století* byl nejčastěji (v učebnicích *pěti* nakladatelství) zmiňován *revoluční rok 1848* a *znovuotevření národního divadla v roce 1883*. V učebnicích *čtyřech* nakladatelství jsme identifikovali rok 1867 a *rozpad Habsburské monarchie na Rakousko-Uhersko*. V učebnicích *třech* zkoumaných nakladatelství jsme našli po *dvou* konkrétních událostech (12. 6. 1848 – *povstání v Praze/pouliční bouře* a rok 1882, kdy došlo k *rozdělení Karlovy univerzity na českou a německou* a vyskytla se možnost studia pouze v češtině. Celkem 9 událostí datovaly učebnice *dvou* nakladatelství, jednalo se o následující: *bitva u Slavkova (válka Napoleona s Rakouskem) v roce 1805*, *zrušení poddanství a roboty (1848)*, *březen 1848 – setkání Čechů (revoluce)*, *1848 – nástup Františka Josefa I.*, *datum narození T. G. Masaryka (7. 3. 1850)* a dále *přijetí ústavy v habsburské říši (1861)*, *založení Sokola (1862)*, *otevření Národního divadla (1881)* a *výroba prvního automobilu u nás (1897)*.

Nejvíce (asi *dvě třetiny*) konkrétních událostí *19. století* bylo zmíněno jen *jednou* (v učebnicích pouze *jednoho* nakladatelství). Jejich přehled uvádí následující tabulka. Kurzívou psaná data znamenají, že tuto událost byla součástí doplňujícím textu.

1804	Napoleon prohlašuje Francii za císařství
1804	počátek rakouského císařství
1804	v Anglii postavena první parní lokomotiva
1815	první parní automobil v Praze
1818	založení Národního muzea
1829	počet obyvatel v Ostravě v počtu 1752
1832	postavena koňská železniční dráha
1834	poprvé zazněla píseň Kde domov můj
1835 – 39	vychází Česko-německý slovník
1839	první parní železnice
1839	zahájení provozu železnice Vídeň-Brno
1843	výroba kostkového cukru
červen 1848	Slovanský sjezd
1859	živnostenský zákon zakazující práci dětí
1865	založení Amerického klubu dam
16. 5. 1868	položení základního kamene Národního divadla
1878	sňatek TGM
1881	požár Národního divadla
1881	stěhování TGM do Prahy
1882	první všesokolská slet
1882	TGM profesorem na univerzitě
1885 – 90	stavba Národního muzea
1885	postavena koncertní síň Rudolfinum
1891	Jubilejní zemská výstava
1894	založení továrny Baťa
1895	založení továrny Laurin a Klement
1899	zahájení výroby motocyklů Laurin a Klement
1900	počet obyvatel republiky vzrostl na 10 000 000

Tabulka 51: Historické události 19. století uvedené jen v učebnici jednoho ze šesti zkoumaných nakladatelství

Zdaleka nejvíce datovaných událostí se však vztahovalo k dějinám 20. století (cca 50 %) – celkem 149 konkrétních událostí vázaných na datum. Pro lepší přehled jsme jednotlivé události roztřídili do dílčích skupin (chronologicky) – podobně jsou členěna i témata v jednotlivých učebnicích (na kapitoly).



Graf 15: Rozložení historických událostí 20. století dle dílčích období – celkem za všechna nakladatelství

Srovnání je pouze rámcové, jelikož jednotlivá období nejsou stejně dlouhá a tudíž jejich délka také ovlivňuje počty historických událostí. Nicméně lze konstatovat, že počátek a konec století byl co do uvedených historických událostí zastoupen nejméně, naopak relativně podrobně byla popsána druhá světová válka (pětina událostí v rozmezí období šesti let). Relativně podobné četnosti událostí byly identifikovány ve třech dvacetiletých obdobích (meziválečné období a dvě období komunistické éry). Podrobně jednotlivé události zachycuje následující tabulka, ze které je možno zároveň číst i to, jak často se uvedené události opakovaly v učebnicích jednotlivých nakladatelství, tzn., které události autoři považovali za důležité. Z událostí zmíněných pouze jednou se většina vyskytovala jako *zajímavost*, převážně v doplňujících textech učebnic. Tuto skutečnost symbolizuje jiný typ písma (kurzívou jsou uvedeny události, které byly zmíněny v doplňujícím textu učebnic).

<b>Období 20. století</b>	<b>Konkrétní historické události</b>
<b>Počátek 20. století</b>	<i>zahájení výroby automobilů Laurin a Klement (1905), počet obyvatel Ostravy vzrostl na 36 754 (1910), Baťovy závody zaměstnávají 350 dělníků (1910), první let letadlem (1911) – vše pouze 1x.</i>
<b>1. světová válka</b>	začátek 1. světové války (atentát na Františka Ferdinanda d'Este) – 1914, konec 1. světové války a rozpad Rakouska-Uherska (1918) – 6x; <i>smrt Františka Josefa I. (1916), vstup USA do 1. světové války (1917), revoluce v Rusku (1917) – 3x;</i> <i>bitva u Yper (1915), vydávání potravinových lístků (1915), bitva u Verdunu (1916), vznik československých legií (1917) – 1x.</i>
<b>Vznik Československa a meziválečné období (1918 – 39)</b>	vznik samostatného Československa (28. 10. 1918), okupace ČSR, vznik Protektorátu Čechy a Morava (15. 3. 1939) - 6x; Mnichovská konference (29. – 30. 9. 1939) – 5x; světová hospodářská krize (1929 – 33), abdikace T. G. Masaryka a nástup E. Beneše (1935) – 3x; období první republiky (1918 – 38), TGM zvolen prezidentem (1918), vydání nové Ústavy (1920), začátek rozhlasového vysílání (1923), Hitler předsedou vlády (k moci nacisté v Německu) – 1933, počátky budování čs. opevnění (1935), Hitler vyhrožuje válkou (1938), vyhlášení Slovenského štátu (14. 3. 1939) – 2x; <i>píseň "Kde domov můj" součástí státní hymny (1918), založení tramské osady "Ztracená naděje" (1918), přihlášení Slováků k nově vzniklému státu (30. 10. 1918), připojení Rusínů k ČSR (1919), založení hudební konzervatoře (1919), hokejisté získávají bronz na MS v hokeji (1920), vznik SSSR (1921), založení KSČ v ČSR (1921), ve škole se žáci učí ze 26 slabikářů (1924), první promítání krátkých zahraničních filmů (26. 4. 1924), sloučení závodů Laurin a Klement a Škoda (1925), projev K. Gottwalda na Národním shromáždění (1929), Agrární strana získává přes 1 milion hlasů (1929), první československý film se zvukem "Když struny lkají" (1930), 7200 z 12000 nezaměstnaných ve Šternberku (květen 1937), smrt T. G. Masaryka (14. 9. 1937), vybudování mrakodrapu pro sídlo firmy Baťa (1938), opuštění vily Tugendhat (1938), vybavení kina pro zvukové filmy (1938), přijetí Mnichovské dohody Benešem (30. 9. 1938), uzavření ochranné smlouvy Slovenska s Německem (březen 1939), přijetí Ústavy na Slovensku (léto 1939), napadení Finska sovětskými vojsky (1939), vznik tajné železniční odbojové organizace v Brně (1939) – 1x.</i>
<b>Období 2. světové války (1939 – 1945)</b>	začátek 2. světové války (1. 9. 1939), kapitulace Německa, konec války v Evropě (8. 5. 1945) – 6x; konec války v ČSR, osvobození Prahy (9. 5. 1945) – 4x;

	<p>demonstrace, zatýkání studentů, uzavření vysokých škol (17. 11. 1939), atentát na Heydricha/operace Antropoid (27. 5. 1942), povstání v Praze proti německým okupantům (5. 5. 1945) – 3x;</p> <p><i>zásah nacistů proti manifestaci, postřelení J. Opletala (28. 10. 1939)</i>, vstup USA do 2. sv. války (1941), vyhlazení Lidic, Ležáků (10. 6. 1942), začátek osvobození Československa (podzim 1944) – 2x;</p> <p>vyhlášení války Německu (VB a Francie) – 3. 9. 1939, <i>pohřeb Jana Opletala a protest proti okupaci (15. 11. 1939)</i>, <i>dohoda o hospodářské spolupráci Slovensko + Německo (leden 1940)</i>, Německo obsazuje západní Evropu (jaro 1940), <i>napadení Francie Německem (14. 6. 1940)</i>, <i>kapitulace Francie (22. 6. 1940)</i>, <i>smrt pilota Josefa Františka (8. 10. 1940)</i>, <i>povinná výuka němčiny na školách (1941 – 2)</i>, <i>ukončení stavby čs. Opevnění (1941 – 2)</i>, Německo napadá SSSR (1941), bitva u Stalingradu (1942), <i>smrt Heydricha (4. 6. 1942)</i>, <i>dopadení atentátníků na Heydricha a jejich usmrcení (18. 6. 1942)</i>, zvrát ve 2. sv. válce, Německo začíná být poráženo (1943), vylovení Spojenců v Normandii (1944), osvobození ČSR (duben/květen 1945), osvobození Moskvy (jaro 1945), Podkarpatská Rus součástí SSSR (1945), podpis německé kapitulace (7. 5. 1945), <i>atomová bomba na Hirošimu (6. 8. 1945)</i>, <i>atomová bomba na Nagasaki a kapitulace Japonska (9. 8. 1945)</i> – 1x.</p>
<b>Nástup komunismu (1946 – 1968)</b>	<p>první poválečné volby (vítězství KSČ) – 1946, volby a převrat KSČ (únor 1948), Pražské jaro (nástup umírněných komunistů k moci) -</p> <p>1968, obsazení Československa sovětskými vojsky (21. 8. 1968) – 5x;</p> <p>přijetí socialistické ústavy (1960) – 3x;</p> <p>počátky snah o komunismus s lidskou tváří (1960), první člověk obletěl k zeměkouli (1961) – 2x;</p> <p>projev Churchilla a začátek studené války (1946), zhoršení vztahů v čs. Vládě (komunisté x demokraté) – 1947, odstoupení Edvarda Beneše (1948), demise vlády (25. 2. 1948), Klement Gottwald prezidentem (červen 1948), smrt Edvarda Beneše (září 1948), nucení zemědělců vstupovat do JZD (1948), vyhlášení všeobecné deklarace práv a svobod (1949), <i>vznik NATO (1949)</i>, <i>zatčení Milady Horákové (1949)</i>, <i>poprava Milady Horákové (27. 6. 1950)</i>, <i>nezávislost Vietnamu (1954)</i>, <i>otevření první restaurace McDonald (1955)</i>, <i>počátky EU (1957)</i>, <i>první Tuzex v Praze (1957)</i>, <i>založení JZD v Habrovanech (1957)</i>, vypuštění družice Sputnik (4. 10. 1957), zákaz kočování Romů (1958), většina kolonií v Africe a Asii vyhlásují samostatnost (1960), <i>změna názvu republiky na ČSSR (1960)</i>, <i>válka USA x Vietnam (1964)</i>, smlouva o dočasném pobytu sovětských vojsk (říjen 1968), odstoupení A. Novotného z funkce tajemníka KSČ (1968), <i>schválení dokumentu "Akční program KSČ" (1. – 5. 4. 1968)</i>, <i>zatčení Františka Kriegla (21. 8. 1968)</i> – 1x.</p>
<b>Období normalizace (1969 - 1989)</b>	<p>studentská demonstrace proti komunistickému režimu/sametová revoluce (17. 11. 1989) – 5x;</p> <p>Václav Havel zvolen prezidentem (29. 12. 1989) – 3x;</p> <p>Husák nahrazuje Dubčeka v čele KSČ (jaro 1969), přistání člověka na měsíci (1969), <i>upálení Jana Palacha (16. 1. 1969)</i>, Charta 77 (leden 1977), prohlášení Anežky české za svatou (1989), celorepubliková generální stávk (27. 11. 1989) – 2x;</p> <p><i>hokejisté poráží SSSR v hokeji (březen 1969)</i>, změny ve vedení KSČ (duben 1969), protikomunistická povstání (1969), <i>zvýšení přídavků na dítě a příspěvek pro mladé manžele (1969)</i>, <i>stavba sídliště (1970)</i>, <i>přesun kostela</i></p>

	v <i>Mostě</i> (30. 9. – 27. 10. 1975), <i>komunisté sjednocují Vietnam</i> (1976), <i>ukázka ze školního sešitu</i> (1976), <i>smrt Františka Kriegla</i> (1979), první raketoplán Kolumbia (12. 4. 1981), změna politiky komunistů (1985), změna politických poměrů v SSSR (1985), konec studené války a pád komunismu (1989), <i>největší demonstrace proti komunismu</i> (25. 11. 1989), zrušení zákona o vládnoucí moci KSČ (29. 11. 1989), <i>otevření hranic s Rakouskem</i> (4. 12. 1989) – 1x.
<b>90. léta 20. století (1990 – 2000)</b>	vznik ČR a SR (1. 1. 1993) – 6x; vstup ČR do NATO (1999) – 5x; odsun sovětských vojsk (poslední 21. 6. 1991) – 1990/91 – 3x; svobodné postkomunistické volby (1990) – 2x; <i>přijetí názvu Česká a slovenská federativní republika</i> (duben 1990), <i>privatizace Škoda auto</i> (1990), vypuštění Hubblova dalekohledu (1990), zákon o rozdělení Československa (1992), vítězství zastánců rozdělení ČSFR ve slovenských volbách (1992), <i>otevření největší restaurace McDonald v Československu</i> (1992), <i>"Kde domov můj" součástí české státní hymny</i> (1993), omluva římskokatolické církve Janu Husovi (1999) – 1x.

Tabulka 52: Podrobný přehled konkrétních historických událostí 20. století uváděných v učebnicích prvního stupně ZŠ k tematickému okruhu Lidé a čas

Co se týká událostí *21. století*, tak zde bylo uvedeno pouze několik (7) konkrétních událostí. Důvodem je to, že jsme teprve na počátku 21. století, resp. učebnice zachycují historické učivo jen cca prvního desetiletí 21. století. Ve učebnicích všech zkoumaných nakladatelství jsme našli pouze *vstup ČR do EU* (1. 1. 2004), *ostatní události jsou již jedinečné* a identifikovali jsme je pouze v učebnicích vždy jen jednoho nakladatelství (řazeno opět chronologicky, kurzívou jsou vyznačeny události uvedené autory učebnic v doplňkovém textu): *otevření restaurace McDonald pro sněžné skútry* (2002), konec prezidentského období V. Havla (2003), konec povinné vojenské služby (2004), *přistoupení Bulharska a Rumunska do EU* (2007), vstup ČR do Schengenu (2007), Miloš Zeman zvolen prezidentem ČR (2013). Na závěr této kapitoly jsme ještě srovnali *četnosti konkrétních historických událostí* (chronologicky – dle jednotlivých staletí) *jako celku za všechny zkoumané dějepisné učebnice*. Důležité je, že jsme zde počítali události tolikrát, kolikrát byly fakticky zmíněny (tedy pokud tatáž událost byla zmíněna v učebnicích např. třech nakladatelství, byla počítána 3x apod.), z toho důvodu byl celkový součet větší (505) než součet různých událostí (294). Šlo nám však o to, podobně jako u osobností, nastínit, jak vypadá „průměrná“ učebnice historie na 1. stupni ZŠ, resp. přesněji, kolik konkrétních událostí vázících se k danému datu, obsahuje a jak jsou tyto události rozloženy chronologicky. Vzhledem k vysokým hodnotám variačního koeficientu (u většiny případů nad 50 %) nemá smysl uvádět aritmetické průměry (jelikož nemají potřebnou vypovídací hodnotu). Toto lépe vystihuje **medián**, který je uveden v tabulce (viz třetí sloupec). Pro srovnání uvádíme rovněž maximální a minimální počet událostí vyskytující se k danému století. Sloupce „maximum“ a „minimum“ pak uvádějí maximální, resp. minimální počty událostí, s nimiž se žák může setkat v sadě učebnic jednoho ze zkoumaných šesti nakladatelství.

Období	Celkem různých událostí ve všech učebnicích	<b>Medián</b>	Maximum událostí zmíněných v učebnicích jednoho nakladatelství	Minimum událostí zmíněných v učebnicích jednoho nakladatelství	Variační koeficient
do 6. století	3	<b>0</b>	2	0	167 %
7. století	4	<b>1</b>	4	0	122 %
8. století	0	<b>0</b>	0	0	nelze
9. století	5	<b>1</b>	1	0	49 %



10. století	14	<b>2</b>	5	1	65 %
11. století	4	<b>1</b>	1	0	77 %
12. století	4	<b>1</b>	2	0	122 %
13. století	12	<b>2</b>	3	1	32 %
14. století	19	<b>2</b>	7	1	86 %
15. století	37	<b>5</b>	13	2	71 %
16. století	12	<b>2</b>	4	1	63 %
17. století	27	<b>4</b>	8	2	50 %
18. století	27	<b>3</b>	13	2	111 %
19. století	67	<b>12</b>	19	2	49 %
20. století	258	<b>33</b>	89	25	55 %
21. století	12	<b>2</b>	4	1	55 %
Suma/průměr	505	<b>71</b>			

Tabulka 53: Četnosti všech historických událostí (i opakovaných) – celkové srovnání

Z tabulky 53 tak můžeme vidět, že „průměrná“ učebnice obsahovala přibližně 71 konkrétních (datovaných) událostí (počet se o něco liší od údaje – 74 – uvedeného v tabulce 46 na str. 96), jelikož jsme zde průměrovali již mediány jednotlivých četností, čímž jsme získali ještě o něco přesnější představu o „průměrné“ učebnici co do četnosti historických událostí. Zjednodušeně lze říci, že *žák se může setkat s přibližně 70 (datovanými) událostmi v jedné učebnici*, ale jak vyplývá z výsledků popsaných výše, existují značné rozdíly mezi jednotlivými nakladatelstvími. Kromě 20. a 19. století jsou počty událostí pouze v jednotkách, což svědčí mj. o tom, že učebnice nejsou nějak extrémně přetíženy letopočty (snad až na ono 20. století), ale zmiňují (většinou) pouze zásadní události – viz podrobný přehled výše.

#### 4.6 Analýza ostatních kategorií pojmů

Ostatní pojmy jsme rozdělili do dílčích skupin dle charakteru konkrétního pojmu. Celkem jsme pojmy kategorizovali do *třinácti kategorií*, z nichž nejdůležitější dvě (historické osobnosti a události) jsme již podrobně rozebrali ve dvou předcházejících podkapitolách (kap. 4.3 a 4.4). Nyní blíže představíme pojmy uváděné v rámci ostatních *11 kategorií*. Jednotlivé kategorie jsme řadili dle hodnoty *mediánu* (vypočtený z četnosti pojmů) dané skupiny pojmů, a to od nejvyššího po nejnižší (podobně jako v tabulce 37 na straně 86). Počty uvedené u jednotlivých pojmů (např. 5x, 4x označují, kolik nakladatelství zmiňovalo daný pojem ve svých učebnicích či učebnici, tedy v uvedených případech 5 nakladatelství nebo 4 nakladatelství).

Největší část pojmů (kromě osobností a událostí) se vyskytlo v kategorii „pojmy abstraktní/z jiných věd“, kterých se vyskytlo celkem *247 různých (cca pětina všech pojmů)*. Přehled jsme uvedli do následující tabulky – čím výše v tabulce daný pojem je, tím vícekrát se opakoval v učebnicích jednotlivých nakladatelství.

Počet nakladatelství	Četnost různých pojmů	Četnost v %	Kumulativní četnost	Kumulativní četnost v %	Pojmy
6	10	4 %	10	4 %	církev, katolíci/katolictví/katolická církev, krev Páně, křesťanství, přijímání pod obojí, ústava, kmen, koncentrační tábor, vymření po meči, tělo Kristovo

5	8	3 %	18	7 %	cenzura, latina, odboj, okupace, totalitní režim (systém), hlaholice, křížová výprava, robota
4	7	3 %	25	10 %	parlament, socialismus, špitál, barikády, fašismus, manufaktura, pověst
3	14	6 %	39	16 %	archeologie, daně, demokratická republika/země, kmenový svaz, obecná škola, reforma, reformace, revoluce, socialismus s lidskou tváří, koncil, řemeslo, nevolnictví, odpustky, tlupa
2	35	14 %	74	30 %	viz níže
1	173	70 %	247	100 %	viz příloha č. 3

Tabulka 54: Četnost pojmů v kategorii „z jiných věd“ dle frekvence jejich výskytu v učebnicích dle nakladatelství

Učebnice dvou zkoumaných nakladatelství zmiňovaly celkem 35 různých pojmů: *azbuka, bohoslužba, církevní sněm, demise, demokracie, desátky, diktatura, hospodářská krize, kapitalistický svět, kapitulace, kolonie, latinka, legie, mše, nacismus/nacistická ideologie, petice, sněm, staroslověnština, svátost křtu, zákop, znárodnění, archiv, dělnická kolonie, absolutistická vláda, cech, knížectví, komunistický režim, měšťanská škola, monarchie, poddanské dávky, tribut, vozová hradba, výměnný obchod, železná opona, hákový kříž*. Na celkovém počtu různých pojmů v této kategorii se podílely 14 % a dohromady s pojmy uvedenými v učebnicích třech a více nakladatelství tvořily necelou třetinu pojmů.

Více než *dvě třetiny* pojmů v této kategorii bylo zmíněno jen v učebnicích *jednoho* nakladatelství z šesti zkoumaných. Jednalo se celkem o 173 pojmů a zájemce proto odkazujeme na přílohu č. 3, kde jsou tyto pojmy vypsány.

Z výše uvedeného vidíme, že šlo o pojmy většinou *abstraktní povahy* (např. *reforma, revoluce, železná opona*), resp. pojmy *související s jinými vědními obory či oblastmi* – religionistikou (*církev, krev Páně, tělo Kristovo, odpustky* aj.), politikou (*ústava, demokracie, monarchie, fašismus, absolutistická vláda* aj.), vojenstvím (*okupace, legie, zákop* aj.), školstvím (např. *měšťanská škola*), sociologií (např. *tlupa, kmen*) a dalšími vědami. Pokud se díváme na jednotlivé pojmy výše zmíněné, je zřejmé, že nemusí být žákovi prvního stupně srozumitelné (buď se jedná vyloženě o odborné pojmy, nebo pojmy pro žáka potencionálně obtížnější). Tato skutečnost dokazuje provázanost historického učiva s dalšími vědními disciplínami a pro plné pochopení textu žák musí porozumět i řadě pojmů, které se přímo k oboru historii neváží.

Poměrně hojně (celkem 105 pojmů) se vyskytovaly pojmy popisující *pojmenování lidí* (role, stavy, povolání) – učebnice *všech* nakladatelství uváděly *archeologa*, tituly vládců (*císař, kníže, král*), církevní funkce (*kněz, mnich*) a *rolník, řemeslník, katolík* a hlavní společenské vrstvy středověku (*šlechta, poddaní*) – celkem 10 pojmů; 5x – *papež, biskup, kacíř, mistr, rytíř, vrchnost, nacista, vlastenec* (8 pojmů); 4x – *arcibiskup, tovaryš, velmož, diplomat, nevolník* (5 pojmů); 3x – *církevní hodnostář, hejtman, legionář, okupant, partyzán, patron, protestant, řeholník/řeholnice, pán* (vyšší šlechta), *komunista, věrozvěstové* (11 pojmů); 2x – *alchymista, abatyše, čeledín, děvečka, disident, dráb, fašista, historik, jeptiška, kancléř, konšel, kronikář, národní buditel, osvícenec/osvícenský panovník, sedlák, stavy, zeman, žoldněř* (celkem 18 pojmů); 1x – *astrolog, astronom, barbar, bezzemek, car, civilista, člověk kromaňonský, děkan (kněz), dezertér, člověk vzpřímený, feudální pán, flagelant* (člověk, který se sám veřejně bičoval), *geograf, kantor, kmotr, kolonista, kovolitec, leník, markrabě, mečíř, misionář, místopředseda, mlavec, mučedník, muslim, Němec nordického typu, osadník, platněř, pohan, politik, povozník, profesor, purkmistr, řádová sestra, sběrač, sudetský Němec, sultán, šperkař, továrník, tramp,*

*vévoda, zbrojář, živnostník, žnec, sovětský poradce, stavovské vojsko, reformní komunisté, umírnění komunisté, katolická šlechta, nižší šlechta, duchovenstvo, chudina, husitské polní vojsko* (celkem 53 různých pojmů). *Medián* pojmů na učebnice jednoho nakladatelství v této kategorii byl 41 pojmenování.

Další skupinou byla kategorie *historický/státní útvar*, jak již zaniklé, tak trvajících do současnosti, resp. geografické/historické území či místo. Tato skupina pojmů byla poměrně konzistentní u většiny zkoumaných nakladatelství (*medián* 23 názvů, minimálně 18, maximálně 33 v sadě učebnic jednoho nakladatelství). Celkem jsme zde identifikovali na 54 různých pojmů. Učebnice všech šesti nakladatelství obsahovaly následující: *Byzantská říše, Česká republika, Československo, Podkarpatská Rus, Protektorát Čechy a Morava, Rakousko-Uhersko, Sovětský svaz, Velká Morava/Velkomoravská říše, Francká říše, Nové město Pražské* (10 pojmů); 5x: *Svatá říše římská, Sámova říše, Slovenský štát, Uhry, Evropská unie* (5 pojmů); 4x: *Československá socialistická republika, Sudety, Země Koruny české, Lidice*, (4 pojmy); 3x: *Habsburská říše/monarchie; Římská říše, Ležáky* (3 pojmy); 2x: *První republika, Koňský trh* (2 pojmy). Učebnice pouze jednoho nakladatelství jmenovaly následující útvary či geografická místa: *Avarská říše, Bohemia, České knížectví, ČSFR, Druhá republika, Lucemburské vévodství, Horní Lužice, Lužice, nacistické Německo, Německá demokratická republika, Německá říše, Německá spolková republika, Nitranské knížectví, Polské království, Prusko, Římský stát, Těšínsko, Východofranská říše, Západořímská říše, Černý trojúhelník-znečištěná oblast, Dobytčí trh, Konstantinopol, Leningrad, Prešpurk, Říp, Stalingrad, Senný trh, Stránská skála, Šipka (jeskyně), Východní (sovětský) blok* (celkem 30 pojmů).

Podobná hodnota *mediánu* (22) se vyskytla v kategorii „*historická období*“, resp. události explicitně nedatované. Zde jsme zařadili 4 pojmy, které zmiňovaly učebnice všech zkoumaných nakladatelství: *třicetiletá válka, 1. a 2. světová válka a období Husitství/husitské války*. Dále uvádíme sestupně dle toho, kolik učebnic jednotlivých nakladatelství dané pojmy uvádělo. Pět nakladatelství – *Pravěk, středověk, gotika, novověk, renesance, baroko, osvícenství a národní obrození* (celkem 8 pojmů); 4x – *doba bronzová a (vše)sokolský slet* (2 pojmy); 3x – *doba kamenná, doba železná, období normalizace, sametová revoluce, selské povstání/rebelie/bouře, románský sloh* (6 pojmů); 2x – *doba ledová, meziledová, mladší a starší doba kamenná, stěhování národů, romantismus, vzpoura Chodů/Chodské povstání, světová hospodářská krize, průmyslová revoluce* (9 pojmů). Pouze učebnice jednoho nakladatelství uvádějí následující pojmy: *střední doba kamenná, antika, raný středověk, Kostnický koncil, dívčí válka, stoletá válka, vstup tureckých vojsk do Evropy, Velká francouzská revoluce, válka s Pruskem, Rakousko-uherské vyrovnání, operace Anthropoid, blesková válka, odsun německého obyvatelstva, prvomájový průvod, spartakiáda, Varšavská smlouva, Den boje za svobodu a demokracii* (17 pojmů). Celkový počet různých pojmů v této kategorii činil 46.

Zvláště jsme vyčlenili *názvy organizací/spolků/firem/skupin* (konkrétní názvy – pojmenování). Těchto názvů se průměrně v učebnicích jednotlivých nakladatelství vyskytovalo 18 (*medián*). Učebnice všech šesti zkoumaných nakladatelství uváděly 2 pojmy: *Husité a NATO*; pět nakladatelství pojem *JZD*; 4x – *Československé legie, Gestapo, Jednota Bratrská, KSČ, Sokol* (5 pojmů); 3x – *Občanské fórum, Stb (Státní bezpečnost), Ústřední mocnosti, Česká expedice, Ochotnické divadlo; Křižáci* (6 pojmů). Učebnice dvou nakladatelství zmiňovaly celkem 9 pojmů popisující název skupiny: *Čeští bratři, Dohoda, Katolická panská jednota, Národní garda, Rudá (sovětská) armáda, Sirotci, Spojenci, Laurin a Klement – Škoda (firma), Škodovy závody*. Konečně pouze v učebnicích jen jednoho nakladatelství jsme identifikovali 29 pojmů: *Agrární strana, Americký klub dam, Česko-rakouská dvorská kancelář, Českoslovenští letci, ČSM – pionýrská organizace, Federální shromáždění, Husákovy děti, Junák, Lidové milice, Národně-socialistická německá dělnická strana, Národní fronta, Národní shromáždění, Národní výbor, Pohraniční stráž, RAF-Britské královské letectvo, Secese (umělecký spolek), Strana sociálně-demokratická, Trojdhoda, Trojspolek, Ústřední výbor KSČ, Veřejná bezpečnost, Východočeský spolek, Západní mocnosti, Česká spořitelna, Československá národní rada, Královská česká společnost nauk, Osvobozené divadlo, Správní zemský úřad, Jezuité*. Všech názvů skupin bylo celkem 52.

Další kategorií byly „*historické stavby*“ – *konkrétní památky*. Podmínkou pro zařazení do této skupiny bylo to, že musely být uvedeny explicitně v textu (nikoli jen na obrázku). Přehled jednotlivých historických památek dle jejich zmínky v učebnici daného počtu nakladatelství je přehledně uveden

v tabulce 55. Je patrné, že nejvíce je pražských památek a také, že až na výjimky jde o stavby postavené na českém území. Celkem jsme identifikovali 46 historických památek, *medián* na učebnice jednoho nakladatelství měl hodnotu 16.

Počet nakladatelství, v jehož učebnici se pojem uvádí	Název historické památky
6	<i>Karlův most, Karlova univerzita, Národní divadlo</i> (3 pojmy)
5	<i>bazilika/chrám/katedrála sv. Víta, Karlštejn, Vladislavský sál</i> (3 pojmy)
4	<i>Betlémská kaple, Bouda (divadlo)</i> – 2 pojmy
3	<i>Anežský klášter/klášter Na Františku., chrám sv. Barbory, Národní muzeum</i> (celkem 3 pojmy)
2	<i>Josefov (pevnost), kostel Levý Hradec, Národní knihovna, Pražská brána, Pražský hrad, Sázavský klášter, Terezín (pevnost)</i> – celkem 7 pojmů
1	<i>Anthropos-expozice, Baťovy domky, Baťovy závody, Belveder (letohrádek), Bezděz (hrad), Bouda (tvrz), Eiffelova věž, Hladová zeď, Hradiště u Mikulčic, chrám sv. Mikuláše, Karolinum (kolej), kostel sv. Jiří, Kouřim (hradiště), Králíky-pevnost, Náprstkovo muzeum, palác na Křivoklátě, Průmyslový palác, rotunda sv. Klimenta, Rudolfinum, Rudolfova galerie, Sion (hrad), Stavovské divadlo, Španělský sál, vila Tugendhat, Klementinum (škola)</i> – celkem 25 pojmů.

Tabulka 55: Přehled historických památek (staveb) uváděných v textu učebnic pro tematický okruh Lidé a čas

*Medián* stejné hodnoty jako v kategorii historické stavby (16) byl zjištěn rovněž u kategorie „*názvy věcí*“. Na rozdíl od ní se však celkově v této kategorii vyskytlo až 71 různých pojmů, což z ní dělá vnitřně nejvíce diferencovanou kategorii vzhledem k četnostem pojmů v učebnicích jednotlivých nakladatelství – existují tedy velké rozdíly mezi jednotlivými nakladatelstvími. Opět uvádíme jednotlivé pojmy sestupně dle toho, kolik nakladatelství je zmiňovalo ve svých učebnicích: 6x: *parní stroj* (1 pojem); 5x: *knihtisk, pražský groš* (2 pojmy); 3x: *bleskosvod, kronika, Svatováclavská koruna, Věstonická Venuše, oblouková lampa, kronika, korunovační klenoty* (6 pojmů) 2x: *cep, hrnčířský kruh, krinolína (ženské šaty), lodní šroub, pergamen, pěstní klín, Praesident (první auto), ruda/železná ruda, ruchadlo, sudlice, tkalcovský stav* (11 pojmů). Většina pojmů v této kategorii byla zmíněna jen v učebnicích jednoho nakladatelství (celkem 51): *bony, cín, došky, dřevec, duhovky, erb, formanské vozy, galanterie, gombíky, hamr, hřivna, Hubblův dalekohled, huť, izolační pěna, kontaktní čočky, kosmická loď, krejčárek, mandel (obilí), maringotka, měď, nákrčník, nanovláknó, oradlo dřevěné, palivový článek, panák (obilí), pancíř, pazourek, polarograf, protéza, raketoplán Columbia, remoska, ručnice, řemdih, řezanka, Saturn V (raketa), semtex, skelná tkanina, slévárna, spalovací motor, Sputnik 1 (družice), suchý zip, sukno, tavicí pec, teflon, telegraf, tolar, turbína, vepřovice, vodní kolo, vývěsní štít, kámen mudrců.*

Zvláště jsme vyčlenili pojmy vážící se k *architektuře*, které na rozdíl od historických památek nesoucí konkrétní jméno měly obecnější charakter. V této kategorii jsme celkem napočítali 30 různých pojmů s tím, že *medián na nakladatelství byl 14*. Dále opět výčet konkrétních pojmů podle toho, kolik nakladatelství je uvedlo ve svých učebnicích: 6x: *kostel, hrad, klášter* (3 pojmy); 5x: *hradiště, bazilika* (2 pojmy); 4x: *chrám, katedrála, rotunda, osada, zámek* (4 pojmy); 3x: *oppidum, lomený oblouk* (2 pojmy); 2x: *arkády, freska, tvrz, sgrafito, morový sloup* (5 pojmů). 13 pojmů bylo uvedeno v učebnicích jen jednoho nakladatelství: *opevněný dvorec, gotická klenba, opěrný systém, orloj, pavlačový dům, polozemnice, půdorys, půlkruhový oblouk, renesanční okno, románská stavba, sdružené okno, strážní hrad, žebrová klenba.*

Relativně konzistentní skupinou, co se týče četností pojmů v dílčí kategorii, byla kategorie „*národy a rody*“, kdy rozdíl v rámci sady učebnic (ve srovnání četností), byl pouze 5 (v učebnicích jednoho nakladatelství se vyskytlo nejvíce 14 pojmů a nejméně pojmů 9). Celkový počet různých pojmů zde byl

22 při mediánu 13. Všech šest nakladatelství uvádělo ve svých učebnicích tyto rody: *Germáni, Habsburkové, Keltové, Lucemburkové, Přemyslovci, Slované* (6 pojmů); pět nakladatelství pak pojem *Jagellonci*. V učebnicích nadpoloviční většiny nakladatelství (ve 4) se vyskytl ještě pojem *Rusíni*. Dále opět výčet konkrétních pojmů sestupně dle toho, v kolika nakladatelstvích (resp. jejich učebnicích) se pojmy vážící se k pojmenování rodů, vyskytly: 3x: *Avaři, Bójové, Čechové, Frankové, Slavníkovci*; (5 pojmů); 2x: *Rožmberkové* (1 pojem); 1x: *Bavoři, Hunové, Mojžírovci, Římané, Sasové, Valdštejnové, Miseronité* (měšťanský rod) a *Druidové* (8 pojmů).

Do samostatné skupiny jsme zařadili také „*písemné artefakty*“. Ze skupin obsahující pojmy z učebnic všech zkoumaných nakladatelství se jednalo o skupinu s nejnižší hodnotou mediánu. Celkový počet *různých pojmů* v této kategorii byl 32, *medián* dosáhl hodnoty pouze 12 (což svědčí o velkých rozdílech mezi jednotlivými nakladatelstvími). V závorce uvádíme počet nakladatelství, jejichž učebnice konkrétní artefakt zmiňují. U všech nakladatelství to byla *Bible* (6x), dále pak *Charta 77* (5x); *Kosmova kronika česká, opera Libuše, Desatero/Boží zákon* (4x: 3 pojmy); *Dějiny národu českého, Fidlovačka, Kde domov můj, Toleranční patent* (3x: 4 pojmy); píseň *Kdož sú Boží bojovníci*, báseň *Máj*, nápis „*Národ sobě*“, *Česko-německý slovník* (2x: 4 pojmy). Pouze v učebnicích jednoho nakladatelství jsme identifikovali tyto pojmy: *Čtyři artikuly pražské, Allgemeine Zeitung* (německý deník), literární díla *Babička, Bylo nás pět, Dášenska čili život štěněte, Lovci mamutů, Povídání o pejskovi a kočičce, Orbis pictus, Rychlé šípy, Staré pověsti české*, dále opery *Má vlast* a *Prodaná nevěsta, Fredegardova kronika, Korán* a dokumenty *Akční program KSČ, Obnovené zřízení zemské, Rudolfův majestát, Tajná smlouva/pakt o neútočení, Listina základních práv a svobod* (celkem 19 pojmů).

Zvláštní kategorií byly pojmy související s tematickým celkem „*čas*“ (explicitně zakomponován do učebnic čtyř nakladatelství - Prodos, Nová škola, SPN a Fraus). Tato jediná kategorie se nenacházela ve všech šesti nakladatelstvích, resp. jejich učebnicích (neobsahovaly tematický celek či kapitolu o čase). Na druhou stranu, pojmy uvedené v této kategorii se většinou shodovaly téměř ve všech učebnicích. Všechna nakladatelství (4x) obsahovala pojmy *století, tisíciletí, letopočet, časová osa, kalendář, rok, minulost*. V učebnicích třech nakladatelství se vyskytly pojmy (mimo učebnice nakladatelství Fraus) – *den, měsíc, rok, čas, n. l., př. n. l.* (6 pojmů). Jen v učebnicích dvou nakladatelství (Prodos a SPN) jsme identifikovali ještě pojmy *sluneční hodiny* a *přesýpací hodiny* (2 pojmy).

V závěrečné části čtvrté kapitoly jsme se opět snažili shrnout nejdůležitější závěry výzkumného šetření týkající se pojmové analýzy historického učiva a připojit diskuzi zejména ve vztahu k pojetí učiva v RVP ZV.

#### 4.7 Shrnutí hlavních závěrů pojmové analýzy historického učiva v dějepisných učebnicích a diskuze

Vzdělávací obsah je tvořen mj. pojmy, které jej utváří. Analyzovali jsme proto pomocí frekvenční pojmové analýzy pojmy vyskytující se v dějepisných učebnicích určených pro primární školu, konkrétně pro tematický okruh Lidé a čas ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Celkem jsme ve všech zkoumaných učebnicích šesti nakladatelství identifikovali **1215 různých pojmů**, které jsme pro lepší orientaci a podrobnější rozbor diferencovali do **třinácti** kategorií dle jejich významu. **Nejvíce** pojmů se vztahovalo k **historickým událostem** (24 %), pojmům **abstraktních a z jiných věd** (20 %) a **historickým osobnostem** (17 %). Tyto tři kategorie dohromady tvořily přes **60 %** všech různých pojmů. Naopak **nejméně** pojmů se vztahovalo ke kategorii **čas** (2 %), **národy a rody** (2 %) nebo **architektura** (2 %). Absolutní srovnávání četností však je dosti nepřesné, jelikož je zde velký vliv samotného charakteru skupiny (je zřejmé, že některé skupiny jsou předurčeny k tomu, aby obsahovaly principiálně více pojmů. Nicméně na druhou stranu šlo o deskriptci pojmové „situace“, o to, jaké pojmy se v učebnicích historie objevují.

Hlavním záměrem bylo proto srovnávat pojmové složení jednotlivých učebnic dle nakladatelství. K tomu nejlépe posloužil medián. **Medián** různých pojmů na **učebnice jednoho nakladatelství** dosáhl hodnoty **441** pojmů (aritmetický průměr pak 419 pojmů při variačním koeficientu 18 %). Lze

konstatovat, že **rozdíly v četnostech pojmů** v učebnicích **jednotlivých nakladatelství** jsou však **velmi výrazné a statisticky významné** (variační rozpětí až 207 pojmů!). Vnitřně nejhomogennější kategorií (tzn., opakuje se relativně hodně méně různých pojmů) byly kategorie „národy a rody“ a „historické (státní) útvary“, naopak největší variabilita pojmů je pak v kategoriích „pojmenování věcí“ a v abstraktních pojmech, resp. pojmech souvisejících s jinými vědami – zde se prokázala přímá závislost na celkové četnosti pojmů (čím je větší celková četnost pojmů v dané kategorii, tím je větší také variabilita pojmů v dané kategorii).

V rámci pojmové analýzy se podařilo detekovat celkem **95 různých pojmů (8 % všech)**, které se vyskytly v učebnicích **všech** šesti zkoumaných **nakladatelství** – tyto pojmy, sumarizovány v tabulce 56, lze vnímat jako **klíčové, fundamentální učivo pohledem autorů zkoumaných učebnic**.

Kategorie	Počet pojmů	Konkrétní pojmy
Osobnosti	23	Kristus Ježíš, Rastislav, Konstantin (Cyril), Metoděj, Svatopluk I., sv. Václav, Boleslav I., Přemysl Otakar I., Přemysl Otakar II., Václav II., Václav III., Eliška Přemyslovna, Jan Lucemburský, Karel IV., Hus Jan, Žižka Jan, Ludvík Jagellonský, Ferdinand I. Habsburský, Komenský Jan Amos, František Josef I., Masaryk T. G., Hitler Adolf, Havel Václav
Události	22	příchod Cyrila a Metoděje, zavraždění sv. Václava, Zlatá bula sicilská - dědičný titul krále, smrt Václava III. (vymření Přemyslovců po meči), upálení (odsouzení k smrti) Jana Husa, zvolení Ferdinanda I. králem a nástup Habsburků na český trůn, bitva na Bílé hoře, poprava povstalců na Staroměstském náměstí, revoluce (pokus o politické změny), začátek 1. světové války (atentát na Františka Ferdinanda d'Este), konec 1. světové války a rozpad Rakouska-Uherska, vznik samostatného Československého státu, Mnichovská konference (Mnichovská dohoda), okupace ČSR, vznik Protektorátu Čechy a Morava, začátek 2. světové války, kapitulace Německa, konec války v Evropě, první poválečné volby (vítězství KSČ), volby a převrat KSČ, obsazení Československa sovětskými vojsky, studentská demonstrace proti komunistickému režimu (sametová revoluce), vznik ČR a SR, vstup ČR do EU
Historická období	4	Husitství, třicetiletá válka, první světová válka, druhá světová válka
Písemné artefakty	1	Bible
Pojmenování lidí (obecně)	10	archeolog, císař, kněz, kníže, král, mnich, rolník, řemeslník, šlechta (šlechtic), poddaní
Pojmenování skupin	2	Husité, NATO
Pojmenování věcí	1	parní stroj
Historické stavby (památky)	3	Karlův most, Karlova univerzita, Národní divadlo
Architektura (stavby obecně)	3	kostel, hrad, klášter

Historické útvary/území	10	Byzantská říše, Francká říše, Velká Morava (Velkomoravská říše), Nové město Pražské, Rakousko-Uhersko, Podkarpatská Rus, Československo, Sovětský svaz, protektorát Čechy a Morava, Česká republika
Názvy rodů a národů	6	Germáni, Keltové, Slované, Přemyslovci, Lucemburkové, Habsburkové
Abstraktní pojmenování a pojmy z jiných věd	10	církev, katolická víra, krev Páně (mešní víno), tělo Páně (chléb) křesťanství (křesťanská víra), přijímání podobojí, ústava, kmen, koncentrační tábor, vymření po meči
Čas	0	-----

Tabulka 56: Přehled pojmů, které jsou obsaženy ve všech učebnicích: celkem 95 klíčových pojmů

Dále jsme zjistili, že alespoň **polovina** nakladatelství ve svých učebnicích uvedla necelých **30 %** pojmů (322 různých pojmů), avšak téměř **60 % pojmů** se vyskytovalo vždy jen v učebnicích **jednoho** nakladatelství, což zároveň poukazuje na velkou variabilitu pojmů, díky níž se konkrétní vzdělávací obsah v učebnicích jednotlivých nakladatelství relativně velmi liší. Tato skutečnost poukazuje na velkou „volnost“ při výběru konkrétního vzdělávacího obsahu, který ostatně není ani v RVP ZV podrobně rozpracován.

Pokud bychom **seřadili celkové počty různých pojmů dle mediánu jednotlivých kategorií**, pak **nejvíce** (85) pojmů se vázalo k pojmenování **historických osobností** a **historických událostí** (74), dále jsou to pojmy abstraktní a pojmy z jiných věd (65). Naopak s nejméně pojmy se v jedné učebnici setká žák v kategorii čas (medián 10), s názvy písemných artefaktů (12) nebo názvy národů či rodů (13). **Rozdíly** v četnostech pojmů v konkrétní kategorii mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství byly identifikovány jako **velmi výrazné** (i několikanásobné), např. nejvíce osobností (112) a nejméně osobností (53). Klíčová kategorie osobnosti obsahovala celkem **205 různých osobností**, medián na nakladatelství dosáhl hodnoty 85. Především (v 65 %) jde o panovníky (knížata, krále, císaře a prezidenty), ženy tvoří jen minimum zmiňovaných osobností. Dále se v kategorii osobnosti objevovaly překvapivě často **jména postav z pověstí nebo pohanských bohů** (26 jmen, necelých 13 % v kategorii „osobnosti“ a relativně častá jsou **jména umělců, vědců a vynálezců** z doby národního obrození a průmyslové revoluce – 54 jmen (26 %).

Další důležitou skupinou, která sytí vzdělávací obsah (učivo) ve zkoumaných dějepisných učebnicích byly **historické události**, jichž jsme identifikovali celkem **294 (různých)**, přičemž medián na nakladatelství činil **74 událostí** – žáci se tedy mohou v učebnicích setkat průměrně s necelými 80 konkrétními (datovanými) událostmi; i zde však **existují statisticky významné rozdíly mezi** učebnicemi jednotlivých **nakladatelství** (maximálně Didaktis 151 událostí, nejméně Fraus jen 41 událostí). Kromě učebnic nakladatelství Didaktis se většina (80 – 90 %) historických událostí vyskytovala v základním textu, u učebnic nakladatelství Didaktis to bylo jen 40 %. Necelých **70 % uvedených konkrétních historických událostí** se vyskytlo jen v učebnicích **jednoho** z některých zkoumaných nakladatelství. Zjistili jsme také, že většina konkrétních historických událostí (**přes 50 %**) se váže **k historii 20. století** – toto platilo napříč učebnicemi všech nakladatelství. Učebnice, které častěji než ostatní zmiňují historické události starších dějin (zejména 13. – 15. století) byly vydány nakladatelstvím Nová škola. **Průměrně** (medián) bylo v učebnicích **zmiňováno 0 až 5 událostí na jedno století**, kromě století devatenáctého a dvacátého, kde je hodnota mediánu 12, resp. 33 historických událostí průměrně na učebnice jednoho nakladatelství. Mezi jednotlivými nakladatelstvími jsou však co do četnosti velmi velké (signifikantní) rozdíly.

Ve zkoumaných učebnicích se lze setkat s téměř **250 pojmy abstraktní povahy** a pojmy, jež měly přesah do jiných věd – zejména to byly pojmy z oblasti **religionistiky, vojenství a politiky**. Dalšími charakteristickými pojmy byly zejména ty, jež se vztahovaly k **pojmenování rolí/funkcí lidí** (medián 41 pojmenování na učebnice jednoho nakladatelství), dále pak pojmenování **historických útvarů** (medián 23 názvů) a názvy historických **období** (medián 22). Ve zkoumaných dějepisných učebnicích jsme identifikovali také **46 různých historických památek** (nemovitostí), ale jen tři byly společné pro učebnice všech šesti zkoumaných nakladatelství.

Výše provedená pojmová analýza naznačila, čím jsou (jakými pojmy) syceny dějepisné učebnice pro primární školu. Uvědomujeme si jistou míru subjektivity při přiřazování pojmů do jednotlivých kategorií, zvláště těch, jejichž vymezení nemusí být tak jednoznačné jako třeba osobnosti nebo události. Na druhou stranu právě tyto dvě kategorie jsme vnímali jako stěžejní pro (alespoň rámcovou) deskripci vzdělávacího obsahu prezentovaného v dějepisných učebnicích pro daný stupeň základní školy.

Nedohledali jsme obdobnou studii, která by takto komplexně mapovala pojmy v dějepisných učebnicích, proto jsme nemohli udělat podrobnější komparaci. Proto uvedené výsledky výzkumu mají především deskriptivní charakter. Nabízí se tak pouze některá dílčí srovnání – např. ohledně pojmů v kategorii historických osobností. Průcha (2006, s. 17) analyzoval starší dějepisné učebnice vydané v 90. letech minulého století (ale pro druhý stupeň ZŠ) a zjistil, že převažovaly v poměru 7:3 osobnosti východní Evropy. Zatímco v námi zkoumaných učebnicích bylo toto rozložení osobností jiné (vyrovnanější a nebylo jich v daném období – druhé polovině 20. století – zmíněno tolik).

Otázka výběru vzdělávacího obsahu (konkrétního učiva), což se při tvorbě učebnic zcela jistě děje, je velmi aktuální i v kontextu Rámcového vzdělávacího programu, kde je učivo naznačeno skutečně jen rámcově (viz následující tabulka):

Okruh učiva	Učivo
orientace v čase a časový řád	určování času, čas jako fyzikální veličina, dějiny jako časový sled událostí, kalendáře, letopočet, generace, denní režim, roční období
současnost a minulost v našem životě	proměny způsobu života, bydlení, předměty denní potřeby, průběh lidského života, státní svátky a významné dny
regionální památky	péče o památky, lidé a obory zkoumající minulost
báje, mýty, pověsti	minulost kraje a předků, domov, vlast, rodný kraj

Tabulka 57: Učivo tematického okruhu Lidé a čas ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět

Z tabulky 57 je zřejmé, že neobsahuje téměř žádné konkrétní pojmy – zvláště v části týkající se minulosti v životě člověka. V tomto kontextu je ponechána učitelům, ale i autorům učebnic velká volnost co do výběru konkrétních pojmů. To se také projevilo i v našem výzkumu, který ukázal na významné rozdíly v četnostech pojmů mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství. S touto volností se však pojí značná zodpovědnost. Při tvorbě konkrétního vzdělávacího obsahu stále zůstává aktuální otázka, kterou položil Průcha (2006, s. 17) – „*co a jak ztvárnit v obsahu učebnice, aby to bylo v optimální korespondenci jak s poznatky příslušné vědy, tak s kognitivními kapacitami žáků a reálnými podmínkami výuky?*“ Při letmém srovnání rámcově naznačeného učiva v RVP (viz tabulka 57) a pojmy, které jsme zjistili ve zkoumaných učebnicích, se nám jeví jistá disproporce (v učebnicích není příliš mnoho – v některých vůbec – prostoru věnováno např. problematice orientace v čase). Minulost se většinou předává v politické rovině (panovníci). Domníváme se, že chybí určitá „pestrost“ historických témat, která by mohla být pro žáka zajímavá a blízká. Pojmový aparát spíše odpovídá vědeckému systému (koresponduje s historickou vědou), ale spíše opomíjí kognitivní kapacitu žáka (místy pojmová



přetíženost – průměrně přes 400 pojmů v učebnicích jednoho nakladatelství) – odtud učebnice jako zásobník informací. Ukázalo se, že v porovnání s tematickým členěním sad učebnic (viz kapitola 2), které je do velké míry podobně, existuje relativně **značná pojmová roztříštěnost**, pokud srovnáváme konkrétní pojmy. Tu z jedné strany do jisté míry předurčuje volná nabídka učiva v RVP ZV, na druhou stranu se domníváme, že by přece jen mělo být vymezeno nějaké klíčové učivo (pomocí klíčových pojmů). V rámci pojmové analýzy se nám podařilo identifikovat asi **100 pojmů** (tedy asi jednu čtvrtinu všech pojmů v daných učebnicích), kterou by bylo možno označit za **klíčové dějepisné učivo pohledem autorů dějepisných učebnic** pro primární školu. Vzhledem k tomu, že RVP ZV nevymezuje klíčové učivo, může (ale nemusí) se stát námi zjištěné „klíčové“ pojmy vodítkem pro učitele při vymezování klíčového učiva, neboť vzhledem k vysoké četnosti pojmů ve většině zkoumaných učebnic jistě není možné „probrat všechno“. Naopak soustředěním se na klíčové události české historie může zbýt učiteli více času právě na ty části učiva, kterým v učebnicích není věnována dostatečná pozornost, ale akcentuje je RVP ZV.

Nabízí se proto dále komparovat tyto pojmy jednak s nabízenými okruhy učiva v příslušné části RVP ZV (např. zda učebnice dávají prostor regionálním památkám apod.) a dále zkoumat to, jak dané pojmy podporují (či nepodporují) dosahování očekávaných výstupů, jelikož dle filozofie RVP je učivo prostředkem k jejich dosažení.

Zkoumané dějepisné učebnice pro primární školu tak lze vnímat v první řadě jako zdroj historických informací a bude záležet na dovednostech učitele, jak s těmito informacemi obsaženými v jednotlivých pojmech (jichž jsou stovky) naloží a buď „otevře“ historii dětem, nebo jim naopak bránu do minulosti spíše uzavře.

## 5. Analýza obrazových komponent

V páté kapitole jsme se zaměřili na nonverbální složku učebnic pro tematický okruh Lidé a čas. Nejprve jsme stručně vymezili pozici obrazových komponent v učebnicích (zejména primární školy), poté jsme se věnovali metodologii výzkumného šetření a prezentaci výsledků. V poslední části kapitoly jsme shrnuli nejpodstatnější závěry a připojili diskuzi.

### 5.1 Vymezení a pozice obrazových komponent v učebnici

Již při zběžném pohledu do učebnice pro žáky mladšího školního věku (1. stupeň ZŠ) je zřejmá její relativně bohatá obrazová složka, což je logické vzhledem k psychologickému vývoji dítěte a převaze konkrétního myšlení, které pracuje s názorností. To potvrzuje např. Kútová (2006, s. 120), když s odvoláním na starší autory podotýká, že *vzdělávací funkce* obrazu je pro dítě v době mladšího školního věku klíčová. Dítě se učí vnímat svět v pojmech, které jsou mu názorně předkládány – a zásada názornosti tvoří základ pedagogických zásad. Již Komenský (in Komenský a Patočka, s. 264) uvádí ve Velké didaktice, že v období předškolního a mladšího školního věku „*musí býti hlavně cvičeny smysly ke vnímání věcí, jež se dětem naskytují, nejvíce mezi všemi vyniká zrak.*“ O učení z obrazového materiálu a jeho specificích pojednal např. Mareš (1995). Je zřejmé, že obrazová složka působí na dítě *motivačně*, vzbuzuje jeho zájem a pomáhá mu při učení se pojmům, neboť proces učení je zde podpořen smyslovým vnímáním. Navíc při prohlížení obrázků vstupují do procesu učení i emoce, které rovněž napomáhají k lepší fixaci probíraného učiva. Jak uvádí Pýchová (1990, s. 673) neverbální složka napomáhá při výkladu učiva, zestručňuje učivo a šetří čas k jeho pochopení, stejně jako upevňuje vědomosti či dovednosti.

Obrázky, schémata, grafy, fotografie a další obrazové komponenty v edukačních materiálech můžeme obecně zahrnout pod pojem *didaktický obraz* (např. viz Ondráček, 1967).

Koncept didaktického obrazu rozpracoval v 80. letech minulého století také Macek (1984), který jimi označuje *vizuální dvojrozměrná a audiovizuální média vytvořená nebo upravená podle didaktických a estetických kritérií pro výchovně vzdělávací proces jako prostředky názoru. Didaktický obraz má dva základní parametry: didaktický obsah a estetickou formu ve vzájemné kontaminaci* (s. 455). Autor rovněž rozlišuje klasifikaci didaktického obrazu z hlediska obsahu (tematického zaměření), z hlediska formy (typu prezentace) a z hlediska struktury, schematizace (Macek, 1984, s. 457).

Didaktický obraz napomáhá velmi výrazně naplňovat *zásadu názornosti* ve výuce. Obrazové komponenty jsou mj. i silným motivačním prvkem, zejména pro žáky mladšího školního věku, pro které jsou zároveň (viz Knecht, 2008, s. 92) jedním z nejdůležitějších kritérií posuzování učebnic – obrázek je pro ně atraktivním didaktickým materiálem. To potvrzuje i starší výzkumné šetření Hájkové (1986), která mj. jiné uvádí, že oblíbenost učebnic u žáků je určována kromě srozumitelností výkladu hlavně zajímavostí prezentace obsahu (vizuální informací).

Což na druhou stranu ještě nezaručuje příslušnou didaktickou kvalitu. Roli zde hraje i konkurence nakladatelů, kteří se „předhánějí“ v co největší vizuální atraktivitě učebnic (Knecht, 2008, s. 88).

V odborné literatuře se lze setkat i s pojmem *nonverbální prvky*, které však také lze chápat v obecnější rovině jako didaktický obraz (např. Janko, 2012). Janko (2010, s. 57) chápe nonverbální prvky jako „*zjednodušené obrazové reprezentace objektů nebo jevů pocházejících z různých oblastí vědy, kultury, umění apod. Konkrétně se může jednat o rozmanité fotografie, kresby, malby, náčrty, grafy, tabulky, piktogramy, geometrické útvary aj.*“ Je zřejmé, že role obrazové složky v učebnicích, zvláště těm, jež jsou určeny pro žáky mladšího školního věku, je nezastupitelná. Pomáhá rozumět vzdělávacím obsahům, dokáže koncentrovaně předat i složitější pojmy, zejména ty, jež mají dynamickou povahu, rozvíjí dětskou představivost o vyučovaných pojmech a upřesňují ji. Obrazová složka učebnic se tedy

svým potenciálem zásadně podílí (pokud jsou jednotlivé obrazové komponenty zpracovány kvalitě v souladu se zásadami didaktické rekonstrukce) na procesu učení žáka. Aby učebnice nebyly vybírány jen podle „prvního“ dojmu, jež může zejména barevnost učebnice velmi ovlivnit, je důležité, aby *vizuálně* (jak je též možné označovat obrazové komponenty) byly předmětem výzkumů.

Vědecké výzkumy zabývající se učebnicemi, jež jsou vcelku rozsáhlé (srov. např. Mikk, 2000; Nonaka D, Jimba M, Mizoue T, Kobayashi, Yasuoka, Ayi et al., 2012; Ahmad, Fariborz, Morteza, Jafar, Azam Arab, Hasan, 2016; Gilavand, Abdolreza, et al., 2016), avšak zpravidla se zabývají verbální složkou učebnic (zkoumány bývají hlavně didaktická vybavenost učebnic, didaktická obtížnost textu – viz také úvodní pasáže ke kapitolám 3 a 6 této knihy, v menší míře pak pojmová analýza – viz úvod ke kap. 4). Obrazové komponenty bývají nejčastěji zkoumány v souvislosti s didaktickou vybaveností učebnic (viz kap. 3). Výzkumy nonverbální složky učebnic (alespoň v České republice) jsou spíše řídké a vyskytují se především ve spojení s výzkumy učebnic druhého stupně ZŠ (a to zejména v graduačních pracích), např. němčiny, např. (Pešková, 2012); občanské výchovy, zde se např. Žampachová (2016) zabývala estetickým hodnocením nebo Matysová (2013) sledovala grafickou úpravu učebnic; nejčastěji se pak týkají zeměpisu (např. Janko, Knecht, 2009) či Vránová (2010) analyzovala vizuální prvky v učebnicích zeměpisu. Janko (2015) prováděl srovnávací analýzu nonverbálních prvků v českých a německých učebnicích školní geografie. Zjišťoval rovněž názory žáků 2. stupně na to, jak hodnotí nonverbální prvky v učebnicích, a na jaké vlastnosti nonverbálních prvků kladou žáci důraz (Janko, 2012, s. 100 – 102). Dále Labajová (2015) se zabývala didaktickými funkcemi nonverbálních prvků v učebnicích zeměpisu a zkoumala také názory učitelů na tyto nonverbální prvky. Bílek (2007) zkoumal vizualizace učiva přírodovědných předmětů. Novotný (2007) sledoval a srovnával četnost vybraných druhů vizuální informace v učebnicích dějepisu pro 9. ročník ZŠ a zároveň zjišťoval poměr textové a obrazové složky v těchto učebnicích.

Výzkumy vztahující se k vizuálním prvkům učebnic pro první stupeň ZŠ jsou spíše ojedinělé, např. Ptáčková (2016) mapovala vztah vizuálních prostředků a textu v učebnicích němčiny pro 1. stupeň ZŠ nebo Kiebelová (2016) hodnotila vlastivědné učebnice, konkrétně jejich geografickou stránku (zastoupení map a leteckých snímků).

Přesto, jak jsme naznačili výše, je obrazová složka zásadní právě v učebnicích pro děti mladšího školního věku. Analýza obrazových komponent je součástí měření didaktické vybavenosti učebnic (např. Průcha, 1998). V této kapitole jsme se zaměřili právě na *obrazové komponenty* (budeme používat termín vycházející z prací Průchy (1998) neboť tuto metodologii používáme, ale zaměřili jsme se pouze na *nonverbální prvky, jež v sobě nesou informaci vztahující se k výukovému textu*. Předmětem analýzy popsané v dalším textu není celkové grafické zpracování učebnice (např. barva textu, pozadí, ikony zlepšující orientaci v textu aj.) ale jen těch nonverbálních prvků, které *vizualizují vzdělávací obsah*, konkrétní pojmy, situace či jevy. Aby se uživatelé učebnic mohli rozhodovat na základě hlubší analýzy (a nejen „barevnosti“ učebnice), nabízí se otázky ke zkoumání: Co je autory učebnic vybíráno k obrazové prezentaci žákům? Jaký je obsah jednotlivých nonverbálních prvků? Jakou mají obrazové komponenty učebnic strukturu? Jaká je forma obrazových komponent?

## 5.2 Metodologie výzkumného šetření

Ve výzkumu jsme zjišťovali, co konkrétně obsahovaly obrázky (obrazové komponenty) v dějepisných učebnicích pro primární školu, resp. v jejich částech zaměřených na historii. Pokusili jsme se v návaznosti na zjištěná data kategorizovat jednotlivá zobrazení do skupin. Provedli jsme také jejich kvantifikaci ve smyslu srovnávání celkové četnosti obrazových komponent. Dále jsme srovnávali poměr četnosti a plošného obsahu obrazových komponent ve vlastivědných učebnicích pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, a to dle nakladatelství, kterými byly zkoumané učebnice vydány. Na základě toho jsme se snažili popsat celkový charakter obrazových komponent. Jednotlivé obrazové komponenty

jsme rovněž klasifikovali a komparovali (vzhledem k nakladatelství) dle jejich typu. Vzhledem k výše uvedenému jsme si formulovali následující výzkumné cíle. Pro stanovení cílů jsme se inspirovali kategorizací didaktického obrazu (viz Macek, 1984) a používáme rovněž terminologii Průchy (1998). Celkem jsme si stanovili následující 4 výzkumné cíle:

- 1) Zjistit a porovnat celkovou četnost obrazových komponent prezentující učivo (nesoucí vzdělávací obsah) v historickém učivu vybraných učebnic určených pro tematický okruh Lidé a čas pro 4. a 5. ročník základní školy;
- 2) Analyzovat poměr textové a obrazové složky prezentující učivo v historickém učivu vybraných učebnic určených pro tematický okruh Lidé a čas pro 4. a 5. ročník základní školy v učebnicích jako celek a v rámci jednotlivých tematických celků (historických období);
- 3) klasifikovat a porovnat obrazové komponenty prezentující učivo v historickém učivu vybraných učebnic určených pro tematický okruh Lidé a čas pro 4. a 5. ročník základní školy z hlediska jejich struktury (stupně schematizace);
- 4) klasifikovat a porovnat obsah obrazových komponent prezentujících učivo v historickém učivu vybraných učebnic určených pro tematický okruh Lidé a čas pro 4. a 5. ročník základní školy z hlediska obsahu (tematického zaměření, resp. pojmů, které zobrazují).

Výzkumnou metodou byla metoda obsahové analýzy textu. Počty obrázků byly zjišťovány frekvenční analýzou a pro statistické výpočty jsme použili jednorozměrnou analýzu dat (míry polohy a variability). Korelace jsme počítali pomocí Pearsonova korelačního testu. Pro srovnání počtu jsme použili neparametrický test nezávislosti (chí-kvadrát).

Při frekvenční analýze jsme jednotlivé obrazové komponenty členili dle předem daných kritérií. Prvním kritériem (viz cíl 3) byla míra schematizace, resp. struktura vizuálního prvku. Zde jsme používali kategorizaci Průchy (1998), který rozlišuje: *fotografie, umělecké ilustrace, naukové ilustrace* (na rozdíl od umělecké, která pouze ilustrovala daný jev, tato v sobě nesla ještě další nové informace) a pak schematictější vyobrazení – *mapy a grafy*. Druhým kritériem (viz cíl 4) byl obsah jednotlivých obrazových komponent, resp. jejich tematické zaměření (co zobrazení obsahuje). Zde jsme (ad post) klasifikovali jednotlivá vyobrazení do celkem 13 různých kategorií. Dle daného tematického zaměření jsme nakonec identifikovali tyto kategorie: *časová osa, architektura, znaky a symboly, historické památky zvenku, historické památky zevnitř, historické dokumenty (písemné), lidé – vzhled obecně, život lidí – způsoby života, konkrétní osobnosti, movité historické artefakty (předměty), konkrétní historické události<sup>6</sup>, graf a mapa*. Třetím kritériem bylo *historické období* (resp. tematický celek), ke kterému se daná obrazová komponenta vázala. Těchto jsme identifikovali celkem 11 a vycházeli jsme z chronologického členění české historie ve většině českých dějepisných učebnic – členění většinou dle vládnoucích rodů. Takto jsme vyčlenili celkem 11 časových období (řazených chronologicky): Čas (obecně), prehistorie, Sámova říše a Velká Morava, Přemyslovci – knížata, Přemyslovci – králové, Lucemburkové a Husitství, vláda Jiřího z Poděbrad a Jagellonci, Habsburkové do třicetileté války a třicetiletá válka, Habsburkové – baroko a osvícenství, Habsburkové – od monarchie k republice a České země ve 20. století (přesně od roku 1918).

Pro analýzu poměru obrazové a textové složky jsme postupovali tak, že jsme si jako měrnou jednotku zvolili cm<sup>2</sup> a nejprve spočítali plochu (obsah) všech obrazových komponent (součet plochy) a také jsme spočítali celkovou plochu učebnic, resp. jejich části vztahující se k tematickému okruhu Lidé kolem nás. Vydělením celkové plochy plochou obrazových komponent jsme získali poměr zastoupení obrazových komponent nesoucí obsah na celkovém obsahu učebnice (její historické části).

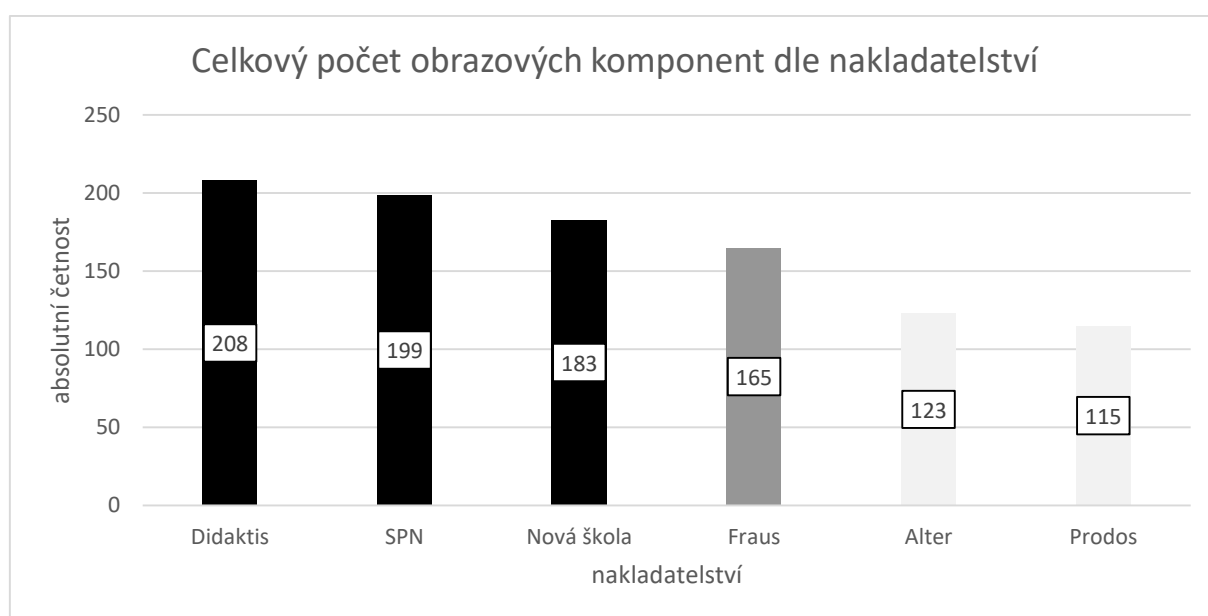
---

<sup>6</sup> konkrétní historické události – za ty jsme považovali ty události, které bylo možné jednoznačně datovat, přiřadit na časovou osu (např. vyobrazení korunovace Karla IV.), datum mohlo být uvedeno přímo u popisu obrázku, ale nemuselo (rozhodovala možnost přesně datovat na základě jiných pramenů)

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 11 učebnic vlastivědy, resp. učebnic pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, konkrétně jejich část věnovaná historickému učivu (tematickému okruhu Lidé a čas). Podrobně jsme výzkumný vzorek představili v kapitole druhé a ve třetí části první kapitoly. Připomeňme jen, že pro analýzu obrazových komponent byly použity jen ty vizuálie (nonverbální prvky), které byly zároveň (v různé míře a kvalitě) nositelem informace vztahující se k historickému učivu.

### 5.3 Srovnání celkových četností obrazových komponent

Celkem jsme v historické části učebnic Vlastivědy (Člověk a jeho svět) identifikovali 993 obrazových komponent nesoucí vzdělávací obsah, což je průměrně 165 na jedno nakladatelství, medián, který zohledňuje (eliminuje) extrémní hodnoty je pak 174. Směrodatná odchylka 38,97. Rozdíly mezi jednotlivými nakladatelstvími ukazuje následující graf:



Graf 16: Počet obrazových komponent v učebnicích jednotlivých nakladatelství - celkem

Pomocí testu chí-kvadrát<sup>7</sup> jsme zjistili, že učebnice tří nakladatelství (Didaktis, Státní pedagogické nakladatelství a Nová škola) obsahovaly statisticky významně více obrazových komponent, než byla hodnota aritmetického průměru, zatímco učebnice nakladatelství Alter a Prodos obsahovaly statisticky významně méně obrazových komponent ve srovnání s celkovým průměrem<sup>8</sup>. Počet obrazových komponent u učebnic nakladatelství Fraus se statisticky významně nelišil od celkového průměru.

V následující tabulce jsme pomocí testu chí-kvadrát srovnali počty obrazových komponent mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství (vzájemně mezi sebou). Bílá pole znamenají, že mezi počtem obrazových komponent v učebnicích daných nakladatelství nebyl statisticky významný rozdíl, podbarvená pole pak značí signifikantní rozdíly (světlejší značí vyšší četnost, tmavší nižší četnost). Tabulku čteme po řádcích např. tak, že četnost obrazových komponent v učebnicích Nové školy je významně vyšší než četnost obrazových komponent u učence Prodos (pokud bychom četli po sloupcích, bylo by tomu opačně, tzn., učebnice Prodos obsahují významně méně obrazových

<sup>7</sup> p: Didaktis a SPN – 0,000\*\*\*, Nová škola – 0,048\*; (\*:  $\alpha=0,05$ , \*\*\*:  $\alpha=0,001$ )

<sup>8</sup> p: Alter – 0,000\*\*\*, Prodos – 0,000\*\*\*; (\*\*\*):  $\alpha=0,001$ )

komponent v porovnání s učebnicemi Nové školy). Počet znamének ukazuje na danou hladinu významnosti.<sup>9</sup>

Nakladatelství (počet obrazových komponent)	Nová škola	Didaktis	Prodos	Alter	SPN	Fraus
Nová škola (183)		0,206	<b>0,000<sup>+++</sup></b>	<b>0,001<sup>++</sup></b>	0,413	0,335
Didaktis (208)	0,206		<b>0,000<sup>+++</sup></b>	<b>0,000<sup>+++</sup></b>	0,656	<b>0,026<sup>+</sup></b>
Prodos (115)	<b>0,000<sup>---</sup></b>	<b>0,000<sup>---</sup></b>		0,604	<b>0,000<sup>---</sup></b>	<b>0,003<sup>-</sup></b>
Alter (123)	<b>0,001<sup>-</sup></b>	<b>0,000<sup>---</sup></b>	0,604		<b>0,000<sup>---</sup></b>	<b>0,013<sup>-</sup></b>
SPN (199)	0,413	0,656	<b>0,000<sup>++</sup></b>	<b>0,000<sup>+++</sup></b>		0,075
Fraus (165)	0,335	<b>0,026<sup>-</sup></b>	<b>0,003<sup>+</sup></b>	<b>0,013<sup>+</sup></b>	0,075	

Tabulka 58: Srovnání četností obrazových komponent mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství mezi sebou

#### 5.4 Analýza poměru textové a obrazové složky učebnice – plocha obrazových komponent

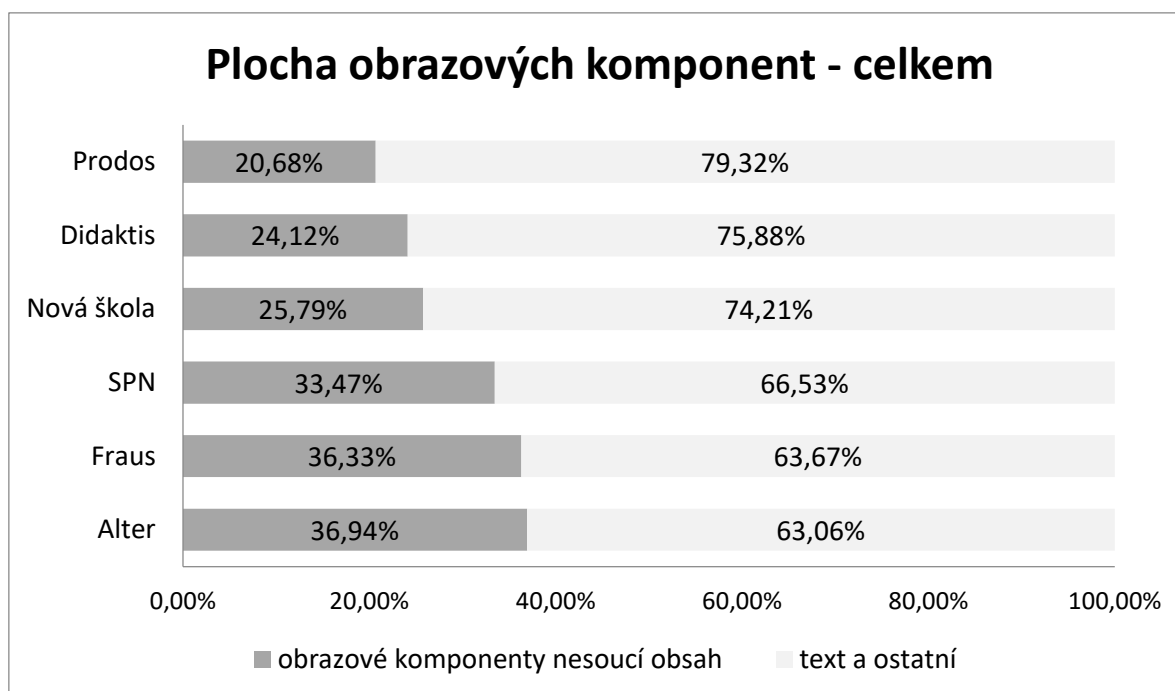
Počítali jsme také *plochu* (v cm<sup>2</sup>), jakou *zabírají obrazové komponenty nesoucí vzdělávací obsah ve zkoumaných učebnicích*, resp. v jejich části věnovanou historickému učivu (tematickému okruhu Lidé a čas). Výsledky ukazuje graf 17. Z grafu můžeme vidět, že obrazová složka nesoucí vzdělávací obsah tvoří přibližně *třetinu plochy učebnice* (resp. jejich částí věnovaných historickému učivu). Rozdíly mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství jsou však velmi značné (až dvojnásobné), což bylo potvrzeno i statistickým testem chí-kvadrát ( $p = 0,000$ ). Zde je zřejmý různý přístup autorských kolektivů učebnic, který se projevuje v celkovém grafickém rozvržení, ve velikostech a typech obrázků.

*Srovnání celkové plochy vzhledem k průměru všech nakladatelství* ukazuje následující tabulka. Bylo prokázáno, že plocha obrazových komponent se významně liší, 4 nakladatelství ve svých učebnicích vykazují nadprůměrnou (↑) hodnotu, dvě pak podprůměrnou (↓) - vše na hladině významnosti  $\alpha=0,001$ .

Nakladatelství	chí-square test (p)	Rozdíl od průměru (26 582 cm <sup>2</sup> )	cm <sup>2</sup>
Prodos	<b>0,000<sup>***</sup></b>	↑	31104
Alter	<b>0,000<sup>***</sup></b>	↑	29456
SPN	<b>0,000<sup>***</sup></b>	↑	28548
Nová škola	<b>0,000<sup>***</sup></b>	↑	28152
Didaktis	<b>0,000<sup>***</sup></b>	↓	22431
Fraus	<b>0,000<sup>***</sup></b>	↓	22143

Tabulka 59: Srovnání plochy obrazových komponent u učebnic jednotlivých nakladatelství od celkového průměru

<sup>9</sup> (jedno znaménko  $\alpha=0,05$ ; dvě  $\alpha=0,01$  a tři znaménka  $\alpha=0,001$ )



Graf 17: Srovnání plochy obrazových komponent a textové složky/ostatní<sup>10</sup> mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství

Vzhledem k různému celkovému rozsahu učebnic je zřejmé, že se výrazně lišila také plocha obrazových komponent, přesto ale následující tabulka podává alespoň rámcový obraz o tom, jaké byly zjištěny rozdíly co do plochy u učebnic jednotlivých nakladatelství (jinými slovy, kde lze najít celkově větší plochu naplněnou obrazovými komponentami). K porovnání byl opět použit test nezávislosti.

Nakladatelství (plocha obrázku v cm <sup>2</sup> )	Didaktis	Nová škola	Prodos	Alter	SPN	Fraus
Didaktis (22 431)		---	---	---	---	0,173
Nová škola (28 152)	+++		---	---	0,096	+++
Prodos (31 104)	+++	+++		+++	+++	+++
Alter (29 456)	+++	+++	---		+++	+++
SPN (28 548)	+++	0,096	---	---		+++
Fraus (22 143)	0,173	---	---	---	---	

Tabulka 60: Srovnání plochy obrazových komponent mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství

Tabulku čteme podobně (stejně) jako tabulku 58. Znaménko<sup>11</sup> + znamená, že obsah obrazových komponent byl v učebnicích daného nakladatelství významně vyšší, znaménko – nižší (čteno po řádcích), pokud čteme po sloupcích, znaménko se logicky změní (viz také dané konkrétní hodnoty v prvním sloupci za názvem nakladatelství).

Zajímavější bylo však srovnání učebnic jednotlivých nakladatelství v *porovnání počtu obrazových komponent a plochy, kterou zaujímají*. Z toho lze pak vyvodit charakter obrázků co do počtu a velikosti (viz tabulka 61 na následující straně).

<sup>10</sup> Za ostatní jsme považovali barevné pozadí (bez textu)

<sup>11</sup> počet znamének značí příslušnou hladinu významnosti: jedno znaménko  $\alpha = 0,05$ ; dvě  $\alpha = 0,01$  a tři znaménka  $\alpha = 0,001$ )

Nakladatelství	Pořadí		Charakteristika četnosti/rozměru obrazových komponent
	Počet (n)	Plocha (cm <sup>2</sup> )	
Didaktis	1.	6.	mnoho malých obrázků
SPN	2.	3.	mnoho větších obrázků
Nová škola	3.	4.	více menších obrázků
Fraus	4.	7.	méně malých obrázků
Alter	5.	2.	méně větších obrázků
Prodos	6.	1.	málo velkých obrázků

Tabulka 61 : Srovnání pořadí učebnic zkoumaných nakladatelství dle počtu obrázků a jejich plošnému obsahu

Pomocí Pearsonova korelačního testu jsme také potvrdili *přímou závislost mezi plochou, kterou zaujímají obrazové komponenty a velikostí daného tematického celku.*



Graf 18: Poměr obrazové plochy nesoucí vzdělávací obsah a ostatní (text, barevné pozadí aj.) – celkové srovnání

Čím větší prostor byl v učebnicích dán danému historickému období, tím více obrazových komponent obsahoval. Pearsonův korelační koeficient u všech učebnic dosahoval hodnot vyšších než 0,8 – nejméně ( $p = 0,874$ ) u učebnice nakladatelství Prodos, nejvíce pak ( $p = 0,995$ ) u učebnic nakladatelství Alter. U ostatních učebnic byla hodnota koeficientu následující: SPN ( $p = 0,992$ ); Didaktis ( $p = 0,979$ ); Fraus ( $p = 0,973$ ) a Nová škola ( $p = 0,889$ ). Tuto skutečnost graficky dokumentuje i graf 18 (se zvyšujícím



se sloupcem se zvyšuje také jeho tmavší část = obrazová složka). Uvedený obrázek by u jednotlivých nakladatelství vypadal stejně, proto zde nebudeme jednotlivé dílčí grafy již uvádět.

Souhrnné výsledky plochy zobrazovaných komponent za všechna nakladatelství dle tematického celku (seřazeno od největšího rozsahu po nejmenší) ukazuje tabulka 56 na následující straně. Ve druhém sloupci je průměrná hodnota plochy (za učebnice všech zkoumaných nakladatelství – vzhledem k relativním četnostem), kterou v daném tematickém celku zaujímají obrazové komponenty, v dalších dvou sloupcích je pak vypočítáno **pořadí** daného tematického celku, co se týče plochy obrazových komponent a to na základě aritmetického průměru a mediánu – z čehož jsme odvodili celkové pořadí. Potvrzuje se zde vliv velikosti tematického celku na celkový rozsah (plochu) obrazových komponent, což koresponduje s obrázkem výše, z něhož je patrné, že obrazové komponenty zabírají vždy asi jednu třetinu celkového obsahu daného tematického celku.

Rozsah dle témat celkově – plocha	Plocha obrazových komponent v TC (průměr)	Průměrné pořadí tematického celku	Medián pořadí tematického celku	Pořadí dle plochy obrazových komponent v TC
České země ve 20. století	23,09 %	1,5	1	1
Habsburkové – od monarchie k republice	15,13 %	3	2,5	2
Lucemburkové a Husité	13,73 %	3,83	3	3
Prehistorie	7,09 %	5,67	5	4
Habsburkové a 30. ti letá válka	8,36 %	6,33	5,5	5
Přemyslovci – knížata	7,22 %	6,33	6,5	6
Sámo a Velká Morava	7,16 %	6,5	7	7
Habsburkové – baroko a osvícenství	6,22 %	7	7,5	8
Doba Poděbradská a Jagellonci	4,90 %	8,17	8	9
Přemyslovci – králové	4,08 %	8,83	9	10
Čas/časová osa	3,01 %	8,83	10,5	11

Tabulka 62: Pořadí témat dle množství obsahu obrazových komponent – celkové srovnání na základě pořadí u jednotlivých nakladatelství

Sledovali jsme také plochu, kterou zabírají obrazové komponenty v jednotlivých tématech v rámci učebnic jednotlivých nakladatelství – vzhledem k rozdílným formátům učebnic jsme srovnávali výsledky v *relativních četnostech* (kolik procent plochy tvořily obrazové komponenty uvnitř učebnic jednoho nakladatelství – vzhledem k celkové ploše obrazových komponent v učebnicích jednotlivých nakladatelství). Výsledky srovnání jsou vyobrazeny v tabulce 63. Zvýraznili jsme vždy tři tematické celky s největší plochou obrazových komponent nesoucí vzdělávací obsah (dle nakladatelství – ve sloupcích) – lze tak poté pozorovat i v řádcích, která témata zabírají největší podíl obrazové plochy.

Poměr plochy obrazových komponent dle kategorie (tematického celku) a nakladatelství	Nová škola	Didaktis	Prodos	Alter	SPN	Fraus
Čas	1,82 %	0,00 %	9,37 %	0,00 %	5,99 %	0,90 %
Prehistorie	5,80 %	<b>12,17 %</b>	<b>15,26 %</b>	1,14 %	4,85 %	<b>10,93 %</b>
Sámo a Velká Morava	5,81 %	5,52 %	<b>10,04 %</b>	3,29 %	7,17 %	5,48 %
Přemyslovci – knížata	5,77 %	7,20 %	6,37 %	7,87 %	8,92 %	7,16 %

Přemyslovci – králové	4,05 %	2,96 %	4,68 %	1,41 %	5,38 %	5,99 %
Lucemburkové a Husité	<b>19,24 %</b>	7,96 %	5,63 %	<b>17,53 %</b>	<b>9,15 %</b>	<b>22,91 %</b>
Doba Poděbradská a Jagellonci	2,64 %	7,86 %	7,66 %	3,30 %	2,96 %	5,00 %
Habsburkové a třicetiletá válka	10,41 %	9,08 %	5,28 %	5,00 %	5,02 %	7,75 %
Habsburkové – baroko a osvícenství	<b>16,21 %</b>	7,82 %	6,33 %	8,05 %	4,57 %	0,00 %
Habsburkové – od monarchie k republice	<b>15,29 %</b>	<b>12,44 %</b>	9,19 %	<b>23,16 %</b>	<b>22,48 %</b>	8,25 %
České země ve 20. století	12,95 %	<b>27,00 %</b>	<b>20,17 %</b>	<b>29,26 %</b>	<b>23,51 %</b>	<b>25,63 %</b>

Tabulka 63: Plocha obrazových komponent rozložena mezi jednotlivé tematické celky dle nakladatelství

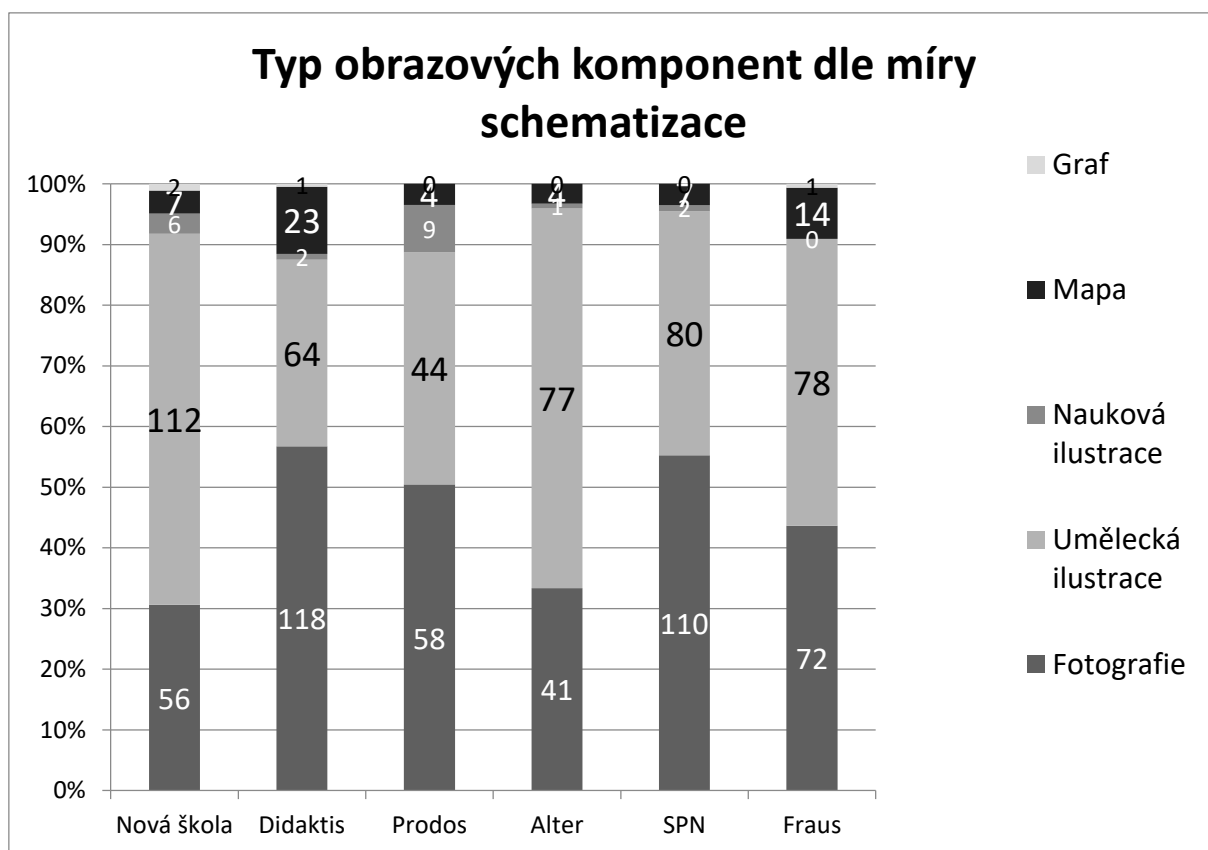
Ve zkoumaných učebnicích tak největší plochu zabíraly obrazové komponenty v tematických celcích „České země ve 20. století, Habsburkové – od monarchie k republice, Lucemburkové a Husité a Prehistorie“. U prvních dvou témat je zřejmá souvislost s celkovým rozsahem tematických celků. U dalších dvou je to pak zejména z důvodů vyobrazení života lidí a různých historických předmětů (Prehistorie) a vyobrazení husitských zbraní, Jana Husa a zejména života za Karla IV. (Lucemburkové a Husité). Tato čtyři historická období obsahovala více než 50 % všech ilustrací. Na opačné straně spektra (nejmenší podíl obrazových komponent co do plošného rozsahu) pak byly obrazové komponenty související s tématem času a časové osy, poměrně málo bylo rovněž vyobrazení z doby Přemyslovských králů a dynastie Jagellonců, resp. doby Poděbradské, období baroka a osvícenství či Sámovy říše a Velké Moravy. Zde je jistě patrný vliv chybějících historických artefaktů. Poměrně málo obrazových komponent jsme identifikovali v tematických celcích spadajících do období 16. – 17. století (a až do vlády Marie Terezie a Josefa II.).

Výsledky ukázaly na to, že nejčastěji jsou v učebnicích znázorňovány události (jevy) z období 20. století, dále pak ze století 18. a 19. (Habsburkové – od monarchie k republice) a konečně pak období vlády Lucemburků a doby husitské.

## 5.5 Analýza obrazových komponent z hlediska struktury (stupně schematizace)

Co se týče *schematizace zobrazení*, pak celkové výsledky (za všechna nakladatelství) ukázaly na to, že v součtu jednotlivých typů zobrazení jednoznačně dominovaly dva typy zobrazení, a to *fotografie* a umělecké *ilustrace* (po 46 %, tj. 455 výskytů). Zbývající tři typy byly uváděny několikanásobně méně často - *mapy* (59x, 6 %) a ojedinele *naukové ilustrace* (20x, 2 %) a zejména *grafy* (4x; 0,3 %).

Rozložení jednotlivých typů zobrazení (míry schematizace) dle nakladatelství jsme znázornili v grafu 19. Z něj je zřejmé, že u učebnic jednotlivých nakladatelství dominovaly buď fotografie (učebnice nakladatelství Didaktis, SPN, Prodos) nebo umělecké ilustrace (učebnice nakladatelství Nová škola, Alter a Fraus). Tyto typy obrazových komponent tvořily okolo 90 % všech didaktických obrazů ve sledovaných učebnicích. Poměry mezi nimi lze dobře číst z obrázku 19. Zbývající typy zobrazení byly zastoupeny již relativně velmi málo. Častější než naukové ilustrace můžeme ve zkoumaných učebnicích najít mapy, a to zejména v učebnicích nakladatelství Didaktis (23) a Fraus (14). U ostatních nakladatelství byly mapy v učebnicích zastoupeny jen v jednotkách. Naukových ilustrací jsme identifikovali nevíce v učebnicích nakladatelství Prodos (9) a Nová škola (6), v učebnicích Fraus naopak zcela chybí. Grafy se nevyskytovaly v učebnicích nakladatelství Prodos, Alter a SPN a jen po jednom grafu v učebnicích nakladatelství Fraus a Didaktis. Nejvíce, ale přesto stále jen výjimečně (2x) byl graf zastoupen v učebnicích nakladatelství Nová škola.



Graf 19: Srovnání počtu obrazových komponent mezi nakladatelstvími vzhledem k míře schematizace

Statisticky jsme analyzovali také rozdíly v četnostech jednotlivých typů zobrazení (dle míry schematizace). Při porovnání mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství jsme zjistili, že četnosti jednotlivých typů zobrazení se statisticky významně lišily u všech (test nezávislosti nešel použít z důvodu nízkých a nulových četností u zobrazení grafy) – to znamená, že počty jednotlivých typů obrazových komponent se mezi sebou významně lišily při srovnání jednotlivých nakladatelství (jejich průměry jsou významně odlišné). Co se týče rozptylu dat uvnitř jednotlivých skupin (variační koeficient) – viz tabulka 64, pak nejpodobnější četnosti mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství se vyskytly v kategorii umělecká ilustrace a fotografie, ale i u těchto dvou skupin je variační koeficient relativně vysoký. U dvou ostatních kategorií již nebylo možno považovat hodnoty aritmetického průměru za vypovídající, neboť se v rámci počtu jednotlivých ilustrací lišily učebnice zkoumaných nakladatelství i několikanásobně (srovnej s obrázkem 19).

	Variační koeficient	CHI-TEST (p) k průměrné hodnotě (uvedena v závorce)
<b>Umělecká ilustrace</b>	27 %	0*** (76)
<b>Fotografie</b>	38 %	0*** (76)
<b>Mapa</b>	69 %	0*** (10)
<b>Nauková ilustrace</b>	94 %	0,001** (7)

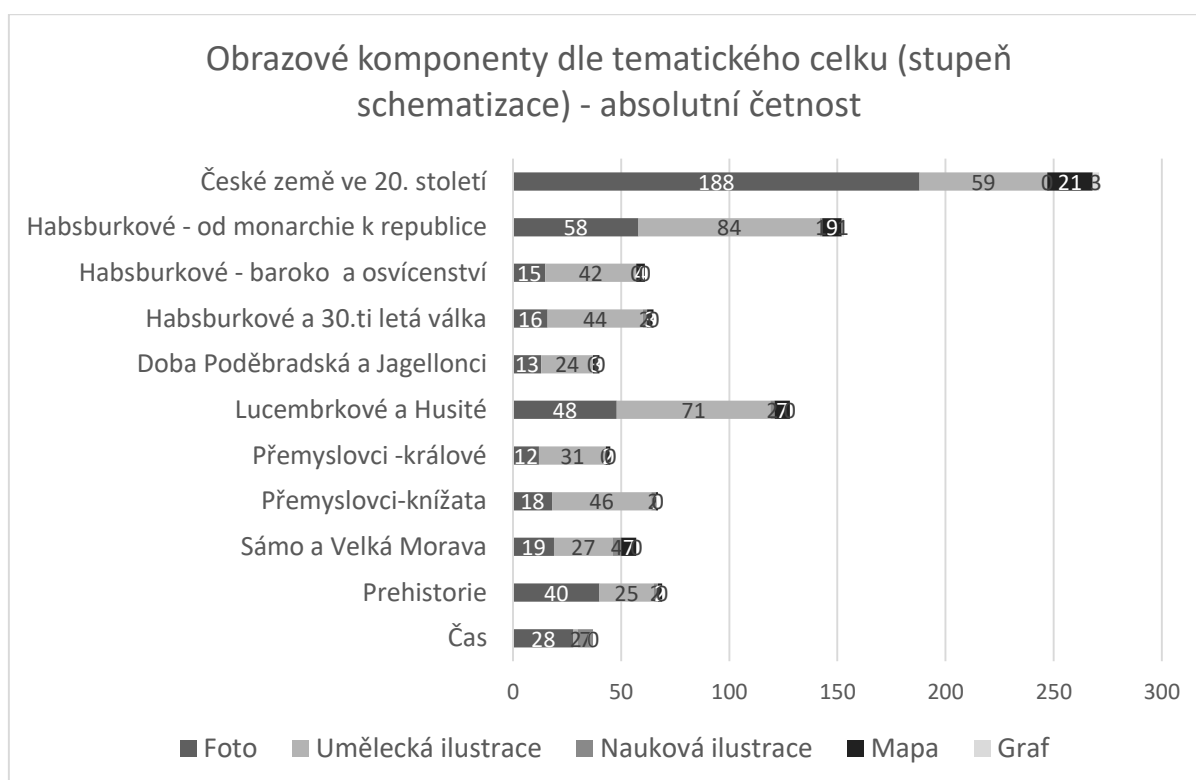
Tabulka 64: Variabilita počtu obrazových komponent dle stupně schematizace mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství a test nezávislosti k průměrné četnosti daného typu obrazového komponentu

U dvou nejpočetnějších zobrazení (fotografie a umělecká ilustrace) jsme **srovnávali statisticky četnosti i v rámci učebnic jednotlivých nakladatelství vždy mezi sebou**. V tabulce 65 jsme zobrazili výsledky testu nezávislosti (chi-square test), tedy toho, zda se lišily počty fotografií – v levé části tabulky (resp.

uměleckých ilustrací – v pravé části tabulky) v učebnicích jednotlivých nakladatelství. Bílá pole znamenají, že neexistují statisticky významné výsledky mezi počtem daných obrazových komponent, podbarvená pole značí již statisticky významné rozdíly, a to tím větší, čím je odstín tmavší. Hvězdičky označují hladinu významnosti.<sup>12</sup> Můžeme tak např. číst, že učebnice Nové školy obsahovaly významně více fotografií než učebnice ostatních nakladatelství, naopak učebnice Didaktis měly srovnatelný počet fotografií s učebnicemi ostatních nakladatelství, vyjma nakladatelství Nová škola. U fotografií pak např. učebnice Didaktis neobsahovaly statisticky více fotografií než učebnice nakladatelství SPN, ale v porovnání s učebnicemi ostatních nakladatelství obsahovaly učebnice SPN významně více fotografií.

Fotografie / Umělecká ilustrace	Nová škola (112)	Didaktis (64)	Prodos (44)	Alter (77)	SPN (80)	Fraus (78)
Nová škola (56)		0***	0***	0,011*	0,021*	0,014*
Didaktis (118)	0,000*		0,054	0,274	0,182	0,240
Prodos (58)	0,851	0,000***		0,003**	0,001**	0,002**
Alter (41)	0,128	0,000***	0,088		0,811	0,936
SPN (110)	0,000***	0,596	0,000***	0,000***		0,874
Fraus (72)	0,098	0,001**	0,219	0,004**	0,005**	

Tabulka 65: Statistické srovnání četností fotografií a uměleckých ilustrací mezi jednotlivými nakladatelstvími

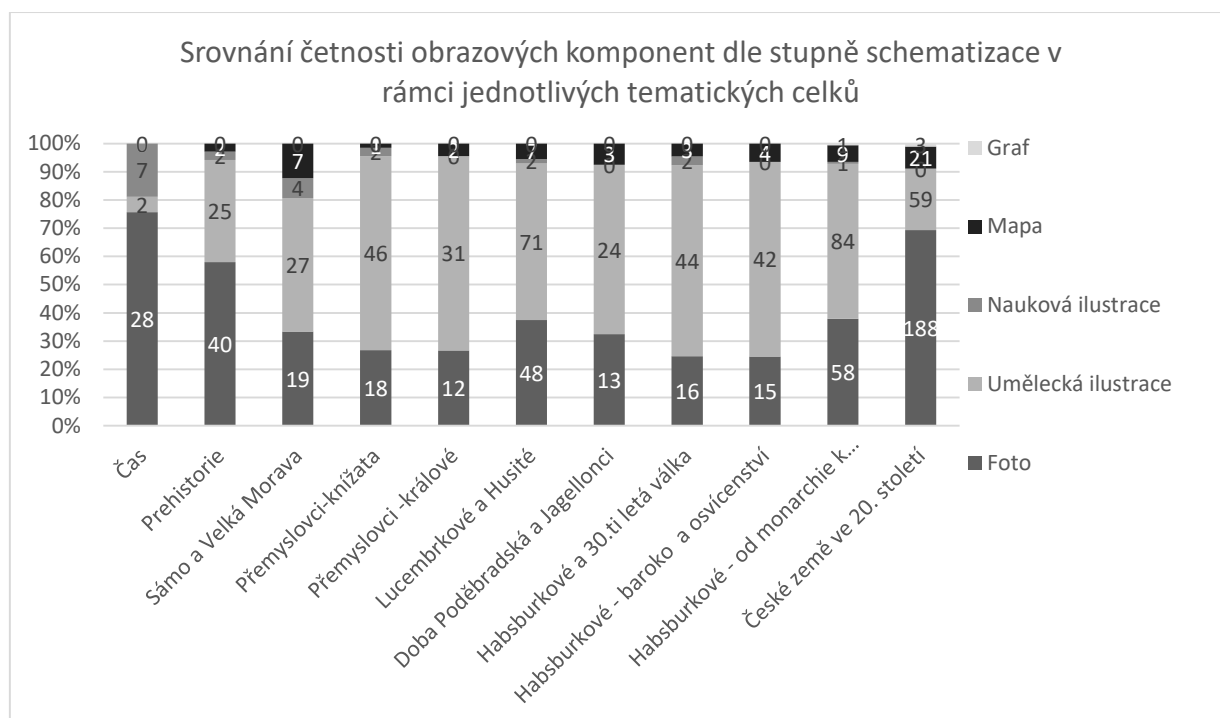


Graf 20: Porovnání absolutní četnosti konkrétních druhů zobrazení dle stupně schematizace v rámci jednotlivých témat (tematických celků)

V grafech 20 a 21 jsme znázornili výsledky srovnání druhů obrazových komponent dle stupně schematizace podle jednotlivých tematických celků. Na obrázku 20 byly znázorněny absolutní četnosti,

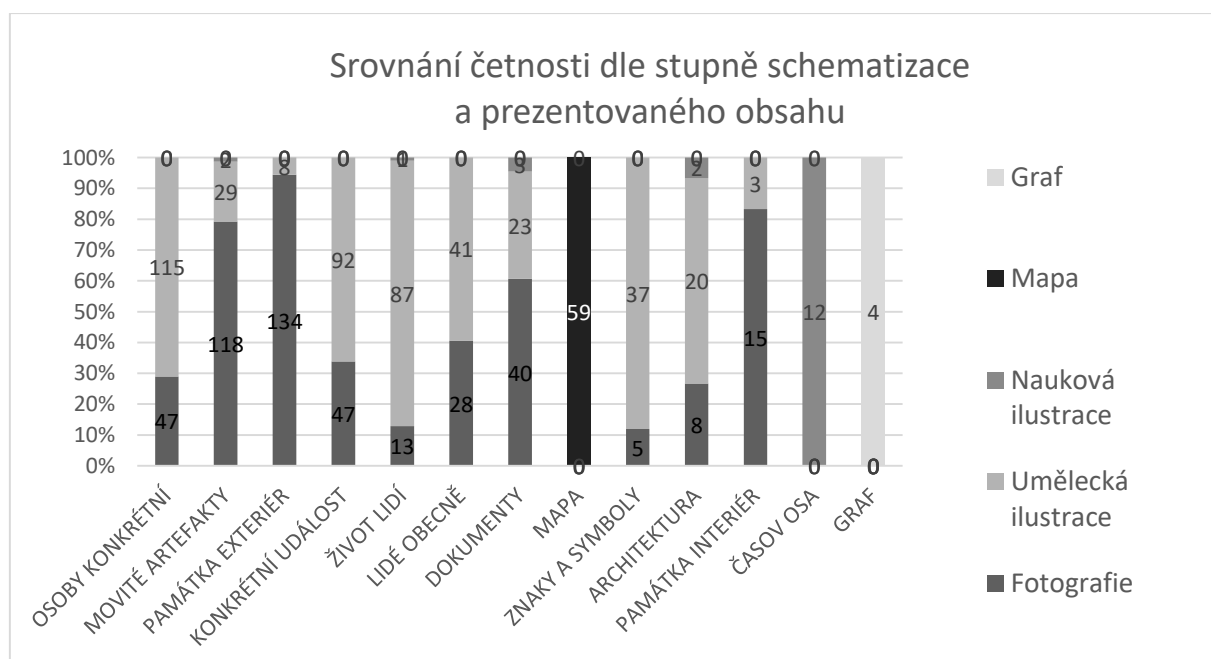
<sup>12</sup> \*  $\alpha = 0,05$ ; \*\*  $\alpha = 0,01$ ; \*\*\*  $\alpha = 0,001$

na obrázku 21 pak relativní četnosti, které zachycovaly zejména poměr konkrétních druhů zobrazení dle stupně schematizace v rámci jednotlivých témat (tematických celků).

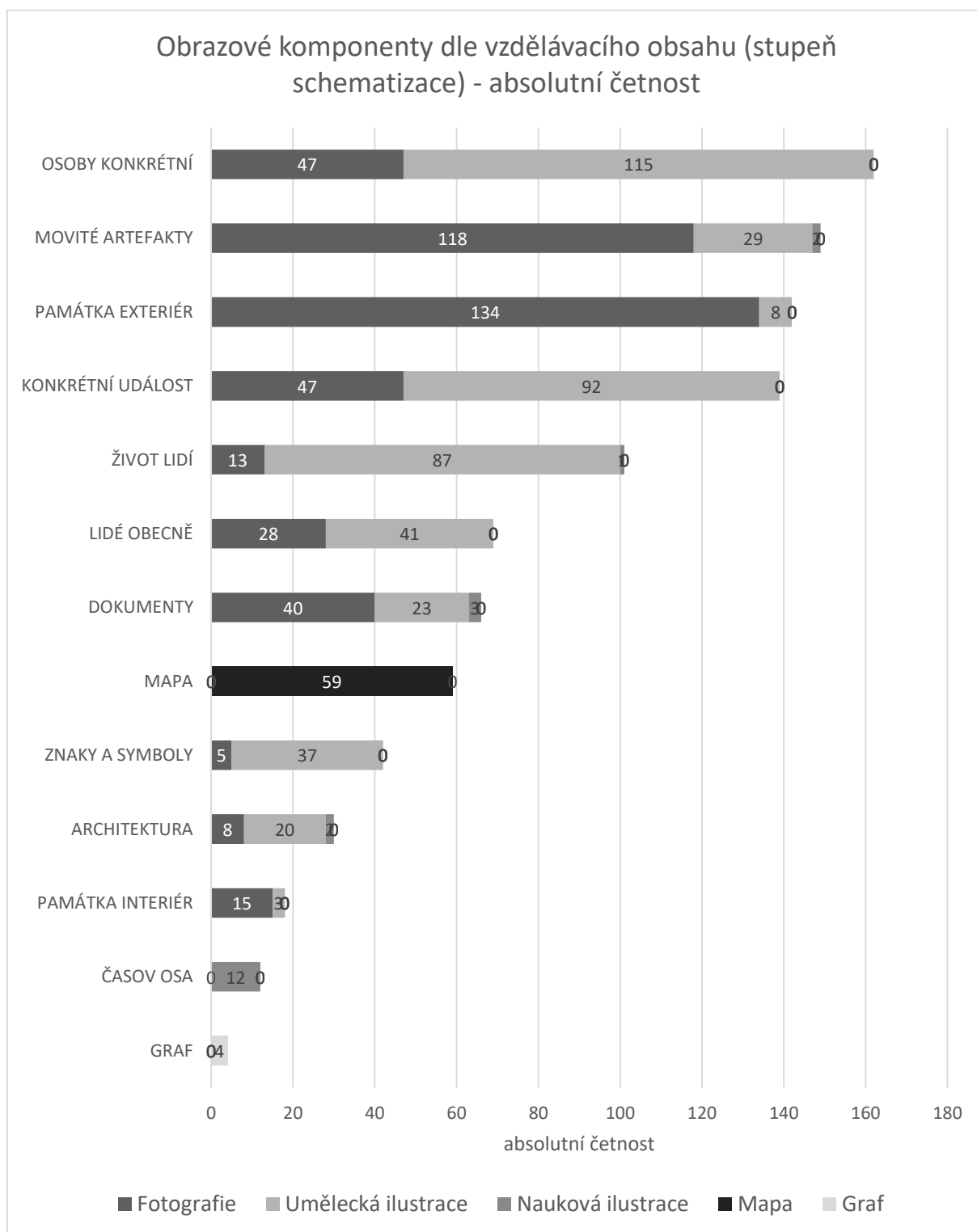


Graf 21: Poměr konkrétních druhů zobrazení dle stupně schematizace v rámci jednotlivých témat (tematických celků)

Konečně jsme srovnávali obrazové komponenty dle stupně schematizace v rámci toho, jaký vzdělávací obsah tyto komponenty nesou (v rámci vzdělávacího obsahu). Výsledky opět strukturovány do dvou grafů (dle relativní četnosti – graf 22 a dle absolutní četnosti – graf 23).



Graf 22: Srovnání relativních četností obrazových komponent vzhledem k nesoucímu vzdělávacímu obsahu



Graf 23: Srovnání absolutní četnosti obrazových komponent vzhledem k nesoucímu vzdělávacímu obsahu

V dalších dvou částí kapitoly (5.6 a 5.7) jsme analyzovali již na samotný obsah obrazových komponent.

## 5.6 Analýza obrazových komponent z hlediska příslušnosti k tematickému celku (chronologické řazení)

V této kapitole jsme strukturovali obrazové komponenty nesoucí vzdělávací obsah dle toho, do jakého tematického celku byly autory učebnic zařazeny. Celkové výsledky, resp. srovnání četností jsme sumarizovali do tabulky 66. Jednotlivé řádky jsou řazeny dle hodnoty mediánu, který charakterizuje „průměrnou“ učebnici (z hlediska počtu obrazových komponent v daném tematickém celku), tzn., kolik obrazových komponent průměrně nalezneme v příslušném tematickém celku.

Tematický celek	Celková četnost	Relativní četnost	Medián	Maximum	Minimum
České země ve 20. století (od r. 1918)	270	27 %	<b>47</b>	69	26
Habsburkové – od monarchie k republice	153	15 %	<b>25</b>	47	16
Lucemburkové a Husité	128	13 %	<b>18</b>	39	7
Prehistorie	69	7 %	<b>13</b>	17	1
Přemyslovci – knížata	67	7 %	<b>10</b>	17	6
Sámo a Velká Morava	57	6 %	<b>10</b>	15	4
Habsburkové a třicetiletá válka	65	7 %	<b>9</b>	18	6
Přemyslovci – králové	45	5 %	<b>9</b>	10	4
Habsburkové – baroko a osvícenství	61	6 %	<b>7,5</b>	25	0
Doba Poděbradská a Jagellonci	40	4 %	<b>5</b>	12	4
Čas	38	4 %	<b>4,5</b>	17	0

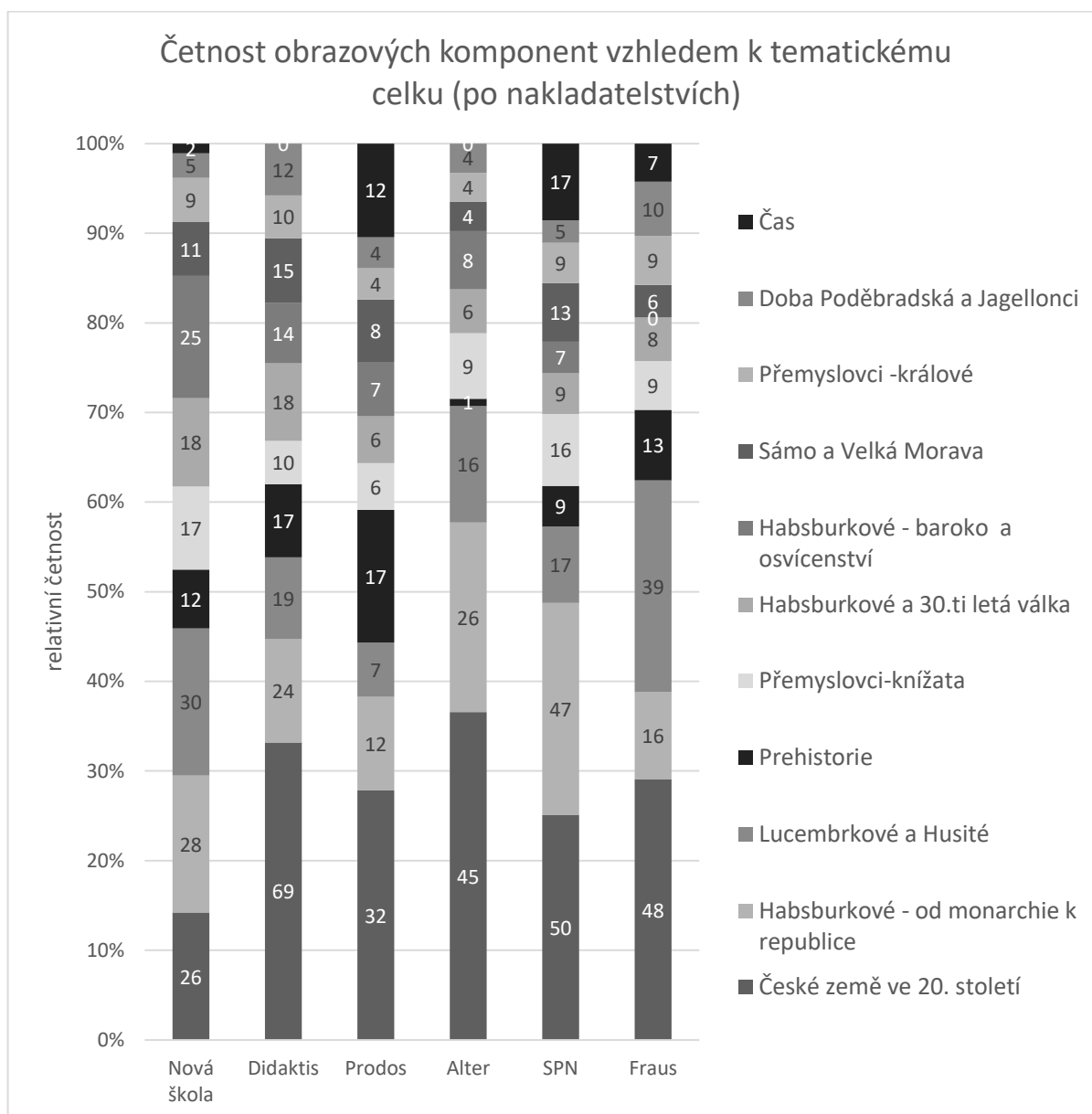
Tabulka 66: Četnost obrazových komponent vzhledem k tematickému celku

V tabulce 67 jsme se snažili zachytit rozdíly v četnostech obrazových komponent mezi nakladatelstvími *uvnitř* tematického celku (pomocí variačního koeficientu, jež umožňuje lépe srovnávat různě velké skupiny). Čím je hodnota variačního koeficientu čím menší, tím jsou menší rozdíly v četnostech obrazových komponent mezi učebnicemi zkoumaných nakladatelství v daném tematickém celku).

Tematický celek	Variační koeficient	Směrodatná odchylka (SD)	Aritmetický průměr
České země ve 20. století	34 %	15,1	45
Přemyslovci – králové	37 %	2,7	8
Přemyslovci – knížata	39 %	4,4	12
Sámo a Velká Morava	45 %	4,2	10
Habsburkové – od monarchie k republice	48 %	12,2	26
Doba Poděbradská a Jagellonci	52 %	3,4	7
Prehistorie	52 %	6	12
Habsburkové a třicetiletá letá válka	52 %	5,7	11
Lucemburkové a Husité	53 %	11,4	21
Habsburkové - baroko a osvícenství	84 %	8,5	10
Čas/časová osa	111 %	7	6

Tabulka 67: Srovnání variability četností obrazových komponent mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství

Konkrétní četnosti obrazových komponent u učebnic jednotlivých nakladatelství vzhledem k tematickému celku jsme graficky zobrazili v grafu 24. Je tak možno srovnat, kolik obrázků která nakladatelství ve svých učebnicích uvádějí v rámci jednotlivých tematických celků.



Graf 24: Konkrétní četnosti obrazových komponent u učebnic jednotlivých nakladatelství vzhledem k tematickému celku

Dále jsme podrobněji popsali *obsahy jednotlivých obrázků dle chronologického řazení od nejstarší doby po současnost*. Uvedený výčet není úplný (jelikož jsme se obsahem obrazových komponent zabývali ještě z jiného úhlu pohledu také v kapitole 5.7), i když většina vyobrazení je i zde pojmenována. Specifickou kategorií dle témat bylo *téma času*, které lze vnímat jako průřezové. Zpravidla bylo uvedeno vždy na počátku (historické části) učebnice. V tematickém celku čas byly zobrazovány zejména časové osy, různé druhy hodin (*sluneční, kapesní, orloj* aj.), dále historické dokumenty jako doklad doby (např. *dopisy, rodný list*), kalendáře, muzea a knihovny (*Národní knihovna, Národní muzeum, Slezské muzeum v Opavě*), lidé zabývající se historií (*archeolog*), ale také *generační vztahy* či *rotace Země kolem Slunce*.



Nejstarší období do příchodu Slovanů, resp. do vzniku prvního státního útvaru na našem území jsme nazvali jako *prehistorie* (do roku 624) – zde byly zobrazovány především historické předměty z archeologických vykopávek (např. *bronzové šperky, železné zbraně, kamenné nástroje, sošky bohů, vázy, konvice, kostěné flétny, lebka Kromaňonce, mince, mísy, pěstní klín, Věstonická Venuše* aj.), také výjevy způsobů života a činnosti lidí – např. *klučení lesa, kovářská dílna, pravěký lov, malba na stěně jeskyně, ochočení psa člověkem*, geografická místa (*jeskyně Šípka, Ostia – starověký přístav*), domnělý vzhled tehdejších lidí (*Keltové, pravěký lovec, první zemědělci, bojovníci*); dále také nářadí (*oštěpy, pěstní klín, pravěké nástroje, rádlo*) nebo typy obydlí (*pravěké sídliště, první osady, sídliště doby kamenné, slovanské hradiště, zbytky keltského oppida*) či mapa o *putování Slovanů*.

Z období, do něž spadá doba Sámovy říše a Velké Moravy (cca 624 – 906) byly vyobrazeny různé druhy šperků (např. *gombíky, nákončí opasku, zlaté náušnice, ozdobné knoflíky*), nástroje (např. *kleště, koňský postroj, ruční kamenný mlýnek na obilí*), sochy pohanských bohů *Peruna a Radegasta*; lidé (nekonkrétní) a jejich činnosti (*avarský bojovník, Francké vojsko a boje za Sáma*); lidská sídliště/obydlí či stavby (*slovanské hradiště, polozemnice, kamenné kostely*). Dále několik konkrétních historických postav – např. *Cyril a Metoděj, Sámo, Rostislav*. Rovněž byla zobrazena ukázka písma *hlaholice*, mapy *Francké říše, Sámovy říše a Velké Moravy* a konkrétní historické památky (např. *kostel sv. Jana v Modré* nebo *kostel sv. Margity na Slovensku*). V období Přemyslovských knížat (872 – 1197) pak jsou vyobrazeny historické stavby (*bazilika sv. Jiří v Praze, bazilika sv. Petra a Pavla v Řeznovicích, rotunda sv. Jiří na hoře Říp, Vyšehrad*), osoby či výjevy z pověstí (*Bivoj, pověst o dívčí válce, o Bivojovi, příchod praotce Čecha na horu Říp, pověst o Horymírovi a Šemíkovi*), knížata (např. *Bořivoj, Oldřich, Václav, Vratislav I., Vratislav II.*) a další osoby (např. *Drahomíra, Ludmila, sv. Vojtěch*) jakož i výjevy ze života tehdejších lidí (např. *na trhu, oblečení prostých lidí, složení společnosti, vybírání daní, způsob zemědělství, život v chalupě*). Také jsme v tomto období identifikovali na obrázcích i některé historické události (*přijmutí křtu, smrt sv. Václava, únos Jitky*) nebo dokumenty, resp. znaky a symboly (*Budyšínský rukopis, strana ručně psané knihy, svatováclavská legenda, znak Přemyslovců*) či *obraz středověkého hradu* jako architektonický prvek.

K období přemyslovských králů (1198 – 1306) se vázala zobrazení všech pěti přemyslovských králů, z dalších osob pak *Anežka Přemyslovna*. Poměrně často byly vyobrazovány znaky a symboly nebo předměty (např. *pražský groš, znak českého lva, křížácký meč, štít, královská pečeť, přemyslovská orlice, zlatá bula sicilská, znak Přemyslovců*). Podobně se v učebnicích vyskytovaly obrázky středověkého města (např. *Žďár n. Sázavou* nebo *městské hradby Nymburka*) či vesnice nebo obrázky některých hradů (např. *Křivoklát*). Také byly zobrazovány výjevy ze života tehdejších lidí (např. *práce v mincovně, rytíř na turnaji, řemesla ve městě, práce ve stříbrném dole, život mnichů*) či několik historických událostí (*obrácení Prusů na křesťanství, úmrtí P. Otakara II., zavraždění Václava III.*). Mapa pak zobrazovala *české království za Přemysla Otakara II.*

Období za Lucemburků a husitských válek (1310 – 1458) bylo ilustrováno ve zkoumaných učebnicích poměrně bohatě. Zejména z období vlády Karla IV. – zde hlavně obrázky staveb, které nechal Karel IV. vybudovat – *Karlštejn, chrám sv. Víta, Karlova univerzita, Karlův most, Nové město pražské*, ale také byly zobrazeny jeho manželky či architekt *Petr Parléř*. Dále byly zobrazovány gotické památky nejen u nás (např. *Brněnská radnice, Dům u kamenného zvonu, gotický měšťanský dům v Kutné hoře, chrám sv. Barbory, hrad Zvíkov, katedrála sv. Bartoloměje v Plzni, Pernštejn, Pražský hrad, Týnský chrám*), ale i v zahraničních městech (např. *v Brémách, v Uppsale, ve Splitu, Štrasburku*). Z architektonických prvků jsme identifikovali *gotické okno*. Obrázky z doby husitské se nejčastěji věnovali výjevům z bitev, resp. křížáckých výprav (konkrétně např. *bitva u Lipan, u Sudoměře*), ale i osobnostem, např. *Jan Žižka*. Vyobrazena byla také *vozová hradba, husitské zbraně* nebo *vojsko křížáků*. Z panovníků byli vyobrazeni kromě *Karla IV. i Jan Lucemburský, Václav IV., Zikmund Lucemburský*. Z dokumentů, znaků a symbolů nebo předmětů jsme identifikovali např. *Dalimilova kronika, pečeť Jana Lucemburského i Karla IV., kalich, korunovační klenoty, svatováclavská koruna, symbol kříže, znak Lucemburků*. Na obrázcích byly

také často dokumentovány momenty ze života Jana Husa jako *kázání v kapli Betlémské, přednáška na univerzitě, koncil s J. Husem, upálení na hranici*, ale i dnešní *Husovo muzeum*. Bylo možné nalézt také výjevy ze života lidí a tehdejší doby jako např. *středověk na hradě, středověké město, život ve středověké vesnici, venkovské obydlí, léčení, mnich prodávající odpustky, kovářství*. Zobrazeny byly také historické události jako např. *korunovace Karla IV. nebo založení univerzity*. Mapy pak zachycovaly *české země za Karla IV., české země za Lucemburků, či místa husitských bitev*.

V období doby Poděbradské a vlády rodu Jagellonců (1458 – 1526) se příliš mnoho obrázků ve sledovaných učebnicích nevyskytovalo (i vzhledem k relativně krátkému časovému období). Nejčastěji byl zobrazen *Jiří z Poděbrad*, dále z osobností *Vladislav II. Jagellonský* a kromě těchto dvou osob ještě *L. Pohrobek* a *Ludvík Jagellonský*. Co se týče historických památek, tak zde zejména interiéry – hlavně *Vladislavský sál* a také interiér *zámku Telč*, ale rovněž několik historických staveb jako *letohrádek královny Anny v Praze, Pražná brána, renesanční domy ve Slavonicích* nebo *renesanční radnice ve Stříbře* či *tvrz v Kralicích*. Objevily se zde i obrázky související s písmem a vznikem knihtisku (*klínové písmo – tabulka, knihtisk, kralický tiskařský lis, litery v matici, středověká kniha, v tiskařské dílně*) a s rozvojem písma i výjevy ze školního vyučování (*vzdělávání ve škole, třída ve škole nebo škola mnichů*). Zobrazen byl také znak *rodu Jagellonců* a rovněž *mapa českých zemí za Jagellonců* nebo *rozmach Turecké říše*.

Z doby nástupu rodu Habsburků a jejich vlády a období třicetileté války (1526 – 1648) byly z událostí vyobrazeny např. *2. pražská defenestrace, třicetiletá válka, bitva na Bílé hoře, Komenského opouštění vlasti, popravu českých pánů, pronásledování Romů, plenění země vojáky, velvyslanci při mírové smlouvě konec 30. války*. Co se týká historických památek, tak to byl např. *letohrádek Belveder, domy ve Slavonicích, Klementinum, Valdštejnský palác, zámek a klášter v Lysé nad Labem, zámek Bučovice* nebo *Litomyšl*, z interiérů historických památek potom *Španělský sál*. Mezi osobnosti zobrazované z období počátku vlády Habsburků patřili *Ferdinand I., Fridrich Falcký, J. A. Komenský a Rudolf II.* nebo *Albrecht z Valdštejna*. Dobu druhé poloviny 16. a 17. století zobrazovala *náměstí v 17. století, práce na poli, výlov rybníka, těžbu stříbrné rudy* či vyobrazení tehdejších lidí (jejich funkcí) – např. *alchymista, astrolog* nebo *vojáci za třicetileté války*. Z věcí bylo možno na obrázcích najít např. *dělovou kouli na fasádě z období třicetileté války, tolar z doby Rudolfa II., vodní kolo, tiskařský lis*. Mapy zachycovaly *Habsburskou monarchii za Ferdinanda I.* nebo *Země koruny české v 17. a 18. stol.* Ze znaků a symbolů byl vyobrazen *znak Habsburků, Lutherova růže*, z dokumentů např. *ilustrace z Komenského knihy Orbis pictus* a z architektonických prvků *renesanční štít domu*.

Následující období vlády Habsburků zahrnující barokní dobu a osvícenství (1648 – 1800) zobrazovalo historické památky jako např. *barokní zámek Jaroměřice nad Rokytnou, barokní zámek Schönbrunn, chrám sv. Mikuláše* (i jeho interiér), kostely (*Křtiny, Žďár nad Sázavou*), *sloup sv. trojice v Olomouci* či *socha sv. J. Nepomuckého* nebo také *venkovské domy z 18. století*. Z osobností bylo možno nalézt např. tyto: *Isaac Newton, Josef II., Leopold, Marie Terezie* nebo *Napoleon Bonaparte*. Poměrně často byly v tomto období zobrazovány výjevy ze života lidí – *české kočovné divadlo, dráb trestá nevolníka, draní peří, chlapecká třída a obraz venkovské školy, Jezuitská kolonie, Josef II. orající brázdu, oblečení prostých lidí, oděv měšťanů nebo oděv vyšších vrstev, poddaní (rolníci) na poli, roboty poddaných, textilní manufaktura, upalování čarodějnic, textilní manufaktura* aj. Na rozdíl od nich byly konkrétní události znázorňovány jen ojediněle (*dobytí Bastily*), podobně jako znaky architektury (*dveřní portál*). Z předmětů (movitých věcí) jsme identifikovali *koněspřežku* a zejména stroje na parní pohon (*parní automobil, parní stroj, parní lokomotiva*). Z dokumentů pak *list slabikáře z 18. století* a mapu zobrazující *habsburskou monarchii na konci 18. století*.

Období přechodu od monarchie k republice (1801-1918) bylo na obrázcích dokumentováno především průmyslovou revolucí a s tím spojenými výrobky, výrobními procesy, ale také vynálezy. Jako příklady uvádíme následující: *automobil Laurin a Klement, homole cukru, huť v Kladně, koňská pouliční dráha v Praze, Křižíkova elektrárna, letadlo J. Kašpara, Liebegova textilní továrna, železniční most v Písku*,

*parník na Labi, průmyslové výrobky, Škodovy závody v Plzni, telefon z 19. století, textilní stroj, výstavba továren a železnic, v textilní továrně, těžba uhlí.* Co se týká historických událostí, tak byly obrazově dokumentovány události související s revolučním rokem 1848 – *barikády v Praze, Slovanský sjezd* aj., ale hlavně výjevy z období 1. světové války – např. *boje na frontě, nasazení tanků za 1. sv. války, ošetřování raněných v zákopech, vojáci rakousko-uherské armády, vojáci v plynových maskách, českoslovenští legionáři.* Kromě toho byly zobrazeny události jako *potlačení selské rebelie, požár národního divadla, Jubilejní výstava* nebo *oslavby vzniku republiky 28. 10. 1918 před Národním divadlem v Praze.* Relativně hojně byly opět výjevy ze života lidí, který tentokrát již zachycuje mj. i volnočasové aktivity, které souvisely s přerodem společnosti na moderní – např. *všesokolský slet v Praze, český bál, nedělní výlet, kočovné divadlo, divadelní představení, dívčí škola,* ale také výjevy ze života za války (např. *fronta dětí čekající na přiděl jídla, potravinové lístky*), dále pak *obrazy dělnické čtvrti, pracujících dětí a již tradičně kontrastní obrazy rodin bohatého měšťana a chudé rodiny, resp. venkovské obydlí a jeho obyvatelé.* Zajímavá byla také obrazová dokumentace *vysvědčení z roku 1899.* Nechyběly ani zobrazení tehdejší módy – *pánské i dámské oblečení 19. století, tradiční kroje, krinolína* (ženské šaty). Co se týká osobností, tak šlo v tomto období především o umělce, vynálezce, spisovatele, vědce (např. *Dvořák, Smetana, Němcová, Palacký, Tyl, Purkyně, Křižík, Jungmann, Mácha, Borovský*), ale i zakladatel Sokola (*Tyrš*), voják *Štefánik* a několik státníků (*Metternich, František Josef I., František Ferdinand d'Este, Beneš a Masaryk*). V souvislosti s působením umělců byly vyobrazeny také některá jejich díla (např. *kniha Babička, obraz Mikoláše Alše z cyklu Vlast, opona Národního divadla*). Z historických památek to byly zejména kulturní či technické budovy – zejména budova *Národního divadla, Národní muzeum, Rudolfinum, Stavovské divadlo* nebo *Petřín*. Do oblasti architektury lze zahrnout *čínžák* či *vilu*, jako typické bydlení ve městech. Zobrazen byl také jeden interiér – *zámku Kynžvart*. Poprvé jsou zobrazovány také plakáty, související mj. také se vznikající reklamou, ale i plakáty politické či upozorňující na akce – např. *reklama firmy Laurin a Klement, plakát k bojům za samostatnou republiku, plakát na všesokolský slet, plakát z 1. sv. války.* Také mapy byly v tomto časovém období prezentovány relativně hojně, většinou souvisely s 1. světovou válkou – např. *Rakousko-Uhersko v r. 1867, německé osídlení českých zemí, národnostní složení habsburské říše, střední Evropa před první světovou válkou, Evropa v první světové válce - válčící státy.* Ze znaků byl vyobrazen *velký státní znak Rakouska-Uherska.*

Poslední sledované období (1918 – 2013) čítalo vůbec nejvíce obrazových komponent, zejména pak zobrazení řady událostí, osob a dokumentů, často také znaky a symboly a rovněž vyšší četnosti v tomto období dosahovaly i mapy. Ty znázorňovaly *Československo po r. 1918 (za první republiky), rozdělení Československa v letech 1920 – 1927, Protektorát Čechy a Morava, Evropa i Československo za 2. světové války, mapa světa a Československa po druhé světové válce, ČSR v letech 1960 – 1989, mapa ČR a SR po roce 1993 a Česká republika v Evropě v roce 2010.* Na obrázcích ve sledovaných učebnicích jsme našli téměř 60 historických událostí, které se vázaly zejména k událostem 2. světové války (např. *vypálení obce Lidice, setkání Tisa s Hitlerem, vítání Hitlera, příjezd okupantů do Prahy, transport židů do Terezína* a z konce války *květnové povstání, či výjevy z osvobození (vítání sovětských vojsk, příjezd osvobozeneckých vojsk, setkání spojeneckých armád, příjezd americké armády do Plzně, americké jednotky, britské jednotky, radost z osvobození)* a komunistické éře, konkrétně událostem roku 1968 a 1989. Jmenujme např. *vítězný únor 48.* Dále vládu komunistů a politické procesy (*proces s Miladou Horákovou*), *pražské jaro 1968 a okolnosti počátku normalizace v roce také okolnosti roku 1968 – prolomení barikády u rozhlasu (srpen 1968), příjezd sovětských vojsk, okupační vojska v Praze 1968, pohřeb Jana Palacha* nebo *odboj proti komunistům (setkání chartistů).* Mimo tyto (převážně) politické události pak zobrazení *vítězství ČSSR nad SSSR v hokeji, přesun kostela v Mostě nebo bourání starého Mostu a těžba uhlí.* Na obrázcích se vyskytovalo i několik událostí z doby ještě před vypuknutím druhé světové války – *prezident TGM na cestách, pohřeb J. Opletala, schůzka čtyř v Mnichově, ztráta pohraničí* nebo *příjezd německých vojáků do Prahy 1939.* Konečně byly často zobrazovány i události sametové

revoluce v roce 1989 – např. *demonstrace na Letenské pláni, zásah na národní třídě 17. 11. 1989, napadení studentů policií či stažení sovětského vojska z Československa*. Obrazová dokumentace období po revoluci představila např. *vedení Havla do prezidentského úřadu* nebo *zasedání první vlády ČR*. Co se týče znaků a symbolů, tak to byly především státní symboly (*státní znak ČSR, ČSSR i ČR, státní vlajka ČR, standarta prezidenta*), ale i symboly vážící se ke druhé světové válce (*vlajka protektorátu, židovská hvězda, znak československé letecké jednotky*). Z ostatních třeba *znak komunistů, znak občanského fóra* či vyobrazení *skautských odznaků*. Z nejnovější historie pak *symbol NATO, vlajka EU logo Škody, logo Wolsvagenu*. Obrázky ze života lidí za války (např. *zásah gestapa, vlaková sabotáž, obchody za 2. světové války*), za doby komunistů – zejména z pohledu hospodářství a běžného života ve městě i na vesnici, spolu s politikou KSČ (např. *volební kampaň KSČ, fronta na jízdní kola, prvomájový průvod, svádění dobytka, sledování televize, výroba obuvi, u lékaře, pionýrský tábor, socialistická škola, kravíny nebo obdělávání pole*). Vyobrazeno bylo také několik předmětů (věcí) jako např. vojenské stroje a zařízení (*letoun Hurricane, sovětský tank, ruská munice*), dále např. *auto R. Heydricha po výbuchu, automobil areo z r. 1929, loutka Spejbl a Hurvínek, obraz K. Čapka – republika, pamětní deska k 17. 11. 1989* nebo z nejnovější historie např. *hamburger od Mc Donald*. Nejvíce ze všech sledovaných období jsou v období 20. století také vyobrazeny různé historické dokumenty, resp. plakáty znázorňující politická, hospodářská či kulturní témata (*plakát osvobozenického divadla, politický plakát z 50. let, filmový plakát, propagační plakát KSČ, plakát kuponové privatizace, plakát na firmu Škoda auto, plakát na Všesokolský slet, plakát sjezdu ČSM*), ale také *poštovní známky, školní pomůcky (slabikář), Charta 77, protizidovská vyhláška, protektorátní noviny, noviny Rudé právo* nebo *poukázky do Tuzexu*. Vyobrazováni byli také lidé obecně (skupiny) jako *partyzáni, děti (lidé) v koncentračním táboře Osvětim, Žide, čeští letci, američtí vojáci s dětmi po osvobození, političtí vězni, příslušníci lidové milice, romské děti v cikánském táboře, žáci a učitelé lidické školy, československý hokejový tým, třída MŠ v r. 1979*. Z nejnovější historie po roce 1993 pak *bezdomovec* nebo *vojáci NATO*. Z období 20. století (od r. 1918) bylo také zobrazeno nejvíce konkrétních historických osobností. Zde uvádíme jen ty nejvýznamnější (podrobněji viz následující kapitola). Jednalo se převážně o československé a české prezidenty (TGM, Beneš, Gottwald, Havel) a zahraniční státníky (Hitler, Churchill, Tiso, Stalin, Lenin). Z ostatních např. Palach, Horáková, Burian, Kubiš, Gabčík nebo Opletal. K historickým stavbám vážícím se k 20. století, které byly vyobrazeny ve zkoumaných učebnicích pak lze jmenovat např. *pevnost Terezín, Bažův mrakodrap, dělostřelecká tvrz Bouda, zámek v Lánech, Bažovy domky ve Zlíně, palác Kinských v 80. letech, palác Kinských dnes, Janáčkova konzervatoř, vila Tugendhat*.

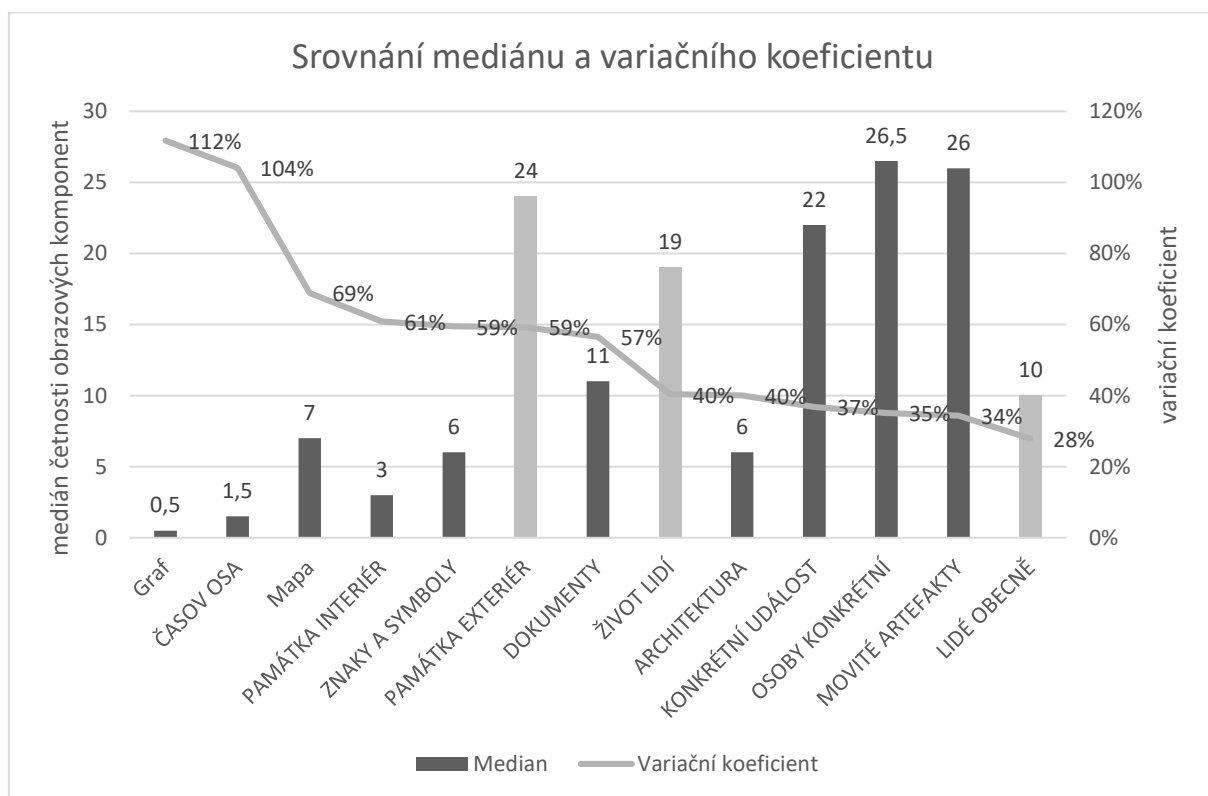
## 5.7 Analýza obrazových komponent z hlediska obsahu

Důležitým cílem analýzy bylo zjistit a popsat obsah obrazových komponent, tzn., co konkrétně jednotlivé obrazové komponenty znázorňují. Částečně jsme toto již popsali v předchozí kapitole (5.6) – a to z hlediska chronologického řazení. V této části jsme sdružili obrazové komponenty do skupin právě z hlediska samotného obsahu (věcného obsahu). Na základě analýzy jsme postupně detekovali *13 různých druhů obsahu*, z nichž 2 jsou specifické (mapa a graf). Celkové počty daných obrazových komponent v učebnicích všech zkoumaných nakladatelství přehledně ukazuje tabulka 68. První sloupec udává absolutní četnost, druhý četnost relativní. Vzhledem k tomu, že v počtech obrazových komponent v učebnicích jednotlivých nakladatelství existují *značné* individuální rozdíly (viz také obrázek 25), aritmetický průměr nelze považovat za charakteristickou hodnotu pro jednotlivá nakladatelství. Tu lépe splňuje *medián*, proto v tabulce ve třetím sloupci je uveden – dává tak rámcovou představu o tom, kolik (přibližně) obrazových komponent týkající se daného tématu lze nalézt v učebnicích jednoho nakladatelství. Pro dokreslení představy o rozložení obrazových komponent v učebnicích dle jednotlivých nakladatelství jsme v posledních dvou sloupcích uvedli vždy maximální a minimální hodnotu (počet obrazových komponent) u učebnic sledovaných nakladatelství.

Obsah - kategorie	Celkem	Relativní četnost	Medián na nakladatelství	Maximum	Minimum
<b>OSOBY KONKRÉTNÍ</b>	162	16 %	<b>27</b>	43	13
<b>MOVITÉ ARTEFAKTY</b>	149	15 %	<b>25</b>	30	12
<b>PAMÁTKA EXTERIÉR</b>	142	14 %	<b>24</b>	44	0
<b>KONKRÉTNÍ UDÁLOST</b>	139	14 %	<b>23</b>	36	13
<b>ŽIVOT LIDÍ</b>	101	10 %	<b>17</b>	26	7
<b>LIDÉ OBECNĚ</b>	69	7 %	<b>12</b>	18	9
<b>DOKUMENTY</b>	66	7 %	<b>11</b>	22	3
<b>Mapa</b>	59	6 %	<b>10</b>	23	4
<b>ZNAKY A SYMBOLY</b>	42	4 %	<b>7</b>	13	2
<b>ARCHITEKTURA</b>	30	3 %	<b>5</b>	7	1
<b>PAMÁTKA INTERIÉR</b>	18	2 %	<b>3</b>	6	1
<b>ČASOV OSA</b>	12	1 %	<b>2</b>	6	0
<b>Graf</b>	4	0 %	<b>1</b>	2	0

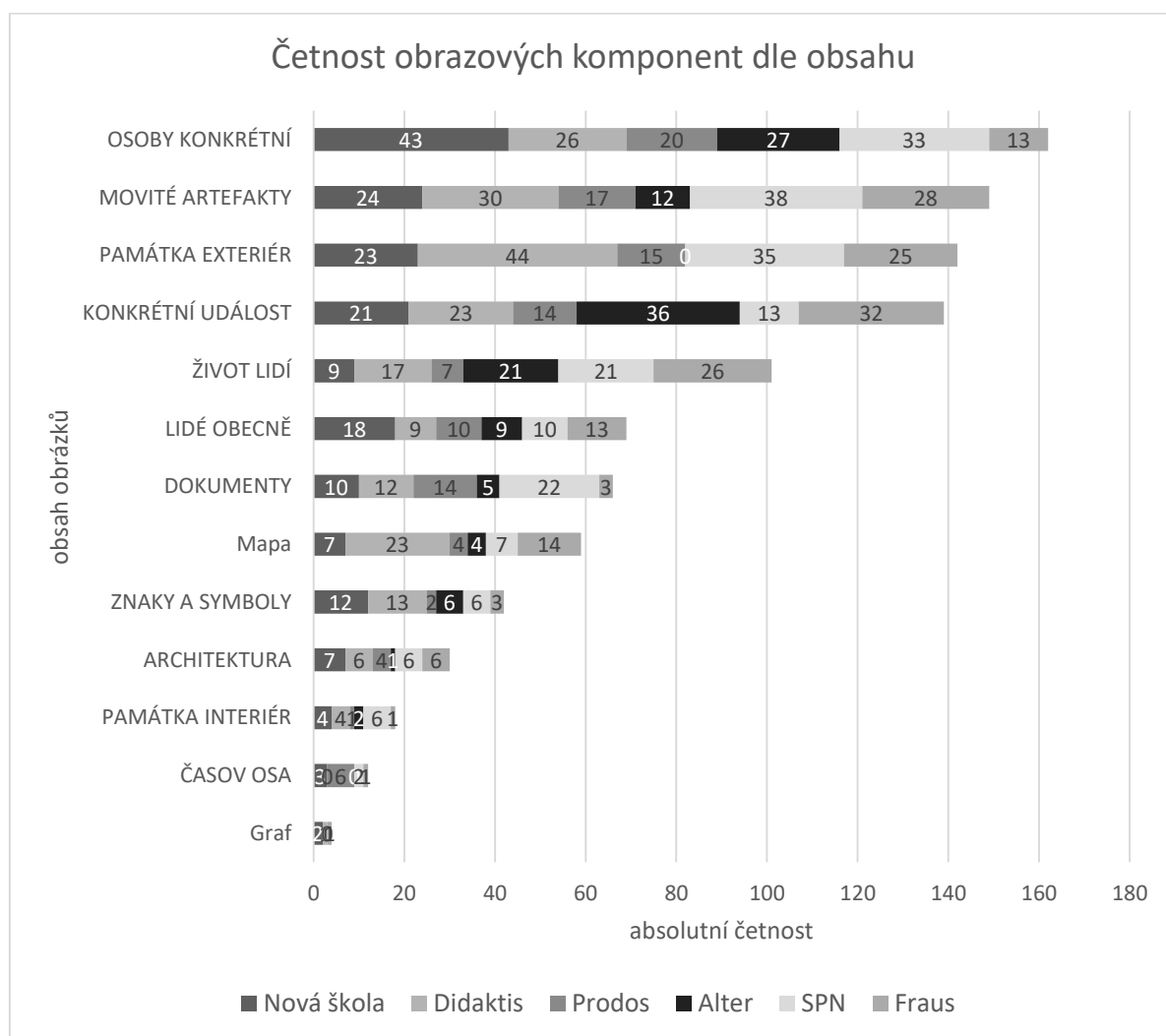
Tabulka 68: Celkové srovnání četnosti obrazových komponent dle jejich obsahu

Z tabulky 68 lze vyvozovat např. tyto závěry: Více než 50 % všech obrazových komponent tvořilo vyobrazení konkrétních osob, událostí, historických památek zvenčí (budovy) a historických předmětů. Nejméně byly zastoupeny grafy. Velmi zřídka bývaly vyobrazeny interiéry budov, architektonické prvky (obecně bez návaznosti na konkrétní památku) či znaky a symboly. Rozdíly v četnostech mezi jednotlivými nakladatelstvími se projevily jako značné (viz poslední dva sloupce). Tyto rozdíly v četnostech jsme porovnávali pomocí variačního koeficientu.



Graf 25: Srovnání mediánu četnosti obrazových komponent v učebnicích jednotlivých nakladatelství a variačního koeficientu (dle obsahu obrazových komponent)

Graf 25 srovnává variabilitu četností u jednotlivých obsahových kategoriích s mediánem (tzn. průměrnou četností obrazových komponent u učebnic všech nakladatelství). Lze z něj vyvodit, že rámcově (až na tři výjimky – památka exteriér, život lidí a lidé obecně) platí, že čím menší četnost obrazových komponent v dané kategorii, tím větší rozdíly v četnostech mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství (měřeno variačním koeficientem). Nižší variační koeficient znamenal, že mezi počty obrazových komponent byly zjištěny (dle nakladatelství) menší rozdíly (podobnější počty) – týká se to zejména kategorie „lidé obecně“, tedy zobrazení nekonkrétní osoby, např. jak vypadal rytíř, jaké šaty nosily ženy na počátku 20. století, jak se lišil venkovan od měšťana apod. Zde je odlišnost v tom, že počet obrazových komponent byl průměrně relativně nízký (10), ale přesto se počty příliš nelišily mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství (naopak u konkrétních osob a movitých artefaktů byl jejich průměrný počet více než dvojnásobný). Specifické postavení měly kromě kategorie „lidé obecně“ i kategorie „památka exteriér“ a „život lidí“ - zde byly relativně vysoké rozdíly v četnostech, ale také relativně vysoký počet vyobrazení v učebnicích jednotlivých nakladatelství. Kdybychom měli zjednodušeně shrnout, co platí pro většinu zkoumaných učebnic na základě tohoto obrázku, pak je možno konstatovat, že většina vyobrazení znázorňuje konkrétní události a osobnosti spolu s předměty (movitými artefakty) – tmavší sloupce s vysokými hodnotami. Velké rozdíly co do počtu obrazových komponent (mezi nakladatelstvími) jsou u dvou kategoriích s vyšší četností (život lidí a památky exteriér), ale většinou se projeví zejména u kategorií s nízkými průměrnými četnostmi (graf, časová osa, památky z interiéru, znaky a symboly či architektura).



Graf 26: Porovnání četností obrazových komponent z hlediska jejich obsahu dle nakladatelství

V grafu 26 na předchozí straně jsme graficky porovnali četnosti obrazových komponent dle konkrétního obsahu mezi jednotlivými nakladatelstvími.

Na závěr této části jsme podrobně analyzovali *obsahy jednotlivých kategorií*, co konkrétně zobrazovaly obrazové komponenty a jak by tedy mohli žáci prvního stupně vnímat historii v obrazech prostřednictvím těchto vybraných učebnic. Jednotlivé kategorie jsou řazeny sestupně dle počtu obrazových komponent.

Nejčastěji to byla vyobrazení konkrétních historických osobností (n = 162). Jelikož se jednalo o nejčastěji zobrazovanou kategorii, analyzovali jsme ji podrobněji. A to na jednak z pohledu počtu nakladatelství, která tyto osobnosti ilustrovala ve svých učebnicích a jednak z hlediska chronologického (upřesnění z předchozí podkapitoly). Celkem bylo na obrázcích zachyceno 82 různých historických postav, především vládců (*knížata, králové, císařové, prezidenti*) a dále pak významné osobnosti ze života společnosti (např. vědci a vynálezci z období osvícenství) či vojenští činitelé či hrdinové hlavně z období II. světové války (*Hitler, Stalin, Nicolas Winton*) a bojovníci proti komunismu (*Milada Horáková, Jan Palach, Jan Opletal*). V učebnicích všech zkoumaných nakladatelství byl vyobrazen první československý prezident T. G. Masaryk. V učebnicích nadpolovičního počtu nakladatelství bylo uvedeno pouze 14 % různých osobností (tj. 12). Pokud bychom vzali v úvahu alespoň polovinu všech zkoumaných nakladatelství, tak společně vyobrazené historické osobnosti tvoří necelou třetinu ze všech různých osobností (29 %, 24 osobností). Lze tak vidět, že většina osobností byla vyobrazována v učebnicích zpravidla individuálně (jedinečně) – přes 50 %, což naznačuje relativně velkou variabilitu zobrazení historických osobností ve zkoumaných učebnicích. Tzv. „kmenových“ zobrazení (klíčových, shodných pro učebnice všech nakladatelství) je relativně málo. Zobrazované osobnosti vzhledem k frekvenci jejich zobrazení v učebnicích jednotlivých nakladatelství jsme zaznamenali do tabulky 69. Je tak možno porovnat, které osobnosti byly zobrazovány v učebnicích většiny nakladatelství a které v učebnicích menšiny nakladatelství či jen ojedinele.

Počet nakladatelství	Absolutní četnost (A)	A (v %)	Kumulativní četnost (K)	K (v %)	Konkrétní osobnost
6x	1	1%	1	1%	Tomáš Garrigue Masaryk
5x	7	9%	8	10%	Marie Terezie, Jiří z Poděbrad, Jan Ámos Komenský, V. Havel, Karel IV., František Josef I., Rudolf II.
4x	4	5%	12	15%	Anežka Přemyslovna, Jan Lucemburský, František Palacký, Josef II.
3x	12	14%	24	29%	Libuše, Cyril, Metoděj, Kosmas, Jan Žižka, Jan Nepomucký, Vladislav II. Jagellonský, J. K. Tyl, František Ferdinand d'Este, Adolf Hitler, Klement Gottwald, Alexandr Dubček
2x	15	18%	39	48%	Ludmila, sv. Vojtěch, Josef Jungmann, Sámó, sv. Václav, Oldřich, Přemysl Otakar I., Ferdinand I., B. Smetana, K. H. Borovský, Edvard Beneš, Milada Horáková, Jan Palach, Nicolas Winton, Lenin
1x	43	52%	82	100%	<i>viz níže</i>
CELKEM	82	100%			

Tabulka 69: Četnost jednotlivých (různých) osobností dle jejich výskytu v učebnicích zkoumaných nakladatelství

Pouze v učebnicích jednoho nakladatelství byly vyobrazeny následující historické osobnosti: *Božena Němcová, Bořivoj, Horymír, Rostislav, Vratislav I., Drahomíra, Božena, Vratislav II., Václav II., Přemysl Otakar II., Václav III., Václav IV., Zikmund Lucemburský, Jan Hus, Ludvík Jagelonský, L. Pohrobek, Fridrich Falcký, Ferdinand II., Albrecht z Valdštejna, Leopold, Isaac Newton, Napoleon Bonaparte, K. H. Mácha, A. Dvořák, J. E. Purkyně, Metternich, František Křižík, Miroslav Tyrš, Vlasta Burian, M. R. Štefánik, Jan Opletal, Jan Kubiš, Josef Gabčík, Jurij Gagarin, Stalin, mluvčí charty 77, G. Husák, V. Klaus, Miloš Zeman, Josef František-voják, Vladimír Mečiar, Petr Parléř, K. Čapek.*

Pokud bychom kategorizovali osobnosti do jednotlivých tematických (historických) celků, pak nejvíce - necelá třetina všech zobrazení konkrétních lidí se vztahovala k období 20. století (29 %) a dále pak k období 18. a 19. století (17 %). Nejméně zobrazení konkrétních osob bylo z dávnějších historických dob (Sámova říše a Velká Morava a také doby Poděbradské a vlády rodu Jagellonců – méně než 5 %), což koresponduje s tím, že tato doba není tak dobře historicky zmapována jako doba pozdější, viz také tabulka 70.

Období	Počet osobností různých (P)	P (v %)	Počet celkem (C)	C (v %)	Osobnosti
České země ve 20. století (od r. 1918)	24	29 %	44	27 %	T. G. Masaryk, V. Havel, A. Hitler, K. Gottwald, A. Dubček, E. Beneš, J. Gabčík, M. Horáková, J. Palach, V. Burian, M. R. Štefánik, J. Opletal, J. Kubiš, Lenin, J. Gagarin, J. V. Stalin, N. Winton, mluvčí charty 77, G. Husák, V. Klaus, M. Zeman, J. František (voják), V. Mečiar, K. Čapek
Habsburkové - od monarchie k republice	13	16 %	28	17 %	František Josef I., F. Palacký, J. K. Tyl, F. Ferdinand d'Este, J. Jungmann, B. Smetana, K. H. Borovský, B. Němcová, K. H. Mácha, A. Dvořák, J. E. Purkyně, F. Křižík, M. Tyrš,
Přemyslovci-knížata	12	15 %	20	12 %	Libuše, Kosmas, Ludmila, sv. Vojtěch, Václav, Oldřich, Bořivoj, Horymír, Vratislav I., Drahomíra, Božena, Vratislav II.
Habsburkové - baroko a osvícenství	7	9 %	15	9 %	Jan Amos Komenský, Marie Terezie, Josef II., Leopold, Napoleon Bonaparte, Metternich, I. Newton
Habsburkové a třicetiletá válka	5	6 %	10	6 %	Rudolf II., Ferdinand I., Fridrich Falcký, Ferdinand II., Albrecht z Valdštejna
Lucemburkové a Husité	8	10 %	18	11 %	Karel IV., Jan Lucemburský, Jan Žižka, Jan Nepomucký, Václav IV., Zikmund Lucemburský, Jan Hus, Petr Parléř
Doba Poděbradská a Jagellonci	4	5 %	10	6 %	



					Jiří z Poděbrad, Vladislav II. Jagelonský, Ludvík Jagelonský, L. Pohrobek
Přemyslovci - králové	5	6 %	8	5 %	Anežka Přemyslovna, Přemysl Otakar I., Václav II., Přemysl Otakar II., Václav III.
Sámo a Velká Morava	4	5 %	9	6 %	Konstantin (Cyril), Metoděj, Sámo, Rostislav
Čas	0	0 %	0	0 %	
Prehistorie	0	0 %	0	0 %	
CELKEM	82	100 %	162	100 %	

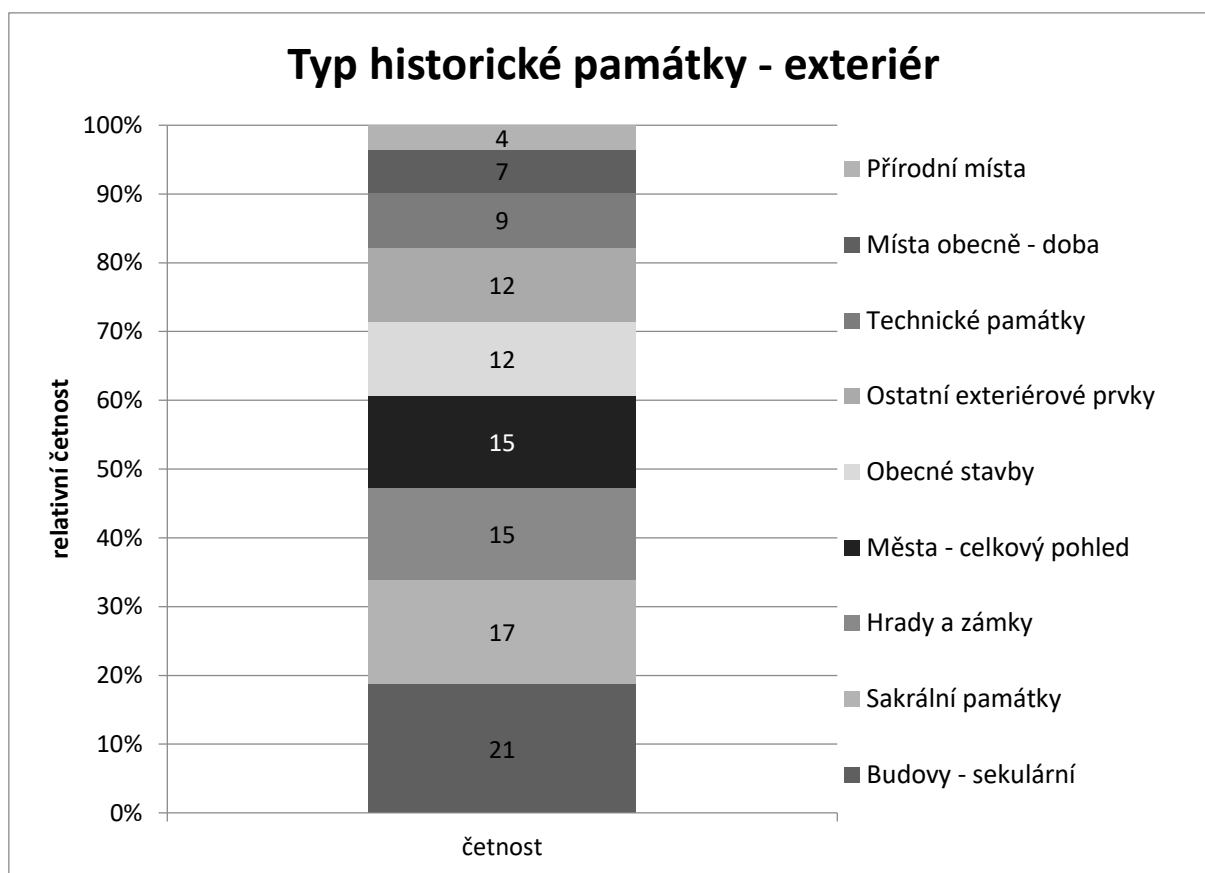
Tabulka 70: Historické osobnosti dle jednotlivých historických období – celkový přehled na všechna nakladatelství

Druhým nejčastějším obsahem na obrázcích byly historické artefakty movité povahy, tedy různé předměty (vyjma písemných dokumentů, jež tvořily zvláštní kategorii) – celkem 149x. Nejvíce (41; 27 %) zobrazovány byly předměty z archeologických vykopávek jako *sošky Venuše z Dolních Věstonic, vázy, keramické sošky z doby kamenné, různé nástroje z doby kamenné i bronzové, pěstní klín, bronzové šperky, mísy, mince*. Přibližně o polovinu méně (20; 13 %) obrázků znázorňovalo předměty z doby vlády Lucemburků a doby Husitské – *pečetě Karla IV. a Jana Lucemburského, Svatováclavské korunovační klenoty, husitské zbraně, husitský kalich, pečeť Karlovy univerzity nebo sochy Karla IV. a jeho manželek*. Podobnou četnost měly také předměty technického charakteru z období převážně 19. století (automobily jako *President, Laurin a Klement, Božkův parní automobil, parník, koněspřežná dráha, telefon, letadlo Jana Kašpara, textilní stroje* aj.). Celkem 16 (11 %) vyobrazení se pojily s dobou Sámovy říše a Velké Moravy (*zlaté náušnice, dekorativní knoflíky, kleště, šperky, ruční mlýnek na obilí, sochy bohů Peruna a Radegasta, stříbrné nádoby* aj.). Méně byly pak zobrazovány předměty z doby 20. století (12; 7,64 %), zejména pak vojenská technika (*letadla, tanky*), ale třeba také *Masarykova medaile, loutky Spejbla a Hurvínka* nebo *památná deska na listopad 1989*). Z období vlády Přemyslovců (králů a knížat), to byly většinou *sochy panovníků*. Nejméně movitých artefaktů bylo vyobrazeno z období vlády Habsburků do třicetileté leté války (6; 4 %) – např. *tolar z doby Rudolfa II., nebo dělová koule na fasádě či vodní kolo* - a jejich vlády v období baroka a osvícenství (jen 5 obrázků; 3;3 %).

Třetí nejčastěji zobrazovanou skupinou byly památky v exteriéru – převážně historické budovy/stavby, ale zařadili jsme zde i 4 přírodní místa vážící se k historii českých zemí. Celkem jsme zde identifikovali 142 obrázků, na kterých bylo vyobrazeno 121 různých budov/staveb. Je tedy i zde vidět, že většinou jsou zobrazovány pouze jednou (v učebnici jednoho nakladatelství). Tuto kategorii jsme vnitřně diferencovali na několik částí dle typu stavby, jež byla na obrázku zachycena. Výsledky jsou uvedeny v grafu 27.

Mezi sekulární budovy jsme řadili muzea, školy, vojenské objekty, dopravní stavby, obytné a administrativní budovy. Identifikovali jsme následující: *Karlova univerzita, Husovo muzeum, Prašná Brána, Klementinum, Karlův most, Národní divadlo, Národní muzeum, pevnost Tereziín, tvrz v Kralicích, Stavovské divadlo, Batův mrakodrap, Dům u kamenného zvonu, Rudolfinum, palác Kinských, Slezské muzeum v Opavě, renesanční radnice ve Stříbře, rozhledna Petřín, Brněnská radnice, vila Tugendhat, Vlašský dvůr Kutná hora a Janáčkůva konzervatoř*.

Druhým nejčastějším typem těchto památek byly památky religiозní – především kostely či katedrály: *bazilika sv. Petra a Pavla v Řezovicích, kostel ve Křtinách, kostel sv. J. Nepomuckého Žďár, sloup trojice v Olomouci, kostel s. Jana v Modré, románský kostel v Poříčí nad Sázavou, rotunda sv. Jiří na hoře Říp, Chrám sv. Víta, chrám Sv. Barbory v Kutné Hoře, chrám sv. Mikuláše v Praze, kostel sv. Margity na Slovensku, kaple Betlémská, Vyšehrad, gotický kostel ve Chvalšíněch u Č. Krumlova, katedrála sv. Bartoloměje v Plzni, Týnský chrám a katedrála ve švédské Uppsale*.



Graf 27: Historické památky (exteriér) – celkový přehled za všechna nakladatelství

Poměrně často byly zobrazovány také hrady a zámky – sídla šlechty: *Karlštejn, Křivoklát, zámek Bučovice, zámek Litomyšl, Perštejn, letohrádek Belveder, Pražský hrad, zámek a klášter v Lysé nad Labem, statek a zámek v Habrovanech, barokní zámek Jaroměřice nad Rokytnou, barokní zámek Schönbrunn ve Vídni, Bezděz, hrad Zvíkov, zřícenina hradu v Chebu a zámek v Lánech.*

Dohromady tyto tři typy historických památek tvořily téměř polovinu všech zobrazených ve zkoumaných učebnicích. Zbývající kategorie jsou dle četnosti uvedeny v následující tabulce:

Typ	Konkrétní památky
Města – celkový pohled	<i>Hirošima po výbuchu atomové bomby, Lidice před tragédií, Žďár n. Sázavou - královské město, Kutná hora, Nové město pražské, Ostrava (3x – v 19., 20. a 21. století), Ostia – starověký přístav, Bratislava, Praha, Split, Brémy, Gdaňsk, Staré město pražské, Osvětim</i>
Obecné stavby (bez konkrétního názvu)	<i>Baťovy domky, pevnost pohraničního opevnění, opevnění Nymburku železniční most v Písku, pomníky vojákům, gotický měšťanský dům v Kutné hoře, panelový dům, polozemnice v Modré, městské hradby z Nymburka, renesanční domy ve Slavonicích, Jezuitská kolonie, koncentrační tábor Majdank</i>
Ostatní exteriérové prvky	<i>tábor-život bez "domu", místo popraviště v roce 1856 a místo popraviště z roku 1621 dnes, hranice-železná opona, trampská osada, památník Prokopa Diviše, budova mincovny v Kutné hoře, nádvoří hradu Zvíkov</i> <i>státní hranice, státní hranice před r. 1989, archeologické vykopávky, těžba uhlí</i>
Technické památky (12)	<i>huť ve Vítkovicích, Baťovy závody, Křižíkova elektrárna, tabáková továrna ve Šternberku, textilní továrna ve Šternberku, huť v Kladně, Liebegova textilní továrna, budova mincovny v Kutné hoře, závod Škoda</i>
Místa obecně – doba (7)	<i>Mostecké náměstí, prodejna kol, bunkr, pracovní tábor, gulag na Sibiři vojenská pevnost-tvrz, dělostřelecká tvrz</i>

Přírodní místa (4)	<i>hora Říp</i> (pověst o příchodu Čechů), <i>les poškozen kyselými dešti</i> (průmyslová revoluce), <i>rybník Rožmberk</i> (rybníkářství), <i>jeskyně Šipka</i> (archeologické nálezy)
--------------------	---

Tabulka 71: Historické památky a jejich typy na obrázcích ve zkoumaných učebnicích

Poměrně často byly na obrázcích zachycovány také konkrétní historické události (139x). Celkový počet specifických historických událostí byl 65. Přehled událostí, které se opakovaly v učebnicích více než jednoho nakladatelství, jsme znázornili v tabulce 72. Pouze 24 % (16) různých konkrétních událostí bylo vyobrazeno alespoň v učebnicích dvou sledovaných nakladatelství. Tři čtvrtiny zobrazovaných událostí (49 různých) jsou specifické vždy pouze pro jedno z šesti sledovaných nakladatelství. Nejvíce pak byly dokumentovány události 20. století. Týkaly se hlavně obou světových válek – různé výjevy z bitev, ustavení Československé republiky, okupace za II. světové války a konečně i výjevy z let komunistické éry (např. *vítězný únor 1948*, *Pražské jaro 1968*, *pohřeb Jana Palacha*, *nebo události spojené se Sametovou revolucí v roce 1989*). Vyskytovaly se také obrázky zachycující některé české legendy či pověsti – např. *příchod praotce Čecha na horu Říp*, *Horymířův skok na Šemíkovi* aj.). Z období středověku to bylo např. *vyučování Cyrila a Metoděje*, *bitva na Moravském poli*, *založení Karlovy univerzity či koncil s Janem Husem a jeho upálení*. Události akcentované na obrázcích z doby 18. – 19. století byly např. *tyto: Josef II. oře brázdu (1785)*, *dobytí Bastily (1879)*, *revoluční rok 1848 v Praze nebo Slovanský sjezd (1848)*. Další příklady také viz výše v kap. 5.6 (tak podobně i u následujících kategorií zde uvádíme jen několik příkladů, spíše se snažíme pojmenovat třídy obrázků).

Datum historické události	Název události zachycené obrazem	Počet nakladatelství dokumentující událost obrazem
21. 08. 1968	příjezd sovětských vojsk do Prahy (sovětská okupace)	6
2. pol. 14. století	výstavba Karlova mostu	
906	zavraždění Václava III.	4
jaro 1945	vítání sovětské a americké armády	
desátá léta 15. století	Jan Hus jako kazatel	3
8. 11. 1620	bitva na Bílé hoře	
18. století	práce poddaných	2
17. 11. 1989	demonstrace na Letné (sametová revoluce)	
863	příchod Cyrila a Metoděje	2
9. století	přijetí křtu Bořivojem a Ludmilou	
2. pol. 14. století	výstava Nového města pražského	2
20. léta 15. století	boje Husitů s křižáky	
1618	druhá pražská defenestrace	2
jaro 1945	boje na barikádách v Praze	
1950	politický proces s Miladou Horákovou	2
21. 6. 1621	poprava na Staroměstském náměstí	

Tabulka 72: Události vyobrazené v učebnicích alespoň dvou zkoumaných nakladatelství

Celkem 101 obrázků (10 %) se vztahovalo k vyobrazení života lidí – jak lidé žili v minulosti. Obrazy se týkaly hlavně života lidí v 18. – 19. století – 21; 21 % (*práce na poli*, *v továrnách*, *ve škole*, *trávení volného času v divadle*, *na bále*, *nebo výjevy z dopravy – cestování na dráze* apod.). Z 20. století byly zobrazovány především výjevy z každodenního života (*rodina u televize*, *na náupech*, *obdělávání pole*,

*prvomájový průvod, u lékaře, na pionýrském táboře* apod.) – 18 (18 %). Relativně často nalezneme v učebnicích rovněž obrázky znázorňující dobu husitskou (*husitské boje*) – 14 (14 %) a také představy o životě v pravěkých dobách (*lov, život v osadě, počátky řemesel*) – 14 (14 %). Život lidí v ostatních obdobích (zejména středověku) je zobrazován jen v malé míře (okolo 5 % obrázků). Dohromady těchto pět obsahových kategorií tvořilo celkem téměř tři čtvrtiny (69 %) všech obrazových komponent. Zbývajících osm dílčích kategorií bylo zastoupeno výrazněji méně (max. do 7 %).

Nejčastější z nich byla kategorie lidé obecně (vzhled), jež čítala 69 obrázků (7 %). I zde se nejvíce obrázků vázalo k novější historii posledních dvou staletí. Zobrazovány byly nejvíce oblečení lidí (typy vojenských uniforem, oblečení mužské, ženské i dětské), dále i zobrazení společenských vrstev (*bohatí měšťané, dělnická třída*), často i skupiny vojáků (*legionáři, národní garda, vojáci američtí, sovětské*) ale třeba i *děti v koncentračním táboře, političtí vězni, lidové milice, partyzáni* – dohromady z tohoto období pochází bezmála 50 % všech obrázků (49 % – 34). Z období 17. a 18. století jsou znázorňovány hlavně *děti ve škole* (třída). Zobrazení lidí v dřívějších obdobích se většinou omezuje jen na několik málo obrázků zachycujících jednotlivé vrstvy společnosti (*rolníci, mniši, kněží, knížata, rytíři*).

V kategorii písemné dokumenty jsme našli celkem 66 vyobrazení (7 %), opět nejvíce z doby 20. století (47 %; 31) – jednalo se hlavně o *poštovní známky, různé plakáty a reklamy z komunistické éry* nebo *potravinové lístky*, které se používaly za války, či *noviny* popisující válečné události. V ranějších obdobích se vyskytovalo jen málo písemných pramenů – nejčastěji dokumenty vydané panovníky, knihy či školní slabikáře (např. *Zlatá bula sicilská, ukázky středověkých knih* nebo Komenského *Orbis Pictus*), kroniky (*Dalimilova*) či legendy (*o svatém Václavovi*) – viz také předchozí kapitola, kde jsme uváděli příklady.

Specifickou skupinou byly také mapy (59; 6 % všech obrazových komponent), které se vyskytovaly zejména v učebnicích Didaktis a Fraus (celkem 37 map, tj. 63 %). Styl map se lišil od nakladatelství. Nejčastěji jsou na mapách české země v 20. a 19. století (53 %, 31 map). Autoři věnují pozornost hlavně *mapám českých zemí v roce 1918* (po první světové válce) a rovněž dominují *mapy vztahující se ke druhé světové válce*, stejně jako *mapy Československa (resp. ČR a SR) po roce 1989*. Z období 17. a 18. století se vykytují *mapy rozlohy Rakouska-Uherska* – znázorňována je habsburská monarchie. Zobrazení českých zemí na mapách ve vrcholném a raném středověku je opět méně časté (pouze v jednotkách), ale celkově vzato lze najít v učebnicích zkoumaných nakladatelství (bráno jako celek všech 11 učebnic) mapy českých zemí zachycující vztahující se ke všem hlavním historickým obdobím (tematickým celkům) – za Lucemburků, Jagellonců, Přemyslovců, ze starších map pak mapa Velké Moravy nebo Sámovy říše. Mapy jsou většinou *schematizované*, zjednodušené pro potřeby 1. stupně ZŠ a většinou zachycují celkový tvar (rozlohy) českých zemí.

O něco méně než map najdeme ve zkoumaných učebnicích vyobrazení znaků a symbolů (celkem 42, tj. 4%). Nejvíce (26, tj. přes 60 %) se opět vztahuje k událostem 20. století, kde byly zobrazovány zejména státní symboly (*vlajky, standarta, znaky republiky*). Z období středověku jsou pak znázorňovány (v jednotkách) hlavně znaky (erby) rodů (*Přemyslovců, Lucemburků, Jagellonců, Habsburků*) a také *znak Husitů*. Kromě toho je téměř v každé učebnici zastoupen velký český státní znak, vícekrát se objevuje se také symbol označení Židů – *žlutá hvězda* (další příklady viz výše v kap. 5.6)

Co se týká kategorie architektura, tak zde jsme zařadily ty obrazové komponenty (obrázky, fotografie, schémata), jejichž úlohou bylo předně podat obraz o daném architektonickém stylu (bez konkrétního určení budovy). Těchto obrázků jsme našli ve zkoumaných učebnicích 30 (3 %). Na rozdíl od většiny předchozích kategorií zde dominovaly obrázky z nejstarších dob (prehistorie a Sámova říše + Velká Morava) – byly to obrázky vztahující se k obydlí lidí (*Slovanská hradiště, chaty prvních Slovanů, polozemnice*) či sakrální stavby - *kamenné kostely* (12, tj. 40 %). Z období středověku to byly zejména obrázky *středověkého města a vesnice*, zobrazení *hradů*. Dále se ojediněle vyskytly zobrazení

architektonických prvků (*renesanční štít domu, gotické okno*). Z novější historie to byly obydlí lidí jako *činžovní domy, vily a panelové domy*.

Další obsahovou kategorií, kde jsme identifikovali pouze 18 obrázků (2 %) ve všech sledovaných učebnicích, byla kategorie interiéry budov. Většinou se jednalo o interiér zámku nebo hradu. Nejčastěji to byl *Vladislavský sál* (5x), dále interiér *zámků Telč a Kynžvart, španělský sál Pražského hradu* nebo interiér *Valdštejnského paláce*, ale také interiér sakrálních památek – *chrámu sv. Mikuláše, baziliky sv. Jiří*. Kromě toho pak interiéry kulturních institucí – několika muzeí (např. Národní muzea) nebo Národní knihovny či *Národního divadla* nebo *nakladatelství Česká expedice*. Jednou se také vyskytl obrázek interiéru *kuchyně z 18. století*.

Specifickou kategorií obrazových komponent co do obsahu byla *časová osa*, kterou jsme v textu zkoumaných učebnic našli celkem 12x (1 %). Zde jsme nepočítali časové osy v rámci učebních úloh, ale jen ve výkladovém textu. Časové osy se zpravidla vázaly k tematickému celku Čas (měření času), ojediněle také vyznačovaly graficky přehled panovníků, resp. dobu jejich vlády.

Konečně jsme v rámci zkoumaných učebnic identifikovali také *grafy*, jež však byly zastoupeny jen výjimečně (celkem 4) – jeden se týkal *počtu nezaměstnaných* (nakladatelství Didaktis) a další dva *národnostního složení Československa* (nakladatelství Nová škola) a jeden *menšin v ČR* (Fraus).

## 5.8 Shrnutí a diskuze k analýze obrazových komponent

V rámci analýzy obrazových komponent jsme se zaměřili na několik cílů, kdy jsme sledovali celkovou četnost obrazových komponent prezentující učivo, zaměřili jsme se také na poměr textové a obrazové složky, klasifikovali jsme obrazové komponenty z hlediska jejich struktury (stupně schematizace) a z hlediska jejich obsahu, a to i vzhledem k danému historickému období. Celkem jsme v historické části zkoumaných učebnic šesti nakladatelství identifikovali **993 obrazových komponent** nesoucí vzdělávací obsah, což je průměrně 165 na nakladatelství, medián, který zohledňuje (částečně eliminuje) extrémní hodnoty je pak 174. *Nejvíce obrázků* obsahovaly učebnice nakladatelství Didaktis (208) a SPN (199) – spolu s nakladatelstvím Nová škola statisticky vyšší četnost než celkový průměr, *nejméně* pak učebnice nakladatelství Alter (123) a Prodos (115), které měly zároveň statisticky nižší četnost, než byl celkový průměr. Učebnice jednotlivých zkoumaných nakladatelství se mezi sebou, co se týče celkového počtu obrazových komponent ve většině případů statisticky významně, liší (i více než dvojnásobně). Odráží se tak zde poměrně zřetelně specifický přístup autorských kolektivů k celkovému pojetí učebnice.

Dále jsme zjistili, že **plocha obrazových komponent zabírá v učebnicích asi 1/3 plochy** (nejvíce, tj. 37 % v učebnicích nakladatelství Alter, nejméně pak u učebnice nakladatelství Prodos – 21 %) – v absolutních hodnotách (měřeno v cm<sup>2</sup>) plochy obrazových komponent existují významné rozdíly mezi učebnicemi zkoumaných nakladatelství. Domníváme se, že zde hraje roli jednak samotný formát učebnice (čím je učebnice větší, tím větší prostor pro obrazovou dokumentaci jeví, jelikož je třeba zachovat velikost písma, aby text byl čitelný). Dalším důvodem může být samotná funkce obrazového materiálu, který Průcha (1998) dělí na tři kategorie (obrazy nahrazující, rozvíjející a doplňující věcný obsah výkladových komponent, tedy zpravidla text) – zde narůstá poměr obrazové plochy zejména tehdy, pokud obraz nahrazuje výkladový text. Na existenci rozdílů v rozsahu grafické části a celkové struktury učebnic upozorňuje také Hrabí, jež zjistila (u přírodovědných učebnic), že v učebnicích nižších ročníků převládá plošně grafická informace nad textem (Hrabí, 2005, s. 118). Otázku poměru verbální a obrazové složky mj. musí řešit psychodidaktika, zejména ve vztahu k tomu, jak žáci vnímají, zpracovávají a využívají informace nesené oběma složkami učebnice (Gavora 1992, Průcha 1998, Mareš 2001).

Z hlediska vztahu počtu obrázků a jejich plochy lze rámcově charakterizovat učebnice jednotlivých nakladatelství tak, že učebnice nakladatelství Didaktis obsahuje mnoho malých obrázků, SPN mnoho obrázků větších, na rozdíl od Nové školy, která obsahuje více spíše menších obrázků; učebnice nakladatelství Fraus obsahují méně malých obrázků, zatímco učebnice nakladatelství Alter méně větších obrázků; učebnice nakladatelství Prodos pak málo velkých obrázků. Byla statisticky rovněž potvrzena **závislost mezi plochou obrazových komponent a velikostí tematického celku** (čím je tematický celek větší, tím je větší také obsah obrazových komponent) – největší plocha obrazových komponent tak je v tematickém celku „České země ve 20. století“ (od r. 1918).

Pokud jde o **míru schematizace** (typu) obrazových komponent, pak v učebnicích všech zkoumaných nakladatelství jednoznačně převažují buď **fotografie** (nakladatelství Didaktis, Prodos a SPN), **nebo umělecká ilustrace** (nakladatelství Nová škola, Fraus a Alter) – oba tyto typy zobrazení se vyskytly celkově 455x. Další typy zobrazení – mapy, naukové ilustrace a grafy měly několikanásobně menší zastoupení (mapy 59, naukové ilustrace 20 a grafy jen 4). Nejvíce map obsahovaly učebnice nakladatelství Didaktis (23) a Fraus (14), nejvíce naukových ilustrací pak učebnice nakladatelství Prodos (9) a Nová škola (6), graf se vyskytl dvakrát v učebnici nakladatelství Nová škola, jednou pak v učebnicích nakladatelství Fraus a Didaktis. **Četnosti jednotlivých typů zobrazení** u učebnic jednotlivých nakladatelství **se rovněž statisticky významně lišily** jednak od celkového průměru daného typu, ale i mezi většinou sledovaných nakladatelství navzájem. **Fotografie** převažovaly v tematických celcích „České země ve 20. století“, „Prehistorie“ a „Čas“, u ostatních pak umělecká ilustrace. Co se týče **obsahového zaměření obrázků ve vztahu k typu zobrazení**, tak potom formou fotografie jsou prezentovány zejména movité artefakty (předměty), historické budovy a dokumenty, jinak opět převažují umělecké ilustrace (ilustrace osob, konkrétních událostí či ze života lidí).

Pokud analyzujeme **obrazové komponenty z hlediska příslušnosti k tematickému celku**, pak lze říci, že téměř **třetina všech zobrazení se váže k historii po roce 1918** a dalších téměř 30 % obrázků je v období 18. – 19. století (15 %), resp. době Husitské a za vlády Lucemburků (13 %), naopak nejméně obrazových komponent jsme identifikovali v tematických celcích „Přemyslovci-králové“, Habsburkové za období baroka a osvícenství“ a zejména „Doby Poděbradské a za vlády Jagellonců“ (cca 4 – 6 %). V následující tabulka uvádí **medián počtu zobrazení** (obrazových komponent) dle jednotlivých tematických celků (časových období) – uvedená čísla představují „průměrnou“ učebnici, resp. hovoří o tom, **kolik (přibližně) obrazových komponent najdeme v učebnicích jednotlivých nakladatelství**:

Tematický celek	Medián
České země ve 20. století (od r. 1918)	47
Habsburkové - od monarchie k republice	25
Lucemburkové a Husité	18
Prehistorie	13
Přemyslovci-knížata	10
Sámo a Velká Morava	10
Habsburkové a třicetiletá válka	9
Přemyslovci -králové	9
Habsburkové - baroko a osvícenství	7,5
Doba Poděbradská a Jagellonci	5
Čas	4,5

Tabulka 73: Srovnání mediánu obrazových komponent v závislosti na příslušnosti k danému tematickému celku

Ukázalo se, že poměrně **značné rozdíly panovaly také v počtu obrazových komponent v jednotlivých historických obdobích** vzhledem k nakladatelství – nejvíce v tematickém celku Čas, které někde není zastoupeno vůbec. Tato skutečnost může být ovlivněna tím, že tento tematický celek byl explicitně zaveden do školního kurikula vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět až v roce 2005. Autoři nově vydávaných učebnic, jak se jeví, se spíše zaměřili na modernizaci grafickou, nikoli na explicitní doplnění vzdělávacího obsahu dle dikce Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. To znamená, že pokud tematický celek čas nebyl zpracován v dříve vydaných učebnicích (např. v 90. letech minulého století), tak se neobjevuje ani v těch nejnovějších. Přestože se mění vzhled učebnic (obálka, grafická struktura, doplnění obrázků apod.), tak samotný výkladový text (vzdělávací obsah – znázornění graficky), jak se zdá, nebyl důsledně revidován. Nabízí se zde otázka kvality zpracování učebnice – reagují skutečně na kurikulární změny, nebo jde jen o změnu „obalu“? Vzniká tak nový podnět k výzkumu – důsledné komparaci vzdělávacího obsahu prezentovaným zejména výkladovým textem učebnice. Potřebu porovnávat obsah učebnic s platnými kurikulárními dokumenty zdůrazňuje také Klečka (2011, s. 21).

Také v historickém období vlády Habsburků po 30. ti leté válce do období průmyslové revoluce a v období vlády krále Jiřího z Poděbrad, resp. vlády rodu Jagellonců lze spatřovat významné rozdíly co do počtu ilustrací v učebnicích jednotlivých nakladatelství. Důvodem bude nejspíše samotný rozsah těchto tematických celků, některé učebnice tyto tematické celky zmiňují spíše okrajově, jiné na ně kladou větší důraz (a od toho se odvíjí i prostor pro obrazovou prezentaci). I přes tyto odlišnosti lze však vnímat **společné rysy** všech učebnic vydaných různými nakladatelstvími. Za prvé, je to **grafické znázorňování** zejména události posledních třech století, zejména pak **století dvacátého**. To souvisí zejména se skutečností, že novodobá historie je mnohem lépe zmapována (existuje více obrazových dokumentů, z nichž mohou autoři vycházet), svou roli zde hraje i životnost materiálu, na kterém jsou historická zobrazení zachycena. Velmi často používané fotografie samozřejmě souvisí s moderní dobou a vynálezem fotoaparátu. Ze starších dějin se častěji vyskytovaly obrázky z doby vlády Lucemburků a období husitských válek. Je to dáno důležitou historickou osobností Karla IV., který patřil mezi nejvýznamnější panovníky v českých zemích a rovněž období husitství je velmi akcentovanou historickou periodou v dějinách českého národa.

Jednotlivé obrazové komponenty jsme klasifikovali do skupin dle jejich **obsahu**, **nejvíce** byly na obrázcích **zobrazovány konkrétní osoby** (16 %) a **věci, předměty** (movité artefakty – 15 %), dále pak památky v exteriéru (nejčastěji historické budovy) a konkrétní události – obě skupiny po 14 %; výjevy ze života lidí v minulosti je možné spatřit na více než 100 obrázcích (10 %). Naopak **nejméně** byly ve zkoumaných učebnicích zastoupeny **grafy** (méně než 1 %), zobrazení časové osy (1 %) a interiér budov (2 %).

V tabulce 74 jsme opět uvedli **medián četností** obrazových komponent **vzhledem k zobrazovanému obsahu**, který rámcově představuje „průměrnou“ učebnici – nutno však podotknout, že mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství existují někdy i velmi výrazné rozdíly.

Z kategorie **konkrétních osob** byly nejčastěji zobrazovány osoba Tomáše G. Masaryka (všech 6 zkoumaných nakladatelství) a dále v učebnicích pěti nakladatelství jsme identifikovali následující: Karel IV., Jiří z Poděbrad, Rudolf II., Jan Ámos Komenský, Marie Terezie, František Josef I., V. Havel. Z kategorie **historických událostí** byl nejvíce ilustrován příjezd sovětských vojsk do Prahy v roce 1968 (učebnice všech nakladatelství) a v nadpoloviční většině nakladatelství (4) pak výstavba Karlova mostu a zavraždění Václava III. Většinou však platí, že **většina obrázků jsou specifické** (ojedinělé) vždy jen pro učebnici (učebnice) jednotlivých nakladatelství (tento trend odpovídá i pojmové analýze) – méně než 10% zobrazení je společné pro všechna zkoumaná nakladatelství, resp. jejich učebnice.

Obsah - kategorie	Medián na nakladatelství
<b>OSOBY KONKRÉTNÍ</b>	27
<b>MOVITÉ ARTEFAKTY</b>	25
<b>PAMÁTKA EXTERIÉR</b>	24
<b>KONKRÉTNÍ UDÁLOST</b>	23
<b>ŽIVOT LIDÍ</b>	17
<b>LIDÉ OBECNĚ</b>	12
<b>DOKUMENTY</b>	11
<b>Mapa</b>	10
<b>ZNAKY A SYMBOLY</b>	7
<b>ARCHITEKTURA</b>	5
<b>PAMÁTKA INTERIÉR</b>	3
<b>ČASOV OSA</b>	2
<b>Graf</b>	1

Tabulka 74: Medián četnosti obrazových komponent vzhledem k zobrazovanému obsahu

Dle našeho názoru (na základě provedené analýzy) bychom **doporučili** (z hlediska obrazové dokumentace) učebnice nakladatelství **Didaktis** či **Státního pedagogického nakladatelství**, které obsahují skutečně pestrý obrazový materiál, který může napomoci žákům lépe porozumět historii jejich vlasti. Knecht (2006, 91-92), který prováděl rozhovory s žáky (druhého stupně) základní školy v tomto kontextu, uvádí, že obrazové komponenty jsou doménou především mladších žáků, kteří hodnotí také celkovou vizuální stránku učebnic. Obrazové komponenty jsou pro ně jedním z nejdůležitějších kritérií posuzování učebnic, nicméně se hlouběji nezamýšlí nad jejich funkcí. Většina žáků 6. ročníku nepoužívá učebnici jako zdroj informací, ale jako obrázkovou knížku. Jako důvod uvádí, že výkladový text je jim obsahově i množství vzdálený (Knecht, 2006, s. 93). Pro ještě mladší žáky (4. – 5. ročníku) tedy obrazové komponenty hrají velmi důležitou roli, a to zejména roli motivační, která žáky vede vůbec k tomu, aby se učebnicí zabývali.

Výsledky výzkumu ukázaly na to, že zkoumané učebnice jsou relativně **bohatě ilustrovány** (stovky obrázků), což např. Staudková (in Maňák, Knecht eds., 2007, s. 29) považuje za pozitivní rys učebnice, neboť dle ní by v kvalitní učebnici měl být dostatek obrazového materiálu, avšak tento obrazový materiál musí být pro žáky zároveň přitažlivý, srozumitelný a věcně správný. Dále by proto bylo vhodné zkoumat obrazový materiál z hlediska jeho kvality a funkce, zejména didaktického přínosu.

Sikorová (in Maňák, Knecht eds., 2007) uvádí, že nelze hovořit o kvalitní učebnici, pokud ilustrace provokují a odpoutávají pozornost žáků. Zujev (1986, s. 28) uvádí, že text bez ilustrace by byl pro žáky nepochopitelný (zejména, co se týče dokumentárních ilustrací, schémat). Úkolem ilustrací je mj. doplnit, konkretizovat, odhalovat, prohlubovat emocionální vliv obsahu a jiných mimo textových složek, což vede k potencionálně efektivnějšímu vnímání a osvojení učiva. Obrazový materiál mj. tak plní důležitou didaktickou zásadu názornosti, na kterou poukazyval již Komenský (in Strnad, Uždil, Švec, 1954, s. 20), kdy obrázek napomáhá žákovi lépe porozumět učivu. V mladším školním věku „musí být hlavně cvičeny smysly pro vnímání věcí, jež se jim naskýtají, zrak však nejvíce vyniká nade všemi (Komenský in Červenka, Králík, Nováková, 1970, s. 293). Mikk (in Maňák, Knecht eds., 2007) uvádí, že v posledních desetiletích se počet ilustrací v učebnicích mnohonásobně zvýšil (což potvrzuje i náš výzkum) - obrazová složka učebnice je tak jedním z nejnápadnějších faktorů, pomocí kterého se realizuje zásada názornosti. Rovněž Valenta (1997) připomíná, že ilustrační materiál zastává důležité místo v soustavě mimotextových složek učebnice, které zabezpečují co nejdokonalejší osvojení informace z učebnice. Mareš (1995, s. 319) zdůrazňuje (v kontextu vývojové psychologie a psychodidaktiky), že



dětské porozumění obrazovému materiálu závisí na vývoji poznávacích struktur dítěte, avšak zároveň poznamenává, že se žáci ve škole téměř vůbec neučí, jak se učit pomocí obrazového materiálu. Učení z obrazového materiálu má svůj základ ve zpracování vizuálních informací (návod pro rozbor obrazového materiálu vypracoval např. Goldsmith, 1987, s. 55). Problematika obrazového materiálu se tak většinou vztahuje v kontextu didaktiky pouze k problému názornosti ve vyučování. (Mareš, 1995, s. 319).

Učebnice pro historickou část vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (tematický okruh Lidé a čas) **obsahovaly relativně mnoho ilustrací** (tvořily asi třetinu obsahu učebnice), kdy zobrazují pojmy, jevy, události, jež jsou součástí výkladového textu, ať již základního, či doplňkového. Na formě jednotlivých zobrazení je patrný autorský přístup, učebnice si drží „svůj“ grafický styl – **převažují fotografie a umělecké ilustrace**, které jsou většinou barevné. Lze sledovat velké, **signifikantní rozdíly v počtech obrázků** mezi učebnicemi jednotlivými nakladatelstvími (různý autorský přístup). Obrazový materiál měl hlavně (v asi 90 %) **funkci ilustrační a motivační**. Nabízí se však potřeba zkoumat roli obrazových ilustrací zejména v kontextu kognitivní psychologie ve vztahu k učení žáků – např. psychodidaktiky (Held, Pupala, 1995), psychologie ilustrace (Willows, Houghton, 1987) nebo teorie vizuálních jazyků (Chang et al. 1987) – zda tyto obrázky jsou pro žáka srozumitelné a skutečně napomáhají učení, nebo jejich vysoká relativní četnost spíše odvádí pozornost žáka od požadovaných výstupů učení.

Zkoumané učebnice po stránce grafické, resp. obrazových komponent, působily barevně, jednotlivé ilustrace byly zpravidla na každé straně, a to většinou i několik. Za jeden z klíčových poznatků výzkumného šetření považujeme ten, že na **obrázky nejsou** téměř vůbec **navázány učební úlohy**. Obrazové komponenty **naukového charakteru** (přinášející další informace, jež nelze vyčíst z výkladového textu) se vyskytly **jen ojediněle**. Obrazové komponenty tak hlavně **pomáhají žákům představit si podobu panovníků a dalších historických osob**, jakož i způsob života lidí v minulosti, přibližují jim řadu historických památek i to, jak vypadali lidé v minulosti (jak se oblékali) i řadu dalších pojmů a jevů vztahujících se k minulosti českého národa. Jak bude tento potenciál využit dále, zůstává však již na didaktických dovednostech učitele.

## 6. Obtížnost textu k tematickému okruhu Lidé a čas v učebnicích pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět

V této kapitole jsme analyzovali obtížnost textu vybraných učebnic pro tematický okruh Lidé a čas. V první části jsme stručně nastínili některé výzkumy, které se zabývaly obtížností textu českých učebnic (6.1). Ve druhé podkapitole jsme popsali metodologii vlastního výzkumného šetření týkající se obtížnosti textu vybraných učebnic pro historickou část integrovaného předmětu Člověk a jeho svět. V dalších částech této kapitoly jsme již prezentovali výsledky výzkumu, a to nejprve z hlediska celkové obtížnosti (6.3), dále syntaktické obtížnosti (6.4), sémantické obtížnosti (6.5) a koeficientu hustoty odborné informace (6.6). V závěru jsme stručně shrnuli nejdůležitější výzkumné nálezy a připojili diskuzi výsledků.

### 6.1 Obtížnost textu jako parametr hodnocení učebnic a stručná reflexe výzkumů obtížnosti textu

Průcha (2008) uvádí, že učebnice představují nejkonkrétnější podobu projektovaného kurikula. Je tedy prostředkem, skrze něhož se žák přímo setkává s učivem, které si má osvojit a prostřednictvím kterého má být dosaženo edukačních cílů, očekávaných výstupů. Je tedy zřejmé, že je důležité zkoumat kvalitu učebnic, které jsou ve školách používány, obzvláště v dnešní době, kdy je trh s učebnicemi přesycen. V dnešní době existují desítky nakladatelství vydávající stovky učebnic (např. Greger, 2005 nebo Greger, 2004 zjistil až 63 nakladatelství vydávajících učebnice). V České republice sice musí učebnice získat schvalovací doložku, ale, jak uvádí Jakubcová (2012), i přesto se jednotlivé učebnice mezi sebou poměrně dost liší. Proces schvalování učebnic do značné míry závisí na subjektivním pohledu recenzenta. Tato subjektivita by mohla být alespoň částečně omezena, kdyby se kvalita učebnic měřila objektivním způsobem. K tomuto přispívá mj. pedagogický výzkum učebnic, který se v ČR postupně rozvíjí a který by měl dát (dávát) odpovědi týkající se kvality učebnic. Jak uvádí Beneš, Janoušek, Novotný (2009, s. 291), byly formulovány *požadavky na kvalitní učebnici*, a ty lze shrnout do následujících kritérií: *odbornost* (soulad se soudobými poznatky vědního oboru), *obsah* (uspořádání vzdělávacího obsahu v souladu s kurikulárními dokumenty), *didaktické zpracování* (obsah učebnice přiměřený a srozumitelný žákovi), *aspekt lingvistický* (jazyková a stylistická úroveň), *estetický* (výtvarné a grafické ztvárnění) a *ergonomický* (kvalita papíru, tisku, hmotnost, formát učebnice). Učebnice bývají podrobovány výzkumu z různých úhlů pohledu (výkladový text, učební úlohy, obrazové komponenty, využívání učebnice učitelem a žáky, zjišťováním názorů žáků na učebnice apod.). Nejčastěji se zpravidla jedná o zjišťování didaktické vybavenosti učebnice, kde bylo vypracováno několik metod (např. Průcha, 1998 nebo Sikorová, 2007). Z didaktického hlediska se jeví vhodné měřit také *verbální vlastnosti textu* v učebnicích, neboť zejména *text je nositelem výchovně-vzdělávacího obsahu* a má-li žák s učebnicí pracovat, což je (měl by být) její účel, je nutné, aby textu dokázal porozumět. Obzvláště v *předmětech naukového charakteru*, kterým je také integrovaná vzdělávací oblast Člověk a jeho svět v primární škole. Porozumění textu je jedním z předpokladů pochopení učiva a dosažení edukačních cílů. V pedagogickém výzkumu nalezneme také metody vyhodnocující text učebnice podle kritéria *přístupnosti učiva pro žáky* (srov. Průcha, 2006). Toto kritérium bývá nazýváno celkovou *mírou obtížnosti textu* (značí se T). Výzkumy, věnující se měření obtížnosti textu učebnic, přehledně mapuje Červenková (2011, s. 36 – 39). Na spojitost obtížnosti učebního textu a učení žáka se mj. zaměřují starší práce Kusé, a to v souvislosti s verbálním projevem (Kusá, 1988) a kognitivním vývojem žáka (Kusá, 1999).

V českých podmínkách je nejvíce propracovanou *metodou měření obtížnosti textu* v učebnicích metoda vypracovaná autory Nestler (1974), kterou později propracoval Průcha (1989) a inovoval Pluskal (1996),

který rozšířil rozsah zkoumaných vzorků v jedné učebnici (10 vzorků po 200 slovech) a také počet parametrů sémantických komponent (typů pojmů) ze tří na pět. Tato metoda měření obtížnosti textu bývá také označována jako metoda Nestler-Průcha-Pluskal (např. in Průcha, 1997).

Výzkumy učebnic z hlediska obtížnosti textu jsou relativně hojné, ale většinou se zaměřují na učebnice 2. stupně ZŠ. Řadu výzkumů učebnic *přírodopisu* pro jednotlivé ročníky 2. stupně ZŠ provedla Hrabí (2004a, 2004b, 2005a, 2005b) nebo Pytlová (2009). Smutková (2012) pak srovnávala učebnice přírodopisu v ČR a na Slovensku. Učebnicím *českého jazyka* se věnoval např. Felner (2015), chemie např. Banýr (2005) dostupné výzkumy jsou i z oblasti geografické (*zeměpis*), např. Weinhofer (2007), Simbartl (2015), Hubelová (2010) nebo Janoušková (2006 a 2007), ta se však zaměřila na zeměpisné učebnice pro střední školy. Zároveň si všímá vztahu obtížnosti textu a didaktické vybavenosti (Janoušková, 2009). Učebnicím *dějepisným* věnovala pozornost z hlediska obtížnosti textu např. Plíšková (2007), která srovnává učebnice dějepisu pro 6. a 7. ročník.

Výzkumy obtížnosti textu učebnic pro *primární školu* jsou řídké (např. českého jazyka – viz Greger, 1999), nebo náš výzkum učebnic přírodovědy (Šimik, 2014). Výzkumy zabývající se přímo **učebnicemi vlastivědnými** byly realizovány zejména v rámci kvalifikačních prací. Pecinová (2016) komparovala obtížnost textů v učebnicích vlastivědy vydaných v průběhu 2. poloviny 20. století a Průšová (2016) analyzovala přímo učebnice pro historickou část (4. ročník). Doležalová (2009) pak mapovala využití cizích slov v učebnicích vlastivědy.

## 6.2 Metodologie výzkumného šetření

V tomto výzkumném šetření byla použita kvantitativní metodologie, založena na analýze textu. V rámci výzkumného šetření byly stanoveny následující *výzkumné cíle*:

- 1) zjistit a porovnat *celkovou míru obtížnosti textu* (T) ve vybraných učebnicích či jejich částech určených pro tematický okruh Lidé kolem nás pro žáky 4. a 5. ročníku;
- 2) zjistit a porovnat *míru syntaktické obtížnosti textu* (Ts) ve vybraných učebnicích či jejich částech určených pro tematický okruh Lidé kolem nás pro žáky 4. a 5. ročníku;
- 2a) zjistit a porovnat *průměrnou délku vět* (Vprům) ve vybraných učebnicích či jejich částech určených pro tematický okruh Lidé kolem nás pro žáky 4. a 5. ročníku;
- 2b) zjistit a porovnat *průměrnou délku větného úseku* (U) ve vybraných učebnicích či jejich částech určených pro tematický okruh Lidé kolem nás pro žáky 4. a 5. ročníku;
- 3) zjistit a porovnat *míru sémantické obtížnosti textu* (Tp) ve vybraných učebnicích či jejich částech určených pro tematický okruh Lidé kolem nás pro žáky 4. a 5. ročníku;
- 3a) zjistit a porovnat počet *běžných pojmů* (P1);
- 3b) zjistit a porovnat počet *odborných pojmů* (P2);
- 3c) zjistit a porovnat počet *faktografických pojmů* (P3);
- 3d) zjistit a porovnat počet *číselných pojmů* (P4);
- 3e) zjistit a porovnat počet *opakovaných pojmů* (P5);
- 4) zjistit a porovnat *koeficient hustoty odborné informace v celkovém počtu pojmů* (h) v textu vybraných učebnic či jejich částech určených pro tematický okruh Lidé kolem nás pro žáky 4. a 5. ročníku;
- 5) zjistit a porovnat *koeficient informace v celkovém počtu slov* (i) v textu vybraných učebnic či jejich částech určených pro tematický okruh Lidé kolem nás pro žáky 4. a 5. ročníku.

Pro výpočet jsme použili *metodu měření obtížnosti učebního textu*, kterou vyvinuli autoři Nestler-Průcha-Pluskal (Průcha, 1998). Pomocí metody se zkoumá z jedné učebnice celkem 10 různých úseků z každé učebnice o délce 200 slov (viz dále u popisu výzkumného vzorku). Dle této metody se celková obtížnost textu (T) rovná součtu hodnot syntaktické obtížnosti (Ts) a pojmové, neboli sémantické obtížnosti (Tp). Hodnota syntaktické obtížnosti závisí na počtu slov (N) a sloves (U) v neinfinitivním

tvaru a počtu vět, resp. průměrné délce věty (V) ve vybraných úsecích učebnice. Nejprve vybereme vzorek o 200 slovech (zpravidla to je o několik slov více, jelikož do vzorku zahrnujeme celé věty). Spočítáme počet vět a dle vzorce  $V = \sum N / \sum V$  vypočítáme průměrnou délku věty (V). Potom zjistíme počet sloves v určitém tvaru (ne v infinitivu) a podle vzorce  $U = \sum N / \sum U$  vypočítáme průměrnou délku větných úseků (U). Syntaktickou obtížnost pak počítáme dle vzorce  $T_s = 0,1xVxU$ . Měrnou jednotkou jsou body.

Pro sémantickou (pojmovou) obtížnost (Tp) je potřeba identifikovat ve vybraném textu celkem pět různých typů pojmů. Jde o pojmy běžné (P1) – což jsou výrazy, se kterými se žáci běžně setkávají v životě a předpokládá se, že je znají, dále jde o odborné pojmy (P2) – termíny daného oboru (např. okupant, osvícenství, defenestrace aj.), faktografické (P3) – pojmy označující konkrétní jevy, věci (vlastní osobní jména, názvy lidských výtvorů a zřízení, názvy států, národů, institucí, zeměpisné a přírodní názvy, zkratky a značky výše uvedeného), číselné (P4) – veškeré číselné údaje kromě čísel stran, úloh, obrázků (např. letopočty, vzdálenosti, počty) a konečně pojmy opakované (P5), mezi něž počítáme ta slova, která se v textu již vyskytla (pokud se vyskytla vícekrát, počítáme jej jako pakovaný pojem pouze jednou). Výslednou pojmovou obtížnost (Tp) pak vypočítáme dle vzorce:  $T_p = 100 \cdot \sum P / \sum N$ . ( $\sum P_1 + 3\sum P_2 + 2\sum P_3 + 2\sum P_4 + \sum P_5$ ) /  $\sum N$ , kde P je součet všech pojmů v daném vzorku,  $\sum P$  pak součet všech pojmů ve všech 10 vzorcích a  $\sum N$  je součet všech slov ve všech 10 vzorcích. Konečně koeficient hustoty odborné informace v celkovém počtu pojmů (h) počítáme dle vzorce  $h = 100 \cdot (\sum P_2 + \sum P_3) / \sum P$  a koeficient hustoty odborné informace v celkovém počtu slov (i) dle vzorce  $i = 100 \cdot (\sum P_2 + \sum P_3) / \sum N$ . Pro statistické srovnání výsledků jsme použili míru variability (směrodatná odchylka, variační koeficient), Pearsonův korelační koeficient, studentův T-test (zda se statisticky liší aritmetický průměr hodnot zjištěných u učebnic jednotlivých nakladatelství) a také test nezávislosti chí-kvadrát.

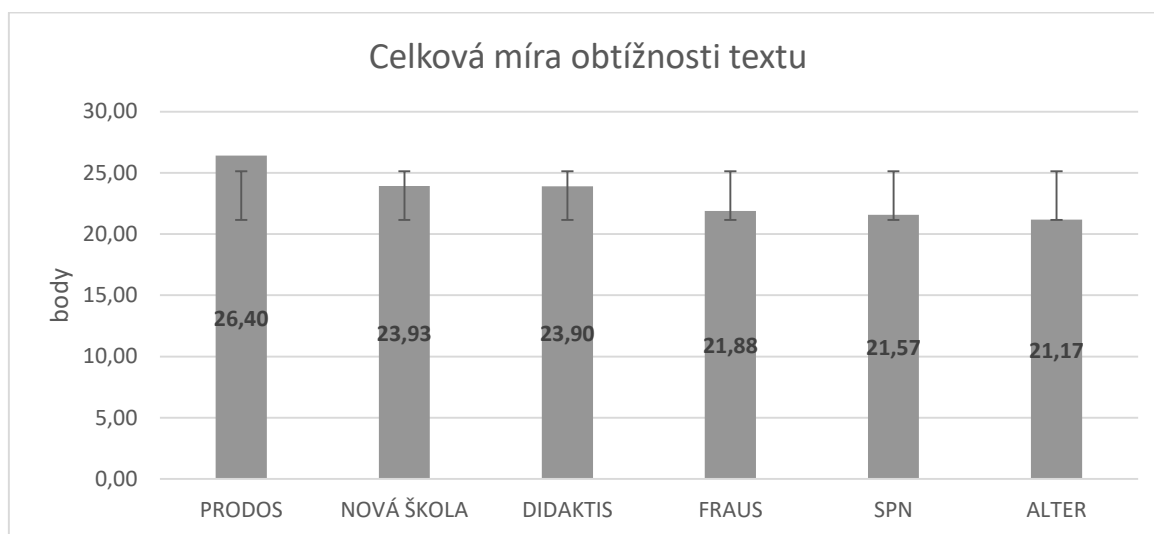
*Výzkumný soubor* byl složen z 11 učebnic, vydaných celkem 6 nakladatelstvími – podrobně viz druhá kapitola. Nutno podotknout, že jsme měřili pouze texty popisující historii českého národa a jednotlivé nakladatelství jako celek, tzn., 10 vzorků po 200 slovech bylo souhrnně pro (případně) obě učebnice daného nakladatelství. Konkrétní úseky textu byly vybírány tak, aby se tematicky shodovaly v učebnicích každého nakladatelství. Byly vybrány následující úseky: *Přemyslovská knížata, Lucemburkové, Husitství, Jiří z Poděbrad a Jagellonci, Bílá hora a Habsburkové, Osvícenství (Marie Terezie a Josef II.), Rok 1848 (revoluce), První republika (1918-38), 2. světová válka a Komunismus*. Tato témata se vyskytovala v učebnicích všech zkoumaných nakladatelství. Celkový počet zkoumaných textů byl 60 (10 vzorku z učebnic každého nakladatelství), konkrétně 1 063 vět a 12 414 slov.

### 6.3 Celková míra obtížnosti textu

Průměrná zjištěná hodnota T byla *23,14 bodů*. Učebnice nakladatelství *Prodos* jako jediná (jako celek) vykazuje *statisticky vyšší nadprůměrné hodnoty* (od aritmetického průměru všech učebnic jednotlivých nakladatelství – v grafu na obrázku 28 je toto vyznačeno pomocí směrodatné odchylky – svislá čára). Ostatní hodnoty (u učebnic dalších pěti nakladatelství) se významně od celkového průměru *neliší*. Jak uvádí Průcha (2006) hodnoty typické pro učebnice 4. a 5. ročníku by měly být do rozmezí *22 – 24 bodů*, což většina učebnic, kromě učebnice nakladatelství *Prodos* splňuje, avšak hodnota celkové obtížnosti ani v tomto případě nevykazuje extrémní hodnoty. To odpovídá i jiným měřením obtížnosti textu, např. Hrabí (2010) totiž uvádí, že průměrná hodnota učebnic pro 6. ročník je 31 – 34 bodů (s. 11). Učebnice v našem výzkumu (pro 4. a 5. ročník) *dosahují hodnoty T pod 30, což by mělo odpovídat náročnosti pro daný ročník* (dané ročníky).

Pokud srovnáme (alespoň rámcově) výsledky měření obtížnosti textu u starších učebnic vlastivědy z 90. let 20. století (viz Průcha, 2006, s. 16), kde je zakomponováno historické učivo, pak je patrné *snížení celkové obtížnosti textu v průměru o přibližně 8 %* (průměrná hodnota 25,2, nejvyšší hodnota

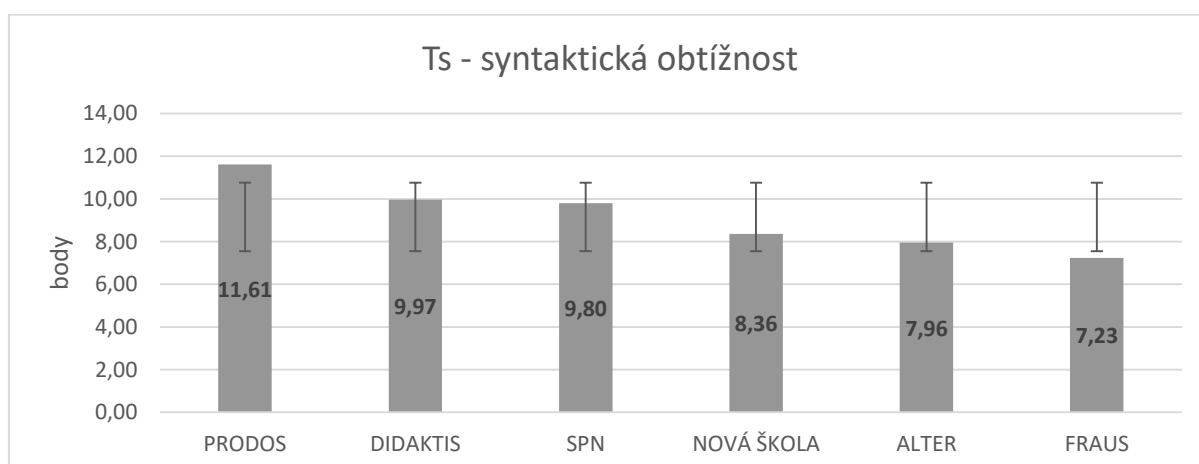
29,5 a nejnižší 19,4). Beneš, Janoušek, Novotný (2009, s. 296) uvádějí, že celková míra obtížnosti menší než 20 je považována za lehkou, naopak nad 60 za nepřiměřeně těžkou, tudíž námi zkoumané učebnice vykazují spíše *lehkou obtížnost*.



Graf 28: Celková míra obtížnosti textu – srovnání dle nakladatelství<sup>13</sup>

#### 6.4 Syntaktická obtížnost textu

Průměrná hodnota syntaktické obtížnosti dosáhla hodnoty *9,16 bodů* (SD = 1,46), což lze považovat za *relativně nízkou hodnotu*, která je přiměřená žákům prvního stupně ve 4. a 5. ročníku, pro něž jsou tyto texty určeny. Statisticky *nadprůměrných hodnot* (v rámci zkoumaného souboru a střední hodnoty 9,16) dosahují texty v učebnici *nakladatelství Prodos*, naopak *statisticky podprůměrných hodnot* dosahovaly texty v učebnicích *nakladatelství Fraus*. Největší *variabilita* uvnitř učebnic daného nakladatelství byla naměřena u učebnic Prodos (SD = 2,12), nejmenší pak u učebnic nakladatelství Didaktis (SD = 1,17). Celkově lze soudit, že jednotlivé texty *mají podobnou*, ne příliš rozdílnou *syntaktickou obtížnost*. Což je patrné i z hlediska průměrné délky věty a průměrné délky větňého úseku (viz níže). Souhrnné výsledky ukazuje následující graf. Úsečka opět znázorňuje směrodatnou odchylku.



Graf 29: Míra syntaktické obtížnosti textu (Ts) – srovnání dle nakladatelství

<sup>13</sup> Úsečka v grafu ukazuje vždy směrodatnou odchylku.

Zajímavé je však srovnání syntaktické obtížnosti dle jednotlivých témat. Výsledky jsou souhrnně prezentovány v tabulce 75. Je evidentní, že existovaly *značné rozdíly mezi syntaktickou obtížností v rámci jednotlivých témat v učebnicích různých nakladatelství*. Největší rozdíly jsme našli v tématu Jiří z Poděbrad/Jagellonci, nejpodobnější syntaktická obtížnost se pak projevovala u tematického celku Lucemburkové (viz hodnoty směrodatné odchylky – SD). Tučně byla vždy u každého tématu vyznačena nejvyšší hodnota Ts v rámci tematického celku a tučně kurzívou pak hodnota nejnižší. Z tabulky 75 tak lze číst např. to, že syntaktická obtížnost byla u tematického celku rok 1848 a revoluce největší u učebnic SPN, naopak nejmenší u učebnic nakladatelství Alter. Tento celek byl také nejnáročnější (viz sloupec „Průměr“), naopak celek „Přemyslovská knížata“ vykazoval nejnižší průměrnou hodnotu syntaktické obtížnosti.

Ts - tematický celek	DIDAKTIS	ALTER	Nová škola	FRAUS	SPN	PRODOS	Průměr	Porovnání se střední hodnotou	SD
Rok 1848 a revoluce	9,85	<b>8,77</b>	11,05	9,31	<b>15,38</b>	13,79	<b>11,36</b>	↑	2,43
2. světová válka	10,84	<b>6,37</b>	10,30	9,18	<b>14,27</b>	9,89	<b>10,14</b>	↑	2,34
První republika	11,90	<b>5,91</b>	11,01	7,29	11,76	<b>12,31</b>	<b>10,03</b>	↑	2,49
Husitství	7,82	9,71	<b>5,84</b>	12,29	7,86	<b>13,83</b>	<b>9,56</b>	↑	2,75
Osvícenství – Marie Terezie a Josef II.	<b>12,13</b>	9,35	10,51	7,08	8,75	9,29	<b>9,52</b>	↓	1,55
Jiří z Poděbrad/Jagellonci	7,74	7,94	6,18	9,25	9,18	<b>16,59</b>	<b>9,48</b>	↓	<b>3,34</b>
Komunismus	9,44	6,57	8,08	<b>7,85</b>	10,08	<b>13,29</b>	<b>9,22</b>	↓	2,14
Bílá hora a Habsburkové	9,56	10,71	7,21	<b>4,67</b>	8,55	<b>12,12</b>	<b>8,80</b>	↓	2,41
Lucemburkové	<b>10,10</b>	9,35	<b>10,10</b>	<b>5,05</b>	7,64	9,79	<b>8,67</b>	↓	<b>1,82</b>
Přemyslovská knížata	<b>12,48</b>	7,23	7,33	<b>5,95</b>	9,20	8,76	<b>8,49</b>	↓	2,08
SD	1,58	1,54	1,94	2,19	2,54	2,38			

Tabulka 75: Srovnání míry syntaktické obtížnosti textu mezi jednotlivými tématy a nakladatelstvími

Pokud srovnáme směrodatnou odchylku (SD) dle jednotlivých nakladatelství (viz poslední řádek tabulky 75), pak nejpodobnější Ts je v učebnicích nakladatelství Alter a Didaktis, největší rozdíly pak jsou uvnitř učebnic Prodos a zejména SPN. SD jinak řečeno hovoří o tom, jak moc se liší Ts u/mezi jednotlivých textů (tematických celků).

Dále jsme zjišťovali a srovnávali *průměrnou délku vět (Vprům)* a *průměrnou délku větného úseku (U)*. Zjistili jsme průměrnou délku vět o počtu *11,82 slov*. Výsledky u učebnic jednotlivých nakladatelství ukazuje následující tabulka 76<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> ↑-nadprůměrná hodnota, ↓-podprůměrná hodnota

Nakladatelství	Průměrná délka věty (slova)	Rozdíl od aritmetického průměru (t-test, hodnota p)	Směrodatná odchylka (SD)	Průměrná délka větného úseku (slova)	Rozdíl od aritmetického průměru (t-test)	Směrodatná odchylka (SD)
PRODOS	<b>14,49</b>	↑ (0,003) <sup>15</sup>	2,12	8,05	↑ (0,072)	0,62
DIDAKTIS	12,63	↑ (0,052)	<b>1,17</b>	7,98	↑ (0,245)	0,85
SPN	12,02	↑ (0,519)	1,71	8,29	↑ (0,089)	<b>1,04</b>
NOVÁ ŠKOLA	10,89	↓ (0,163)	1,47	7,82	↑ (0,580)	0,97
ALTER	10,61	↓ (0,051)	1,42	7,56	↓ (0,775)	0,71
FRAUS	<b>10,32</b>	↓ (0,016) <sup>16</sup>	1,35	7,30	↓ (0,476)	<b>1,32</b>
Průměr	<b>11,82</b>			<b>7,71</b>		

Tabulka 76: Srovnání průměrné délky vět a větného úseku mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství

Pouze učebnice nakladatelství *Prodos* se vyznačovala významně vyšší průměrnou délkou věty (t-test:  $p=0,003$ )<sup>17</sup> vzhledem k celkovému průměru, naopak učebnice nakladatelství *Fraus* vykazovala významně podprůměrnou hodnotu, co se týče délky věty, než učebnice zbylých nakladatelství (t-test:  $p=0,016$ )<sup>18</sup>. Co se týče rozdílů uvnitř jednotlivých vzorků učebnic (nakladatelství), pak největší rozdíly v průměrné délce věty u jednotlivých úseků vykazala učebnice nakladatelství *Prodos*, naopak velmi podobné byly zjištěny délky vět v jednotlivých měřených textech u učebnic nakladatelství *Didaktis* (viz SD). Pokud jsme stejným způsobem porovnali průměrné délky větného úseku, zjistili jsme, že největší rozdíly uvnitř učebnic jednoho nakladatelství vykazaly učebnice nakladatelství *Fraus*, potažmo *SPN*, naopak nejmenší učebnice nakladatelství *Alter* a zejména *Prodos*. Zkoumané učebnice (resp. nakladatelství) se statisticky nelišily v průměrné délce větných úseků (průměrně 7,71 slov) – průměrné hodnoty délky větného úseku byly stejné u všech zkoumaných nakladatelství, resp. jejich učebnic. Zajímavé bylo ještě srovnání jednotlivých tematických celků dle průměrné délky věty. Z tabulky 77 tak je možné vysledovat, která témata (průměrně) obsahovala delší (a tedy zpravidla i obtížnější) věty. Rozdíl byl však maximálně cca 2 slova.

Vzorek (téma)	Průměrná délka věty (počet slov)
Rok 1848 a revoluce	13,65
2. světová válka	13,03
Komunismus	12,17
Osvícenství- Marie Terezie a Josef II.	12,00
První republika	11,79
Husitství	11,77
Jiří z Poděbrad/Jagellonci	11,73
Přemyslovská knížata	11,64
Lucemburkové	11,54
Bílá hora a Habsburkové	11,39

Tabulka 77: Průměrná délka věty dle jednotlivých témat

<sup>15</sup>  $\alpha = 0,01$

<sup>16</sup>  $\alpha = 0,05$

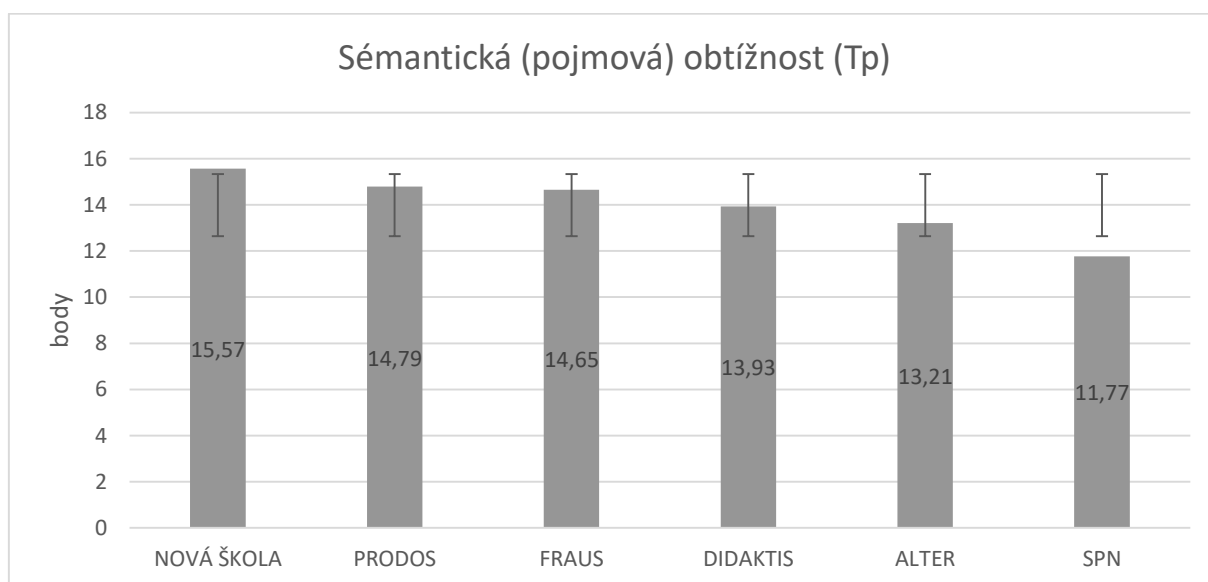
<sup>17</sup>  $\alpha = 0,01$

<sup>18</sup>  $\alpha = 0,05$

Z výsledků syntaktické obtížnosti vyplývá, že její hodnoty jsou nízké. Je patrné, že věty jsou zpravidla jednoduché a krátké, nevyskytují se složitá souvětí – což odpovídá cílové skupině, kterou jsou žáci mladšího školního věku.

## 6.5 Sémantická (pojmová) obtížnost textu

Sémantická obtížnost zkoumaných textů se pohybovala v rozmezí přibližně 11,8 až 15,5 bodů, tvořila tedy větší část celkové obtížnosti textu. Průměrná hodnota všech textů činila 13,99 bodů. Statisticky významnější rozdíl (nadprůměr) od průměru všech zkoumaných textů vykazaly texty učebnic nakladatelství *Nová škola* ( $T_p = 15,57$  bodu), statisticky nižší pak texty učebnic nakladatelství *SPN* (11,77) – tyto představovaly nejnižší obtížnost textů mezi zkoumanými učebnicemi (viz obrázek 30 – svislá čára znamená směrodatnou odchylku). Celkové hodnoty sémantické obtížnosti jsou přiměřené učebnicím pro druhé období 1. stupně ZŠ. Rozdíly mezi učebnicemi nakladatelství Prodos, Fraus, Didaktis a Alter od celkového průměru  $T_p$  nebyly shledány jako statisticky významné.



Graf 30: Míra sémantické (pojmové) obtížnosti textu

Pokud jsme se na výsledky dívali statisticky, pak se hodnoty (aritmetické průměry sémantické obtížnosti historických textů) mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství (až na 4 případy) nelišily. Statisticky významné rozdíly mezi hodnotami celkové obtížnosti historických textů u učebnic jednotlivých nakladatelství jsme souhrnně vyjádřili v následující tabulce (T-test, hodnoty  $p$ )<sup>19</sup>:

Nakladatelství ( $T_p$ )	Nová škola	SPN	Alter	Fraus	Prodos	Didaktis
Nová škola (15,57)	x	+++	0	0	0	0
SPN (11,77)	<b>0,000</b>	x	0	--	--	--
Alter (13,21)	0,132	0,292	x	0	0	0
Fraus (14,65)	0,349	<b>0,006</b>	0,371	x	0	0
Prodos (14,79)	0,879	<b>0,001</b>	0,132	0,357	x	0
Didaktis (13,93)	0,132	<b>0,004</b>	0,478	0,714	0,178	x

Tabulka 78: Statistické srovnání míry sémantické obtížnosti textu mezi texty učebnic jednotlivých nakladatelství

<sup>19</sup> +++ významný rozdíl (větší) na hladině  $\alpha = 0,001$ , -- významný rozdíl (menší) na hladině  $\alpha = 0,01$



Z tabulky 78 je patrné, že texty učebnic SPN vykazaly jako jediné statisticky nižší hodnoty sémantické obtížnosti, než texty učebnic nakladatelství Fraus, Prodos, Didaktis a zejména Nové školy. Texty učebnic SPN měly jednoduchou strukturu vět, v nichž byl užit zpravidla běžný jazyk dítěte. Avšak obecně vzato, žádná ze sledovaných učebnic nevykázala extrémní hodnoty, které by ji stavěly do role příliš obtížné (z hlediska míry obtížnosti textu) učebnice pro daný stupeň školy. Potvrdilo se však, že určité rozdíly mezi texty jednotlivých učebnic zkoumaných nakladatelství existují.

Podobně jako u syntaktické obtížnosti se jednotlivé texty lišily (poměrně výrazně) co do obtížnosti sémantické mezi jednotlivými tématy, jak ukazuje následující tabulka. Tučně jsme vyznačili nejvyšší a nejnižší (i kurzívou) hodnoty pro daný tematický celek. Témata jsou seřazena od nejvyšší po nejnižší sémantickou obtížnost (průměrná hodnota za daný tematický celek). Zvýrazněným pozadím jsou vyznačeny největší, resp. nejmenší rozdíly uvnitř jednotlivých témat (dle hodnot směrodatné odchylky – SD, čím je hodnota vyšší, tím větší rozdíly v sémantické obtížnosti textu jednotlivých tematických celků mezi zkoumanými nakladatelstvími existují).

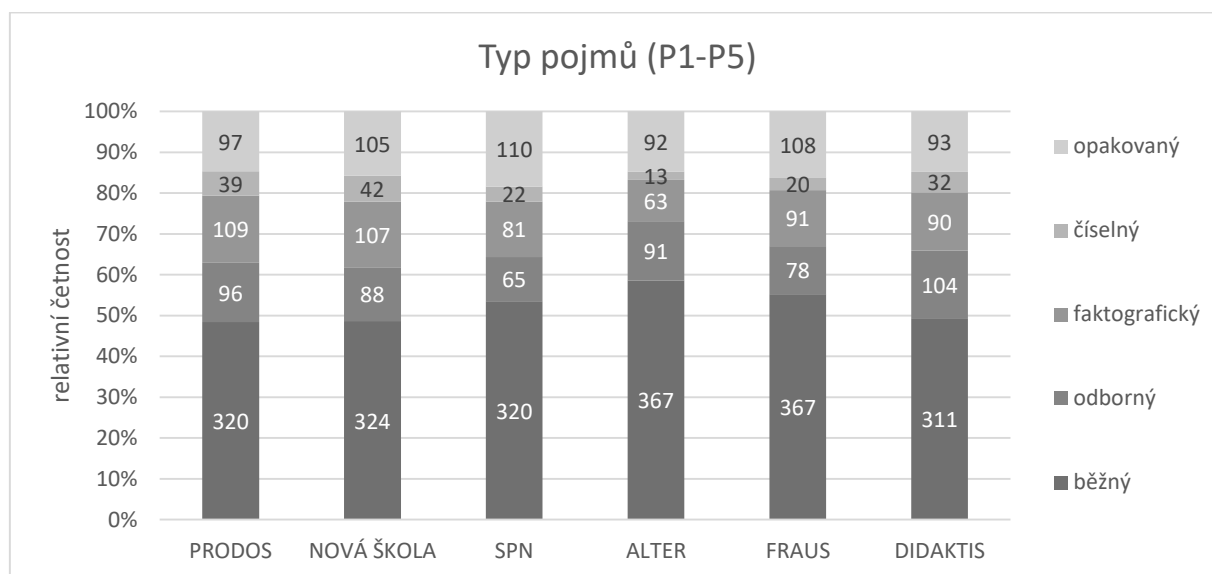
Téma/ nakladatelství	Nová škola	SPN	Alter	Fraus	Prodos	Didaktis	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka (SD)
Husitství	12,92	15,23	<b>20,70</b>	16,90	19,45	<b>12,13</b>	<b>16,22</b>	<b>3,15</b>
Komunismus	<b>17,91</b>	12,28	14,01	<b>12,42</b>	17,99	16,02	<b>15,10</b>	<b>2,36</b>
Rok 1848 a revoluce	17,72	<b>10,08</b>	<b>19,17</b>	10,99	18,41	14,22	<b>15,10</b>	<b>3,59</b>
2. světová válka	17,32	<b>11,94</b>	15,08	<b>16,42</b>	14,01	14,85	<b>14,94</b>	1,72
První republika	16,09	<b>10,49</b>	12,41	<b>17,82</b>	14,04	16,25	<b>14,52</b>	<b>2,49</b>
<b>Bílá hora a Habsburkové</b>	14,75	<b>11,90</b>	13,71	13,57	<b>15,78</b>	15,20	<b>14,15</b>	<b>1,27</b>
Osvícenství – Marie Terezie a Josef II.	<b>17,32</b>	<b>9,16</b>	9,55	14,49	14,62	16,02	<b>13,53</b>	<b>3,10</b>
Přemyslovská knížata	14,15	12,07	<b>8,86</b>	13,96	<b>18,84</b>	13,06	<b>13,49</b>	<b>2,97</b>
Jiří z Poděbrad + Jagellonci	<b>14,76</b>	13,98	<b>9,28</b>	17,78	11,82	11,39	<b>13,17</b>	<b>2,73</b>
<b>Lucemburkové</b>	<b>13,79</b>	11,61	<b>11,37</b>	13,34	13,34	<b>15,15</b>	<b>13,10</b>	<b>1,29</b>
SD	1,73	1,69	3,84	2,23	2,53	1,62	0,97	0,76

Tabulka 79: Srovnání sémantické (pojmové) obtížnosti mezi jednotlivými tematickými celky a nakladatelstvími

Na základě analýzy rozdílů mezi hodnotami sémantické obtížnosti u jednotlivých textů uvnitř nakladatelství, pak největší rozdíly nalezneme v učebnicích Alter, nejmenší rozdíly co do sémantické obtížnosti jsou pak učebnice nakladatelství Didaktis (viz poslední řádek tabulky 79 a velikost směrodatné odchylky). Čím je hodnota směrodatné odchylky vyšší, tím větší rozdíly v sémantické obtížnosti mezi jednotlivými tematickými celky existují (v rámci nakladatelství).

V dalším textu jsme podrobněji analyzovali *dílčí složky sémantické obtížnosti* – strukturu jednotlivých pojmů. Sémantická (nebo také pojmová) obtížnost je totiž vyjádřena počtem pojmů různého typu. Zjednodušeně řečeno, čím text obsahoval více speciálních pojmů (odborných, faktografických a číselných), tím vzrůstala jeho sémantická obtížnost (Tp).

Z grafu 31 je patrné, že zhruba 50 % *substantivních pojmů* (z nichž se Tp počítá) je tvořeno *běžnými* pojmy, které nejsou specifické pro daný obor (v našem případě historie), nejvíce jich v textech obsahovaly učebnice nakladatelství Alter (asi 59 %), nejméně (cca 48 %) pak texty učebnice vydané nakladatelstvím Prodos. Čísla ve sloupcích zachycují absolutní četnosti po jednotlivých typech pojmů v učebnicích daných nakladatelství. Z grafu je také možno *srovnat poměry četností jednotlivých typů v rámci učebnic zkoumaných nakladatelství* – a to i mezi sebou (díky relativnímu měřítku, resp. relativní četnosti). Odtud např. vidíme, že počty číselných pojmů (i když absolutní hodnoty se liší), zaujímaly vždy okolo 3 – 5 % pojmů v učebnicích daného nakladatelství (v rámci všech sledovaných pojmů).



Graf 31: Rozložení pojmů dle typu u učebnic zkoumaných nakladatelství (v rámci vzorku deseti textů)

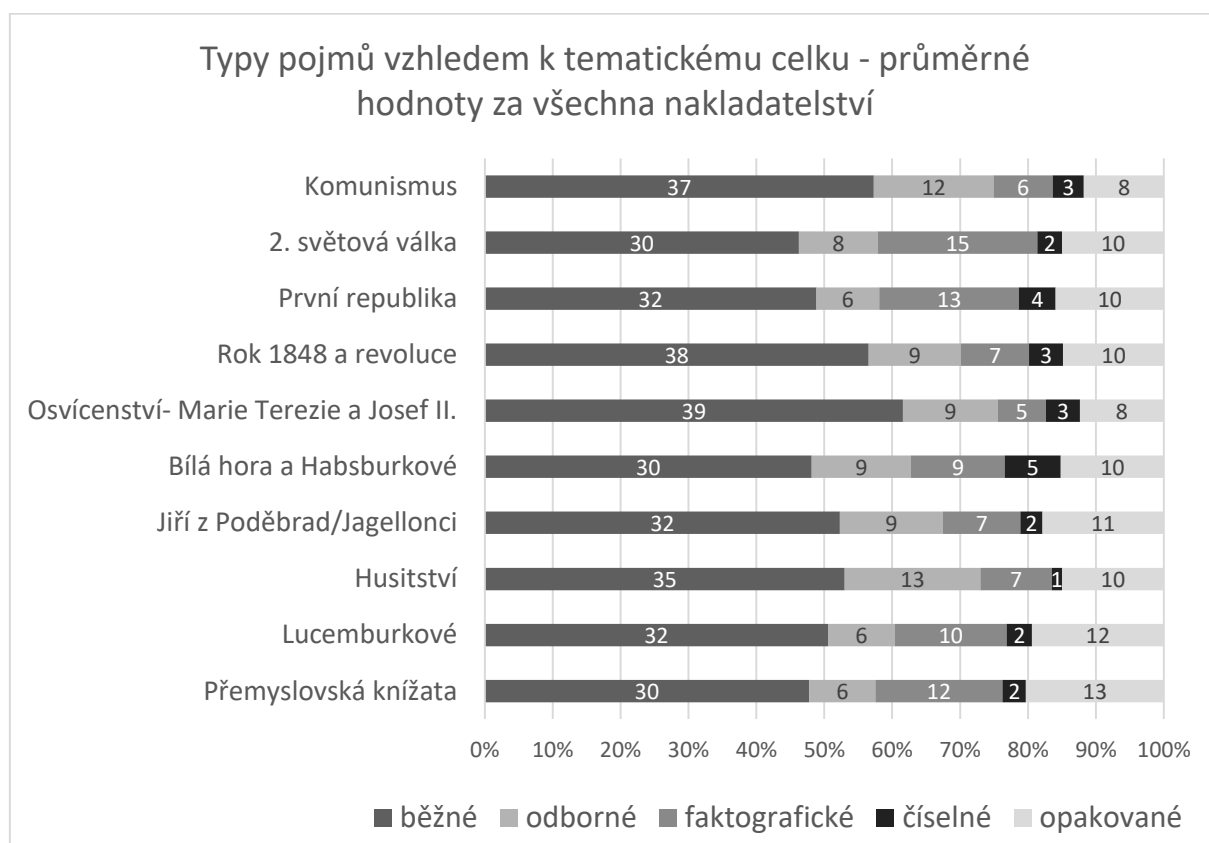
Porovnávali jsme také statisticky počty jednotlivých typů pojmů (pomocí testu chí-kvadrát) a zjistili jsme, že *celkový počet pojmů* (průměrně 641, min. 626, max. 666) *mezi texty učebnic jednotlivých nakladatelství se počty pojmů významně neliší* (test nezávislosti;  $p = 0,321$ ). Ovšem pokud analyzujeme rozdíl četností u *jednotlivých typů*, zde již některé významné rozdíly nacházíme. Výsledky testu nezávislosti jsme zobrazili v následující tabulce – tučně vyznačené hodnoty znamenají, že u tohoto typu pojmů se jejich počty signifikantně lišily mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství. Největší rozdíly tak lze spatřovat v kategorii číselných pojmů.

Chí-square test	hodnota $p^{20}$
Běžné	<b>0,040*</b>
Odborné	0,052
Faktografické	<b>0,006**</b>
Číselné	<b>0,000***</b>
Opakované	0,694

Tabulka 80: Statistické srovnání četností pojmů uvnitř jednotlivých typů (mezi nakladatelstvími)

<sup>20</sup> \*  $\alpha = 0,05$ ; \*\*  $\alpha = 0,01$ ; \*\*\*  $\alpha = 0,001$

Zajímavé bylo opět srovnání počtu pojmů jednotlivých typů *dle dílčích tematických celků*. Výsledky jsme prezentovali v grafu 32. Z něj patrné, že bez ohledu na tematický celek, dosahovaly nejvyššího počtu pojmy běžné (okolo 33 pojmů). Další tři typy pojmů jsou průměrně zastoupeny podobně (10, resp. 9 na tematický celek) – jedná se o pojmy *opakované*, resp. *faktografické* a *odborné*. Nejméně (průměrně 3 pojmy) se pak v jednotlivých tematických celcích objevovaly pojmy *numerické* (číselné). Vzhledem k relativnímu porovnání v pruhovém grafu (32) bylo dobře patrné i *procentuální rozložení typů pojmů v daných tematických celcích*. Běžné pojmy tvořily přibližně 45 – 55%, *opakované* pojmy cca 12 – 20% a podobně i pojmy *odborné* (cca 10 – 22%), relativně velké rozpětí (dle tematického celku) bylo v kategorii pojmů *faktografických* (cca 10 – 23%), nejmenší podíl pak v jednotlivých tematických celcích připadl na pojmy *číselné* (okolo 5 %). Podrobné výsledky rozložení typů pojmů vzhledem k tematickému celku u učebnic jednotlivých nakladatelství jsou v příloze č. 4.



Graf 32: Průměrné počty jednotlivých typů pojmů v rámci tematického celku (všechna nakladatelství)

Pro srovnání variability dat jsme použili *variční koeficient*, jehož užití eliminuje rozdílné absolutní hodnoty u jednotlivých typů pojmů, které ovlivňují směrodatnou odchylku. Výsledky zobrazuje následující tabulka:

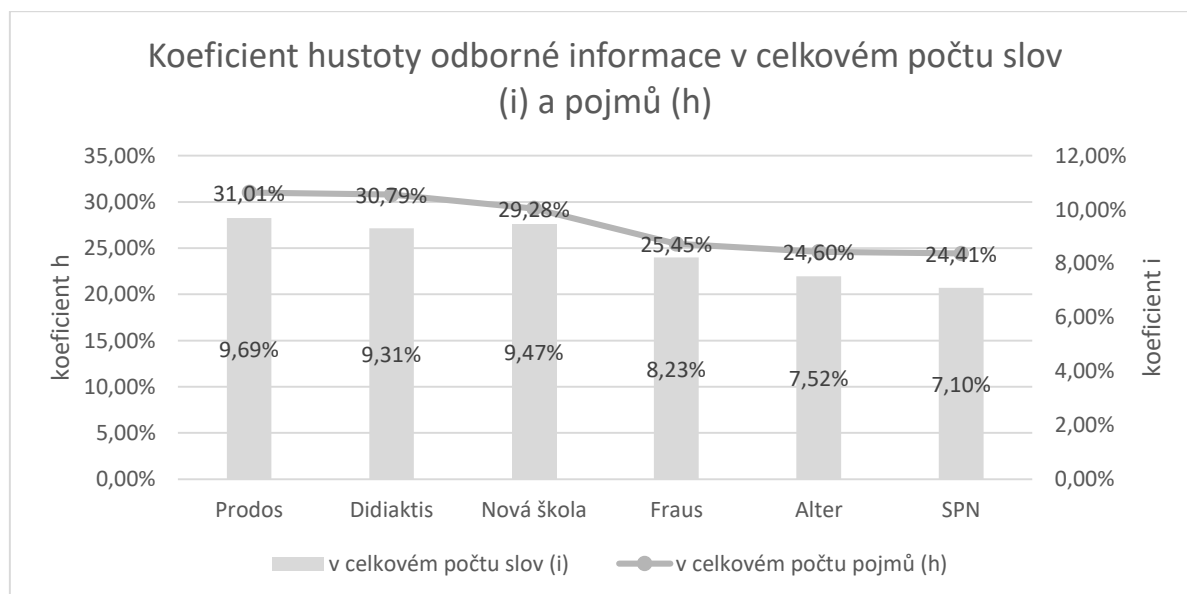
Tematický celek / typ pojmu	běžný	odborný	faktografický	numerický	opakovaný
<b>Aritmetický průměr (<math>\bar{x}</math>)</b>	33	9	9	3	10
<b>Směrodatná odchylka (SD)</b>	3,47	2,39	3,52	1,12	1,64
<b>Variční koeficient (V)</b>	<b>10 %</b>	<b>28 %</b>	<b>39 %</b>	<b>40 %</b>	<b>16 %</b>

Tabulka 81: Srovnání variability dat u jednotlivých typů pojmů

Z tabulky 81 lze vidět, že *největší rozdíly* co do počtu pojmů daného typu mezi tematickými celky byly zjištěny u *numerických a faktografických* pojmů (čím větší hodnota variačního koeficientu, tím větší rozdíl), zatímco počty pojmů opakovaných a zejména běžných se lišily jen velmi málo, jejich počty byly v jednotlivých tematických celcích velmi podobné, což naznačuje skutečnost, že autoři učebnic všech zkoumaných nakladatelství se snažili psát srozumitelným jazykem, kterému může žák primární školy dobře rozumět (neboť používá právě nejvíce běžných pojmů).

## 6.6 Koeficient hustoty odborné informace a vliv dílčích složek na celkovou obtížnost textu

Koeficient hustoty odborné informace u sledovaných textů jednotlivých nakladatelství souhrnně ukazuje graf 33. Koeficient hustoty odborné informace v celkovém počtu slov dosahuje průměrně hodnoty 8,55 %, v celkovém počtu pojmů pak je to 27,59 %. Pro srovnávání těchto koeficientů neexistuje žádná oficiální metodika, rámcově je tedy třeba vycházet jen z porovnání podobných výzkumů. Pro učebnice přírodopisu pro 2. stupeň ZŠ Hrabí (2005c, s. 120) uvádí hodnotu  $i$  v rozmezí 23 – 33 %, hodnota  $h$  pak 64 – 76 %, o něco nižší hodnoty uvádí Smutková (2012, s. 58) také u učebnic přírodopisu –  $i = 23 – 27$  %;  $h = 55 – 66$  %, Weinhofer (2007, s. 119) u učebnic zeměpisu pro 6. ročník  $i = 10$  %,  $h = 27 – 30$  %. Je tedy možné předpokládat, že hodnoty koeficientů pro učebnice 1. stupně by měly být nižší – viz také náš dřívější výzkum učebnic přírodovědy pro 1. stupeň (Šimik, 2014, s. 67), který ukázal podobné hodnoty ( $i$  mezi 6 – 12 %,  $h$  mezi 18 – 35 %). V porovnání s těmito výzkumy lze obecně považovat koeficienty ( $i$ ,  $h$ ) odborné informace za *přiměřené* pro učebnice 1. stupně ZŠ, koeficient hustoty odborné informace v počtu pojmů vykazoval větší vyrovnanost mezi jednotlivými učebnicemi, resp. nakladatelstvími, než u učebnic přírodovědy. Mezi oběma koeficienty ( $i$ ,  $h$ ) byla potvrzena *vysoká korelace* ( $r = 0,955$ ), tzn., čím vyšší je hustota odborné informace ve všech pojmech, tím větší je také ve všech slovech.



Graf 33: Koeficienty hustoty odborné informace – srovnání dle nakladatelství

Z grafu je patrné, že koeficient hustoty odborné informace v celkovém počtu slov ( $i$ ), ale ani v celkovém počtu pojmů ( $h$ ) se příliš *neliší*, což dokládají také relativně nízké hodnoty variačního koeficientu (13 % u koeficientu  $i$ , resp. 11 % u koeficientu  $h$ ).

Sledovali jsme také, jak *celkovou obtížnost textu (T) ovlivňují její jednotlivé složky* (a také, zda korelují jednotlivé složky obtížnosti textu mezi sebou). Pro výpočet jsme použili Pearsonův korelační koeficient. Z tabulky 82 je zřejmé, že vysoká korelace (kromě již zmíněné) je mezi celkovou obtížností textu ( $T$ )

a koeficientem hustoty odborné informace v celkovém počtu pojmů i slov, což dokázalo fakt, že čím více pojmů text obsahuje, tím je obtížnější. Pojmová (sémantická) – Tp obtížnost ( $r = 0,737$ ) vykazala větší vliv na hodnotu celkové obtížnosti než syntaktická obtížnost (i ta je však vyšší, než 0,600). Naopak zcela na sobě nezávisela sémantická a syntaktická míra obtížnosti. Jinak řečeno, to, že učebnice vykazovala vysokou hodnotu syntaktické obtížnosti, neznamená, že byla vysoká také hodnota sémantické obtížnosti. Záporný koeficient spíše naznačuje, že čím nižší Ts, tím vyšší Tp (v praxi kratší věta může obsahovat více pojmů, i těch odborných). Další korelace mezi jednotlivými složkami je možno číst z tabulky 82.

Korelace (Pearson)	h-i	T-h	T-i	Tp-i	T-Ts	Tp-h	Ts-h	T-Tp	Ts-i	Tp-Ts
r	0,955	0,921	0,895	0,830	0,737	0,628	0,614	0,598	0,411	-0,101

Tabulka 82: Srovnání korelačních koeficientů u dílčích složek celkové obtížnosti textu<sup>21</sup>

## 6.7 Shrnutí a diskuze k obtížnosti textu dějepisných učebnic pro 1. stupeň ZŠ

V šesté kapitole jsme se zabývali měřením obtížnosti textu (základního) v učebnicích či jejich částech určených pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, konkrétně pro tematický okruh Lidé a čas. Zjišťovali jsme celkovou obtížnost textu, jakož i její dvě hlavní složky – obtížnost syntaktickou (Ts) a sémantickou – pojmovou (Tp). Rovněž jsme počítali koeficienty hustoty odborné informace v celkovém počtu slov (i) i pojmů (h), které se přímo podílejí na celkové míře obtížnosti textu.

Na základě výzkumného šetření jsme zjistili, že **celková obtížnost textu** ve sledovaných učebnicích pro historickou část vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět se pohybuje v rozmezí **21 – 26 bodů**, což lze v souvislosti s jinými výzkumy (viz s. 149-150) považovat za **nízkou obtížnost**, zároveň se tato míra obtížnosti jeví jako přiměřená pro žáky 1. stupně ZŠ (průměrná hodnota celkové obtížnosti textu dosáhla cca **23 bodů**). Statisticky nadprůměrnou hodnotu celkové obtížnosti vykazala učebnice nakladatelství *Prodos*, naopak podprůměrnou (ale jen nepatrně) učebnice nakladatelství *Alter* – celkově se však nejedná o žádné extrémní rozdíly, čili lze hovořit o tom, že celková míra obtížnosti textu u zkoumaných učebnic byla podobná.

Dále jsme se zaměřili na dílčí složky obtížnosti textu, kde jsme zjistili průměrnou hodnotu **syntaktické obtížnosti 9,15 bodů** (7,2 – 11,6 bodů). Tu lze považovat za nízkou hodnotu, rozdíly mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství činily asi 4 body, což celkově vzato není mnoho a syntaktická obtížnost textu se jeví jako podobná, pokud výsledky statisticky hodnotíme, pak v rámci zjištěných výsledků se významně obtížnější po stránce syntaktické jeví učebnice nakladatelství *Prodos*, naopak významně nižších hodnot, než byl celkový průměr, dosáhly učebnice nakladatelství *Fraus*. **Průměrná délka věty byla cca 12 slov** a průměrná délka větného dosáhla hodnoty asi 8 slov, nejdelší věty se vyskytovaly v tematických celcích „Rok 1848 a revoluce“ a „2. světová válka“, naopak nejkratší v tématu „Bílá hora a Habsburkové“ – rozdíly však činí jen asi 2 slova. Ukázalo se tak, že autoři učebnic dodržují přibližně stejnou délku vět bez ohledu na konkrétní téma, což je pozitivní a důležité vzhledem k psychologickým zvláštěnostem žáků primární školy a jejich nároky na porozumění textu.

Průměrná hodnota **sémantické obtížnosti** textu činila cca **14 bodů** (v rozmezí 11,8 – 15,5 bodů), rozdíly mezi učebnicemi nakladatelství *Prodos*, *Fraus*, *Didaktis*, *Alter* a *SPN* od celkového průměru nebyly shledány jako statisticky významné. Jako vyšší se jevíly hodnoty pouze u učebnic nakladatelství *Nová škola* (v rámci srovnání zkoumaného vzorku), avšak obecně lze říci, že i učebnice tohoto nakladatelství

<sup>21</sup> T – celková obtížnost textu, Tp – sémantická obtížnost, Ts – syntaktická obtížnost, h – koeficient hustoty odborné informace v celkovém počtu pojmů, i – koeficient hustoty odborné informace v celkovém počtu slov

vykazují poměrně **nízké hodnoty sémantické obtížnosti**. **Rozdíly** jsme identifikovali při srovnání dílčích obtížností (jak syntaktické, tak zejména pak sémantické) **z hlediska jednotlivých témat** – jejich zpracování se dosti odlišovalo u učebnic jednotlivých nakladatelství (viz tabulky č. 75 a 79). Jeví se tak, že zatímco po stránce syntaktické dbají autoři učebnic na přiměřenou délku věty, z hlediska obsahového (sémantického) již méně. Mohli jsme zde pozorovat větší vliv vědeckého přístupu – pro autory je důležitý pojmový obsah. Nicméně i takto se zkoumané učebnice jeví díky celkové obtížnosti textu jako přiměřené danému stupni školy.

Pokud jsme sledovali substantivní pojmy v rámci sémantické obtížnosti textu, pak přibližně **50 % z nich byly pojmy běžné**, počet **odborných pojmů** se pohyboval **okolo 15 %**, nejmenší procento pak tvořily pojmy číselné (okolo 5 %). Statistické rozdíly v počtu jednotlivých typů pojmů existovaly v kategorii pojmů běžných, faktografických a zejména číselných. Počty opakovaných a odborných pojmů se projevily jako stejné (velmi podobné) u učebnic všech zkoumaných nakladatelství. Když jsme srovnali typy pojmů v rámci **jednotlivých tematických celků**, pak **nejmenší variabilitu dat** vykazovaly **pojmy běžné** – variační koeficient 10 % (jejich počty se u jednotlivých tematických celků více rovnají), **největší rozdíly** byly pak v počtech **pojmů numerických a faktografických** (variační koeficient 40, resp. 39 %). Konečně **průměrná hodnota koeficientů hustoty odborné informace** byla zjištěna v celkovém počtu slov (**i**) **8,55 %** a v celkovém počtu pojmů (**h**) **27,59 %** - tyto hodnoty ukazují **nízkou obtížnost a odpovídají požadavkům na učebnice primární školy**, mezi oběma koeficienty se potvrdila **velmi vysoká závislost** ( $r = 0,955$ ). Ukázalo se, že **na celkovou míru obtížnosti textu (T) měla vliv** (kromě obou koeficientů hustoty odborné informace, což je logické) **zejména míra sémantické obtížnosti textu (Tp)** – korelace 0,737, korelace s mírou syntaktické obtížnosti textu byla pak o něco nižší (0,628). Přestože lze měřit obtížnost textu (na rozdíl od jiných kvalit učebnice) poměrně precizně za použití dosti přesných vzorců, aplikace této metody pro pedagogickou praxi se jeví jako málo vhodná. Domníváme se, že učitelé nemají prostor pro to, aby takto měřili textovou obtížnost. Jako důležitější parametry vnímáme zejména kvalitu didaktického zpracování tématu a kvalitu učebních úloh (viz také následující kapitola). Na druhou stranu, pokud tato data (výsledky měření obtížnosti textu) existují – a to by mělo být předmětem zejména pro akademické pracovníky na univerzitách – mohou učitelům z praxe posloužit (alespoň orientačně) jako jedno z kritérií pro rozhodování o tom, jakou učebnici zvolit (pokud má učitel tuto možnost).

K výše uvedeným výsledkům je třeba uvést, že oblast sémantické obtížnosti byla jistě ovlivněna subjektivním pohledem autora – zejména co se týče zařazování pojmů do kategorie „běžné“. Z tohoto důvodu je dobré výzkumná zjištění v této publikaci komparovat s dalšími výzkumy stejných učebnic (např. výzkumné sondy viz Valová, 2017, s. 84 – 90 nebo Valentová, 2017, s. 67-79) a zamýšlet se nad případnými rozdíly.

Měření obtížnosti textu u učebnic pro tematický okruh Lidé a čas jsme zjistili, že **učebnice všech zkoumaných nakladatelství jsou co do obtížnosti textu** (jak sémantické, tak syntaktické, potažmo i koeficientů odborné informace) **velmi podobné** a v porovnání s jinými výzkumy obtížnosti textu školních učebnic, resp. doporučenými hodnotami (viz Průcha, 1986, s. 185) vykazují spíše **nízké hodnoty obtížnosti textu**, resp. hodnoty odpovídající navrženým hodnotám pro primární školu, konkrétně 4. či 5. ročník. Beneš, Janoušek a Novotný (2009, s. 295) uvádí, že „*experimentálními výzkumy bylo prokázáno, že zjištěné hodnoty obtížnosti učebnic (T) mají vliv na snadnost či obtížnost pochopení a zapamatování učiva z učebních textů.*“ I když tedy námi zjištěné hodnoty obtížnosti textu rámcově odpovídají Průchovu doporučení, je potřeba zkoumat to, jak vnímají obtížnost textu samotní žáci. Mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství sice existují dílčí rozdíly (v rámci našeho výzkumného vzorku někdy i statisticky významné), ale obecně jsou rozdíly u jednotlivých obtížností v rozmezí pouze několika málo jednotek bodů. Autoři učebnic používají jednoduchý text, který (ve srovnání s obtížností textu učebnic pro vyšší stupeň školy) odpovídá psychologickým nárokům žáka primární školy, resp. 4. a 5. ročníku.

V kontextu se zjištěnými výsledky se přikláníme k názoru Šmídla (2013, s. 125), že obtížnost učebnice není ovlivněna v první řadě tématem (i když částečně se téma promítlo, zvláště v oblasti sémantické obtížnosti), ale spíše autory (autorským kolektivem). Proto je důležité, aby sami autoři učebnic měli zkušenosti nejen v konkrétní odbornosti (v našem případě historické vědě), ale rovněž v didaktice, resp. oborové didaktice.

**Při výběru dějepisné učebnice z těch, které tvořily náš výzkumný vzorek, by tedy toto kritérium (obtížnost textu) nemělo být rozhodující** (jelikož zjištěné rozdíly jsou v celkovém srovnání pouze marginální) a učitel by měl v otázce výběru konkrétní učebnice spíše přihlížet k jiným kritériím (např. didaktické vybavenosti, pojmové zatíženosti, tematickému členění či přístupu k prezentaci učebních úloh).

## 7. Učební úlohy v historickém učivu učebnic pro tematický okruh Lidé a čas

V poslední kapitole jsme se zaměřili na problematiku učebních úloh v učebnicích určených pro tematický okruh Lidé a čas. Nejprve jsme stručně teoreticky vymezili učební úlohu a připomenuli výzkumy učebních úloh (bez snahy o vyčerpávající přehled) – kap. 7.1. Poté jsme popsali použitou metodologii v tomto výzkumném šetření (7.2) a od třetí do deváté části jsou zachyceny relativně obsáhlé výsledky konkrétního výzkumného šetření. Nejdříve jsme analyzovali učební úlohy z hlediska četnosti (7.3), poté typologie (7.4), kterou jsme v následující kapitole (7.5) rozebrali podrobněji. Dále jsme popsali podrobnou charakteristiku učebních úloh v rámci učebnic jednotlivých nakladatelství spolu s řadou konkrétních příkladů (7.6). V kap. 7.7 a 7.8 jsme srovnali učební úlohy z hlediska jejich formy zadání a způsobu provedení (7.8). Konečně v kapitole 7.9 jsme se zaměřili na vztah učebních úloh k Rámcovému programu pro základní vzdělávání, konkrétně k očekávaným výstupům tematického okruhu Lidé a čas ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

### 7.1 Učební úloha – její charakteristika a postavení v pedagogických kategoriích a pedagogickém výzkumu

Učebnice představuje jednu z forem operacionalizovaného projektovaného kurikula (viz např. Průcha, 2009, s. 117-121) až realizovaného kurikula. Pokud se učitel drží textu učebnice, může (na rozdíl od Rámcového vzdělávacího programu) již konkrétně navozovat učební situace a tak aktivizovat žáka, což je mj. jedna z funkcí učební úlohy. Učebnice, jež jsou předmětem našeho výzkumného šetření, lze chápat jako jeden z prostředků realizace *kurikula* vzdělávací oblasti vymezené pro 1. stupeň ZŠ – Člověk a jeho svět, konkrétně její části (tematického okruhu) Lidé a čas. Jsou to pak zejména učební úlohy, které slouží jako *spojení vzdělávacího obsahu uvedeného v učebnici a učební činnosti žáka*.

Problematika učebních úloh je relativně dobře rozpracovaná již řadu desetiletí, viz např. starší díla Okoň (1966), Skalková (1974 nebo 1999). I na počátku 21. století jsou učební úlohy v zájmu pedagogické (didaktické) teorie či výzkumu, jak uvedeme i níže. Učební úloha je v edukačním procesu jeden z klíčových konstruktů, neboť skrze učební úlohy žák přistupuje k učivu, operuje s ním a přibližuje se ke splnění edukačních cílů. Učební úloha má *aktivační potenciál*, tvoří edukační proces dynamickým a žáka aktivním. Vzhledem k tomu, že učebnice jsou psány zejména pro žáky (bez ohledu na to, ať již se s učebnicí ve výuce pracuje, či nikoli, je žák bezesporu jejím adresátem), je role učebních úloh v učebnicích důležitá, neboť mj. *řídí učení žáků*, což je jedna z funkcí učebnice (učebnice jako didaktický prostředek). Definice učebních úloh nalezneme v odborné literatuře mnoho, např. autoři pedagogického slovníku definují učební úlohu jako „...každou pedagogickou situaci, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učební cíle. Je zaměřena na pět aspektů učení: obsahový, stimulační (motivační), operační, formativní a regulativní“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 258). Vaculová, Trna, Janík chápou učební úlohu jako „specifický soubor požadavků kladených na žákovu učení“ (2008, s. 35). Autoři projektu CPV video studie vymezili učební úlohu v širším kontextu jako *příležitosti k učení* (Janík a Miková, 2006 nebo Janík a Najvar, 2008). Je to tedy příležitost pro žáka zabývat se učivem, osvojovat si ho a pomocí plnění (řešení) učebních úloh dosahovat výchovně-vzdělávacích cílů (za předpokladu, že učební úlohy s nimi korespondují). V tomto duchu charakterizoval učební úlohu také Švec (in Maňák, Švec, 2003, s. 26), když popisuje učební úlohy spolu s učebními informacemi jako *strukturní prvky výukové metody*. Učební úloha je tak nositelem aktivizujícího potenciálu, který umožňuje v průběhu učení měnit informace na znalosti. Holoušová (1983 in Kalhous, Obst, 2002, s. 329) definuje učební úlohu jako „širokou škálu všech učebních zadání, od nejjednodušších



úkolů vyžadující pamětní reprodukci poznatků, až po složité úkoly vyžadující tvořivé myšlení. Zároveň uvádí, že učební úloha má být podřízena výukovému cíli, vycházet z něj a je rovněž jedním z hlavních zpětnovazebných prostředků, pomocí něhož si učitel i žák ověřuje splnění příslušného výukového cíle“. Čížková (2002, s. 418) ve shodě s pojetím učební úlohy Švece (1979/80) ji chápe jako takovou pedagogickou situaci, kdy klademe před žáky požadavek na vykonání souboru činností, které směřují od zadání k cíli, který úloha vytyčuje. Tollingerová (1986 in Zormanová, 2014, s. 176) označila za učební úlohy ty „činnosti, které ve svém celku nebo jednotlivě vedou ke vzniku nových struktur ve vědomí a jednání člověka“. Holoušová (1983 in Kalhous, Obst, 2002, s. 329-330) také vyjmenovala *role učební úlohy*, které by měly ve výuce splňovat: měly by pronikat celým vyučovacím procesem (od začátku do konce), mají instrumentální charakter (nemohou stát v edukačním procesu osamocně); měly by být systematicky uspořádávány (např. dle obtížnosti) a nikoliv monotónně; měly by být dopředu promyšlené a v dostatečném množství; měly by být navázány na konkrétní cíle (odtud požadavek na jejich formulaci). Mareš (2013) pojednal o *parametrech učebních úloh*, tzn. o tom, jakou roli plní učební úloha v edukačním procesu, zejména ve vztahu k žákovi (formativní, operační, obsahový, stimulační, motivační, regulativní). Tomáš (2009) uvádí, že díky použití úloh můžeme ve výuce vysvětlovat nějaký objekt, diagnostikovat stupeň osvojení, určit dosažení výukového cíle apod. *Funkce učebních úloh* shrnul např. Helus (1979, s. 220), když uvádí, že učební úloha navozuje učební činnost žáka, určuje operace, kterými má žák úlohu řešit, definuje podmínky žákovy činnosti a rovněž je prostředkem, kterým je žáková činnost řízena.

Existuje několik klasifikací učebních úloh<sup>22</sup>, např. dle *míry uplatnění tvořivého myšlení* to jsou úkolové nebo problémové učební úlohy (Čížková, 2002, s. 417), dle *způsobu zadání* (verbální, neverbální, kombinace), dle *způsobu řešení* (otevřené, uzavřené) – viz Chráška (1999), velmi známá a používaná (zejména v oblasti výzkumu) je v českém prostředí klasifikace Tollingerové, a to *dle náročnosti kognitivních operací* potřebných k řešení učební úlohy (viz např. Tollingerová, 1986). Autorka vycházela z Bloomovy taxonomie kognitivních cílů – viz Byčkovský a Kotásek (2004). Bloomova taxonomie byla v prvním desetiletí 21. století revidována (viz Anderson, Krathwohl, 2001), obsahuje tzv. taxonomickou tabulku, jež se má používat nejen při vymezování a klasifikaci výukových cílů, ale i při volbě vhodných výukových prostředků, tj. při volbě *učebních aktivit* a vyučovacích činností a při výběru nebo návrhu prostředků hodnocení výsledků výuky (Byčkovský, Kotásek, 2004, s. 234). Pro učební úlohy se hodí *dimenze kognitivních procesů*, neboť učební úlohy vždy vyžadují po žákovi určitý kognitivní proces, byť různé míry náročnosti, jež je rovněž spjat s aktivitou žáka, (ať již pouze verbální odpověď, nebo psychomotorická činnost). *Revidovanou Bloomovu taxonomii* ještě modifikovali (podrobněji rozpracovali) Marzano a Kendall (2007). Podrobně o této problematice pojednávají např. Řezníčková a Matějček (2014). Pro vlastní výzkumné šetření jsme pro kategorizaci učebních úloh zvolili revidovanou Bloomovu taxonomii (podrobněji viz dále).

Vzhledem k našemu empirickému výzkumu, kde jsme mezi učební úlohy zahrnuli rovněž otázky, je nutno alespoň načrtnout *vztah učební úloha – otázka*. Ve shodě s výše uvedenými definicemi učební úlohy je možné chápat otázku jako *formu* učebních úloh, neboť otázky aktivizují žáka, vztahují se k učivu a cíli. K tomu, že za učební úlohu můžeme v širším kontextu považovat také otázku, se přiklání např. Švec, Filová, Šimoník (1998, s. 54): „*otázka je specifickým druhem učební úlohy. Je formulována v tázací podobě, může však být také součástí komplexnější učební úlohy*“. V souvislosti s výše naznačeným potenciálem učební úlohy aktivizovat žáka hovoří Šimoník (2005, s. 65) o otázce jako o „*impulsu k činnosti, k přemýšlení, jako podnět k aktivizaci poznávacích, citových a volních procesů žáka*“, čímž lze otázku chápat jako *synonymum* pro učební úlohu, která v sobě také má aktivační potenciál. Dle Vališové (in Vališová, Kasíková, 2007, s. 227), která klasifikovala otázky z hlediska vztahu k učivu

---

<sup>22</sup> Není úkolem tohoto textu je podrobně rozebírat, ale jen stručně naznačit problematiku klasifikace. Podrobněji jsme se věnovali pouze vybrané klasifikaci (vzhledem k vlastnímu empirickému výzkumu).

a učební situaci lze otázky ve smyslu učební úlohy chápat především jako „otázky vztahující se bezprostředně k učivu, tj. věcné, ale také jako otázky vztahující se k „výchovným“ úkolům vyučování.“ Než se budeme věnovat vlastnímu empirickému výzkumu učebních úloh, chceme stručně uvést výzkumy učebních úloh v učebnicích v českém pedagogickém kontextu. Při hledání dostupných výzkumů jsme pozorovali, že převážná většina výzkumů týkajících se učebních úloh v učebnicích, je popisována v rámci kvalifikačních prací (hlavně diplomových a disertačních). Odborné články se pak vázaly především k analýze učebních úloh v učebnicích pro předměty druhého stupně základní školy. Asi nejčastější byly (co se týče učebnic pro 2. stupeň) zkoumány učebnice *zeměpisu*. Např. Knecht (2005 a 2014), Weinhofer (2011) či Hubelová (2008), která zkoumala učební úlohy vztahující se k práci s mapou nebo Knecht a Lokajíčková (2013), jež se věnovali koherenci učebních úloh v zeměpisných učebnicích ve vztahu k RVP ZV. Havelková (2004) se věnovala výzkumu učebních úloh v regionální učebnici zeměpisu. Učební úlohy v *přírodopisných* učebnicích zkoumala např. Vránová (2005), dále Mánková (2016) zkoumala využití učebních úloh učiteli přírodopisu a Netušilová (2008) analyzovala učební úlohy o hydrosféře v učebnicích pro 6. ročník. Výzkum učebních úloh v *dějepisných* učebnicích provedl např. Valenta (1991). Výzkumem mapujícím učební úlohy vedoucí k rozvoji mapových dovedností v učebnicích několika předmětů (biologie, dějepisu, matematiky) se zabývali Havelková a Hanus (2015).

Co se týká výzkumů učebních úloh u učebnic pro 1. stupeň ZŠ, tak ty se vyskytují méně a téměř výhradně jen v kvalifikačních pracích (hlavně diplomových), převážně se zabývající učebními úlohami v oblasti *přírodovědné*. Učební úlohy na 1. stupni zkoumala např. Recmanová (2012), která analyzovala videozáznamy z hodin přírodovědy, nezabývala se tak pouze úlohami z učebnic. Vránová (2006) se věnovala učebním úlohám v pracovním sešitě přírodovědy a sami jsme také vedli několik diplomových prací, jež mapovaly učební úlohy v přírodovědě (např. Lojkásková, 2014; Majerčinová, 2014 nebo Cíchová, 2015). V oblasti *geografické* pak např. Kaláb (2012) mapoval učební úlohy vztahující se k zeměpisnému učivu ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Našli jsme také několik prací, které se zabývaly přímo učebními úlohami ve *vlastivědě* (zpravidla učebnice jako celek) – např. Salamonová (2011), Martincová (2011) nebo Kvapilová (2016), která srovnávala učební úlohy v učebnicích vlastivědy z pohledu historického (starší a novější učebnice). Problematiku konstruktivistických učebních úloh zkoumala Machalová (2005).

Výzkumné nálezy ze školní praxe však poukazují na ne vždy promyšlenou volbu učebních úloh (např. Gavora, 2005; Hübelová, Janík & Najvar, 2008). Většina otázek položených během výuky jsou často uzavřené otázky požadující po žácích kognitivní operace nižšího řádu, zaměřené jsou na vybavení prostého faktu nebo doslovné či frázevité odpovědi. Nižší efektivita výukové komunikace může být způsobena i velkým množstvím učitelových otázek, neboť žáci pak odpovídají rychle a nezbývá jim čas na promyšlení učitelových dotazů (Pstružinová, 1992, s. 225-226).

## 7.2 Metodologie výzkumného šetření učebních úloh ve vybraných učebnicích pro tematický okruh Lidé a čas

Pro vlastní výzkumné šetření jsme si stanovili několik *výzkumných cílů*:

- 1) zjistit a porovnat *celkovou četnost učebních úloh* pro tematický okruh Lidé a čas ve vybraných učebnicích pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět;
- 2) *kategorizovat učební úlohy* pro tematický okruh Lidé a čas ve vybraných učebnicích pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět *do jednotlivých typů dle jejich vztahu k edukačním cílům* dle revidované Bloomovy taxonomie a *popsat jednotlivé typy učebních úloh*;
- 2a) *srovnat celkové četnosti jednotlivých typů učebních úloh* pro tematický okruh Lidé a čas ve vybraných učebnicích pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět *mezi nakladatelstvími*;

- 2b) *srovnat četnosti jednotlivých typů učebních úloh* pro tematický okruh Lidé a čas ve vybraných učebnicích pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět (uvnitř) *v učebnici/ích jednoho nakladatelství;*
- 3a) *srovnat učební úlohy* pro tematický okruh Lidé a čas ve vybraných učebnicích pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět *dle formy zadání* (otázka – úkol) mezi nakladatelstvími;
- 3b) *srovnat učební úlohy* pro tematický okruh Lidé a čas ve vybraných učebnicích pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět *dle formy zadání* (otázka – úkol) v rámci učebnic/e jednotlivých nakladatelství;
- 4a) *srovnat učební úlohy* pro tematický okruh Lidé a čas ve vybraných učebnicích pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět *dle způsobu provedení/řešení* (slovní – praktické) mezi nakladatelstvími;
- 4b) *srovnat učební úlohy* pro tematický okruh Lidé a čas ve vybraných učebnicích pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět *dle způsobu provedení/řešení* (slovní – praktické) v rámci učebnic/e jednotlivých nakladatelství;
- 5) *zjistit návaznost učebních úloh* pro tematický okruh Lidé a čas ve vybraných učebnicích pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět *na očekávané výstupy tematického okruhu Lidé a čas v RVP ZV:*
- 5a) *srovnat četnosti učebních úloh* dle jejich návaznosti na očekávané výstupy *celkově za všechna nakladatelství;*
- 5b) *srovnat četnosti učebních úloh* dle jejich návaznosti na očekávané výstupy *mezi jednotlivými nakladatelstvími;*
- 5c) *srovnat četnosti učebních úloh* dle jejich návaznosti na očekávané výstupy *uvnitř jednotlivých nakladatelství.*

*Výzkumný soubor* tvořily všechny učební úlohy (mezi něž jsme zařadili také otázky, jež jsou rovněž specifickou formou učební úlohy, neboť přispívají k aktivizaci žáka ve výuce či při samostatném učení) ze zkoumaného vzorku učebnic, resp. jejich částí vázících se k historickému učivu. Zahrnuli jsme zde jak učební úlohy graficky oddělené v textu, tak učební úlohy obsažené přímo ve výkladovém (základním) nebo v doplňujícím textu příslušných učebnic. Učební úlohy byly generovány ze vzorku *11 učebnic*, jež jsou blíže popsány v kapitole druhé, resp. kap. 1.3. Rovněž jsme mezi učební úlohy počítali také ty, jež byly součástí opakování většího tematického celku nebo závěrečného opakování učiva z celého ročníku.

V rámci vlastního výzkumného šetření jsme použili pro klasifikaci učebních úloh revidovanou Bloomovu taxonomii kognitivních cílů, neboť za důležité považujeme tu skutečnost, aby učební úlohy měly vazbu na edukační cíle, jim jsou zároveň podřízeny. V následující tabulce je uvedena charakteristika zvolené typologie spolu s bližším popisem jednotlivých typů učebních úloh, což bylo zároveň kritériem pro zařazování jednotlivých úloh v rámci empirického šetření.

<p><b>Úroveň 1 – zapamatování</b></p>	<p>Učební úlohy, které vyžadují po žákovi jednoduché myšlenkové operace jako vybavování z paměti, pamětnou reprodukci poznatků</p> <p><i>Znovupoznání</i> – u těchto úloh se žák setkává s daty (učivem), které již znal a toto učivo je mu znovu předloženo (typické otázky typu ano x ne, kdy žák musí rozhodnout na základě svých znalostí, zda výrok je pravdivý, či nikoli) např. <i>Je Karel IV. Synem Jana Lucemburského?</i>; nebo jsme zde řadili úlohy, kdy žák měl získat informace, aniž by je dopředu musel hledat (např. <i>Přečti si, kdy se udála bitva na Bílé hoře</i>) – tyto úlohy byly za učebním textem, šlo tedy o to, aby žák daný text znovu přečetl („znovupoznal“).</p> <p><i>Vybavování</i> – tyto úlohy vedou žáka k vybavení si z paměti zpravidla konkrétních dat, událostí, osob, jevů apod. Typicky se jednalo o otázky typu Co? Kdo? Který? Jaký? Kolik? Kdy?, např. <i>Jak se jmenoval první historicky doložený kníže?</i> Úlohy na vybavování se vázaly v podstatě jen na faktografické údaje. Pokud byla učební úloha zadaná formou úkolu a nikoliv otázky, tak za typická slovesa lze považovat popiš, vyjmenuj, definuj, reprodukuj, označ apod. Např. <i>Vyjmenuj tři panovníky, kteří patřili k rodu Habsburků.</i></p>
---------------------------------------	---

<p><b>Úroveň 2 – porozumění</b></p>	<p>V této kategorii již jde o vyšší kognitivní typ učební úlohy, při jejich řešení již nestačí pouhá reprodukce daného učiva (jeho opakování, pouhé vybavení), ale žák musí nějak se zapamatovaným „naložit“, aby dokázal, že tomu, co si zapamatoval, také rozumí. Tato úroveň je vnitřně klasifikována na celkem 7 dílčích typů.</p> <p><i>Interpretování</i> – zde šlo o převádění z jedné formy do druhé, nejčastěji pak o vyjádření (popis) vlastními slovy, interpretaci obrázku, parafrázi. Např. <i>Řekni vlastními slovy, jak žili Slované. Popiš podle obrázku zbraně Husitů</i>. Žák tedy přímo vycházel z textu, ať již verbálního či nonverbálního.</p> <p><i>Dokládání příkladem</i> – u tohoto typu učebních úloh měl žák doložit konkrétním příkladem nějakou obecnější myšlenku, konstrukt, jev, teorii apod. Např. <i>Uveď příklad cenzury za vlády absolutistického panovníka</i>. Typickým slovesem bylo, např. <i>ilustruj, dolož příkladem</i>.</p> <p><i>Klasifikování</i> – zde šlo o kategorizování, zařazování jevu, pojmu, informace do kategorie, do skupiny. Typickými slovesy byla, např. <i>přiřaď, klasifikuj, rozděl do skupin, zařaď</i> apod. Např. <i>Rozděl panovníky rodu Přemyslovců na knížata a krále</i>.</p> <p><i>Sumarizování</i> – u úloh tohoto typ měl žák formulovat hlavní myšlenku, východisko, napsat shrnutí, abstrahovat, zobecňovat. Např. <i>Napiš osnovu zachycující klíčové momenty v období panování rodu Habsburků. Shrň, co bylo důležité pro stavbu nových továren</i>.</p> <p><i>Usuzování</i> – zde šlo o vyvozování závěrů z předložených informací (z textu), tzn., že na základě textu v učebnici, případně obrázku měl žák vyvodit závěr, nebo přiblížit, zpřesnit daný problém. Např. <i>Mohl se Karel IV. setkat se sv. Václavem? Jak se změnil život bohatých ve státě, který ovládli komunisté?</i></p> <p><i>Srovnávání</i> – učební úlohy na srovnávání vedou žáka k tomu, aby rozlišoval, určoval shody a rozdíly, porovnával, přiřazoval apod. Např. <i>Srovnej život na vesnici a ve městě v období středověku. Rozliš, které zbraně Husitů se hodily pro boj zblízka a které pro boj na dálku</i>.</p> <p><i>Vysvětlování</i> – na rozdíl od usuzování, kdy se řešení dalo zpravidla odvodit z textu, při vysvětlování musel žák prokázat znalost širších souvislostí. Často byly tyto úlohy uvozeny slovem <i>proč</i>, jaký vliv. V těchto úlohách šlo také o konstruování modelů či vysvětlení příčiny událostí. Např. <i>Proč potřebovali městští obyvatelé zemědělce z okolí? Jaký vliv měl rozvoj průmyslu na krajinu</i>.</p>
<p><b>Úroveň 3 – aplikace</b></p>	<p>Na této úrovni šlo o to, aby žáci dokázali použít známé postupy v daných situacích, a to buď v situacích známých, nebo nových (dle toho se vnitřně diferencují na dva dílčí typy).</p> <p><i>Aplikování</i> – používání postupů - aplikování známých postupů při řešení běžných úloh/ ve známých situacích. Zde budeme zařazovat jednak práci s mapou (hledání míst na mapě, např. <i>Najdi na mapě Evropy Lucembursko</i>), nebo práci s časovou osou (např. <i>Vyznač na časové ose rok bitvy u Vítkova</i>), kde jde o jistý algoritmus. Pak také úlohy, které chtějí po žácích, aby v jiné formě aplikovali naučené, např. <i>Předved'te vymyšlené projevy či rozhovory osobností z naší historie: Josef II. – jak sděluje rádcům svůj úmysl zrušit nevolnictví a vyhlásit náboženskou svobodu</i>. Od tvořivých tento typ úlohy odlišujeme zejména proto, že je zde relativně detailně naznačeno řešení.</p> <p><i>Implementování</i> - využívání - aplikování známých postupů v nových situacích. Zde jsme zařazovali zejména učební úlohy, které vedly žáky k hledání informací v terénu (např. aplikace tématu války v regionální historii – <i>Najdi v místě svého bydliště památník vojákům 2. světové války</i>) nebo také úlohy typu <i>Tvořte vlastní otázky podle vzoru v učebnici (dle textu učebnice)</i>. Zařazovali jsme do této kategorie i následující úlohy, např. <i>Zahrajte si a předved'te, jak členové venkovské</i></p>

	<p><i>rodiny, která nevlastní půdu, odůvodňují přátelům svůj úmysl přestěhovat se do města. (Zde již jde o vyšší podíl žákovy iniciativy). Nebo též úlohy vztahující se k žákově zkušenosti, např. <i>Povězte, kde a jak si můžete doporučenou knihu opatřit.</i></i></p> <p>Typickými slovesy aplikačních úloh jsou, např. Aplikuj, vyřeš, zařaď, najdi, nakresli, předved'.</p>
<b>Úroveň 4 – analýza</b>	<p>Zde jde o rozkládání celku na podstatné části, určování jejich vzájemných vztahů a jejich vztahu ke struktuře celku nebo jeho účelu. Má dva dílčí typy.</p> <p><i>Rozlišování</i> – zde řadíme úlohy na odlišování, diferencování, vyčleňování, vybírání – rozlišování podstatných a nepodstatných znaků (výběr, zaměření se na určité znaky, rozeznávání aj.). Např. <i>Vyberte dvě informace o Tomáši G. Masaryku, které považujete za důležité. Které nové informace (něco, co jste dříve nevěděli) jste objevili na obrázcích na s. 28, 29, 30?</i></p> <p><i>Strukturování (uspořádání)</i> - vyhledávání souvislostí, uspořádávání, rozebírání, vyčleňování – ze souboru fakt, která jsou podkladem popisu určité historické události vyčlenit fakta podporující či nepodporující vysvětlení této události – nalézt soudržnost, integrovat, načrtnout, oddělit, strukturovat. Např. <i>Seřaďte, v jakém pořadí v českých zemích vládli: Jagellonci, Přemyslovci a Lucemburkové. Údaje, které jste napsali, seřaďte podle důležitosti. Vyber ty klíčové prvky, které pomohly Husitům vítězit, a seřaď je dle významu.</i></p>
<b>Úroveň 5 – hodnocení</b>	<p>U tohoto typu učebních úloh mají žáci vyjadřovat hodnotící stanoviska na základě kritérií a norem. Jde již o poměrně náročnou kognitivní činnost, při níž žáci musejí mít relativně široký rozhled a řadu znalostí. Vnitřně vyčleňujeme ještě dva typy.</p> <p><i>Ověřování (kontrola)</i> – zde jde o přezkoumávání, testování, monitorování – odhalování nedůslednosti a omylů v procesu nebo výsledku poznání; stanovování zda proces či výsledky jsou v souladu s vnitřními kritérii, zjišťování efektivity použitého procesu – zjišťovat, monitorovat, testovat, uspořádat pro kontrolu. Např. <i>V jakém oboru lidské činnosti byste se bez těchto dovedností obešli i dnes? V případě záporné odpovědi výrok oprav spolužáka tak, aby byl platný.</i></p> <p><i>Posuzování (kritika)</i> – u úloh tohoto typu jde zejména o vyjadřování kritických soudů – odhalování nesouladu mezi formulovanými závěry a zvnějšku danými kritérii, posuzování, zda je postup při řešení daného problému vhodný. Šlo zejména o úlohy zjišťující názor žáka a jeho hodnotící stanoviska. Např. <i>Zamyslete se nad přínosem tohoto panovníka pro české země i pro celou Evropu. V čem vidíte největší nebezpečí nacismu? Debatujte o významu současných humanitárních organizací.</i></p> <p>Typickými slovesy pro hodnotící učební úlohy jsou, např. <i>posuď, zvaž, proved' kritiku, dej do souvislosti, shrň, pochval, ospravedlň, diskutuj, obhaj.</i></p>
<b>Úroveň 6 – tvoření</b>	<p>Učební úlohy tohoto typu vedou žáka k tomu skládat prvky tak, aby vytvářely koherentní nebo funkční celek, reorganizovat prvky do nových struktur a modelů. Obecně se jedná o vytváření něčeho nového, originálního (minimálně na úrovni žákovy poznání). Zde vydělujeme tři dílčí typy.</p> <p><i>Generování</i> – formulování hypotéz – navrhnout hypotézy – stanovit hypotézy. Tyto úlohy mají blízko k žákovským prekonceptům, dávají prostor žákovi vyjádřit své domněnky, myšlenky. Např. <i>S troškou fantazie popište, jak asi probíhalo vyučování v tehdejší třídě. Jak si představujete hospodaření na prvních polích? Zkuste ho popsat.</i></p> <p><i>Plánování</i> – navrhování, projektování – navrhování postupu pro řešení problému, např. navrhnout plán výzkumné studie na dané historické téma – navrhovat. Např. <i>Navrhněte týdenní dovolenou své rodiny bez použití moderních dopravních prostředků tak, abyste toho během cesty poznali co nejvíce.</i></p>

	<p><i>Vytváření (budování) – konstruování – vytváření originálních děl, zejména praktického charakteru – něco hmatatelného vytvořit (písemně, prakticky). Např. Napište zprávu o událostech v Praze tak, jak by ji nejspíše napsal katolický císařský úředník. Vytvořte leporelo z období České země v pravěku.</i></p> <p>Typická slovesa: Sestav, vytvoř, vyrob, vytvoř hypotézu, naplánuj, zorganizuj, předved', stav, navrhni, vynalezni, tvoř, rozviň.</p>
--	---

Tabulka 83: Kategorizace učebních úloh - příklady

Hlavní výzkumnou metodou pro zjištění požadovaných dat byla *obsahová analýza textu* (viz např. Berelson 1952, Krippendorff 1980, Kronick, 1997) vybraných učebnic. Počitatelnou jednotkou analýzy byly věty obsahující učební úlohu (buď ve formě zadání – oznamovací věta, nebo ve formě otázky – tázací věta). Pro záznam jednotlivých učebních úloh jsme používali Excel (verze 2010 a 2013), kde jsme nejprve provedli *transkripci* všech učebních úloh, jež se vyskytovaly v jednotlivých učebnicích zkoumaných nakladatelství. Poté jsme *kategorizovali* jednotlivé učební úlohy dle jejich typu (viz výše revidovaná Bloomova taxonomie kognitivních cílů) – *typ učební úlohy byl konkrétní proměnnou obsahové analýzy*. Každému typu byl přidělen číselný znak, aby byla možnost kvantifikace (nominální měření). Přehled znaků používaných pro kvantifikaci učebních úloh, resp. jejich jednotlivých typů je vyjádřen v následující tabulce:

Číselný znak	Typ učební úlohy	Číselný znak	Subtyp učební úlohy
1	ZAPAMATOVÁNÍ	11	Znovupoznání
		12	Vybavování
2	POROZUMĚNÍ	21	interpretování
		22	dokládání příkladem
		23	klasifikování
		24	sumarizování
		25	usuzování
		26	srovnávání
		27	vysvětlování
3	APLIKACE	31	aplikování
		32	implementování
4	ANALÝZA	41	rozlišování
		42	přisuzování
		43	strukturování
5	SYNTÉZA	51	ověřování
		52	posuzování
6	TVOŘENÍ	61	generování
		62	plánování
		63	vytváření
99	ZJIŠŤOVÁNÍ		

Tabulka 84: Klasifikační tabulka s číselnými znaky pro kategorizaci učebních úloh dle typu

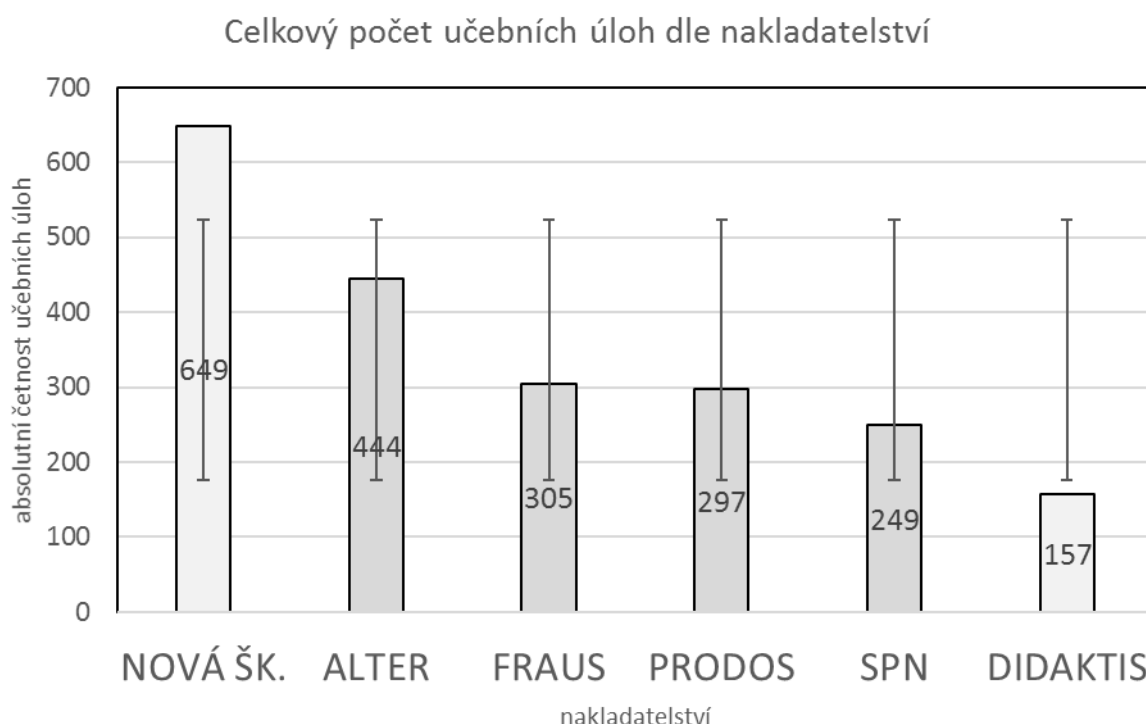
Mezi další konkrétní *proměnné* obsahové analýzy, podle nichž jsme kategorizovali jednotlivé učební úlohy (vzhledem k cílům výzkumného šetření) patřil také *způsob provedení* (řešení) učební úlohy, *forma zadání* a *vazba na konkrétní očekávané výstupy*. Podrobněji jsme je popsali dále, v příslušné části výzkumného šetření.

K porovnávání dat jsme používali *míry ústřední tendence* (aritmetický průměr, medián), dále pro měření *variability dat* směrodatnou odchylku, resp. variační koeficient, který je vhodnější pro srovnávání souborů s výrazně odlišnými četnostmi. Pro statistické zpracování dat jsme pracovali

s testem nezávislosti (chí-kvadrát) a použili jsme také *Pearsonův koeficient pořadové korelace*. Co se týče technického zpracování dat, využili jsme nástrojů v aplikaci Excel (analýza dat a funkce „vzorce“).

### 7.3 Četnost učebních úloh – celkové srovnání

Celkem jsme ve zkoumaných učebnicích, resp. v jejich části vztahující se k tematickému okruhu Lidé a čas identifikovali 2101 učebních úloh. Z následujícího grafu 34 je evidentní, že existují značné rozdíly co do četnosti učebních úloh – *variační šíře* je rovna 492, resp. učebnice nakladatelství Didaktis obsahovaly přibližně 4x méně učebních úloh, než učebnice s největším počtem učebních úloh (Nová škola). Svislá čára v grafu značí *směrodatnou odchylku* (od celkového aritmetického průměru), z níž je patrné, že četnost učebních úloh byla významně vyšší u učebnic nakladatelství Nová škola, zatímco učebnice nakladatelství Didaktis obsahovaly učební úlohy ve významně menší míře, než je celkový průměr. *Medián* souboru, který eliminuje krajní hodnoty, byl roven 301 učebním úlohám. Aritmetický průměr činil 350 učebních úloh na nakladatelství, ale toto zkreslovaly právě extrémní hodnoty. Vzhledem k vysokým hodnotám směrodatné odchylky neměl aritmetický průměr v tomto souboru vypovídací hodnotu (o čemž svědčil i variační koeficient, který u učebnic jednotlivých nakladatelství výrazně přesahoval 50%, resp. směrodatná odchylka byla vždy větší než aritmetický průměr). Lze však jednoznačně konstatovat velkou *variabilitu četnosti učebních úloh* z hlediska jednotlivých nakladatelství.



Graf 34: Srovnání celkové četnosti učebních úloh dle nakladatelství

V tabulce 85 jsme zachytili statistické porovnání celkového počtu učebních úloh mezi jednotlivými nakladatelstvími (test nezávislosti chí-kvadrát na střední hodnotu)<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> + významně více učebních úloh, - významně méně učebních úloh. Počet znamének znamená stupeň významnosti. Jedno ( $\alpha=0,05$ ), dvě ( $\alpha=0,01$ ) a tři ( $\alpha=0,001$ ). Údaje v pravé části tabulky (znaménka) interpretujeme

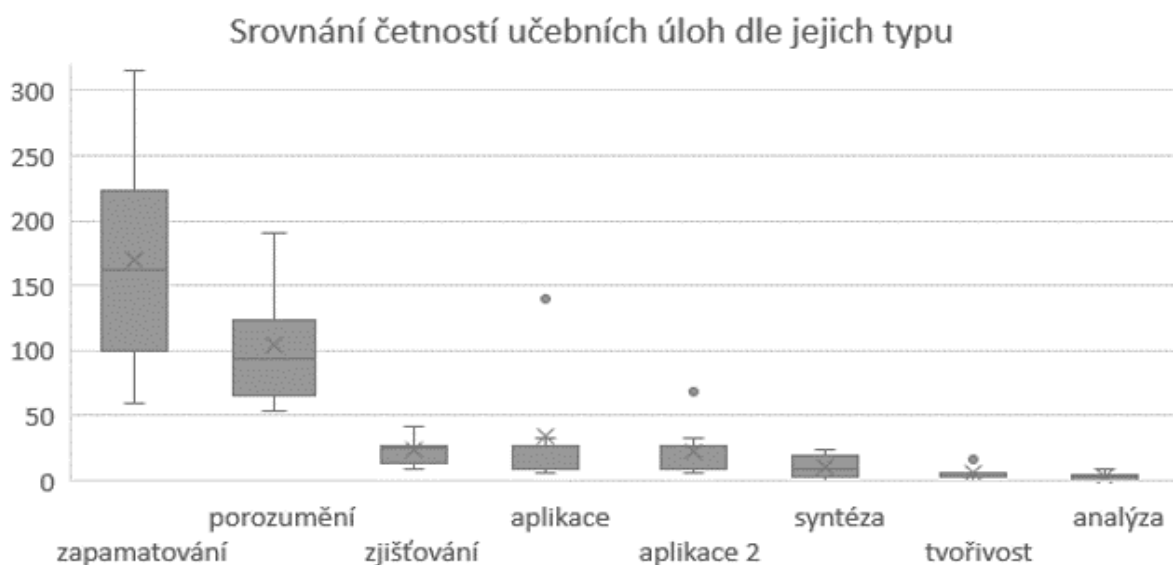
Chi-square test	SPN	PRODOS	ALTER	DIDAKTIS	FRAUS	NOVÁ ŠK.
SPN (249)		0	---	+++	-	---
PRODOS (297)	0,403		---	+++	0	---
ALTER (444)	0,000	0,000		+++	+++	---
DIDAKTIS (157)	0,000	0,000	0,000		---	---
FRAUS (305)	0,017	0,122	0,000	0,000		---
NOVÁ ŠK. (649)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

Tabulka 85: Statistické porovnání četností učebních úloh mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství

Z tabulky 85 můžeme např. číst tyto závěry: Učebnice nakladatelství Nová škola mají významně více učebních úloh než učebnice všech ostatních nakladatelství, naopak učebnice Didaktis významně méně. Četnosti učebních úloh v učebnicích nakladatelství SPN a Prodos, resp. Prodos a Fraus se statisticky významně neliší, učebnice nakladatelství Alter má významně více učebních úloh než učebnice nakladatelství SPN, Didaktis a Fraus, ale významně méně než učebnice nakladatelství Nová škola.

#### 7.4 Typologie učebních úloh – celkové srovnání

Učební úlohy jsme klasifikovali u každého nakladatelství dle jejich *typu ve vazbě na výukové cíle* (viz také tabulka 84). Výsledky souhrnně za všechna nakladatelství znázorňuje následující box plotový graf 35<sup>24</sup>. Lze tak rámcově velmi dobře srovnat, které typy učebních úloh převažují a jak jsou jednotlivé četnosti daných typů učebních úloh rozloženy.



Graf 35: Rozložení učebních úloh dle typu celkové porovnání

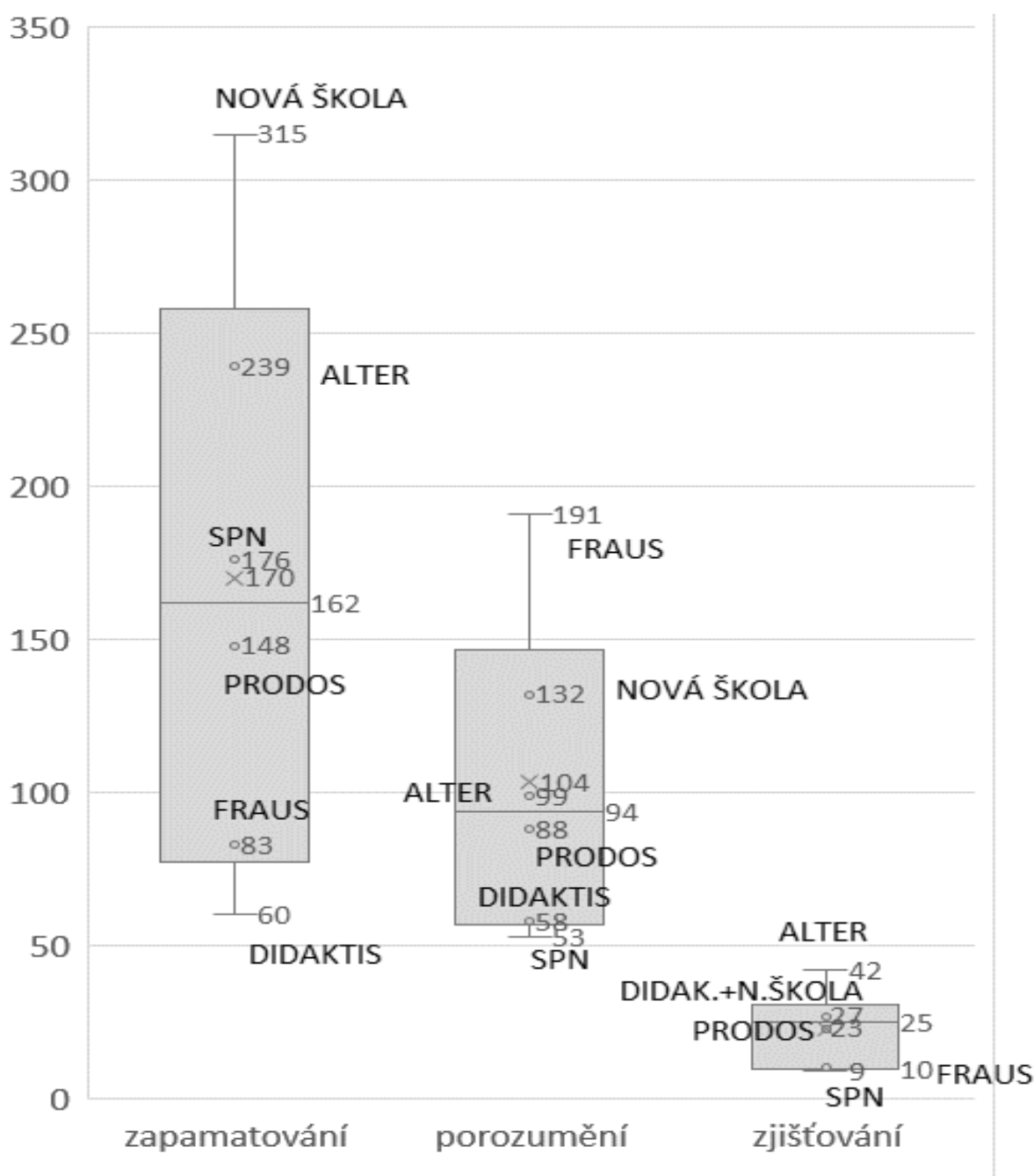
po řádcích, tzn., např. učebnice SPN mají výrazně méně učebních úloh ( $\alpha=0,001$ ) než učebnice Alter, ale významně více než učebnice Didaktis. Pokud čteme znaménka ve sloupcích je třeba je interpretovat opačně, např. Nová škola má výrazně více ( $\alpha=0,001$ ) učebních úloh než všechna ostatní nakladatelství.

<sup>24</sup> Vysvětlivky ke grafu 35: X = aritmetický průměr, Krabička (box) obsahuje 50% dat a je mediánem (podélná čára) rozdělena na dvě části. Dolní hrana boxu je určena dolním (prvním) kvartilem s relativní četností 0.25 a horní hrana třetím kvartilem, který odpovídá hodnotě s kumulovanou relativní četností 0.75. Antény: zobrazují nejnížší a nejvyšší hodnotu, které nejsou odlehlým pozorováním. Tečky zobrazují extrémní hodnoty (hodnoty větší než trojnásobek délky boxu). Aplikace 2 – bez učebních úloh na časovou osu v učebnicích nakladatelství Nová škola

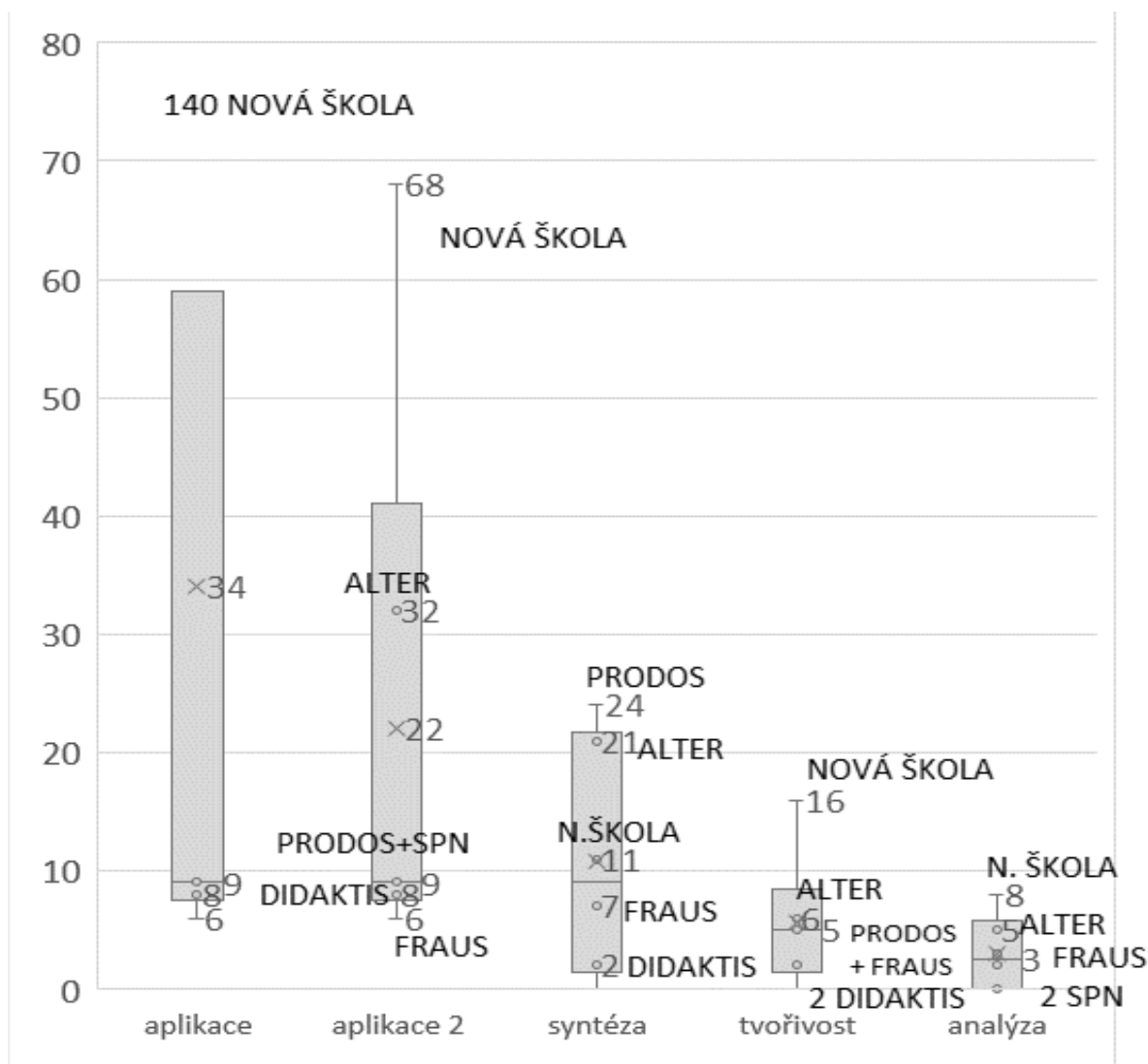


Výsledky ukázaly, že ve zkoumaných učebnicích dominovaly učební úlohy na zapamatování a porozumění. Ostatní typy učebních úloh se vyskytovaly již poměrně zřídka, nebo vůbec. Ukazuje se, že vlastivědné učebnice (jejich historická část) pro primární školu, obsahují učební úlohy spíše *nižší kognitivní náročnosti*, zatímco učební úloh na vyšší kognitivní operace zaujímají jen malý prostor. Zde se rovněž ukázaly relativně značné rozdíly co do četnosti učebních úloh v učebnicích jednotlivých nakladatelství (podrobněji viz níže).

Podrobnější výsledky, kde jsme již porovnali učebnice jednotlivých nakladatelství mezi sebou, jsme znázornili v grafech 36 a 37. Křížek (X) znamená *aritmetický průměr* a *vodorovná čára rozdělující box* na dvě poloviny pak *medián*. Je možno tak sledovat, které učebnice konkrétního nakladatelství obsahují nadprůměrný/podprůměrný počet učebních úloh v závislosti na konkrétním typu. Z důvodu lepší čitelnosti výsledků jsme v jednotlivých grafech přizpůsobili měřítko svislé osy.



Graf 36: Srovnání četností učebních úloh na zapamatování, porozumění a zjišťování dle nakladatelství



Graf 37: Srovnání četností učebních úloh na aplikaci, syntézu, tvořivost a analýzu dle nakladatelství

Učební úlohy na analýzu, tvořivost či syntézu se vyskytovaly několikanásobně méně než zbývající typy učebních úloh. Ukazuje se, že učební úlohy vedou žáky většinou k *pamětnému memorování a zapamatování si dílčích informací*. Jen v učebnicích nakladatelství Fraus jsou častěji uváděny učební úlohy na porozumění. Pouze jednotky učebních úloh svým charakterem bylo možné zařadit do kategorie “analýza”.

Rozdíly (statistické měření) v četnostech jednotlivých typů učebních úloh mezi nakladatelstvími jsme znázornili v následující tabulce (použit byl test nezávislosti chí-kvadrát).

Typ učební úlohy	p (chí-test)
zapamatování	0,000***
porozumění	0,000***
aplikace	0,000***
zjišťování	0,000***

Tabulka 86: Rozdíly v četnostech učebních úloh jednotlivých typů mezi nakladatelstvími

Test jsme použili pouze pro 4 nejvíce zastoupené kategorie, jelikož pro ostatní již není tak přesný. Z tabulky 86 lze vidět, že *mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství jsou velmi výrazné (signifikantní)*

rozdíly co se týče četnosti učebních úloh v jejich jednotlivých typech – ve všech hlavních typech byly prokázány významné rozdíly, jinak řečeno, počty učebních úloh se v jednotlivých typech učebních úloh v porovnání učebnic zkoumaných nakladatelství velmi výrazně liší<sup>25</sup>.

V návaznosti na předchozí dva grafy jsme také statisticky srovnávali, zda a jak se liší četnosti daného typu učebních úloh v učebnicích jednotlivých nakladatelství *vzhledem k mediánu* jako průměrné hodnotě všech zkoumaných učebnic v daném typu učební úlohy. Na druhém řádku v následující tabulce (87) je celkový průměr (medián) četností učebních úloh v dané kategorii, na třetím a dalších řádcích pak srovnání četností učebních úloh daného typu v učebnicích jednotlivých nakladatelství. Znaménka + znamenají, že četnost daného typu učebních úloh v konkrétním nakladatelství byla významně vyšší než aritmetický průměr daného typu celkem, znaménka – pak znázorňují významně nižší četnost. Nula znamená, že se četnost významně nelišila. Počet znamének označuje příslušnou hladinu významnosti.<sup>26</sup> Data pak čteme následujícím způsobem: např. Učebnice nakladatelství SPN měly průměrný počet učebních úloh na zapamatování, ale významně méně úloh na porozumění, aplikaci i syntézu než tvoří celkový průměr všech nakladatelství.

	zapamatování	porozumění	aplikace	analýza	syntéza	tvořivost	zjišťování
<b>Medián</b>	<b>162</b>	<b>94</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>25</b>
<b>SPN</b>	0,120	0,000 (- - -)	1,000	0,046 (-)	0,000 (- - -)	0,002 (- -)	0,000 (- - -)
<b>PRODOS</b>	0,003 (- -)	0,381	0,000 (- - -)	0,003 (- -)	0,000 (+++)	1,000	0,572
<b>ALTER</b>	0,000 (+++)	0,466	0,637	0,046 (-)	0,000 (+++)	0,527	0,000 (+++)
<b>DIDAKTIS</b>	0,000 (- - -)	0,000 (- - -)	0,157	0,317	0,001 (- - -)	0,058	0,572
<b>FRAUS</b>	0,000 (- - -)	0,000 (+++)	0,000 (- - -)	0,000 (+++)	0,346	1,000	0,000 (- - -)
<b>NOVÁ ŠKOLA</b>	0,000 (+++)	0,000 (+++)	1,000	0,317	0,346	0,000 (+++)	0,572

Tabulka 87: Srovnání četností vzhledem k celkovému průměru (učebnic všech nakladatelství) dle typu učební úlohy

U učebnic téměř všech zkoumaných nakladatelství byly nejpočetněji (*medián 162*) zastoupeny učební úlohy nejjednoduššího typu (*zapamatování*), a to s výjimkou učebnic nakladatelství Fraus, kde dominantní kategorii tvořily učební úlohy rozvíjející u žáků *porozumění*. U učebnic zbývajících pěti nakladatelství byla kategorie porozumění druhou nejčastěji zastoupenou (medián 94). Již přibližně třikrát méně často se ve zkoumaných učebnicích vyskytovaly učební úlohy *aplikačního charakteru*<sup>27</sup> (medián 34, resp. 9<sup>28</sup>). Učební úlohy zaměřené na *analýzu* byly zastoupeny jen sporadicky a v žádné učebnici zkoumaných nakladatelství nepřesáhl jejich počet deset (medián 3), což v celkovém součtu představuje *méně než 1 %* (0,85 %) všech učebních úloh. Častěji než učební úlohy zaměřené na analýzu jsme detekovali ty, jež svým charakterem byly zaměřeny na *syntézu* (medián 11) – zde ale existují výraznější rozdíly mezi jednotlivými nakladatelstvími (např. učebnice SPN 0, učebnice Prodos 24). V kontextu četnosti všech učebních úloh však i úlohy zaměřené na syntézu tvořily jen velmi malou část (přibližně jen 3 % všech učebních úloh). Rovněž učební úlohy podporující *tvořivost* žáků, jež bývají považovány za nevyšší typ učebních úloh co do kognitivní náročnosti, byly v našem vzorku učebnic pro tematický okruh Lidé a čas (historické učivo), zastoupeny *velmi málo* (medián pouze 5). I zde se

<sup>25</sup>  $\alpha = 0,001$  (\*\*\*)

<sup>26</sup>  $\alpha = 0,001, 0,01$  a  $0,05$

<sup>27</sup> Do aplikačních úloh nezapočítáváme úlohy, kdy má žák vyznačit určitou historickou událost na časové ose – což bylo doménou učebnice Nová škola a výsledky by byly velmi ovlivněny extrémní hodnotou – viz graf 37 aplikace vs. aplikace 2. Tyto úlohy se vzhledem k jejich četnosti stávaly spíše mechanickými.

<sup>28</sup> Bez započtení úloh vážící se k vyznačování událostí na časové ose u učebnic nakladatelství Nová škola (72 úloh). Pokud bychom tyto úlohy, kde jde spíše o pamětné osvojení (do aplikačních jsme zařadili proto, že žák aplikuje dovednost práce s časovou osou), zde nezahrnuli, četnost by klesla až na necelých deset učebních úloh na nakladatelství (v kategorii aplikace by pak největšího počtu dosáhla učebnice nakladatelství Alter – 32).

projevila velká variabilita dat (0 – 16 učebních úloh na nakladatelství), celkově tvořivé učební úlohy tvořily jen necelá 2 % (1,6 %) všech učebních úloh. Kromě výše uvedených kategorií jsme zvlášť vyčlenili kategorii *zjišťování*, tzn. učební úlohy vedoucí žáka k vyhledání informací, zpravidla v encyklopedii či na internetu. Vzhledem k posledním čtyřem typům učebních úloh se jejich četnost jeví jako relativně vysoká (6,5 %, tj. 138 všech úloh), hodnota *mediánu byla 25*, přičemž v učebnicích jednotlivých nakladatelství se jejich počty pohybovaly od 10 do 42 učebních úloh, z čehož je i zde patrná vysoká míra variability.

Srovnání relativního zastoupení jednotlivých typů učebních úloh *celkově*, bylo možné vyjádřit následujícím schématem (vlevo nejčastější zastoupení, vpravo nejméně časté zastoupení učebních úloh v učebnicích jednotlivých nakladatelství):

**zapamatování (53%) – porozumění (30%) – zjišťování (8%) – aplikace (3%) – syntéza (3%) – tvořivost (2%) – analýza (1%)**

Tabulka 88: Schematické znázornění rozložení učebních úloh dle četnosti od nejvyšší po nejnižší – za všechna nakladatelství

Podrobnější srovnání dle struktury u jednotlivých nakladatelství viz následující tabulka<sup>29</sup>.

Nakladatelství	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
SPN	<b>Zapamatování (70%)</b>	Porozumění (21%)	zjišťování (4% / 4%)	/ aplikace	<b>Analýza (1%)</b>	syntéza / tvořivost (0% a 0%)	
Nová škola	Zapamatování (49%)	<b>Aplikace (22%)</b>	Porozumění (20%)	Zjišťování (4%)	<b>Tvořivost (2%)</b>	Syntéza (2%)	Analýza (1%)
Alter	Zapamatování (55%)	Porozumění (22%)	Zjišťování (9%)	Aplikace (7%)	Syntéza (5%)	Tvořivost (1%)	Analýza (1%)
Didaktis	Zapamatování (38%)	Porozumění (37%)	<b>Zjišťování (17%)</b>	Aplikace (5%)	syntéza / tvořivost (1% / 1%)		Analýza (0%)
Prodos	Zapamatování (50%)	Porozumění (30%)	<b>Syntéza (8%)</b>	Zjišťování (8%)	Aplikace (3%)	Tvořivost (1%)	Analýza (0%)
Fraus	<b>Porozumění (63%)</b>	Zapamatování (27%)	Zjišťování (3%)	Syntéza (2%)	Aplikace (2%)	Tvořivost (2%)	Analýza (1%)

Tabulka 89: Srovnání relativních četností dílčích typů učebních úloh dle jednotlivých nakladatelství

Statisticky (test nezávislosti chí-kvadrát) jsme rovněž analyzovali, *zda se lišily absolutní počty učebních úloh v učebnicích jednotlivých nakladatelství od celkového průměru* (průměrné hodnoty za jednotlivé typy učebních úloh viz hodnoty u křížku v grafech 36, resp. 37). Jelikož se hodnota učebních úloh na syntézu, hodnocení a tvořivost rovnala u některých nakladatelství nule, nebylo možné tyto typy zahrnout do analýzy, resp. použít uvedenou statistickou metodu.

Nakladatelství	p (CHITEST) <sup>30</sup>
ALTER	0,036921*
PRODOS	0,012316*
DIDAKTIS	0,000236***
SPN	0,000012***
NOVÁ ŠKOLA	0,000002***
FRAUS	0,000000***

Tabulka 90: Srovnání počtu učebních úloh jednotlivých typů (zapamatování, porozumění, aplikace a zjišťování) vzhledem k průměrné hodnotě učebních úloh

<sup>29</sup> 1. – nečastější výskyt, 7. – nejméně častý výskyt

<sup>30</sup> Hladina významnosti: \*  $\alpha = 0,05$ , \*\*\*  $\alpha = 0,001$

Data v předchozí tabulce odráží vztahy jen v rámci srovnání učebních úloh v kategoriích zapamatování, porozumění, aplikace a hledání (které ale souhrnně tvořily téměř 95 % všech učebních úloh a do jisté míry tak relativně věrně „odráží“ celkový obraz rozložení učebních úloh ve sledovaných učebnicích). Hodnota  $p = 0,000$  potvrdila, že četnosti se významně odlišují. Z tabulky 90 můžeme vidět, že počty jednotlivých typů učebních úloh v učebnicích každého ze sledovaných nakladatelství se statisticky významně lišily. Nejpodobnější složení „průměrné učebnici“ měly tak učebnice nakladatelství Alter a Prodos, velmi odlišné četnosti pak měly učebnice ostatních nakladatelství, zejména učebnice Fraus, potažmo Nová škola. U učebnic Fraus je to dáno zejména zaměřením na učební úlohy vedoucí k porozumění na úkor těch, co vedou k zapamatování (jako je tomu u zbytku nakladatelství), u učebnic Nová škola hraje roli velmi vysoká absolutní četnost učebních úloh (viz také graf 34).

Srovnali jsme také četnosti učebních úloh (resp. jejich odlišnosti) mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství. Z následující tabulky můžeme vidět, že se počty učebních úloh v jednotlivých kategoriích mezi jednotlivými nakladatelstvími *značně lišily* – mezi každými dvěma nakladatelstvími byl prokázán signifikantní rozdíl (co do absolutního počtu učebních úloh). Co se týká relativních četností zastoupení jednotlivých typů učebních úloh, tak zde existují jisté podobnosti – viz dále.

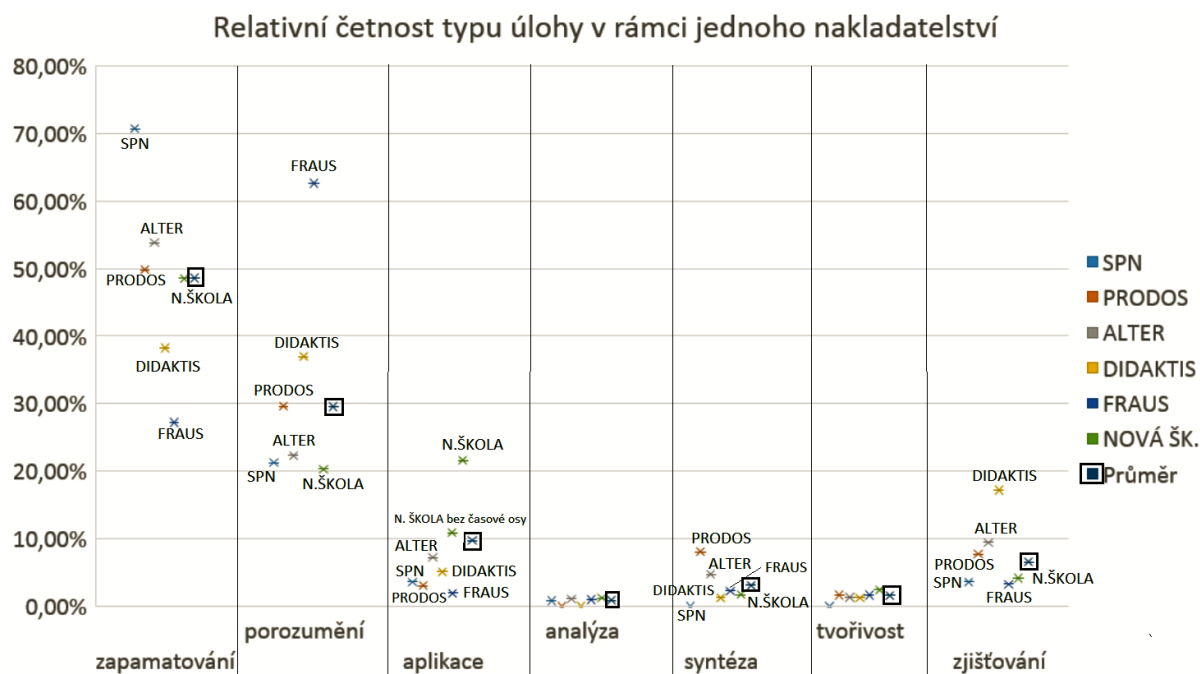
Chi-square test <sup>31</sup>	SPN	PRODOS	ALTER	DIDAKTIS	FRAUS	NOVÁ ŠK.
SPN	X	0,0009	0,0006	0,000	0,000	0,000
PRODOS	***	X	0,015	0,004	0,000	0,000
ALTER	***	*	X	0,000	0,000	0,000
DIDAKTIS	***	**	***	X	0,000	0,000
FRAUS	***	***	***	***	X	0,000
NOVÁ ŠK.	***	***	***	***	***	X

Tabulka 91: Test nezávislosti – rozdíly v počtech učebních úloh v kategoriích zapamatování, porozumění, aplikace a zjišťování mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství

V následujícím grafu jsme zaznamenali *relativní počty učebních úloh (a jejich dílčích typů) v učebnicích zkoumaných nakladatelství* (součet relativních četností u jednoho nakladatelství je vždy 100 %). Na rozdíl od grafů 36 a 37 zde byl eliminován vliv absolutních hodnot a získali jsme tak přesnější srovnání toho, jak jsou jednotlivé typy učebních úloh ve zkoumaných učebnicích rozděleny. Z grafu 36 je zřejmé, že téměř ve všech učebnicích jednoznačně převládá typ učební úlohy na *zapamatování*, (buď to byly úlohy na znovupoznání, nebo vybavení z paměti). Přes 70 % učebních úloh tohoto typu se vyskytlo v učebnicích nakladatelství SPN, v učebnicích ostatních nakladatelství tvořily již menší poměrnou část (Alter 54 %, Prodos 50 %, Nová škola 48,5 %, Didaktis 38 % a nejméně byly učební úlohy typu zapamatování zastoupeny v učebnicích nakladatelství Fraus – 27 %). Pokud bychom vzali *míru ústřední hodnoty*, pak učební úlohy vedoucí žáka k zapamatování tvoří přibližně 50 % všech učebních úloh. Relativně hojně byly zastoupeny také učební úlohy vedoucí žáky k *porozumění*. Průměrně tvoří 30 % všech úloh v daném nakladatelství, ale zde se do celkového průměru promítá velmi vysoká četnost tohoto typu úloh v učebnicích nakladatelství Fraus (téměř 63 %). Další typy učebních úloh byly zastoupeny již relativně málo (jen v 10 – 20 % případů). Výsledky ukazují, že učební úlohy *vyšší kognitivní náročnosti* byly v učebnicích historického učiva tematického okruhu Lidé a čas formulovány

<sup>31</sup> Hladina významnosti: \*  $\alpha = 0,05$ ; \*\*  $\alpha = 0,01$ ; \*\*\*  $\alpha = 0,001$

*zřídka*, a to zejména pokud šlo o *analýzu* (tzn. úlohy na rozlišování, strukturování, přisuzování), kde se ve všech učebnicích sledovaných nakladatelství relativní četnost pohybovala v jednotkách procent, nebo nebyly zastoupeny vůbec (Prodos, Didaktis). Ve velmi podobném modu byly zastoupeny učební úlohy rozvíjející u žáků *tvořivost* (nevyskytují se vůbec u učebnic SPN, u ostatních pouze do 4 %). Častějším rysem je zastoupení učebních úloh zaměřených na *syntézu* (ověřování a posuzování, tvorbu žákova kritického úsudku).



Graf 38: Srovnání relativních četností jednotlivých typů učebních úloh mezi nakladatelstvími (vzhledem k celkovému počtu učebních úloh v učebnicích konkrétního nakladatelství)<sup>32</sup>

Lze relativně dobře pozorovat, že *struktura učebních úloh byla u učebnic jednotlivých nakladatelství (velmi) podobná*. Tuto skutečnost jsme ověřovali také statisticky pomocí Pearsonova korelačního koeficientu – viz tabulka 92.

Pearson (korelace)	SPN	PRODOS	ALTER	DIDAKTIS	FRAUS	NOVÁ ŠKOLA
SPN	X	0,965	0,982	0,863	0,669	0,909
PRODOS	++++	X	0,971	0,917	0,746	0,853
ALTER	++++	++++	X	0,886	0,679	0,916
DIDAKTIS	+++	++++	+++	X	0,728	0,797
FRAUS	+	++	+	++	X	0,609
NOVÁ ŠK.	++++	+++	++++	++	+	X

Tabulka 92: Srovnání struktury učebních úloh (dle jednotlivých nakladatelství) – Pearsonův korelační test

Pearsonův koeficient dosáhl ve většině případů hodnoty nad 0,800, což je možno považovat za vysokou korelaci (viz Chráska, 2003). Jedinou výjimkou byly učebnice nakladatelství Fraus, kde korelační koeficient dosahuje nižších hodnot (0,7 – 0,8), i zde se však jedná o vyšší míru korelace. Pomocí znaménka plus (viz tabulka 92) jsme se snažili vyznačit vzájemnou podobu struktury četnosti typů

<sup>32</sup> Součet relativních četností dílčích typů učebních úloh u učebnic jednoho nakladatelství je 100%

učebních úloh mezi jednotlivými nakladatelstvími<sup>33</sup>. Podrobnější analýzu jednotlivých typů a jejich dílčích složek jsme uvedli v dalším textu (kap. 7.5 a 7.6).

Jednotlivých 6 hlavních typů učebních úloh jsme dále diverzifikovali dle jejich *subtypu* – výsledky jsme sumarizovali v tabulce 93. Z důvodů eliminace extrémních hodnot (v absolutním měřítku) jsme kromě aritmetického průměru uváděli i medián, který lépe charakterizuje daný soubor, resp. četnost dílčích typů učebních úloh. Podrobnou analýzu jednotlivých dílčích typů uvedeme ve dvou následujících podkapitolách.

Dílčí typ učební úlohy	Aritmetický průměr na nakladatelství	Medián na nakladatelství
11 – znovupoznání	18	16
12 – vybavování	152	145
<b>1 – ZAPAMATOVÁNÍ</b>	<b>170</b>	<b>161</b>
21 – interpretování	37	40
22 – dokládání příkladem	5	4
23 – klasifikování	0	0
24 – sumarizování	2	1
25 – usuzování	36	31
26 – srovnávání	12	13
27 – vysvětlování	12	10
<b>2 – POROZUMĚNÍ</b>	<b>104</b>	<b>98</b>
31 – aplikování	29	7
32 – implementování	6	6
<b>3 – APLIKACE</b>	<b>34</b>	<b>12</b>
41 – rozlišování	2	2
42 – strukturování	1	1
43 – přisuzování	0	0
<b>4 – ANALÝZA</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
51 – ověřování	0	0
52 – posuzování	11	9
<b>5 – SYNTÉZA</b>	<b>11</b>	<b>9</b>
61 – generování	3	3
62 – plánování	0	0
63 – vytváření	3	1
<b>6 – TVOŘENÍ</b>	<b>6</b>	<b>4</b>
<b>99 – ZJIŠŤOVÁNÍ</b>	<b>23</b>	<b>25</b>

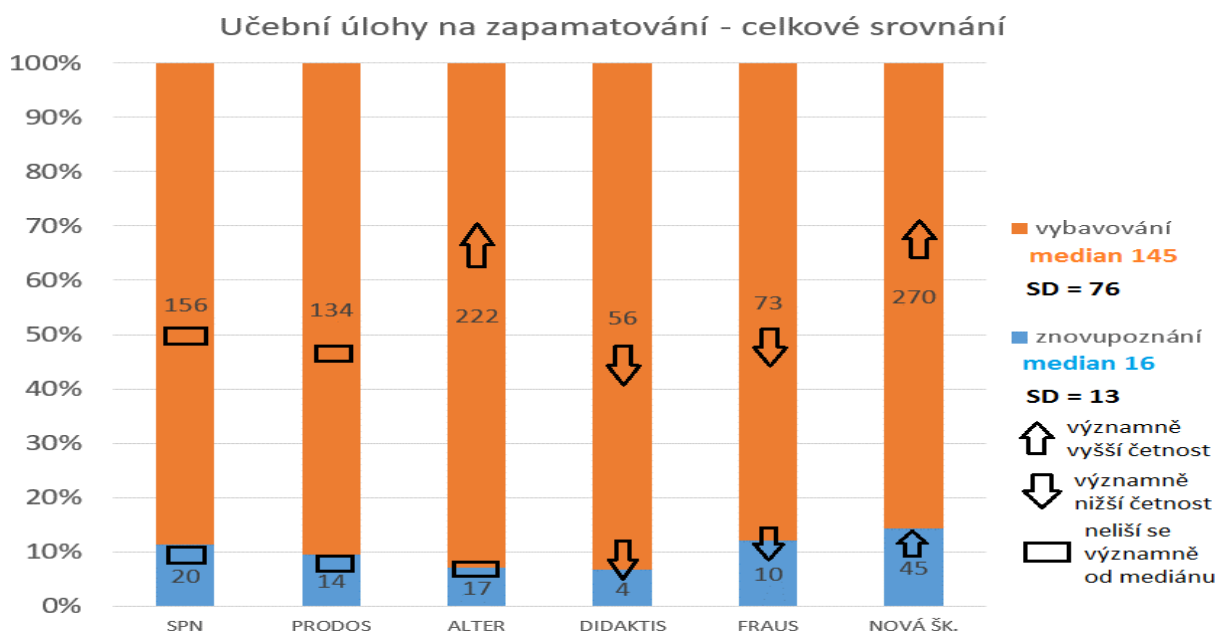
Tabulka 93: Četnosti dílčích typů učebních úloh – střední hodnoty za všechna zkoumaná nakladatelství

## 7.5 Charakteristika typů učebních úloh dle jednotlivých kategorií

V této kapitole jsme podrobněji analyzovali jednotlivé typy učebních úloh (v pořadí od nejčastějších po nejméně časté), resp. jejich četnosti a rozdělení. Konkrétním příkladům učebních úloh jsme věnovali kapitolu 7.6, kde jsme rozebírali učební úloh v učebnicích po jednotlivém nakladatelství.

<sup>33</sup>  $r \geq 0.9$  +++,  $r = 0.8 - 0.9$  +++,  $r = 0.7 - 0.8$  ++,  $r \leq 0,7$  +

V kategorii *zapamatování* jednoznačně převažovaly (bez ohledu na nakladatelství) učební úlohy na *vybavování*, tedy ty, jež po žákovi vyžadují informaci, kterou si má pamětně vybavit. Typickými úlohami zde byly otázky začínající slovy jak, co, kolik, kdy apod., které se vztahovaly k textu učebnice a ptaly se žáka na konkrétní informaci. V kategorii zapamatování tvořily cca 85 – 90% učebních úloh, a to bez ohledu na nakladatelství. Úlohy nejjednoduššího typu (z kognitivního hlediska) – na *znovupoznání* – byly zastoupeny jen asi v 10 %. Byly to úlohy buď ve formě otázky, na kterou žák mohl odpovědět pouze ano/ne, nebo taková zadání, která žákům připomínala informace (např. připomeňte si z ukázky textu co víte o ...). V kontextu toho, že kurikulum RVP ZV se orientuje spíše na dovednosti žáků (viz očekávané výstupy), tak učebnice, jež jsme analyzovali, jsou stále nejvíce zaměřeny na pamětné učení, resp. skrze své učební úlohy vedou žáka (až na výjimku, kterou jsou učebnice nakladatelství Fraus) k veskrze pamětnému učení a k zapamatování si řady dílčích informací. Následující obrázek ukazuje rozložení dílčích typů učebních úloh v kategorii zapamatování spolu s jejich absolutní/relativní četností. Symboly (šipkou a obdélníkem) jsme naznačili odlišnosti četností od mediánu. Přestože v absolutních četnostech učebních úloh na zapamatování existovaly významné rozdíly mezi některými nakladatelstvími, v rozložení jednotlivých typů lze vidět velkou podobnost (poměr 10 %: 90 %) u všech sledovaných nakladatelství.



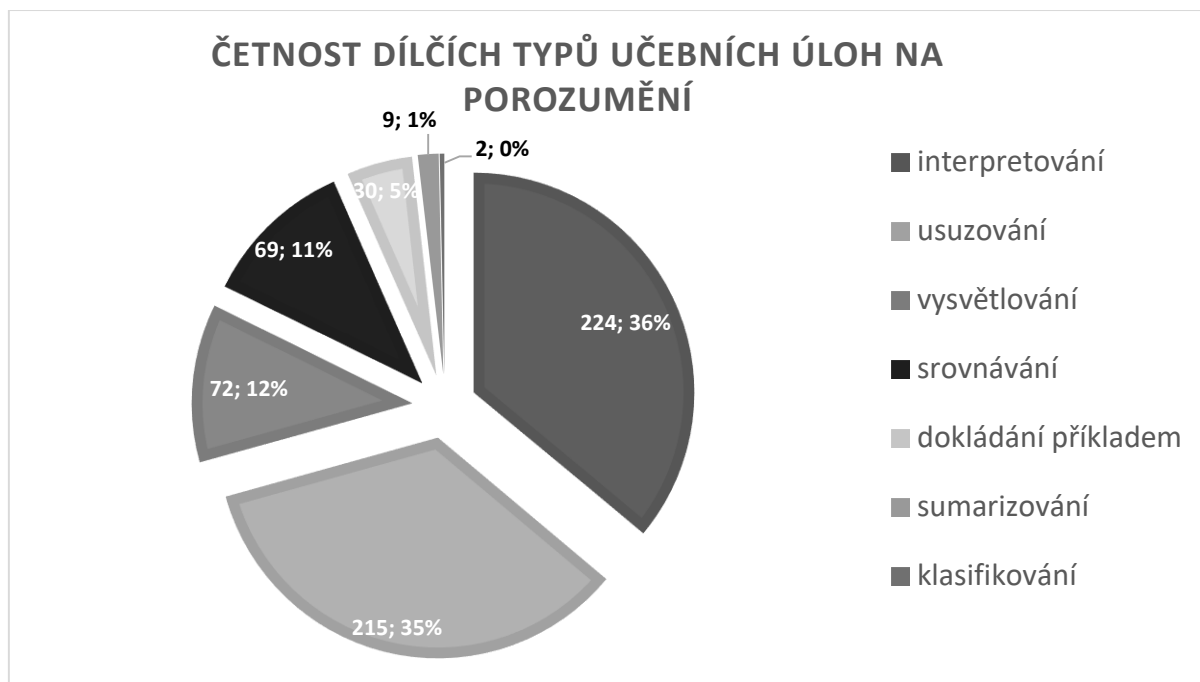
Graf 39: Srovnání četností učebních úloh na zapamatování mezi jednotlivými nakladatelstvími

V kategorii *porozumění* se nejčastěji vyskytovaly učební úlohy na *interpretování* (tj. vyjádřit vlastními slovy, parafrázovat, interpretovat obrázek apod.) – medián 40<sup>34</sup>. Druhým nejčastějším typem byly učební úlohy vedoucí žáka k *usuzování* (vyvozování závěrů z předložených informací) – medián 31. Další subkategorie (*srovnávání*) se vyskytovala téměř 3x méně často (medián 12,5) a podobně tomu bylo i u kategorie *vysvětlování* (na rozdíl od usuzování zde šlo o hlubší zamyšlení žáka nad tématem a vysvětlování širších souvislostí, které nebyly zcela zřejmé z textu učebnice) – medián 9,5. Zbývající tři dílčí typy učebních úloh v kategorii porozumění se vyskytovaly jen velmi málo až ojediněle. *Dokládání příkladem* (medián 3,5), *sumarizování* (medián 1) a *klasifikování* mělo hodnotu mediánu dokonce 0 (tzn., že ve většině učebnic zkoumaných nakladatelství jsme neidentifikovali ani jednu učební úlohu

<sup>34</sup> Výsledky budeme srovnávat dle mediánu, nikoliv aritmetického průměru, abychom eliminovali krajní hodnoty – medián v tomto případě lépe charakterizuje vzájemné porovnání jednotlivých nakladatelství, resp. průměrné hodnoty u všech nakladatelství



tohoto typu). Graficky jsme rozložení jednotlivých dílčích typů učebních úloh vedoucích žáka k porozumění znázornili v následujícím grafu (absolutní a relativní četnost<sup>35</sup>):



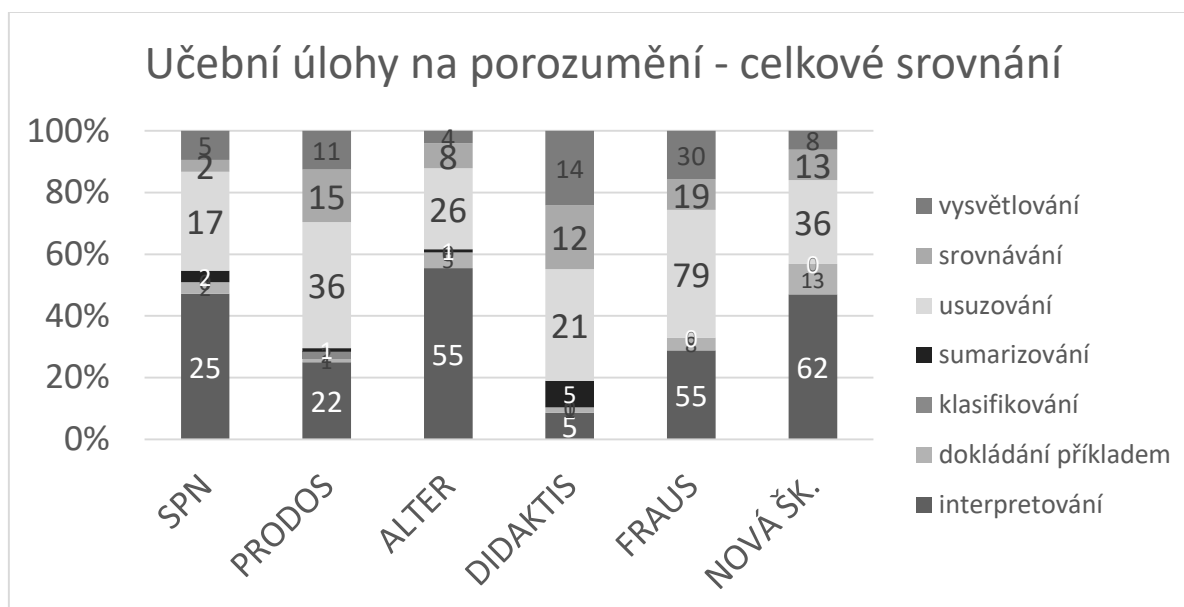
Graf 40: Dílčí typy učebních úloh na porozumění – celkové srovnání

Graf 41 (na následující straně) ukazuje konkrétní (absolutní) počty jednotlivých dílčích typů učebních úloh spolu s procentuálním rozložením četností v rámci jednotlivých nakladatelství, což umožnilo přehledné (grafické) srovnání četností těchto učebních úloh mezi učebnicemi zkoumaných nakladatelství, aniž by byla čitelnost dat ovlivněna absolutními hodnotami. Získali jsme tak přesnější obraz o tom, jaké učební úlohy vedoucí žáka k porozumění byly typické pro učebnice jednotlivých zkoumaných nakladatelství. Z grafu 41 lze číst např. tyto závěry:

- dominantními subkategoriemi u většiny nakladatelství byly učební úlohy na *interpretování* (Nová škola, Alter, SPN) nebo *usuzování* (Fraus, Prodos);
- pouze učebnice nakladatelství *Didaktis* měly jiné dvě dominantní kategorie (kromě *usuzování* také *srovnávání*), naopak obsahovaly velmi málo učebních úloh na interpretaci, na rozdíl od většiny ostatních nakladatelství měly relativně vyrovnanější poměr různých dílčích typů (*vysvětlování*, *srovnávání*, *usuzování*), naopak jako jediné obsahovaly relativně málo učebních úloh na *interpretování*;
- učební úlohy na *klasifikování* a *sumarizování* se téměř nevyskytovaly;
- učební úlohy na *vysvětlování* byly nejvíce zastoupeny v učebnicích nakladatelství *Didaktis* (přes 20 %), u ostatních jen v rozmezí 5 – 10 %;
- dílčí typ učební úlohy na *srovnávání* tvořil u většiny učebnic taktéž jen cca 5 – 10 % učebních úloh;
- u učebnic nakladatelství *SPN* dominovaly (téměř v polovině případů) učební úlohy na *interpretování* a asi 30 % učebních úloh vedoucích žáka k porozumění tvořily učební úlohy na *usuzování*, asi jen 10 % bylo učebních úloh na *vysvětlování* a ostatní typy se buď vůbec nevyskytovaly (*klasifikování*), nebo jen ojediněle v řádu jednotek procent i absolutních hodnot (*srovnávání*, *sumarizování* a *dokládání příkladem* – vždy po 2 učební úlohy);

<sup>35</sup> Hodnoty jsou zaokrouhleny na celé číslo, proto je zde i hodnota 0 (přesně 0,3%)

- u učebnice nakladatelství *Prodos* tvořily dominantní složku učební úlohy na *usuzování* (asi 40 %) a asi čtvrtina učebních úloh byla na interpretování, učební úlohy na srovnávání a vysvětlování tvořily okolo 10 – 15 % a ostatní typy byly zastoupeny jen ojediněle;
- u učebnic nakladatelství *Alter* je skutečně dominantní učební úloha na *interpretování* (téměř 60 %), asi čtvrtina úloh vedla žáka k *usuzování*, ostatní typy učebních úloh na porozumění byly zastoupeny zřídka (srovnávání 8, sumarizování 5 a vysvětlování 4), úlohy na klasifikování se nevyskytly;
- učebnice nakladatelství *Fraus* byly v této kategorii učebních úloh jednoznačně zaměřeny na *usuzování*, ale relativně vyšší počet učebních úloh se vyskytl i na *vysvětlování*, naopak (podobně jako u většiny nakladatelství) buď zcela chyběly, nebo byly zastoupeny v jednotkách učební úlohy na dokládání příkladem, klasifikování a sumarizování;
- u učebnic nakladatelství *Nové školy* byla podobná struktura učebních úloh jako u učebnic nakladatelství SPN, resp. Alter s tím rozdílem, že obsahovaly více úloh na sumarizování a srovnávání.



Graf 41: Srovnání četností jednotlivých typů učebních úloh na porozumění mezi zkoumanými nakladatelstvími

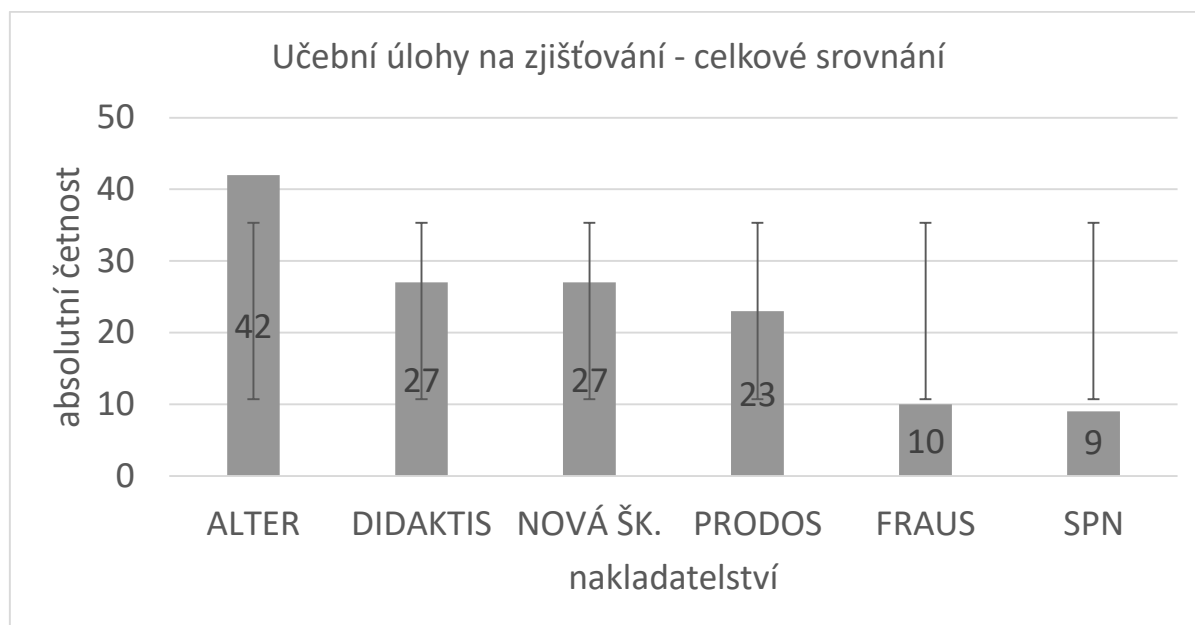
Nutno také podotknout, že i zde byly značné rozdíly co do četnosti jednotlivých dílčích typů učebních úloh – viz *variační koeficient* (tabulka 94), který dosahoval *velmi vysokých hodnot* (nelze proto považovat průměrnou hodnotu počtu učebních úloh v této kategorii u všech nakladatelství za vypovídací), ovšem lze dobře srovnávat rozložení jednotlivých typů učebních úloh v rámci jednotlivého nakladatelství a tyto posléze srovnávat mezi sebou (viz předchozí graf 41).

Dílčí typ úlohy na porozumění	Variační koeficient
sumarizování	51 %
interpretování	62 %
dokládání příkladem	63 %
klasifikování	80 %
usuzování	95 %
vysvětlování	125 %
srovnávání	245 %

Tabulka 94: Variační koeficient u učebních úloh na porozumění (měření rozdílů v četnostech mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství)

Čím je hodnota variačního koeficientu nižší, tím se *absolutní* četnosti učebních úloh méně lišily u učebnic jednotlivých nakladatelství.

Třetí nejvíce zastoupenou kategorií učebních úloh byly učební úlohy zaměřené na *zjišťování* (zjistí, najdi, nejčastěji v encyklopedii, na internetu, ale i jinde). Tato kategorie neměla dílčí subkategorie. *Průměrně* se v učebnicích vyskytlo 23 učebních úloh tohoto typu (směrodatná odchylka 12,31), avšak variační koeficient dosáhl i zde hodnoty 54 %, což činí aritmetický průměr „nevěrohodný“, zkreslující. O něco lepší vypovídací hodnotu měl *medián* (25). Přesné hodnoty četností učebních úloh na zjišťování jsme znázornili v následujícím grafu<sup>36</sup>.



Graf 42: Srovnání četnosti učebních úloh na zjišťování mezi nakladatelstvími

Významně *méně* učebních úloh na zjišťování *než byl celkový průměr*, obsahovaly učebnice nakladatelství *SPN* a *Fraus*, naopak učebnice nakladatelství *Alter* obsahovaly úlohy tohoto typu ve výraznějším *nadprůměrném* množství (v rámci všech nakladatelství). V kontextu všech typů učebních úloh však *úlohy na zjišťování tvořily menší část* (asi jen necelých 10 % v rámci jednoho nakladatelství, kromě učebnice nakladatelství *Didaktis*) – viz graf 38).

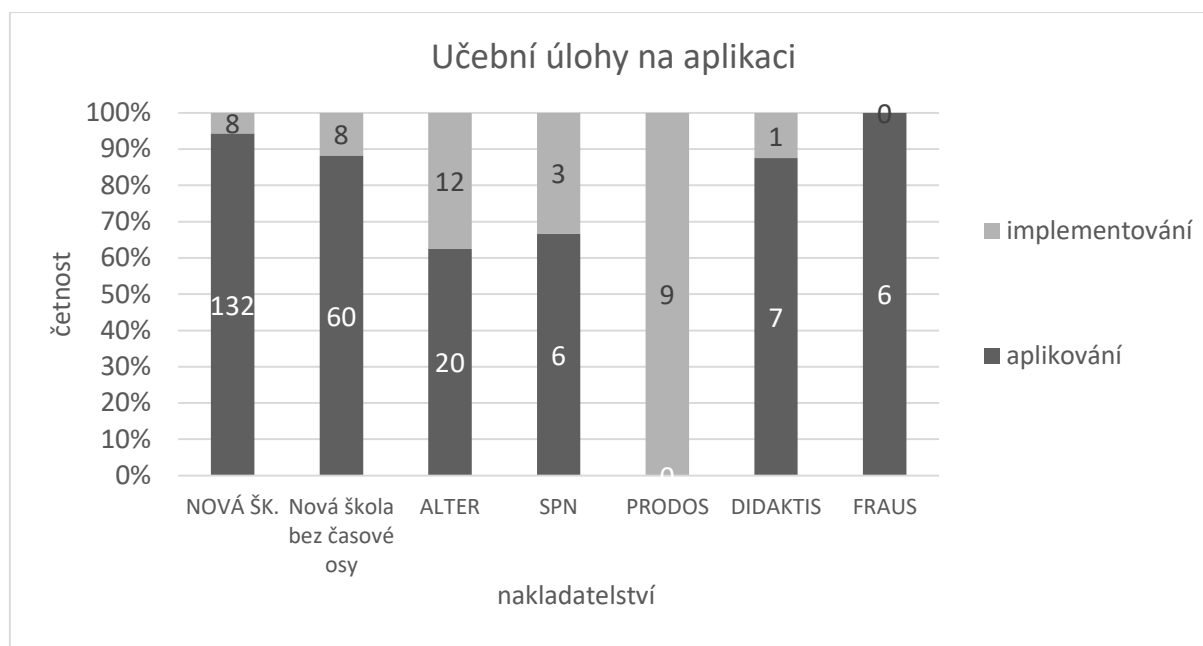
Další čtyři kategorie učebních úloh (na *aplikaci, analýzu, syntézu a tvořivost*) byly již zastoupeny výrazně *méně* (v celkovém srovnání), na druhou stranu i zde (uvnitř jednotlivých kategorií) byly zjištěny velmi velké rozdíly mezi jednotlivými nakladatelstvími.

Nejpočetnější ve výše zmíněných kategoriích byly učební úlohy zaměřené na *aplikaci*, tzn. aplikování poznatků či dovedností ve známých nebo nových situacích. Zde jsme v souvislosti s Bloomovou taxonomií edukačních cílů členili učební úlohy na dílčí typy, a to *aplikování* (provádění, aplikování známých postupů při řešení běžných úloh/ ve známých situacích) a *implementování* (realizování, využívání známých postupů v nových situacích) s typickými slovesy např. aplikuj, vyřeš, zařaď, najdi, nakresli, předved'. Četnosti a rozložení učebních úloh zaměřených na aplikaci ukazuje následující graf 43 (na další straně).

U nakladatelství *Nová škola* jsme graficky uvedli dva případy (první dva sloupce) – první sloupec zahrnuje aplikační úlohy včetně zadání vyznačení data na časové ose, což se často opakovalo, nicméně

<sup>36</sup> Svislá čára zaznamenává chybovou úsečku (směrodatná odchylka) – pokud sloupec nepřesahuje, nebo není zcela mimo něj, pak se počet významně od celkového průměru neliší, v opačném případě ano.

svým naukovým potenciálem má blízko také k úlohám na zapamatování (žák musel vědět příslušné datum), druhý sloupec je bez tohoto typu učebních úloh.



Graf 43: Srovnání četnosti učebních úloh na aplikaci – mezi nakladatelstvími

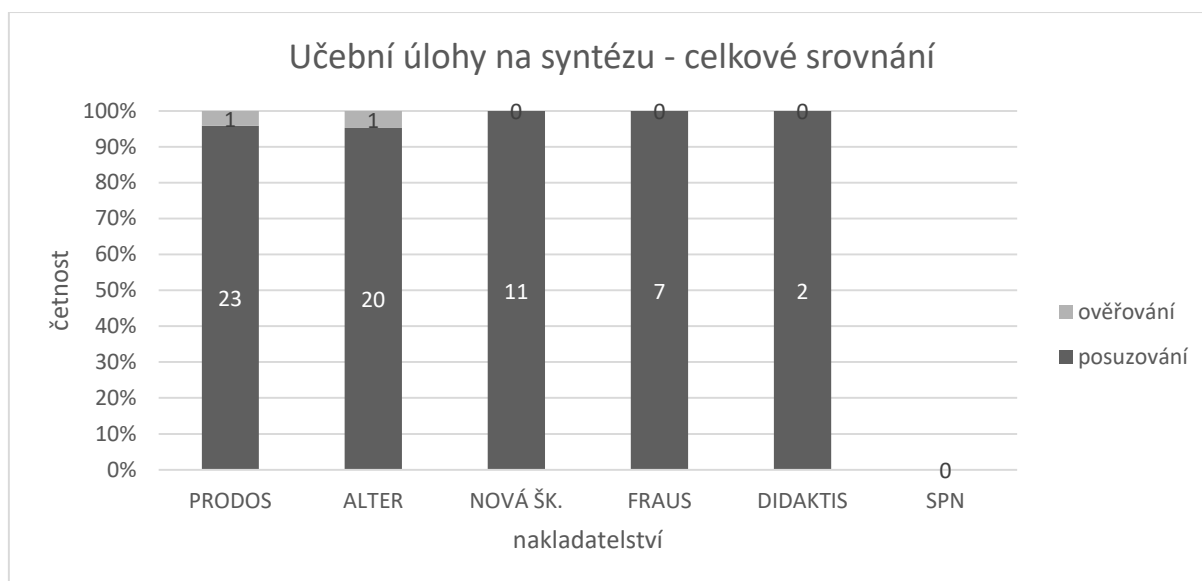
Nicméně i tak byly aplikační úlohy nejtypičtější (a nejvíce se vyskytující) pro učebnice nakladatelství Nová škola. Průměrně na nakladatelství bylo zastoupeno 28,5 (16,5)<sup>37</sup> učebních úloh na *aplikování* a 5,5 učebních úloh na *implementování*. Vzhledem k vysoké variabilitě dat (variační koeficient výrazně nad 50 %) nemá aritmetický průměr vypovídací hodnotu a je třeba při srovnávání učebnic jednotlivých nakladatelství mezi sebou mít toto na paměti. *Medián* již to do jisté míry korigoval – jeho hodnota dosahovala hodnot 6,5 (aplikování), resp. 5,5 (implementování) – tyto údaje již lépe charakterizují míru ústřední tendence v tomto typu učebních úloh. Až na učebnice nakladatelství Prodos větší část učebních úloh tvořily jednodušší úlohy na *aplikování postupů ve známých situacích* (od cca 60 % u učebnic nakladatelství Alter po 100 % u učebnic nakladatelství Fraus). Pouze učebnice nakladatelství Prodos obsahovala jen učební úlohy na *implementování*, ale v absolutní četnosti to bylo jen 9 učebních úloh. Bez přihlídnutí k absolutním četnostem měly podobné procentuální rozložení jednotlivých dílčích typů učebních úloh učebnice nakladatelství Alter a SPN, resp. Nová škola a Didaktis.

Další kategorií byly učební úlohy zaměřené na *syntézu (hodnocení)*, kde jsme zařazovali dva dílčí typy učebních úloh. Konkrétně šlo o *ověřování* a *posuzování* (vyjadřování kritického hodnocení). I v této kategorii byly značné (signifikantní) rozdíly v četnostech u jednotlivých nakladatelství, jak ostatně ukazuje i graf 44 (na následující straně).

Z něj je jednoznačně vidět, že *nadprůměrných četností* v této kategorii dosahovaly učební úlohy v učebnicích nakladatelství Prodos a Alter, zatímco výraznějšího *podprůměru* učebnice nakladatelství Didaktis a zejména SPN, kde úlohy na syntézu absentovaly. Pro učebnice všech nakladatelství bylo charakteristické, že téměř všechny úlohy byly na *posuzování* (až na dvě úlohy v učebnicích nakladatelství Prodos a Alter). *Medián* u subkategorie posuzování se rovnal 9 učebním úlohám (aritmetický průměr 10,5), u *ověřování* se medián rovnal nule (aritmetický průměr 0,3). Variační koeficient dosahoval opět vysokých hodnot (přes 90 %), a proto nelze aritmetický průměr považovat

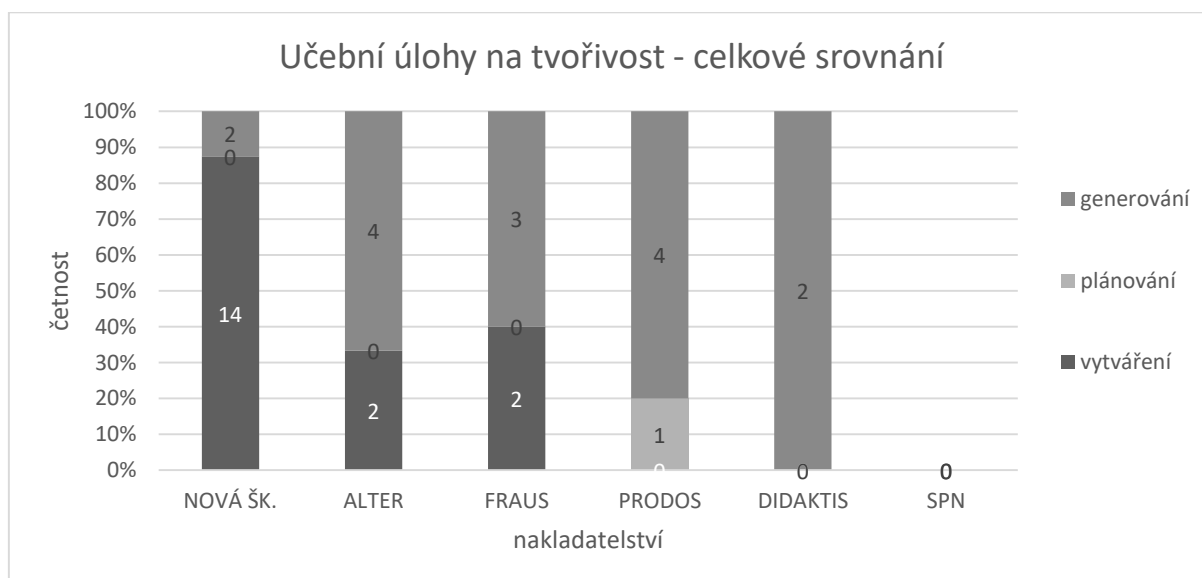
<sup>37</sup> V závorce uvedeny učební úlohy v učebnicích nakladatelství Nová škola BEZ úloh vázících se k vyznačení roku (období) na časové ose.

za vypovídající, lze však srovnat relativní zastoupení konkrétních typů učebních úloh zaměřených na syntézu (viz graf 44).



Graf 44: Srovnání četností učebních úloh na syntézu – dle nakladatelství

Předposlední, nejméně frekventovanou kategorií učebních úloh ve vazbě na cíl, byla kategorie tvořivosti – učební úlohy podporující *tvořivost*. Učební úlohy tvořivé směřují k tomu, aby žák byl schopen skládat prvky tak, aby vytvářely koherentní nebo funkční celek, reorganizovat prvky do nových struktur a modelů. Identifikovali jsme následující tři dílčí typy. *Generování* – formulování/navrhování hypotéz, dále *plánování* – navrhování, projektování, navrhování postupu pro řešení problému (např. navrhnout plán výzkumné studie na dané historické téma) a konečně *vytváření* (budování) – konstruování – zde se jedná o vytváření/konstruování originálních děl.



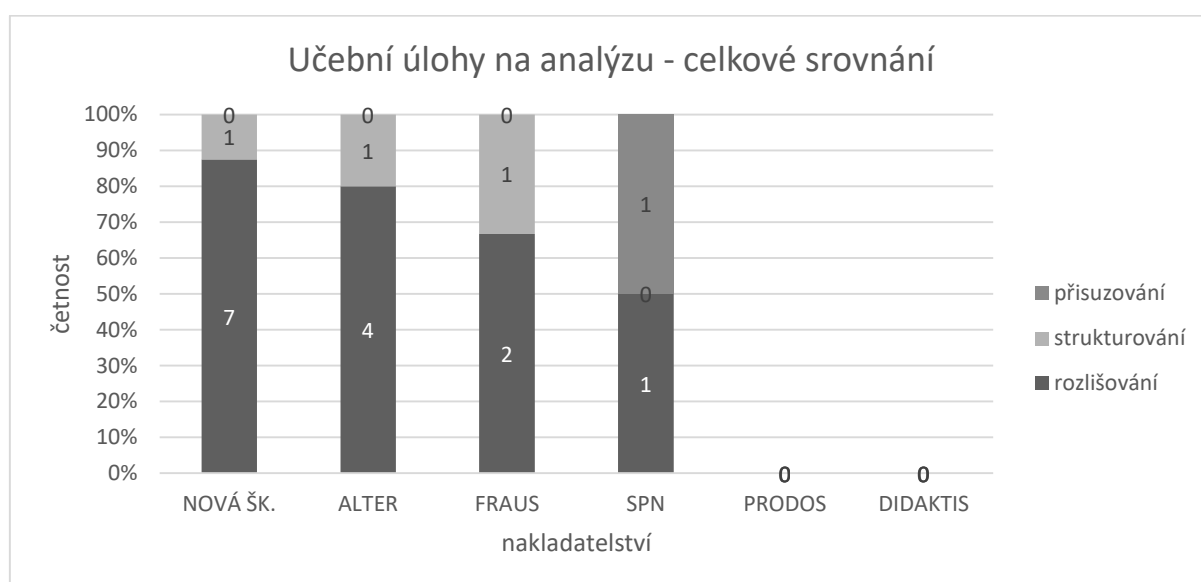
Graf 45: Zastoupení učebních úloh na tvořivost v učebnicích jednotlivých nakladatelství

Všech úloh tohoto typu ve všech učebnicích šesti nakladatelství bylo jen 34 (tzn. 1,6 %). I zde byly zjištěny velké rozdíly mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství (variační koeficient 86 %) a aritmetický průměr (cca 6 učebních úloh) tak nelze považovat za charakteristický pro zkoumaný

soubor. *Medián* (5) již tuto funkci plní o něco lépe, ale i tak byly rozdíly v hodnotách mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství několikanásobné. Například v učebnicích nakladatelství *Nová škola* bylo v absolutním měřítku těchto úloh 16 (v kontextu kategorie však tvořily téměř 50 % všech učebních úloh), zatímco učebnice *SPN* neobsahovaly žádnou úlohu podporující tvořivost. Podrobné rozložení dílčích typů tvořivých úloh prezentuje graf 45 na předchozí straně.

Z grafu 45 vidíme, že *absolutní četnosti* jednotlivých typů byly pouze (pokud vůbec) v *jednotkách*. Úlohy na *plánování* neobsahovalo dokonce 5 nakladatelství z šesti (celkově jen jedna učební úloha). Až na učebnice *Nové školy* bylo procentuální zastoupení tvořivých úloh nejčastěji zastoupeno úlohami na *generování* (65 – 100 %), učební úlohy na *vytváření* byly zastoupeny jen u třech nakladatelství a ve dvou případech jen po dvou učebních úlohách. Učebnice nakladatelství *Didaktis* obsahovaly jen dvě učební úlohy na generování, v učebnicích *SPN* jsme neidentifikovali žádnou učební úlohu zaměřenou na tvořivost žáků.

Nejméně zastoupenou, a skutečně jen ojedinělou kategorií byla kategorie úloh zaměřených na *analýzu*, tedy rozkládání celku na podstatné části, určování jejich vzájemných vztahů a jejich vztahu ke struktuře celku nebo jeho účelu.



Graf 46: Srovnání četností učebních úloh na analýzu dle nakladatelství

Uvnitř této kategorie mohlo jít o tři dílčí typy učební úlohy. Jednak o *rozlišování* (odlišování, diferencování, vyčleňování, vybírání – rozlišování podstatných a nepodstatných znaků), dále *strukturování* (uspořádání – vyhledávání souvislostí, uspořádávání, rozebírání, vyčleňování – ze souboru fakt, která jsou podkladem popisu určité historické události vyčlenit fakta podporující a nepodporující vysvětlení této události) a konečně *přisuzování* (dekonstruování – vymezování stanoviska, provádění dekonstrukce). *Celkem* (všechny tři typy) šlo pouze o 18 učebních úloh (asi 0,8 %). Jak ukazuje graf 46, většinu úloh v jednotlivých učebnicích daného nakladatelství tvořily úlohy na *rozlišování* (50 – 88 %), řádově se však jedná pouze o *jednotky úloh*, po jedné úloze na *strukturování* (*Nová škola*, *Alter* a *Fraus*) a jedna na *přisuzování* (*SPN*). Učebnice nakladatelství *Prodos* a *Didaktis* neobsahovaly žádnou učební úlohu zaměřenou na analýzu. Stejně jako u předchozí kategorie i uvnitř této se četnosti jednotlivých dílčích typů učebních úloh významně lišily (i když v absolutním měřítku je rozdíl v četnosti jen 7) – směrodatná odchylka je vyšší než aritmetický průměr, který ani zde neměl vypovídací hodnotu, neboť variační koeficient byl vyšší než 100 %.

## 7.6 Rozbor učebních úloh dle jednotlivých nakladatelství

V této kapitole jsme se podrobně zabývali učebními úlohami v rámci učebnic jednotlivých nakladatelství. V jejím úvodu prezentujeme tabulku, v níž jsme srovnávali četnost jednotlivých typů učebních úloh s průměrem všech učebních úloh v rámci učebnic toho kterého nakladatelství. Použili jsme opět test nezávislosti (chí-square test). Znaménka + znamenala statisticky nadprůměrnou četnost daného typu učební úlohy v rámci učebnic/e jednoho nakladatelství, znaménka mínus pak statisticky podprůměrnou četnost. Počet znamének prezentuje hladinu významnosti<sup>38</sup> ve srovnání s průměrem – významná odlišnost od průměru (daného nakladatelství). Platí, že čím více znamének, tím více se četnost liší konkrétního typu učební úlohy v učebnicích daného nakladatelství od celkového průměru tohoto nakladatelství.

	zapamatování	porozumění	aplikace	analýza	syntéza	tvořivost	zjišťování
SPN	+++	+++	---	---	---	---	---
PRODOS	+++	+++	---	---	---	---	---
ALTER	+++	+++	---	---	---	---	---
DIDAKTIS	+++	+++	---	---	---	---	0
FRAUS	+++	+++	---	---	---	---	---
NOVÁ ŠK.	+++	+++	---	---	---	---	---

Tabulka 95: Srovnání četností jednotlivých typů učebních úloh vzhledem k průměrnému počtu úloh v daném nakladatelství

Z tabulky 95 vidíme, že v rámci učebnic jednoho nakladatelství byly *významně více*, než je průměr daného nakladatelství, zastoupeny učební úlohy na *zapamatování* a *porozumění*. *Ostatní typy* učebních úloh se u všech (s výjimkou úloh na zjišťování u učebnic nakladatelství Didaktis, jejichž počet se významně neliší od průměru) zkoumaných učebnic *vyskytovaly výrazně méně* (podprůměrné počty statisticky významné). Tuto skutečnost jsme dále doložili konkrétními daty při rozboru učebnic po jednotlivých nakladatelstvích.

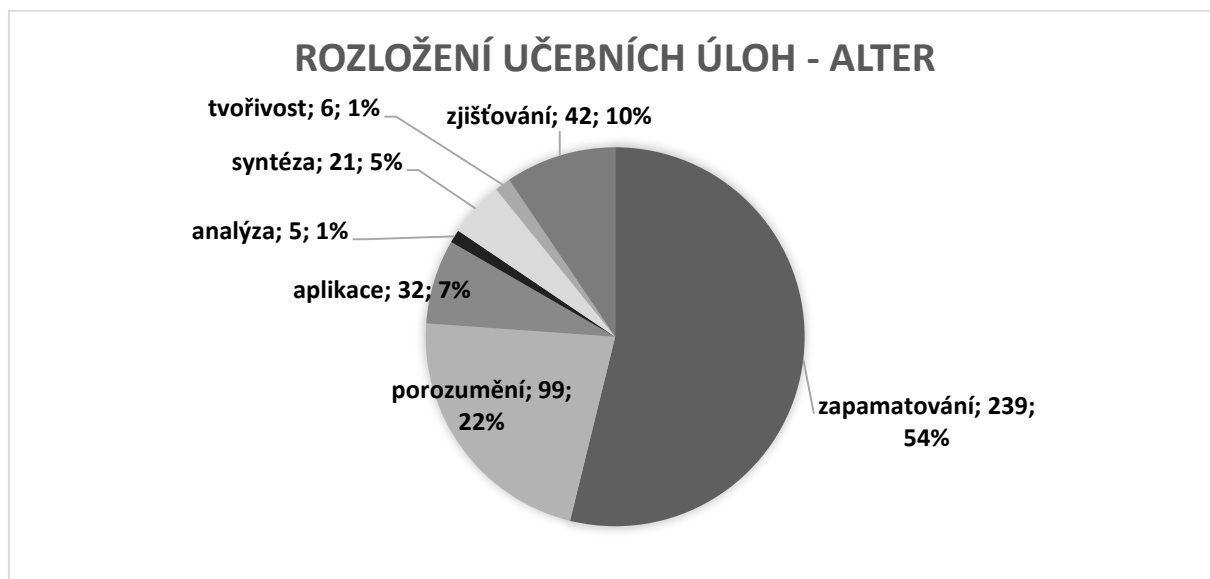
**Postupně jsme analyzovali složení učebních úloh v rámci jednotlivých nakladatelství a podrobněji jsme rozebrali i dílčí typy učebních úloh.** Součástí analýzy učebnic jednotlivých nakladatelství jsou vždy dva grafy, z nichž v jednom jsme zachytili rozložení hlavních sedmi typů učebních úloh (koláčový graf) a ve druhém (sloupcový, resp. Paretův) grafu znázornili rozložení (četnosti) dílčích typů učebních úloh, které se vyskytly v učebnicích daného nakladatelství (dílčí typy učebních úloh, které se nevyskytovaly, nebyly v tomto grafu zachyceny, především z důvodu jeho velikosti). Vzhledem k velkému počtu učebních úloh u některých kategorií (zejména zapamatování a porozumění) jsme uváděli vždy pouze několik příkladů, aby si čtenář mohl udělat představu o obsahové náplni jednotlivých kategorií, resp. dílčích typech učebních úloh. Jednotlivá nakladatelství jsme řadili abecedně.

### 7.6.1 Nakladatelství ALTER

V učebnicích nakladatelství Alter se vyskytoval druhý největší počet učebních úloh celkem (444). Dominovaly zde učební úlohy na *zapamatování* (přes 50 %), avšak relativně více než u ostatních nakladatelství zde byly zastoupeny i další (méně časté) typy učebních úloh. Dá se říci, že učebnice pro historickou část vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět od nakladatelství Alter měly relativně velkou *variabilitu* učebních úloh co do jejich typu. A to zejména díky úlohám na *aplikaci*, které (byť tvořily jen 7 % všech úloh v těchto učebnicích, tak ve srovnání s ostatními nakladatelstvími – vyjma Nová škola –

<sup>38</sup> jedno znaménko  $\alpha = 0,05$ , dvě znaménka  $\alpha = 0,01$ , tři znaménka  $\alpha = 0,001$

viz kap. 7.6.4, byly zde relativně hojně zastoupeny). Díky celkovému vyššímu počtu učebních úloh byly i vyšší počty učebních úloh v jednotlivých kategoriích – viz také srovnání v následujícím grafu. Úlohy na *zapamatování* i zde tvořily většinu a spolu s úlohami na *porozumění* (cca 20 %) tvořily více než tři čtvrtiny všech učebních úloh. Nejméně byly zastoupeny učební úlohy na *analýzu* a *rozvoj tvořivosti* (pouze okolo 1 %). Relativně hojné (co do absolutní četnosti ve srovnání s ostatními nakladatelstvími) byly také úlohy za zjišťování, syntézu a zejména aplikaci, jak již bylo výše uvedeno.



Graf 47: Rozložení hlavních typů učebních úloh v učebnicích nakladatelství Alter

Jednoznačně převažovala kategorie učebních úloh na *vybavování* (50 %) a znovu tak potvrzuje většinový trend zaměření na zapamatování. Těchto úloh bylo přes 200. Vzhledem k velkému absolutnímu počtu úloh byl výběr ukázkových úloh relativně obsáhlý. Opět byla většina úloh zaměřená na *fakta* o osobách, událostech, rodech, jakož i dalších konkrétních poznatků, viz následující ukázky: *Odkud se dovídáme o životě pravěkých lidí na našem území? Ke kterému rodu patřili vládnoucí knížata? Z jakého rodu pocházela Anežka? Koho si česká šlechta po smrti Václava III. zvolila za krále? Co znamenalo zrušení nevolnictví? Jak se snažil císař Josef II. Omezit moc církve? Kde hledal TGM pomoc pro osamostatnění Československa? Kdo vystřídal ve funkci prezidenta TGM? Jaké nebezpečí se objevilo v sousedním Německu? Jak byla zabezpečena naše hranice s Německem? K jakým střetům docházelo v pohraničních oblastech, kde žilo hodně Němců? Na čí pomoc spoléhal prezident Beneš a vláda? Jaké rozhodnutí vzešlo z mnichovské schůzky? Která část československého území byla připojena v roce 1938 k Německu? Která armáda postupovala při osvobození naší vlasti od východu? Která armáda postupovala od západních hranic? Co víte o Pražském povstání? Kdo stál v čele komunistů v období pražského jara v roce 1968? Kdy vznikla Česká republika?*

Další dílčí typy učebních úloh se vyskytovaly již v *několikanásobně menší míře*. Nejpočetnější z nich byly učební úlohy na *interpretování* (kategorie porozumění), které tvořily 12,3 % (55 úloh) všech učebních úloh v učebnicích Alter. Typické pro tyto učebnice bylo zaměření úloh na *dramatizace, převypravování* dle osnovy či transformace poznatků z verbální do obrazové podoby – viz příklady, na kterých lze dobře ilustrovat zaměření úloh na interpretaci: *Předvedte jako čtenou dramatizaci pověst O Cyrilu a Metodějovi – vypravěče může číst výborný čtenář, nebo učitel. Pokuste se o souvislé vypravování dle osnovy: křesťanství, kněží a mniši – vzdělanost; kamenné hrady a osady v podhradí; řemesla, obchod. Svými slovy zopakujte význam slov rotunda a bazilika. Předvedte, jak asi poselstvo českých šlechticů vyhledalo v Itálii prince Karla a žádalo ho, aby se vrátil do Čech a obnovil zde pořádek. Představ si, že jsi ilustrátor a tvým úkolem je nakreslit obrázek, který by vyjadřoval některé*



skutečnosti z doby středověku, které na ilustracích v naší učebnici nejsou vyobrazené. Pověz, co bys nakreslil. (Nápověda: práce řemeslníků, lov, rytířské turnaje, šašci a kejklíři. Podle obrázku popište typické znaky tohoto slohu. Vyprávějte o tragédii Lidic. Vyprávějte, co víte o československých letcích v Anglii. Podle klíčových slov (uzavření hranic, omezení svobody projevu, vynucený souhlas s okupací, pronásledování těch, kteří souhlasit odmítli, zákaz výkonu povolání) společně charakterizujte období normalizace. Vyprávějte o událostech 17. 11. 1989. K vybranému textu z učebnice nakreslete sérii obrázků, z nichž bude možné vyčíst vše důležité tak, aby obrázky nahradily text.

O třináct úloh méně jsme identifikovali v kategorii zjišťování – 9,5 % (42 úloh). Úlohy byly zaměřeny na vyhledávání informací jednak ve slovnících, encyklopediích, ale i v samotném výkladovém textu učebnice a na internetu. Opět jsme vybrali část těchto učebních úloh jako ukázkou: *Pátrejte ve slovnících, encyklopediích nebo se zeptejte dospělých, jak se lišila víra křesťanů od víry pohanské. V učebnici, encyklopediích nebo na internetu hledejte informace o tom, jak se ručně zhotovovaly knihy – potom to vyprávějte spolužákům. Pátrejte v encyklopediích i internetu po informacích o gotickém slohu. Vyhledejte v textu, jaké neblahé důsledky mělo období husitských válek. Pátrejte po rozšiřujících informacích o vynálezu knihtisku. Vyhledejte v textu učebnice – Které reformy provedla císařovna Marie Terezie? Zjistěte, jaké jsou významy slov rasismus, rasista, holokaust, genocida. Hledejte na dalších stranách učebnice, která událost toto období ukončila. V učebnici Putování po Evropě Alter vyhledejte informaci o tom, která nová práva občanům Česka vstup do EU přinesl.*

Z kategorie porozumění dalším dílčím typem co do četnosti byly úlohy na usuzování (26 úloh), což bylo necelých 6 % v rámci všech úloh v učebnicích Alter. Několik úloh jako příklad z tohoto typu, při kterém žáci musejí přemýšlet a tvořit vlastní myšlenkové konstrukce: *Jak tento typ krajiny využili husité? Posuďte, která vrstva obyvatel je vždy nejvíce postižena důsledky válek. Pokuste se vyvodit, co umožnilo pánům utlačovat poddané. Proč asi šlechtici začali opouštět hrady, jaká sídla si stavěli? Proč vznikaly selské rebelie a proč byly vždy potlačeny? Jaké důsledky měla 1. světová válka pro civilní obyvatelstvo? Jaké byly důsledky hospodářské krize? Proč lidé mluvili jinak na veřejnosti a jinak doma?*

Ještě méně úloh jsme identifikovali jako úlohy na aplikování, tedy využití poznatků. Učebních úloh na aplikování bylo 4,5 % a měly většinou praktický charakter (modelovat, kreslit, vyznačit na časové ose), jakož i hledání v mapě a vymyšlení rozhovorů (na základě textu učebnice, proto jsme tyto úlohy nezařadili do vytváření). Několik ukázek: *Vymodelujte chatrče, pravěké nádoby či jiné předměty, které pravěký člověk užíval. (vzor obrázek). Vyhledejte v pracovním listě 2/A období existence Sámovy říše a vyznačte je do časové přímky ve cvičení 2 tohoto pracovního listu. S pomocí kartonové přílohy vyznačte období Velkomoravské říše červenou barvou na časové přímce, v příloze č. 1 (pracovních listů). Najděte na mapě hrad Bezděz. Vyznačte na časové ose období vlády Habsburků (v příloze pracovního listu). Předvedte vymyšlené projevy či rozhovory osobností z naší historie: Jak mluví ke svým přátelům o tom, co všechno nechá postavit, a o tom, jak chce pozvednout vzdělanost v českých zemích. Předvedte smyšlený rozhovor Marie Terezie s jejím synem Josefa II. Císařovna mu sděluje, které reformy udělala, Josef slibuje, že bude v zavádění reforem pokračovat, a vyjmenovává některé. Ukažte na mapce oblast Sudet.*

Stejný počet učebních úloh jako na aplikování bylo i v kategorii syntéza – posuzování, což je vyšší kognitivní náročnost (celkem 20 úloh). Zpravidla byly uváděny slovesy – posuď, zhodnoť. Specifikem těchto učebnic byla řada úloh v této dílčí kategorii úlohy na sebehodnocení – nikoli tedy na hodnocení učiva, ale na hodnocení vlastního učení – mohli bychom hovořit o vedení k metakognici. Jako příklady jsme uvedli znovu několik úloh z této kategorie: *Debatujte o významu současných humanitárních organizací. Zhodnoťte, jak se vám daří souvislé vypravování s využitím klíčových slov. Posuďte, zda dokážete vnímat obrázky v učebnici jako zdroj informací, zda o nich dokážete vypravovat. Posuď, jak se cítíš v třídním kolektivu. Umíš požádat o pomoc? Jsi sám ochoten pomoc poskytnout? Posuď, zda ve skupině, ve které pracuješ, je dobrá organizace práce, zda má každý člen možnost uplatnit se, zda se dokážete dohodnout a rozdělit si práci účelně. Jsi spokojen s tím, co si z vyučovacích hodin zapamatuješ?*

Spolu s rodiči se zamyslete nad tím, zda jste zlepšili svou schopnost učit se, řešit problémy, hledat informace a samostatně se vyjadřovat. Debatujte o tom, která z vyjmenovaných nesvobod by vám nejméně vadila.

Relativně řídké byly zastoupeny učební úlohy nejjednodušší kognitivní náročnosti – na znovupoznání (3 %, 17 úloh), např. *Pověz, zda Karel IV. jako král, vedl války. Poslouchejte četbu pověstí O založení Nového Města, O Karlově univerzitě. Vládli císařští úředníci dobře? Přečti v posledním odstavci této kapitoly, která protižidovská opatření byla zrušena. Ušetřili před likvidací (nacisté) alespoň děti?*

Učebních úloh na implementování (kategorie aplikace) jsme napočítali 12 (2,7 %). Charakteristické byly učební úlohy na tvorbu vlastních otázek (na základě návodných slov z učebnice), např.: *Vymýšlejte vlastní otázky k zopakování učiva. Tvořte otázky tak, aby jejich odpověď byla slovo z klíčových slov. Zahrajte si a předvedte, jak by asi o své době a o svých vynálezech vypravoval František Křižík. Na základě textu této kapitoly si připravte několik tvrzení.*

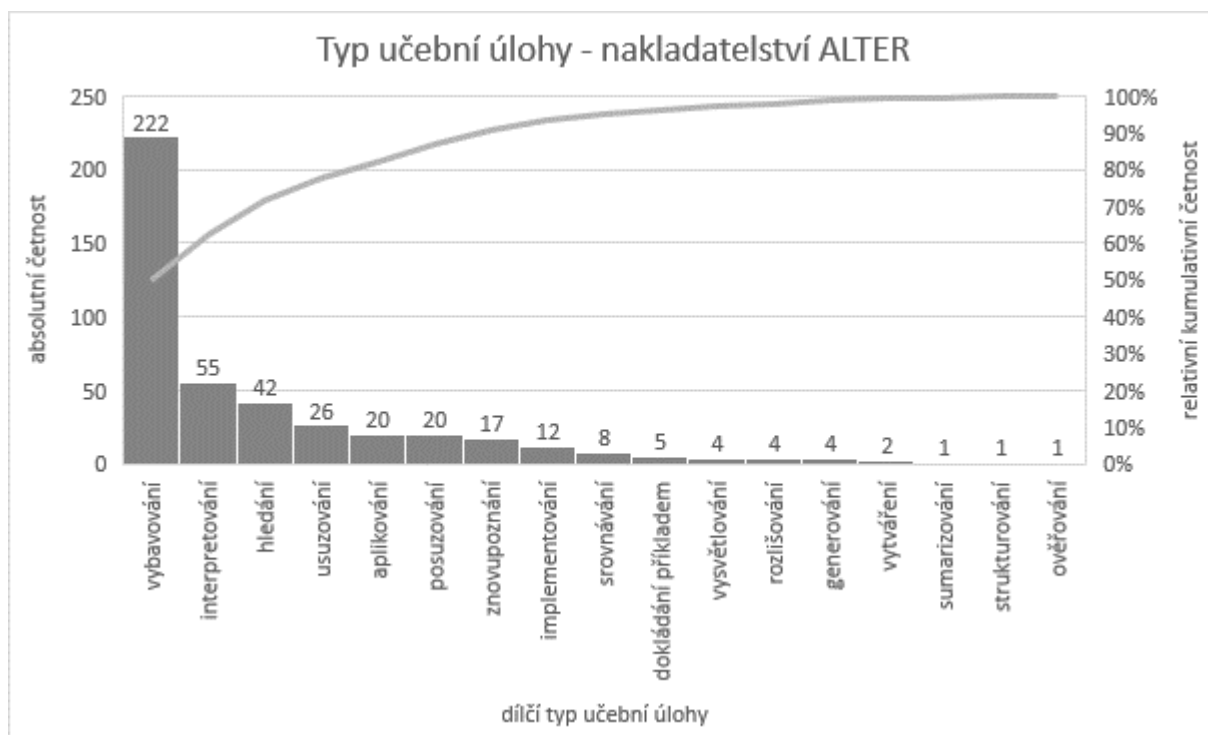
Dalších 9 dílčích kategorií učebních úloh v učebnicích Alter bylo zastoupeno jen velmi zřídka, až ojedinele – viz tabulka 96. Vzhledem k tomu, že šlo již pouze o několik úloh (od 1 do 8), uvedli jsme v tabulce všechny příklady. Z kategorie porozumění to byly učební úlohy na srovnávání, dokládání příkladem, vysvětlování a sumarizování. Ve vyšší kategorii analýza pak rozlišování a strukturování, v kategorii syntéza ověřování a konečně v kategorii tvořivosti generování a vytváření. Ve všech dílčích typech šlo však pouze o jednotky učebních úloh.

Dílčí typ úlohy	Relativní četnost	Konkrétní znění úlohy
<b>Srovnávání</b>	1,8 %	<p><i>Jak se lišila víra křesťanů od víry pohanské?</i></p> <p><i>Srovnejte, zda mezi námi i dnes žijí lidé bez domova.</i></p> <p><i>Srovnejte, jak je postaráno o lidi nemocné, o které nemá nikdo pečovat?</i></p> <p><i>Srovnejte se současností: Jsou ještě ve světě války? Umírají tam lidé? Přinášejí i současné války utrpení a hlad?</i></p> <p><i>Jak se lišila práce v manufaktuře od práce v řemeslnické dílně?</i></p> <p><i>Pokuste se za pomoci vyučujícího (případně rodičů) o porovnání demokracie za první republiky s tou naší současnou.</i></p> <p><i>Porovnejte ji se současnou mapou České republiky.</i></p> <p><i>Vysvětlete (srovnejte), jak se liší profesionální armáda od povinné vojenské služby.</i></p>
<b>Dokládání příkladem</b>	1,1 %	<p><i>Uveďte příklady, jak měli žít křesťané podle božích přikázání.</i></p> <p><i>Jmenujte některé stavby, které nechal král Karel IV. postavit.</i></p> <p><i>Jmenujte některé významné osobnosti z tohoto období a uveďte oblast, v níž působily.</i></p> <p><i>Uveď několik příkladů výrobků, které se od nás vyvážely.</i></p> <p><i>Uveďte příklady násilí a teroru, který v českých zemích němečtí nacisté zavedli.</i></p>
<b>Vysvětlování</b>	0,9 %	<p><i>Vysvětlete, jak se asi tehdy cestovalo.</i></p> <p><i>Vysvětlete, proč tehdy byla vojenská služba velkou hrozbou?</i></p> <p><i>Vysvětlete, co znamená, když se řekne, že byla provedena mobilizace.</i></p> <p><i>Vysvětlete, co znamenala cenzura v kultuře, v umění, ve školství.</i></p>

<b>Rozlišování</b>	0,9 %	<i>Které nové informace (něco, co jste dříve nevěděli) jste objevili na obrázcích na s. 28,29,30? Prohlédněte si obrázek Vladislavského sálu a povězte, v jakém slohu byl postaven. Spolužáci budou hádat, o který stavební sloh se jedná. Vyberte dvě informace o TGM, které považujete za důležité.</i>
<b>Generování</b>	0,9 %	<i>Petr si připravil pro spolužáky hádanku: Kdo byla manželka Františka Josefa I.? Děti hledaly informace v encyklopedii a na internetu. Zkuste to také. Připravte si hádanky i s nabídkou řešení (tři odpovědi, z nichž pouze jedna je správná). Tvořte samy otázky na toto téma. Tvořte další otázky na toto téma.</i>
<b>Vytváření</b>	0,5 %	<i>K výročí vzniku Československé republiky připravte program pro školní rozhlas. Můžete ho namluvit na přehrávač MP4 nebo do počítače, proložit ho hudbou nebo jen zpěvem lidových písní. K vybraným obrázkům z učebnice napište souvislý text tak, aby bylo možné obrázky vypustit. Text může být formulován tak, aby umožnil využít fantazii spolužáků. Např. představte si, že jste se propadli v čase do roku 1848.</i>
<b>Sumarizování</b>	0,2 %	<i>Napište na tabuli nebo na větší arch papíru osnovu a souvisle podle ní vypravujte.</i>
<b>Strukturování</b>	0,2 %	<i>Seřaďte, v jakém pořadí v českých zemích vládli: Jagellonci, Přemyslovci a Lucemburkové.</i>
<b>Ověřování</b>	0,2 %	<i>V případě záporné odpovědi výrok opraví tak, aby byl platný.</i>

Tabulka 96: Učební úlohy a jejich typy vyskytující se v učebnicích nakladatelství Alter málo (ojediněle)

V grafu 48 jsme srovnali všechny dílčí typy učebních úloh (četnost) vyskytujících se v učebnicích Alter.

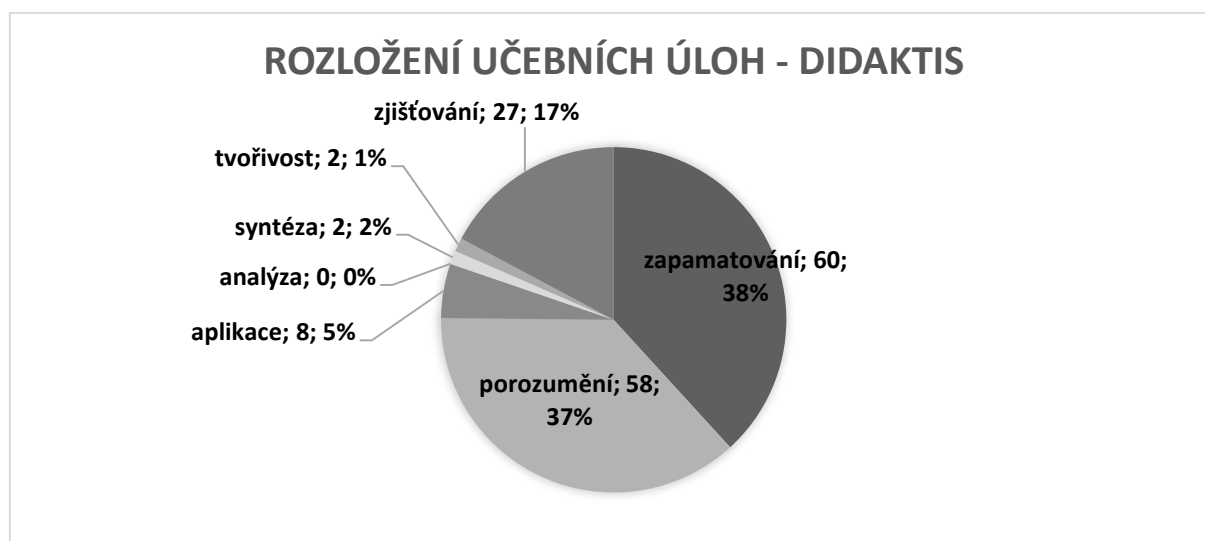


Graf 48: Rozložení dílčích typů učební úlohy v učebnicích nakladatelství Alter

Patrný byl zejména extrémní rozdíl mezi subkategorií *vybavování* a ostatními. Celkově se vyskytovalo relativně mnoho dílčích typů i vyšší kognitivní náročnosti, ale zpravidla jen v několika málo učebních úlohách (řádově v jednotkách). Např. učební úlohy sumarizování, strukturování či ověřování byly zastoupeny pouze po jedné, dvě úlohy jsme zařadili k vytváření, čtyři pak ke generování, rozlišování nebo vysvětlování. Pod deset učebních úloh se dostaly ještě učební úlohy vedoucí žáka k dokládání příkladem (5) a srovnávání (8). Častěji (do 20 úloh) se vyskytovaly učební úlohy na implementování, znovupoznání, posuzování nebo aplikování.

## 7.6.2 Nakladatelství DIDAKTIS

Učebnice nakladatelství Didaktis obsahovaly co do počtu vůbec *nejméně učebních úloh* (jen 157), avšak relativní četnost jednotlivých typů učebních úloh (jejich rozložení v rámci učebnice) byla podobná jako u většiny zkoumaných nakladatelství, resp. jejich učebnic pro historickou část vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Specifický byl *velmi vyrovnaný počet učebních úloh na zapamatování a porozumění* (38 %, resp. 37 % všech učebních úloh v učebnicích Didaktis). Necelou pětinu pak tvořily úlohy na *zjišťování* (17 %). Ostatní typy učebních úloh (*aplikace, syntéza a tvořivost*) se vyskytly jen *ojediněle*. Učební úlohy na *analýzu* jsme zde neidentifikovali *žádné*. Rozdělení učebních úloh dle hlavních 7 typů jsme znázornili v následujícím grafu.



Graf 49: Rozložení hlavních typů učebních úloh v učebnicích nakladatelství Alter

Tak jako u většiny nakladatelství i zde tvořily největší část učební úlohy na *vybavování* (necelých 36 %), ale rozdíl vzhledem k jiným typům nebyl tak markantní jako u ostatních nakladatelství. Opět se jednalo převážně o otázky zjišťující konkrétní fakta, události, jména osob aj. Pokud se v otázce vyskytovalo slovo „proč“, pak jsme tuto otázku zařadili zde (a nikoliv do kategorie vysvětlování) z toho důvodu, že odpověď byla explicitně dohledatelná v textu. Některé z úloh jsme uvedli v následujícím výčtu: *Jaké číslice používáme při počítání v matematice? Víte, který nápoj vařili Slované z medu? Proč byl uctíván Veles? Která pověst je spojena s postavou svatého Václava? Proč církve nechtěla uznat učení Jana Husa? Jak se projeví husitské války v běžném životě lidí? Jaká náboženství lidé v Čechách vyznávali? Který český film ukazuje život Rudolfa II.? Jaké byly příčiny rozpoutání třicetileté války? Co vedlo poddané ke vzpourám? Čeho se týkaly reformy Josefa II.? Jak přispěl Josef Jungmann k rozvoji českého jazyka? V kterém roce začala firma Laurin a Klement vyrábět automobily? K čemu sloužily za války potravinové lístky? Jak přispěl TGM ke vzniku samostatného Československa? Které období je*

označováno jako „první republika“? Proč se stal 17. 11. Mezinárodním dnem studentů? Jakou funkci zastával v Protektorátu Čechy a Morava Reinhard Heydrich? Kterému státu náležel Vietnam jako kolonie? Co vedlo Jana Palacha k tomu, že se na veřejnosti upálil? Kterému období se říká normalizace? Jaké bylo původní poslání Severoatlantické aliance?

Téměř stejný počet učebních úloh jsme identifikovali v kategorii *zjišťování*. Zde byly formulace učebních úloh výhradně jen ve formě zadání počínajícím slovem „vyhledejte“, a to buď na internetu, v encyklopedii nebo ve slovníku cizích slov. Většinou byla u každého tematického celku (v učebnici pro 5. ročník) alespoň jedna taková úloha. Viz několik konkrétních příkladů: *Vyhledejte ve slovníku cizích slov význam slova defenestrace. Vyhledejte na internetu nebo v encyklopedii, čím se zabývá teologie. Vyhledejte na internetu nebo v encyklopedii, které části ČR se říká „Máchův kraj“. Vyhledejte na internetu, zda existuje Americký klub dam i v současnosti. Vyhledejte na internetu nebo v encyklopedii, co je to yperit. Vyhledejte ve slovníku cizích slov význam slova sabotáž. Vyhledejte na internetu nebo v encyklopedii, kteří američtí kosmonauté přistáli v roce 1969 jako první na Měsíci. Vyhledejte na internetu nebo v encyklopedii, v které zemi mají původ oslavy svátku práce. Vyhledejte na internetu, zda existují oficiální údaje o počtu bezdomovců v České republice. Vyhledejte na internetu nebo v encyklopedii, co symbolizuje vlajka EU.*

Třetím nejčastějším typem učebních úloh v učebnicích Didaktis byly učební úlohy na *usuzování*, jejichž podíl činil něco málo přes 13 %. Žáci mají v těchto úlohách přemýšlet a na základě uvedených informací vyvodit závěr formulovaný vlastními slovy. Celkem se jednalo o 21 učebních úloh, z nichž jsme, jako ukázkou, vybrali asi polovinu: *Jak asi jedli pravěcí lidé maso, dokud neměli oheň? Sloužily řeky ještě k jiným účelům než jen k ochraně? Kteří řemeslníci byli v okolí dolů potřební? Mohl autor zažít celé období popsané v kronice? Proč smrt Jana Husa tolik pobouřila lid? Jaké výhody přineslo Praze to, že se stala sídlem panovníka Rudolfa II.? Podle čeho poznáte, že se jedná o sochu sv. Jana Nepomuckého? Jaký byl důsledek Francouzské revoluce? Kolik roků je dnes generaci Husákových dětí? Proč mohl rytíř po pádu z koně bojovat jen s velkými obtížemi?*

Již pod 10 % hranicí se nacházely učební úlohy na *vysvětlování* (necelých 9 %) a *srovnávání* (7,6 %). Oba dílčí typy patřily do kategorie *porozumění* a žáci u nich museli uvažovat, v případě vysvětlování v širších souvislostech, kdy museli pro zdárné vyřešení těchto úloh jednotlivé poznatky usouvztažňovat. Většinu úloh na vysvětlování jsme uvedli v následujících příkladech: *Dovedete vysvětlit, proč u letopočtů říkáme „před Kristem“ nebo „našeho letopočtu“? Proč vyřešení otázky následnictví zajistilo klid mezi Přemyslenci? Proč podle vás museli lidé odevzdat všechn svůj majetek? Vysvětlete, proč s omezením obchodu řemesla upadala. Vysvětlete, jak těžba stříbra přispěla k rozvoji řemesel. Jak souvisela vzrůstající životní úroveň s trávením volného času? Vysvětlete, jaká je souvislost mezi touto generací a vyšším počtem narozených dětí v posledních letech.*

Učebních úloh na *srovnávání* jsme v učebnicích Didaktis identifikovali celkem 12, z nichž jsme nadpoloviční většinu uvedli v následujících příkladech: *Jak se lišilo nové náboženství od původního náboženství Slovanů? Srovnajte, jak probíhá studium na Karlově univerzitě dnes. Jaký byl rozdíl mezi právy a povinnostmi šlechticů a poddaných? Porovnejte tři typy škol v době vlády Marie Terezie se školou současnou. Srovnajte počet a podobu tehdejších a dnešních krajů na území Čech a Moravy. Porovnejte státní znak ČSSR s předchozím státním znakem ČSR (viz s. 72). Jaký je rozdíl mezi Severoatlantickou aliancí a EU?*

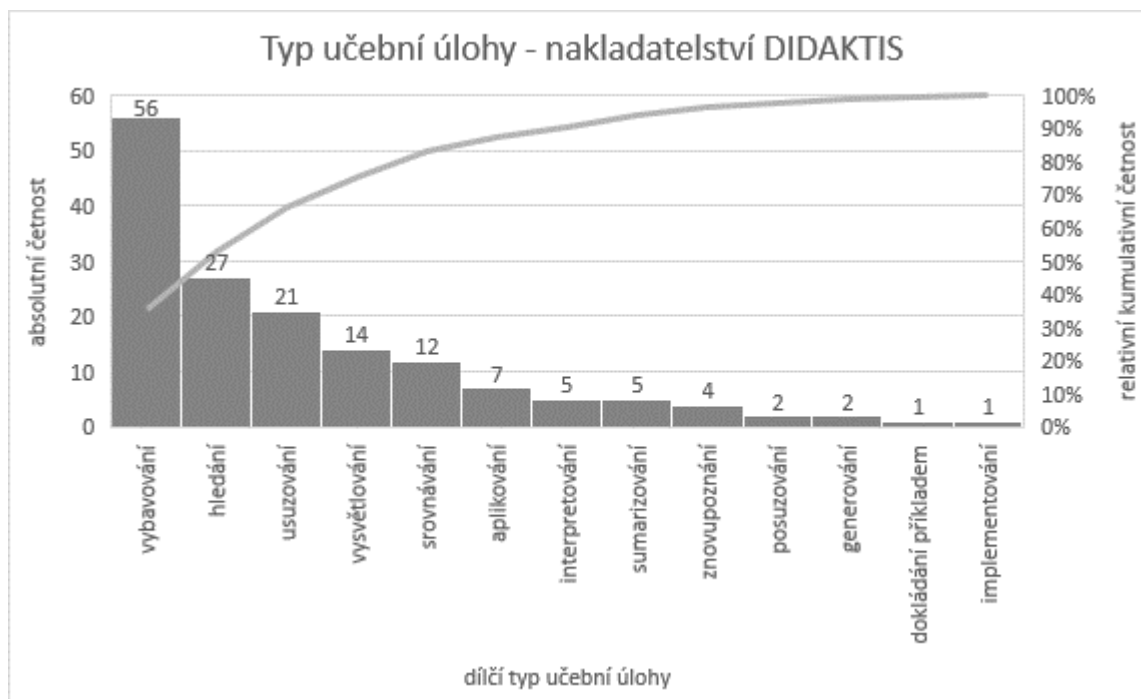
*Další dílčí typy učebních úloh* již nedosahovaly relativní četnosti v rámci učebnic nakladatelství Didaktis ani 5 %, vyskytovaly se tedy jen v *řádu jednotek* (od 7 úloh na *aplikování*, po jednu úlohu na *implementování* a *dokládání příkladem*). Co se týká nadřazených kategorií, pak se zde vyskytovaly jak ty nejjednodušší na *zapamatování* (znovupoznání), tak na *porozumění* (interpretování, dokládání příkladem, sumarizování) a *aplikaci* (aplikování), ale i nejvyšší typy učebních úloh – *syntéza* (posuzování) a učební úlohy podporující *tvořivost* (generování). Na rozdíl od většiny nakladatelství bylo

relativně málo úloh na *interpretování* (pouze 5). V následující tabulce jsme opět přehledně uvedli nejméně časté učební úlohy, resp. jejich dílčí typy, v učebnicích nakladatelství Didaktis.

Dílčí typ úlohy	Relativní četnost	Konkrétní znění úlohy
<b>Aplikování</b>	4,5 %	<i>Pokuste se napsat své jméno hlaholicí. Vypište ze starých pověstí vlastnosti osob, jejich skutky nebo události, které se vám zdají neskutečné. Najdi na mapě obce s tímto názvem. Najděte na mapě ČR město, které zřejmě vzniklo na brodu řeky. Kolik přibylo od roku 1829 do roku 1910 v Ostravě obyvatel? Vyhledejte ve školním atlase světa město Verdun. Vyhledejte město Most ve školním atlasu ČR.</i>
<b>Interpretování</b>	3,2 %	<i>K čemu podle vás používali pravěcí lidé předměty na fotografii? (na obr. kostěné flétny, flétna z ptačí kosti). Jakým způsobem chránily hradiště okolní řeky? Zkuste pověsti O Bivojovi a dívčí válce spolužákům převyprávět. Byly české země součástí Předlitavska nebo Zalitavska? (vyčtení z mapy) Na území kterých dnešních států se Rakousko-Uhersko rozprostíralo? (vyčtení z mapy)</i>
<b>Sumarizování</b>	3,2 %	<i>Jakých cílů dosáhli představitelé českého národního hnutí? Shrňte, jaké bylo postavení žen ve společnosti v 19. století? K jakým změnám došlo v období socialismu v zemědělství a průmyslu? Shrňte. Jak se žilo v 70. a 80. městech ve městech? Vyvoďte z textu. V čem spočívaly ekonomické reformy po roce 1989 a co bylo jejich největší slabinou? Pokuste se shrnout.</i>
<b>Znovupoznání</b>	2,5 %	<i>Jsou to římské číslice? (na obrázku) Znáte tyto pověsti z knihy Aloise Jiráska? (o Bivojovi, o dívčí válce) Který názor (oběh Země kolem slunce nebo naopak) byl správný? Existuje firma Baťa dodnes?</i>
<b>Posuzování</b>	1,3 %	<i>Proč se podle vás Václav snažil, aby byl v zemi mír? Myslíte, že i v současné době trápí lidi hladomor? Svou odpověď zdůvodněte.</i>
<b>Generování</b>	1,3 %	<i>Jak asi názvy těchto obcí vznikly? Jak asi vypadal běžný den prostého člověka na vesnici za vlády Jagellonců?</i>
<b>Dokládání příkladem</b>	0,6 %	<i>Které nedostatky v oblasti hygieny urychlily šíření moru? Uveďte příklady.</i>
<b>Implementování</b>	0,6 %	<i>Ve svém okolí pátrejte (zeptejte se třeba rodičů či prarodičů) na jejich pocity a zážitky z první cesty do zahraničí po roce 1989.</i>

Tabulka 97: Učební úlohy a jejich typy vyskytující se v učebnicích nakladatelství Didaktis málo (ojediněle)

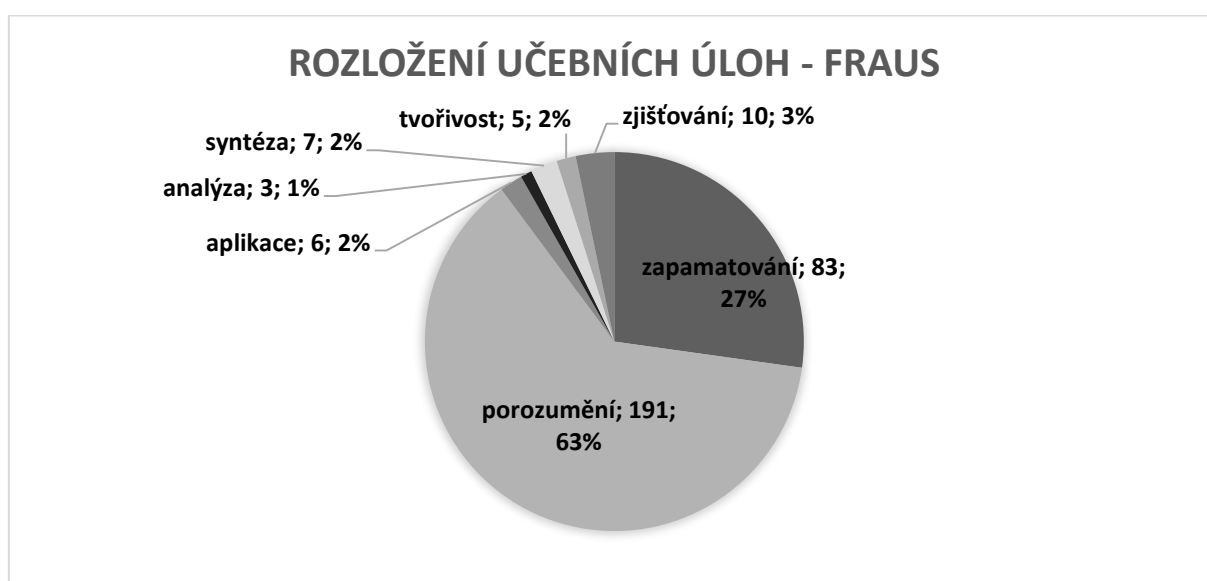
Graf 50 (na následující straně) nabízí přehledné porovnání rozložení (a četností) dílčích typů učebních úloh v učebnicích nakladatelství Didaktis. Nejčetnější kategorie zde byly relativně vyrovnané, na rozdíl od většiny ostatních nakladatelství, kde (až na učebnice Fraus) jednoznačně dominovaly učební úlohy na vybavování.



Graf 50: Rozložení dílčích typů učební úlohy v učebnicích nakladatelství Alter

### 7.6.3 Nakladatelství FRAUS

Učebnice nakladatelství Fraus se jako jediné *vymykaly celkovou strukturou* učebních úloh od ostatních učebnic pěti zkoumaných nakladatelství. Téměř *dvě třetiny* učebních úloh totiž zde tvořily úlohy na *porozumění*, nikoliv na zapamatování. Mohli bychom tak říci, že se zaměřovaly primárně na vyšší typ úloh z hlediska kognitivní náročnosti. Úlohy na *zapamatování* tvoří jen asi *čtvrtinu* všech učebních úloh v učebnicích nakladatelství Fraus. Celkově se učebnice Fraus řadily k těm s vyšší četností učebních úloh (305). Z 90 % se tyto úlohy vázaly ke dvěma hlavním kategoriím – *porozumění* a *zapamatování*. Ostatní v součtu tvořily zbylých 10 %, jejich procentuální rozložení je možno číst z grafu 51.



Graf 51: Rozložení hlavních typů učebních úloh v učebnicích nakladatelství Fraus

Typické pro učebnice Fraus byl *relativně stručný výkladový text*, proto (na rozdíl od ostatních zkoumaných nakladatelství) nebylo většinou možno odpovědět na otázky přímo z textu učebnice. I proto byla většina (necelých 26 %) učebních úloh orientována na *usuzování* (forma zadání byla jen jako otázka) – viz také následujících několik příkladů: *Proč došlo k revoluci až v roce 1989? Za co lidé nakupovali a prodávali, když ještě nepoužívali peníze? Proč nemáme o našich předcích až do konce 9. století žádné podrobnější písemné zprávy? Jak je možné, že se Boleslav stal po vraždě svého bratra knížetem? Podle čeho se poznalo, jestli král vládne dobře? Proč potřebovali zemědělci novou půdu? Proč bývaly v průchodu radnice obecní váha či loket? Jaké důvody měli naši předkové k budování rybníků? Jak byli znevýhodněni Češi, kteří neuměli německy? Proč mohl Baťa prodávat boty levněji než ostatní? Jak vládu komunistů přijímali občané z různých vrstev společnosti? Jaké nebezpečí přináší společné vlastnictví?*

Na druhou stranu i učebnice nakladatelství Fraus poměrně často (necelých 24 %) obsahovaly rovněž učební úlohy na *vybavování* (kategorie zapamatování). Mezi četnostmi učebních úloh v rámci učebnic nakladatelství Fraus, pokud se týkalo jejich dílčích typů, byly *identifikovány vůbec nejmenší rozdíly* – jinak řečeno diferenciaci učebních úloh byla vcelku rovnoměrná – mezi prvními třemi nejčastěji uváděnými typy rozdíl jen 24 úloh. Učební úlohy na vybavování měly ve všech případech formu otázky, které u žáků měly za cíl zjistit informace typu kdy, kde, podle čeho, ve kterém, jak, kdo, co, čím apod. Těchto úloh bylo celkem 73 a opět jsme uvedli jen několik konkrétních příkladů těchto úloh: *Od které události počítají křesťané svůj letopočet? Jaký charakter má krajina, jíž procházejí hranice Čech? Které práce vykonávají na poli zemědělci v průběhu roku? Komu platili měšťané daně? Kdy zemřel poslední přemyslovský král? Čím jsou poháněny stroje v současné době? Odkud dělníci do továren přicházeli? Čím bylo území Československa důležité? Jaké nové objevy mohou pomoci řešit problémy rozvojových oblastí?*

Třetí nejpočetnější dílčí kategorií učebních úloh pak byly ty na *interpretování* (tvořily 15 % všech úloh, tzn., 55) při nichž měli žáci za úkol interpretovat text, převádět text z jedné formy do druhé (např. z grafické do verbální), většinou šlo o to, aby se žáci vyjadřovali vlastními slovy, resp. na základě textu učebnice formulovali myšlenku. Zadání těchto učebních úloh bylo buď v oznamovací větě, nebo otázkou, např.: *Popište postup zpracování železné rudy a výroby nástrojů. Které zbraně vidíte na obrázku? Jak si lidé na obrázku přizpůsobili obydlí a jeho okolí? Jak si přizpůsobili krajinu? Vyjmenujte podle mapy na s. 22 území, která patřila k Velkomoravské říši. Pokud znáte některé pověsti ze Starých pověstí českých, pokuste se vyprávět příběhy Oldřicha a Břetislava. Vyprávějte podle obrázku, které věci si potřeboval zemědělec na trhu koupit. Prohlédněte si stavby na fotografiích a odpovězte na otázky: Jaký tvar mají okna těchto budov? Které jiné tvary mohou okna mít? Jaké věže mají středověké chrámy? Jak bývají vyzdobena průčelí budov? Zkuste přečíst část textu Komenského Světa v obrazech (Orbis pictus). Popište, kde se v Evropě bojovalo. Jaká je úloha sdělovacích prostředků v demokratickém státě? Další dílčí typy učebních úloh byly již zastoupeny v méně než 10 %, čili více než 2x méně často, než úlohy na vybavování nebo usuzování. Nejvíce z nich jsme pak identifikovali učební úlohy na *vysvětlování*, tedy přemýšlení v souvislostech s cílem osvětlit příslušnou problematiku na základě dostupných znalostí. Jejich četnost dosáhla 30 (9,8 %). Typicky to byly otázky uvozené slovem „proč“, nebo jaký význam/vliv či slovesem vysvětlíte. Na ukázkou jsme uvedli opět několik příkladů těchto úloh: *Proč dovážíme v současnosti zboží z cizích zemí? Jaké podmínky musela splňovat krajina, aby zajistila Slovanům živobytí? Jaký význam mají vysoká pohoří kolem české kotliny? Vysvětlíte, jak hradiště chránilo své obyvatele. Proč potřebovali měšťtší obyvatelé zemědělce z okolí? Představte si, že jste advokáty Jana Husa při jednání koncilu. Vysvětlíte, čím je Husovo učení přínosné. Vysvětlíte, proč byla průmyslová výroba levnější než řemeslná. Jaký vliv měl rozvoj průmyslu na rozmístění obyvatelstva? Vysvětlíte, proč byly kolonie pro velmoci zdrojem bohatství. Vysvětlíte, kdo komunisty nejspíše volil a proč?**

Ještě o třetinu méně jsme v učebnicích Fraus našli učebních úloh na *srovnávání* (19, tzn. cca 6 %), při nichž měli žáci za úkol srovnávat zpravidla dva různé jevy, např. *Čím se lišily nároky na krajinu lidí starší*



doby kamenné od nároků Slovanů? V čem spočívaly rozdíly mezi rozvinutějšími státy a Moravou? Jaký je rozdíl v tom, jestli něco vlastníte, nebo si to pronajímáte? Porovnejte rozsah zemí Koruny české za Karla IV. S mapou současné ČR. Uveďte rozdíly. Porovnejte školu na obrázku s vaší školou. V čem se vláda jedné politické strany liší od demokracie? Jak se změnil vývoj výroby elektrické energie a elektrických spotřebičů našich domácností?

Kognitivně nejméně náročných úloh – na znovupoznání – bylo pouze deset (asi 3 %), např. Viděli jste někdy pracovat kováře? Znáte pověst o Svatoplukovi a jeho synech? Zopakujte si, se kterými nástroji pracovali zemědělci mladší doby kamenné. Válčí se někde v současnosti? Stejný počet učebních úloh jsme pak zařadili do kategorie zjišťování (vyhledávání informací žáky), kdy žák měl pracovat např. s encyklopedií, atlasem či internetem. Jednalo se např. o učební úlohy tohoto znění: *Najděte v encyklopediích nebo na internetu, která příkázání patří do Desatera. Najděte plodiny, které se pěstují v nejúrodnějších oblastech. Zjistěte, jaký znak měli čeští králové. Najděte v encyklopedii nebo na internetu, jak a kdy objevil Kolumbus Ameriku. Zjistěte na internetových stránkách z historie vašeho bydliště nebo nejbližšího města, která vojska tudy během třicetileté války táhla. Co zde vojska způsobila?*

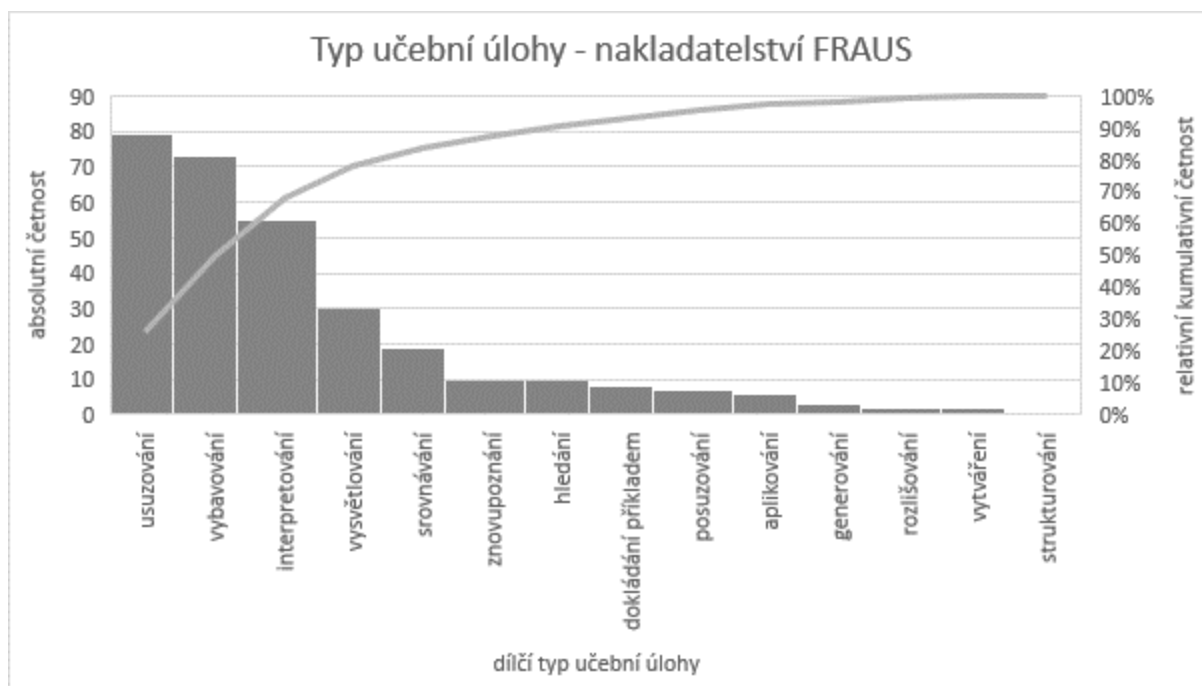
V učebnicích Fraus jsme ještě identifikovali dalších 7 dílčích typů učební úlohy, které se však vyskytovaly jen *ojediněle* (méně než 3 % případů). Konkrétně jsme jednotlivé typy spolu s příklady shrnuli v následující tabulce.

Dílčí typ úlohy	Relativní četnost	Konkrétní znění úlohy
<b>Dokládání příkladem</b>	2,6 %	<i>Uveďte příklady oblastí, v nichž se uplatňují nové pracovní postupy přijaté z rozvinutých zemí. Ve kterých situacích se musíme snažit, abychom dosáhli kompromisu? Které další vynálezy kromě knihtisku přispěly k rozvoji vzdělanosti? Čím ještě mohli lidé ve středověku a na počátku novověku pohánět stroje? Uveďte jejich možné názory a promyslete, jak se tito lidé nejspíš chovali. Vyjmenujte předměty, které běžně používáte. Které výrobky v domácnosti jsou vyrobeny díky novým vlastnostem materiálu?</i>
<b>Posuzování</b>	2,3 %	<i>Vybírali byste podle stejných měřítek místo pro své trvalé bydliště? Zdůvodněte to. Jsou některé problémy podobné? Představte si, že jste kněžími, kteří nechtějí na Husovy požadavky přistoupit. Zkuste obhájit stanovisko Husových odpůrců. Přemýšlejte, jak reagovaly vlády západních států na činnost komunistů ve své zemi. V čem vidíte největší nebezpečí nacismu? Podle nových zákonů byly obchody a továrny odebrány majitelům. Kdy je spravedlivé někomu vzít majetek? Popište a zdůvodněte, kterou cestou byste se vydali od řeky Don na západ vy.</i>
<b>Aplikování</b>	2 %	<i>Napište, co všechno je důležité pro výběr tábořiště. Najděte na mapě oblasti Čech a Moravy, které Slované osídlili nejdříve a které později. Najděte na mapě ČR současná města Mělník atd. Ukažte na mapě, které části naší země zůstaly dlouho neosídlené. Najděte v plánu Prahy čtvrt Nové Město. Najděte na mapě zmiňované železniční uzly a Králíky.</i>
<b>Generování</b>	1 %	<i>Které problémy řeší obě jednání? Jak si představujete větší politickou samostatnost českých zemí? Jaké mohli mít důvody k tomu, aby mlčeli?</i>
<b>Rozlišování</b>	0,7 %	<i>Které potřeby jsou podle vás důležité a které ne? Podle čeho poznáte, že žila v hradišti knížata?</i>

<b>Vytváření</b>	0,7 %	<i>Napište zprávu o událostech v Praze tak, jak by ji nejspíše napsal katolický císařský úředník. Potom zkuste událost popsat z pohledu protestantského šlechtice.</i>
<b>Strukturování</b>	0,3 %	<i>Údaje, které jste napsali, seřadte podle důležitosti.</i>

Tabulka 98: Učební úlohy a jejich typy vyskytující se v učebnicích nakladatelství Fraus málo (ojediněle)

Celkové srovnání opět v grafickém ztvárnění (viz následující graf), kde křivka znázorňuje kumulativní četnost a dává tak obraz o tom, jaké procento učebních úloh v učebnicích nakladatelství Fraus bylo zastoupeno jednotlivými dílčími typy učebních úloh.



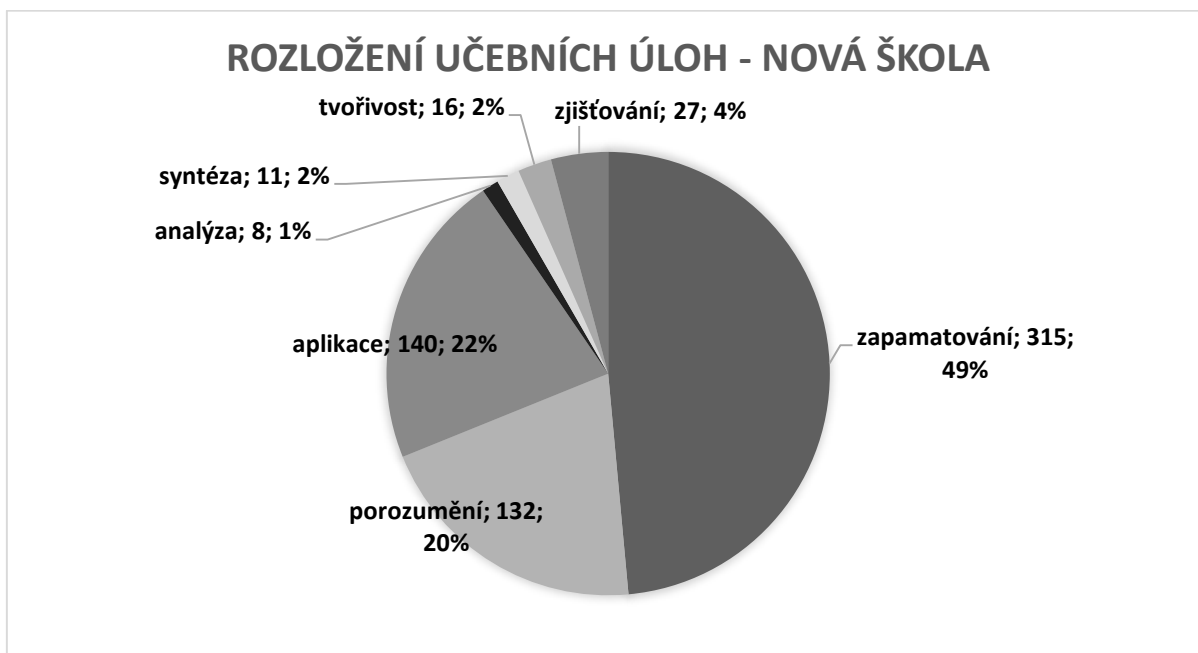
Graf 52: Rozložení dílčích typů učební úlohy v učebnicích nakladatelství Fraus

Pokud bychom měli celkově shrnout rozložení učebních úloh v učebnicích nakladatelství Fraus (jejich historické části), pak lze konstatovat, že *převažovaly* (jako u jediného nakladatelství) učební úlohy na *porozumění*, konkrétně na *usuzování*. Na druhou stranu nebylo zastoupeno tolik dílčích typů jak v učebnicích jiných nakladatelství, za to ty, které se vyskytly, byly rozloženy relativně rovnoměrně (týká se prvních třech dílčích typů nejčastěji zmiňovaných úloh – každá tvořila přibližně 20 – 30 % procent všech učebních úloh. Obecně úlohy vyšších typů co do kognitivní náročnosti i zde zaujímaly relativně malé četnosti a vyskytovaly se převážně v jednotkách. Ve srovnání s ostatními učebnicemi zde nebylo ani příliš mnoho učebních úloh na *hledání informací* v jiných zdrojích (kategorie *zjišťování*).

#### 7.6.4 Nakladatelství Nová škola

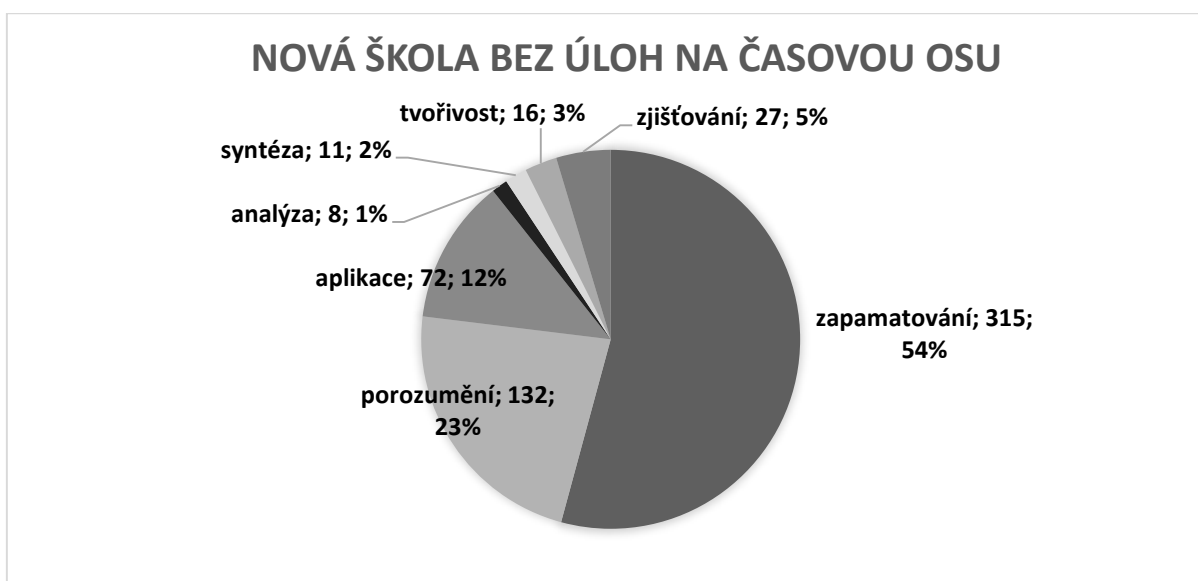
Dále jsme analyzovali složení učebních úloh v učebnicích nakladatelství Nová škola. Tyto obsahovaly jednoznačně *největší počet* učebních úloh – lze tedy říci, že co do jejich četnosti poskytují žákovi největší potenciál k řešení učebních úloh. V učebnicích nakladatelství Nová škola jsme identifikovali celkem 649 učebních úloh, což byl významně nadprůměrný počet (ve srovnání s některými nakladatelstvími). Tento stav do značné míry ovlivňoval zejména fakt, že se v učebnici po každém tematickém celku vyskytovala řada dílčích úloh na *aplikaci*, konkrétně na práci s časovou osou, resp. zaznačení událostí na časové ose. Těchto úloh bylo řádově několik desítek. Celkové rozložení jednotlivých kategorií znázorňuje již tradiční koláčový graf (53), z nějž je patrná dominance učebních

úloh na *zapamatování* (jako o u většiny zkoumaných učebnic). Necelá čtvrtina učebních úloh byla pak zaměřená na *porozumění*. Relativně vysoká četnost (nejvyšší ze všech zkoumaných nakladatelství) učebních úloh na aplikaci měla své důvody v již zmíněném komentáři výše (úlohy s vyznačováním na časové ose). Další typy učebních úloh vyšší kognitivní náročnosti již tvořily relativně malé procento učebních úloh, ale vzhledem k vysokému počtu úloh v učebnicích Nové školy šlo v absolutním srovnání o relativně vysoká čísla (zpravidla vyšší počet úloh než 10).



Graf 53: Rozložení hlavních typů učebních úloh v učebnicích nakladatelství Alter

Jelikož pro učebnice nakladatelství Nová škola bylo specifické vysoké zastoupení učebních úloh na aplikaci, kde jsme počítali i vyznačováním na časové ose, což však není v porovnání s jinými úlohami na aplikaci tak náročné, v grafu 54 jsme uvedli pro srovnání ještě rozložení hlavních typů učebních úloh bez těch, jež se vázaly právě k vyznačováním událostí na časové ose.



Graf 54: Rozložení hlavních typů učebních úloh v učebnicích nakladatelství Alter

Z analýzy jednotlivých dílčích typů učebních úloh, tak i zde, jako u většiny zkoumaných nakladatelství, převažovaly učební úlohy na *vybavování* informací (41 %), tedy většinou faktů zmíněných v učebnici, požadujících po žácích znalost osob, historických dat, událostí. Většinou se jednalo o otázky s jednoslovnou nebo několikaslovnou odpovědí, kterou bylo možno najít ve výkladovém textu učebnice. Pro ukázkou opět několik příkladů z více než 250 učebních úloh, např. *Co víte o lovcích mamutů? Co je hlavním znakem pohanského náboženství? Kdo Slované sjednotil? Čím vynikali Keltové? Kdy a kde se rozkládal první státní útvar na našem území? Který kníže byl prvním historicky doloženým knížetem z rodu Přemyslovců? Kdy kníže Soběslav nastoupil na trůn? V jakém jazyce je psána Kosmova kronika česká? Co nechal razit Václav II.? Jak a kde zemřel poslední Přemyslovec? Jakou školu Karel IV. v Praze založil? Čím se proslavil Jan Žižka? Který panovník v dějinách získal přídomek Pohrobek? Co miloval a podporoval císař Rudolf II.? Která vojska se střetla v bitvě na Bílé hoře? Který z vynálezců se narodil v Ústeckém kraji? Kde se dodnes těží černé uhlí? Co jste si zapamatovali o 1. světové válce? Jakou roli hrál v letech 1. světové války československý zahraniční odboj? Kdo byli hlavní představitelé odboje? Co víte o československých legiích a legionářích? Z kterých zemí se skládala nová Československá republika? Co se stalo 15. 3. 1939? Co přinesla „sametová revoluce“?*

Asi o polovinu méně bylo učebních úloh na *aplikování* (20 %, 132 učebních úloh), pokud bychom však zvlášť vyčlenili učební úlohy vyžadující po žácích vyznačení události na časové ose (které se opakovaly v několika úlohách při každém tematickém celku), pak bychom byli na čísle 72 učebních úloh (tzn. asi 11 %) – čili asi polovina. Typickým zadáním pro práci s časovou osou bylo následující: *„Překreslete si časovou osu a na ni vyznačte období Keltů na našem území“*, nebo *„Na časové ose vyznačte vyvraždění rodu Slavníkovců.“* Z jiných formulací (z oněch 72 úloh) jsme vybrali několik příkladů (kromě vyhledávání na mapě se také často jednalo o kresbu vybraného učiva, do níž měl žák aplikovat své znalosti nebo různé výpočty – práce s historickými daty): *Nakreslete pravěkého člověka. Vystříhnete ho, nalepte, dokreslete pozadí. Vyhledejte Říp na příruční mapě. Podle pověsti nakreslete komiks zachycující jednotlivé události – pomůže vám čítanka. Nakreslete znak husitů. Vypočítejte, před kolika lety se narodil Jan Hus, a spočítejte, kolik let uplynulo od bitvy u Sudoměře a od bitvy u Lipan. Podle údaje na s. 34 spočítejte, kolik let letos uplynulo od upálení mistra Jana Husa. Vytvořte správné dvojice – Jirásek, Dvořák, Mánes, Neruda, Myslbek – sochař, malíř, básník, spisovatel. Zkuste jednoduše nakreslit rotundu a baziliku. Za pomoci fotografií a popisu na této straně namalujte typickou gotickou stavbu. S pomocí mapky v učebnici vypište státy válčící v 1. světové válce a zařaďte je do dvou odlišných vojenských táborů.*

Třetím dílčím typem učebních úloh byly úlohy na *interpretování* (necelých 10 %) – kategorie porozumění, při nichž měli žáci nejčastěji interpretovat text nebo obrázek vlastními slovy, často šlo o převyprávění textů nebo vlastní popis události, jevu, situace – ovšem vždy na základě předloženého obsahu učebnice, ať již verbálního nebo nonverbálního. Například šlo o následující učební úlohy: *Popište mamuta podle obrazu Z. Buriana. Vyberte jednu pověst a zkuste ji vyprávět. Některou pověst se pokuste zdramatizovat. Popište, co se dělo v českých zemích za vlády Karla IV. Jakým způsobem hospodařila církev za vlády Václava IV.? Vypravujte o Janu Husovi dle osnovy- původ, kázání, strach církve z Husa, církevní sněm a Husova smrt. Popište situaci v českých zemích po skončení třicetileté války. Popište život na zámku. Přiblížte situaci před rokem 1848. Charakterizujte počáteční období vlády císaře Františka Josefa I... Jak došlo k rozpadu první republiky? Stručně charakterizujte komunistický režim po únoru 1948.*

Do kategorie *zapamatování* patřily také učební úlohy na *znovupoznání*, kterých jsme v učebnicích Nová škola detekovali necelých 7 % - šlo většinou o úkoly, kde si žáci měli přečíst informace, ale tyto informace nemuseli zjišťovat, naopak byl jim přímo nabídnut zdroj (nejčastěji odkazy na texty z čítanky, které svým obsahem souvisí s historickým učivem). Kromě čtení dalších textů šlo také o prohlížení obrázků, nebo otázky, na které lze odpovědět ano/ne. Příklady pro ilustraci jsme opět uvedli několik učebních úloh: *Přečtěte si ukázkou z knihy Lovců mamutů v čítance. Prohlédněte si Sáma na obrázku*

v učebnici. V učebnici vlastivědy si přečtete údaje o Ústeckém kraji, kde se nachází hora Říp. Jsou pověsti pravdivé? V historické čítance si přečtete zajímavosti o Kosmově kronice a údaje o knížeti Soběslavovi. Navštívili jste nějaký zámek? Existují ještě země, kde jsou lidé negramotní? Zopakujte si slova státní hymny Kde domov můj. Vzpomenete si, co znamenal rok 1526 v českých dějinách? Na s. 9 si prohlédněte památník, který byl na místě vypálené obce postaven.

Učební úlohy vyšší kognitivní náročnosti vyžadující u žáků větší míru kritického myšlení se vyskytovaly také v dílčí kategorii *usuzování*, kde jsme zařadili celkem 36 učebních úloh (asi 5 % ze všech úloh v učebnicích Nová škola). Žáci v těchto úlohách směřují k rozvoji holistického myšlení, tj. přemýšlení v souvislostech. Je zřejmé, že k tomuto musí být vybaveni také jednotlivými (dílčími) poznatky. Na rozdíl od vysvětlování, které je více zaměřeno na širší znalosti a souvislosti, informace k posuzování bylo možné získat z textu učebnice, případně z obrázků, což mohlo žákům „napovědět“. Šlo např. o následující úlohy: *Jak se změnila situace ve školství v době vlády Marie Terezie? Zamyslete se nad tím, proč asi Slované vyznávali tolik bohů. Proč se na území našeho státu nakonec ustálilo latinské písmo zvané latinka? Jak se projevil rozkvět českých zemí za posledních Přemyslovců? Proč je s vládou Rudolfa II. Spojen rozkvět Prahy? Jak se projevoval vliv katolické církve? Proč došlo k širokému uplatnění parního stroje? Jak změnil rozpad Rakouska-Uherska Evropu. V čem je demokracie lepší než předchozí systémy, jaké má nedostatky? V jakém postavení se ocitla kultura a školství za komunistické vlády? Které myšlenky Komenského jsou dodnes aktuální?*

Ve 27 učebních úlohách mají žáci hledat informace – kategorie *zjišťování* (4 %). Zdrojem pro informace byly jednak samotné učebnice, ale také internet, encyklopedie, učebnice geografické složky vlastivědy, ale vyskytly se i také úlohy, při nichž zdroj informací nebyl explicitně určen, a bylo na žákovi, kde požadované informace získá. Uvedli jsme znovu několik příkladů: *Vyhledejte keltský horoskop na internetu nebo v encyklopedii a zjistěte, k jakému stromu patříte. V učebnici Vlastivědy zjistěte, kde se u nás nachází známá socha pohanského boha úrody a pohostinnosti Radegasta. Vyberte si některá základní slova z češtiny a za pomoci slovníku je přeložte do dalších slovanských jazyků. Zjistěte informace ze života bájného Čecha a jeho bratra Lecha. Za pomoci učebnice Vlastivěda 4- Poznáváme naši vlast řekněte, ve kterém kraji se nachází hrad Karlštejn. Najděte v textu, který šlechtický rod u nás nejvíc budoval rybníky - tak zjistíte, podle koho je náš největší rybník pojmenován. V geografické učebnici najděte, ve kterém kraji je nachází město Hodonín, kde se narodil TGM? Zjistěte, ze kterých zemí přichází do naší republiky nejvíc emigrantů. Najděte v kalendáři den, který každoročně slavíme jako Den osvobození. Zjistěte, do kterých států musí mít občané ČR vstupní vízum. Zeptejte se svých babiček a dědečků, jak prožívali rok 1968. Pak si o tom vyprávějte ve třídě.*

Relativně četné (ve srovnání s ostatními nakladatelstvími, nikoliv absolutně) byly učební úlohy *tvořivé*, konkrétně na *vytváření* (2 %), tzn., pomocí nichž měli žáci tvořit (pro ně samotné) originální díla. Např. šlo o následující učební úlohy: *Vymyslete příběh ze života těchto pravěkých lidí. Vžijte se do role svého stromu a vyprávějte o jeho životě (kde roste, co vidí, z čeho má radost, co ho trápí...).* *Nakreslete obraz zachycující příchod Slovanů na naše území - vystavte ve třídě. Vytvořte leporelo z období České země v pravěku. Pokuste se napsat dopis adresovaný Karlu IV. Sestavte návrh jídel a lahůdek na zámeckou hostinu. Tvořte leporelo z období po třicetileté válce. Sestavte týdenní jídelníček venkovské rodiny z 18. století. Týden sledujte zprávy a vytvořte společně seznam míst, kde se právě válčí nebo jsou nepokoje.* Následující dva dílčí typy úloh byly zastoupeny v obou případech 13 učebními úlohami. Jednalo se o úlohy *dokládání příkladem* a *srovnávání* (podíl na četnosti v učebnicích Nová škola 2%). Příklady jsme sumarizovali v následující tabulce:

<b>Dokládání příkladem</b>	<i>Uvedte příklady řemesel, která se rozvíjela v období Velkomoravské říše. Uvedte příklady výhod a nevýhod rytíře ve středověku. Jmenujte některou gotickou stavbu. Uvedte některé prostředky, kterými se církve v tehdejší době snažila získat</i>
----------------------------	--

	<i>nové věřící. Doložte na konkrétních příkladech, jak rozvoj průmyslu změnil život lidí.</i>
<b>Srovnávání</b>	<i>Vysvětlete rozdíl mezi křesťanstvím a pohanstvím. Stručně porovnejte renesanční sloh s barokem. Jak se liší v současné době vzhled vesnic a život jejich obyvatel oproti 18. století? Porovnejte oblečení prostých lidí na horním obrázku s oděvem a účesy bohatých – vyhledejte rozdíly. Čím se lišila manufaktura od řemeslnické dílny? Srovnajte počínání domácích českých politiků s činností politiků v zahraničním odboji. Jak se odlišovalo hospodářské postavení Slovenska a Podkarpatské Rusi od hospodářské situace v českých zemích?</i>

Tabulka 99: Příklady učebních úloh na dokládání příkladem a srovnávání v učebnicích nakladatelství Nová škola

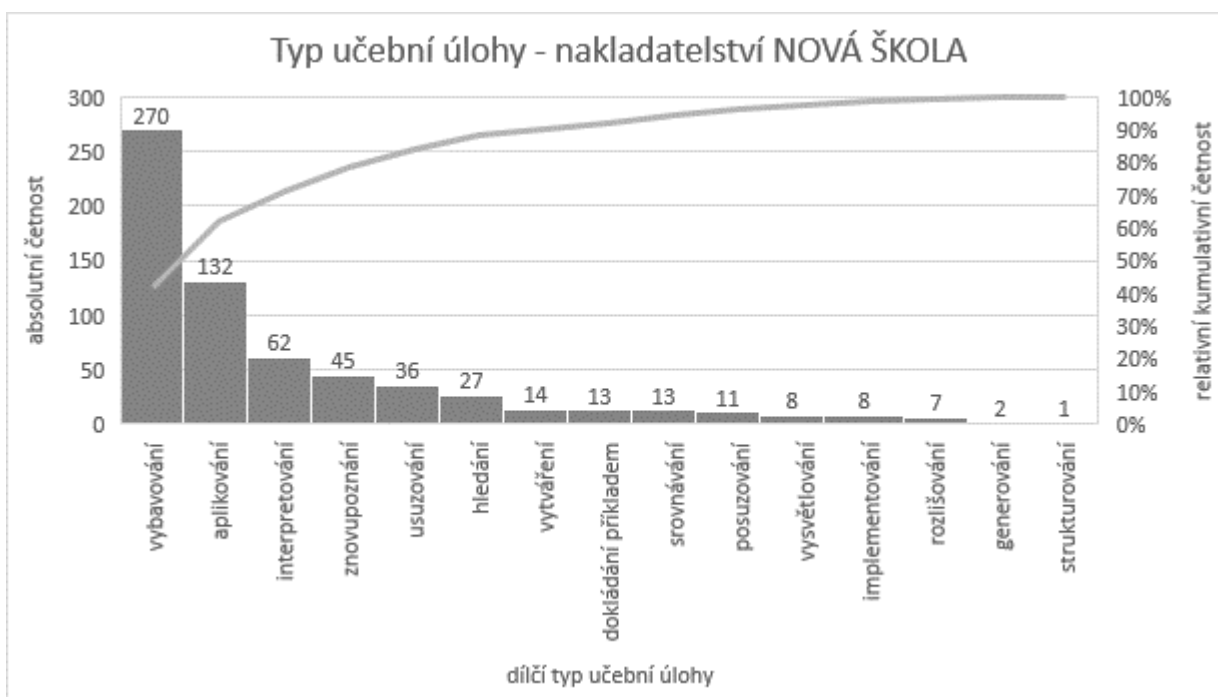
*Další dílčí typy učebních úloh tvořily podíl menší než 2% v rámci učebních úloh v učebnicích Nové školy. Druhá kategorie (porozumění) obsahovala nejvyšší dílčí typ úloh – na vysvětlování, v kategorii aplikace pak implementování, v několika úlohách jsme identifikovali také analytické učební úlohy (rozlišování a strukturování). V nejvyšších dvou typech kategorií jsme detekovali v kategorii syntéza úlohy na posuzování a v kategorii tvořivost generování. Relativní zastoupení jednotlivých subtypů učebních úloh spolu s jejich příklady jsme shrnuli do následující tabulky:*

<b>Dílčí typ úlohy</b>	<b>Relativní četnost</b>	<b>Konkrétní znění úlohy</b>
<b>Posuzování</b>	1,7 %	<i>Zamyslete se nad přínosem tohoto panovníka pro české země i pro celou Evropu. Přemýšlejte a запиšte, jak si představujete rovnost všech lidí. Diskutujte. Začalo se naplňovat heslo, které razil Palacký „V práci a vědění je naše spasení“. Jak jste toto heslo pochopili? Diskutujte o tom. Diskutujte o slovech TGM .... Besedujte ve třídě o vzpomínkách rodičů ohledně roku 1989. Pokuste se zhodnotit období „budování socialismu“ v Československu.</i>
<b>Vysvětlování</b>	1,2 %	<i>Přečtěte si pověst o Golemovi a objasněte význam některých židovských slov - rabín, synagoga. Jak souvisí vzdělanost a svoboda lidí s pokrokem a úrovní společnosti? Jak umění a média ovlivňují názory lidí? Proč by měl každý stát dbát o kvalitní vzdělání svých občanů? Dokážete blíže vysvětlit, co to znamená, když řekneme, že ČSR byla demokratickým státem?</i>
<b>Implementování</b>	1,2 %	<i>Vytvořte stranu z knihy tak, jak ji kdysi zapisoval mnich v klášteře (iniciála, okraje států ornamenty apod.). Zkuste tuto romanci o Karlu IV. zdramatizovat. Pokuste se sehrát obhajoby Jana Husa před koncilem v Kostnici. Vytvořte si sošku Golema z keramické hlíny, moduritu nebo plastelíny. Projděte si s učitelem svoji obec a najděte tam stavbu nebo sochu v barokním slohu. Uspořádejte ve škole anketu o nejsledovanější a nejoblíbenějších druzích sportu. Najděte v okolí vašeho bydliště (školy) místa spojená s Masarykovým jménem (škola, ulice...).</i>
<b>Rozlišování</b>	1 %	<i>Za pomoci mapy Evropy se pokuste vyjmenovat evropské země obývané slovanskými národy. Prohlédněte si hlaholici a vyberte si některé písmeno, zkuste určit, ke kterému našemu písmenu odpovídá. Ke každému způsobu výroby - v řemeslných dílnách, manufakturách a továrnách - sepište jeho klady a zápory. Jaké klady a zápory přináší technický pokrok?</i>

<b>Generování</b>	0,3 %	<i>S troškou fantazie popište, jak asi probíhalo vyučování v tehdejší třídě. Co byste chtěli změnit na současném životě v naší republice?</i>
<b>Strukturování</b>	0,15 %	<i>Sestavte rodokmen dalších panovníků z rodu Přemyslovců, které jste poznali.</i>

Tabulka 100: Učební úlohy a jejich typy vyskytující se v učebnicích nakladatelství Didaktis málo (ojediněle)

Souhrnné porovnání jednotlivých dílčích typů učebních úloh v učebnicích Nová škola jsme znázornili v následujícím grafu:

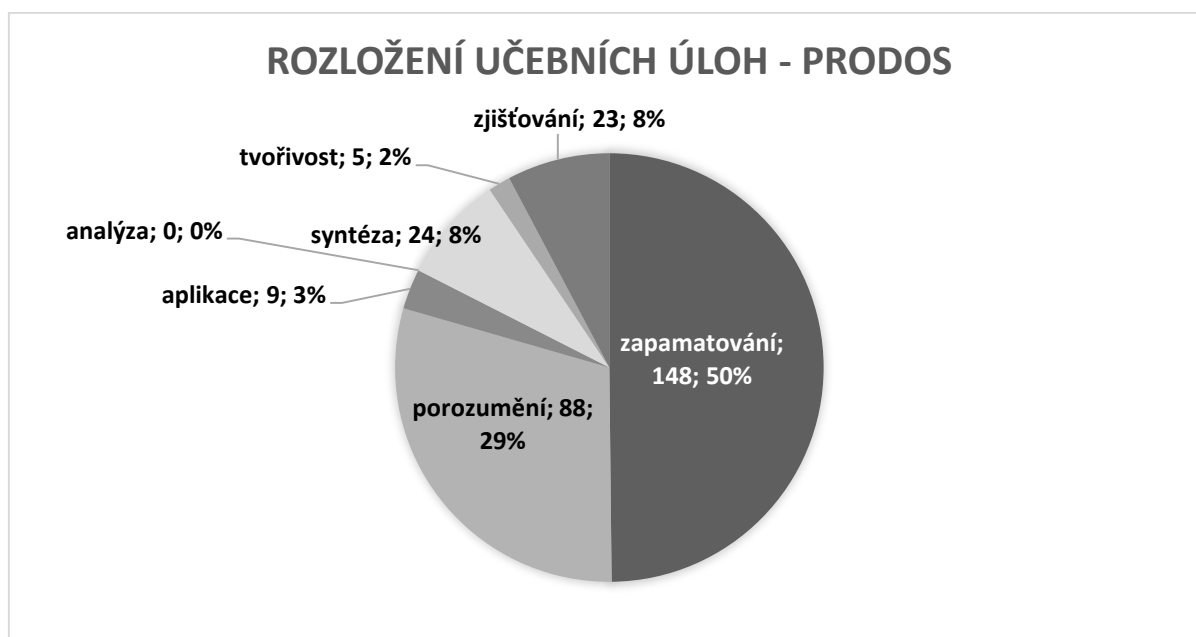


Graf 55: Rozložení dílčích typů učební úlohy v učebnicích nakladatelství Nová škola

U učebnic nakladatelství Nová škola dominovaly úlohy na *vybavování* a *aplikování*, jež tvořily více než polovinu všech učebních úloh, relativně často byly zastoupeny ještě učební úlohy na *interpretování*, *znovupoznání*, *usuzování* a *zjišťování*, i když jejich počet byl již několikanásobně menší. Učební úlohy zejména vyšší kognitivní náročnosti (na syntézu a tvořivost) se vyskytovaly spíše ojediněle.

### 7.6.5 Nakladatelství PRODOS

Při analýze učebních úloh v učebnici nakladatelství Prodos (Lidé a čas), jsme i zde zjistili, že celá polovina všech úloh je zaměřena na *zapamatování* (148 úloh) a necelá třetina pak rozvíjí u žáků *porozumění*. Tyto dvě kategorie tvoří 4/5 všech učebních úloh. Ostatní učební úlohy byly zastoupeny v mnohem menším měřítku. Byly to především učební úlohy na *syntézu* a *zjišťování informací* (8 %). Pouze v *jednotkách* bylo možno identifikovat učební úlohy na *aplikaci* (9 úloh) a *tvořivost* (5 úloh). Úlohy na *analýzu* v této učebnici *chyběly zcela*. Výsledky celkového rozložení učebních úloh viz graf 56 na následující stránce.



Graf 56: Rozložení hlavních typů učebních úloh v učebnicích nakladatelství Prodos

Téměř polovina (45 %) všech učebních úloh v učebnici Prodos byla zaměřena na *vybavování* (kategorie zapamatování) informací, zpravidla jmen, dat, děl, událostí či definic. Zde byly také převážně zařazeny otázky typu *co, jak, proč, které aj.* Například šlo o následující otázky: *Na čem bylo založeno měření času? Jak dělíme měsíc? Na který nález ze střední doby kamenné jsme právem pyšní? Co museli lidé umět, aby dokázali kov získat a zpracovat? Co víme o Sámově panování? Víte, který státní svátek slavíme 28. září? Jaké byly zdroje královských příjmů? Proč nebyl J. Lucemburský v Čechách oblíbený? Čím je znám Jan Hus? Znáte nějakou pověst nebo lidovou píseň, která vypráví o Turcích? Jak dlouho trvala třicetiletá válka? Co povstání Čechům přineslo? Co bylo hlavní příčinou první světové války? Kterí politici se o vznik Československa nejvíce zasloužili? Jak řešil hospodářskou krizi v Německu Adolf Hitler? Které národnostní menšiny žijí v České republice? Čím začala druhá světová válka? Kdy nastal zlom v průběhu druhé světové války? Co to bylo znárodnění? Jakými prostředky upevňovali komunisté svou moc?*

Druhým nejčastějším typem učebních úloh byly ty na *usuzování*, ale v porovnání s úlohami na vybavování jejich počet tvořil jen asi čtvrtinu (12 % v celkovém počtu úloh v učebnici Prodos). U těchto úloh již žáci museli přemýšlet, jelikož odpovědi nebylo možné najít v učebnici. Patří do kategorie *porozumění*. Příklady učebních úloh tohoto typu: *Proč je vždy důležité shromáždit co nejvíce dokumentů a správně je vyhodnotit? Jak lidé získávali půdu pro zemědělství? Zamyslete se, k čemu je dobré umět číst a psát. Diskutujte nad otázkou, zda bylo spojenectví s císařem vždy výhodné. Přemýšlejte, na jakých místech se lidé usadili, když si mohli neomezeně vybrat. Proč bylo pro další vývoj země důležité založení univerzity? Jaký byl Rudolfův přínos v oblasti kultury, umění a vědy? Diskutujte o tom, proč asi okolní státy nerespektovaly ujednání o nástupnictví dcer Karla VI. Jak změnilo život venkovského obyvatelstva zrušení nevolnictví? Uvažujte, proč asi došlo ke změně názoru na to, kdo je Čech a kdo je Němec. Jakou roli hrála v Hitlerových plánech německy mluvící menšina? Jaký význam mělo pro komunisty přijetí nové ústavy? Proč se ČR snažila zapojit do důležitých mezinárodních organizací?*

Další tři dílčí typy učebních úloh měly podobnou/stejnou četnost. Byly to úlohy na *posuzování* (kategorie syntéza), *zjišťování* a *interpretování* (kategorie porozumění). Ve srovnání s ostatními nakladatelstvími učebnice Prodos obsahovaly relativně hodně úloh na *posuzování* (kategorie syntéza), kdy žáci měli diskutovat své názory. Sloveso „diskutuj“ se také objevovalo nejčastěji, viz následujících několik příkladů úloh na posuzování: *Diskutujte o tom, jak se řeší spory mezi národy a státy dnes.*



*Diskutujte o pravdivosti pověstí a legend. Zamyslete se, jaký dopad mají války a konflikty na hospodářství a život lidí. Jaký je váš názor na to, kdo je vlastně Čech a kdo není? Diskutujte. Co si o vzniku železné opony myslíte? Proč se mnozí demokraticky smýšlející lidé snažili uprchnout ze země? Diskutujte o tom, která občanská práva považujete za nejdůležitější. Diskutujte o tom, čím mohou přispět při zkoumání minulosti odborníci z různých oborů. Diskutujte, jak asi vypadal každodenní život mužů, žen a dětí ve starší době kamenné v průběhu léta a zimy. Diskutujte, proč každá demokratická společnost důsledně stíhá jakékoliv projevy rasismu nebo nesnášenlivosti vůči některým skupinám obyvatel.*

Stejný počet úloh (23; 7,7 %) jsme identifikovali na *zjišťování informací* (vyhledávání). Absolutní počet těchto učebních úloh se významně nelišil od celkového průměru ve srovnání s jinými učebnicemi zkoumaných nakladatelství. Opět několik příkladů konkrétních učebních úloh: *Zjistěte, jaká je u nás průměrná délka života. Zjistěte, jak je to s církevní správou dnes. Zkuste zjistit nějaké zajímavosti o přínosu Rudolfovi II. Vyhledejte si ve slovníku význam slova katastr. Zkuste zjistit další informace o době Protektorátu (o kultuře, o školství, o zásobování ...) a sdělte je spolužákům. Zkuste najít přesnější informace o znárodnění. Zjistěte si z dobových dokumentů nebo z vyprávění pamětníků, jak probíhal zásah policie proti studentům. Zeptejte se starších členů své rodiny (dědečka, babičky) na jejich život v tomto období (komunismus).*

Jen o jednu učební úlohu méně jsme identifikovali u dílčího typu úloh na *interpretování*, tzn., kdy měli žáci interpretovat poznatky vlastními slovy či jinak (dramatizovat, přepisovat apod.), relativně často se úloha vázala k *interpretaci určitého obrázku* (proto jsme tyto úlohy nezařazovali do subkategorie generování). Pokud zde úloha začínala slovesem vysvětlit, pak to bylo pro to, že pro vysvětlení stačilo „poskládat“ odpověď přímo z textu učebnice, nikoliv hledat vysvětlení sám (hlouběji uvažovat). Jako příklad úloh na interpretování jsme uvedli následující: *Popište, jak se asi žilo ve velko-domě v osadě nebo na vesnici. Diskutujte, jak v hradišti lidé žili. Využijte obrázek. Zkuste podrobně popsat život městského člověka, který se živí svým řemeslem, nemá pole, ale jenom malou zahrádku za domem, většinu potravin i jiných potřeb si kupuje. Můžete použít encyklopedie nebo jiné zdroje. Vysvětlete, jaká byla původní představa o tom, kdo je Čech. Jaký byl život obyčejných lidí v Protektorátu? Vysvětlete, co to je generální stávka. Jak to místo (obrázek města) vypadalo po odchodu sovětských vojáků?*

Další dva dílčí typy učebních úloh tvořily vždy asi 5 % všech učebních úloh v rámci učebnice nakladatelství Prodos. Jednalo se o *srovnávání* a *znovupoznání*.

V subkategorii *srovnávání* (kategorie porozumění) to bylo 15 učebních úloh, v nichž měli žáci identifikovat a srovnávat rozdíly, případně je i vysvětlit, některé úlohy vedly ke srovnávání rozdílů uvedených na obrázcích. Pro ilustraci opět několik příkladů: *Zdá se vám průměrná délka života člověka hodně nebo málo? Najdete rozdíly v písmu (obrázek dvou dopisů)? Vysvětlete rozdíl v práci historika a archeologa. Jaký je rozdíl mezi městem, které vzniklo samovolně, a městem, které někdo plánovaně založil. Srovnejte hrady na obrázcích s hradem na straně 26. Srovnejte školní vyučování v 18. století a dnes. Čím se lišila manufaktura od řemeslnické dílny? Zkuste vysvětlit například na výrobě keramického nádobí. Zkuste porovnat cíle Hitlera a cíle Stalina. Byly podobné? Jak se liší současné volby od voleb, které probíhaly za vlády komunistů?*

Jen o jednu úlohu méně (14) se v učebnici Prodos vyskytly učební úlohy nejjednodušší kognitivní náročnosti – na *znovupoznání* (kategorie zapamatování). Buď se jednalo o otázky s odpovědí ano/ne, nebo zadání učební úlohy připomínalo to, co by žák měl vědět (často k tomu byla připojena další úloha vyšší kognitivní náročnosti). Např. šlo o tyto úlohy: *Mají všechny měsíce stejný počet dnů? Zjistěte to z kalendáře. Jistě je ve vašem okolí kostel opatřený zvony. Pracovali jste už s keramickou hlinou? Jistě víte, že Karel IV. bývá nazýván Otcem vlasti. Mohly i ženy dosáhnout vzdělání? Připomeňte si období kolonizace. Jistě je ve vašem okolí pomník padlým z první světové války. Ctí lidé dodnes památku padlých? Bojovali Češi proti nacistům?*

Nejvyšší typ učební úlohy v rámci kategorie porozumění – *vysvětlování* se v učebnici nakladatelství Prodos vyskytl jen 11x. Zde již šlo o to, aby žáci na základě vlastního přemýšlení hledali souvislosti a vztahy. Typické otázky byly uvozeny „proč“ nebo také „vysvětlí“. K vyřešení těchto úloh je již předpokladem širší znalost. Zařadili jsme zde např. následující učební úlohy: *Jak české dějiny ovlivňovala církevní politika? Proč lidé dlouho vystačili s měřením času na dny? Proč pověsti a legendy považujeme za kulturní bohatství? Zamyslete se, jak souvisely české dějiny s dějinami Římské říše. Proč dnes děti nepracují v továrnách? Zkuste vysvětlit, proč se nedařilo československému hospodářství. Zkuste objasnit, proč komunisté nechtěli dovolit, aby lidé svobodně cestovali do nekomunistických zemí.* Devět učebních úloh jsme zařadili do subkategorie *implementování*. Zde šlo o to, jak naučené (poznatky) implementovat zejména do vlastního života (spojení teorie s praxí). Většinou tak šlo o taková zadání, kde měl žák hledat ve svém okolí školy (bydliště) něco, co s daným učivem souvisí - např. *Svatováclavská tradice je u nás velmi silná. Hleďte ve svém okolí, co ji připomíná – tradice, zvyky, umělecká díla, místní názvy a podobně. Najdete ve svém okolí nějakou památku z doby přemyslovských knížat? Která to je? Hleďte ve svém okolí, jděte se podívat do muzea, využijte encyklopedii nebo internet. Najděte ve svém okolí nějakou památku z tohoto období. Najděte v místě vašeho bydliště důkazy o nějakých statečných lidech nebo činech. Zkuste najít v místě svého bydliště stopy po německém obyvatelstvu, které tu po staletí žilo. Hleďte pamětníky těchto událostí a nechte si vyprávět jejich zážitky.*

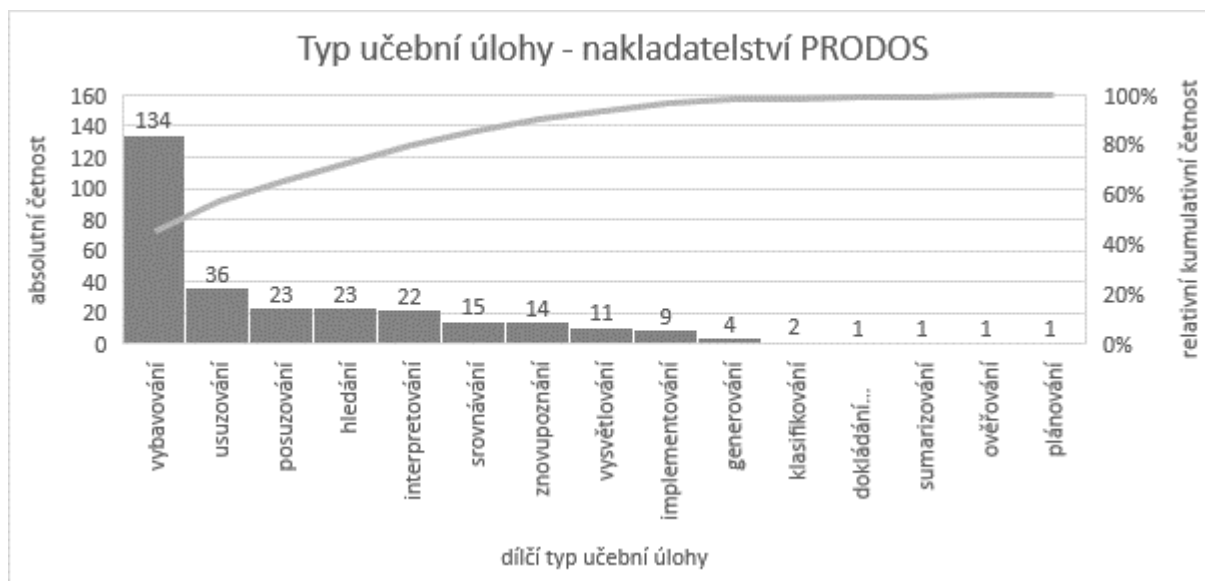
V následující tabulce jsme uvedli přehled učebních úloh, které se v učebnici nakladatelství Prodos vyskytovaly *pouze ojedinele*. Jednalo se jak o úlohy vedoucí k *porozumění* (klasifikování, dokládání příkladem, sumarizování), tak o úlohy na *syntézu* (ověřování) i *tvořivost* (generování, plánování). V celkovém počtu učebních úloh v učebnici Prodos však tvořily jen zlomek učebních úloh (něco přes 3 %).

Dílčí typ úlohy	Relativní četnost	Konkrétní znění úlohy
<b>Generování</b>	1,3 %	<i>Jak si představujete hospodaření na prvních polích? Zkuste ho popsat. Zkuste popsat, jak se asi razily první mince. Zkuste popsat, jak asi vypadalo školní vyučování v 18. století. Co si představujete, řekne-li se světová hospodářská krize?</i>
<b>Klasifikování</b>	0,7 %	<i>Zamyslete se nad příjmeními svých spolužáků. Kdo má české příjmení? Kdo nějaké cizí znějící? Je mezi spolužáky s různými jmény nějaký rozdíl? Jaký?</i>
<b>Dokládání příkladem</b>	0,3 %	<i>Zkuste uvést příklady, čím mohou přispět při zkoumání minulosti odborníci z různých oborů.</i>
<b>Sumarizování</b>	0,3 %	<i>Na základě dostupných informací shrňte, proč je výroba keramiky poměrně složitá.</i>
<b>Ověřování</b>	0,3 %	<i>V jakém oboru lidské činnosti byste se bez dovedností číst a psát obešli i dnes?</i>
<b>Plánování</b>	0,3 %	<i>Navrhněte týdenní dovolenou své rodiny bez použití moderních dopravních prostředků tak, abyste toho během cesty poznali co nejvíce.</i>

Tabulka 101: Učební úlohy a jejich typy vyskytující se v učebnicích nakladatelství Prodos málo (ojedinele)

Ostatní typy učebních úloh se v učebnici nakladatelství Prodos nevyskytly vůbec. Grafické znázornění četnosti dílčích typů učebních úloh jsme znovu graficky ztvárnili do Paretova grafu (na následující straně). Připomeňme jen, že sloupce vyznačují absolutní četnost, křivka pak kumulativní četnost v %.

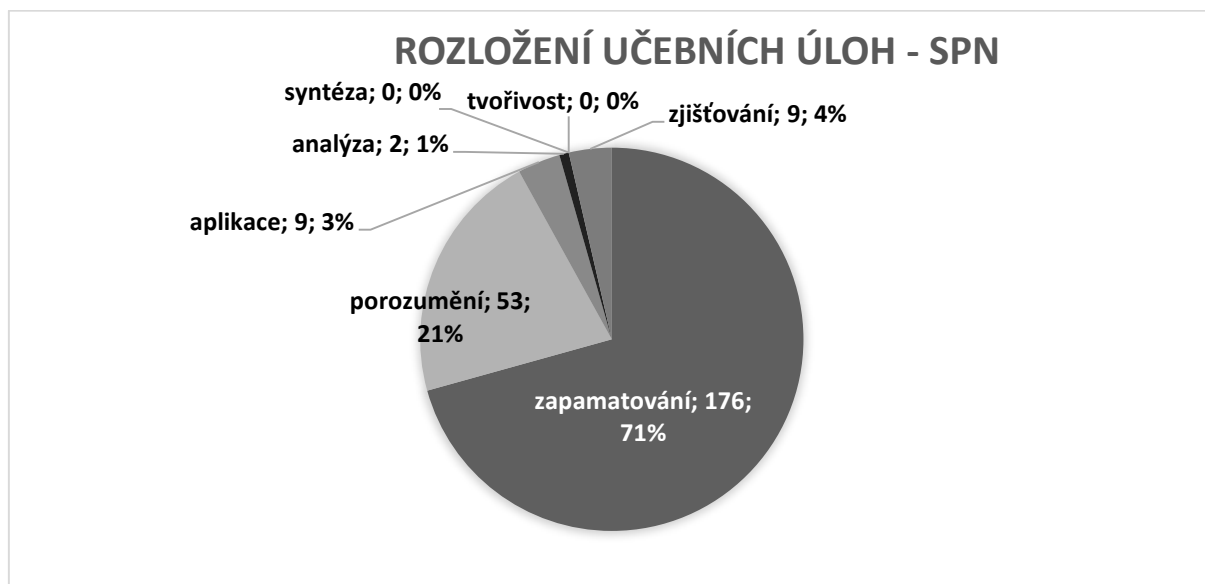
Z grafu 57 tak lze např. vyčíst, že v učebnici Lidé a čas od nakladatelství Prodos učební úlohy na vybavování, usuzování a posuzování tvořily souhrnně více než 70 % všech úloh.



Graf 57: Rozložení dílčích typů učební úlohy v učebnicích nakladatelství Prodos

### 7.6.6 Státní pedagogické nakladatelství (SPN)

Téměř tři čtvrtiny učebních úloh v učebnicích nakladatelství SPN byly zaměřeny na *zapamatování* a pětina na *porozumění*. Mezi zbývajících 8 % všech učebních úloh lze pak rozdělit učební úlohy na zjišťování, aplikaci a analýzu. V posledních třech dílčích typech však šlo jen o jednotky úloh. Výsledky jsou graficky znázorněny v grafu 58.



Graf 58: Rozložení hlavních typů učebních úloh v učebnicích nakladatelství SPN

Pokud jsme podrobněji analyzovali učební úlohy dle jejich typu, pak jednoznačně nejvíce (cca 70 %) byly zastoupeny úlohy na *vybavování* (kategorie zapamatování), které byly většinou ve formě otázek (uvozeny slovy jako víte, co; jak; co je; kteří/který; ve kterém století; kdo, vyjmenujte apod.). Jako příklady uvádíme následující: *Kteří vědci se zabývají studiem lidských dějin? Kdo byli první obyvatelé*

naší země, které umíme pojmenovat? Ve kterém století přišly na naše území slovanské kmeny? Které další vládcové Velkomoravské říše znáte? Co víte o knížeti Václavovi? Které území připojil k českému knížectví Oldřich? Co oslabovalo panovnickou moc v českém státě? Jaké stavby se stavěly v románském slohu? Kdo byl mistr Jan Hus? Kde se odehrála poslední bitva husitských válek? Kdo proti sobě bojoval při poslední husitské válce? Podle čeho poznáme barokní sloh? Co to bylo nevolnictví? Jaký významný průmyslový podnik je v současnosti v Mladé Boleslavi? O čem svědčila Jubilejní zemská výstava? Kdy začala první světová válka? Které velké říše po skončení války zanikly? Vyjmenujte území, ze kterých se skládala nová Československá republika. Jmenujte druhého prezidenta Československé republiky. Kdo rozpoutal 2. světovou válku? Jak postupovala KSČ proti lidem, kteří se jí zdáli nebezpeční? Co se dělo po srpnu 1968? Vzpomínáte si, v kterém období naší historie byla také zavedena cenzura? Jak dlouho pobývali na našem území sovětští vojáci?

Další typy učebních úloh již byly zastoupeny několikanásobně méně. Úlohy na *interpretování* tvořily již pouze 10 % všech úloh. Nejčastěji šlo o vysvětlení, které však bylo jednoduché a v podstatě měli žáci vlastními slovy říct to, o čem se psalo v knize, nebo měli vyprávět dle textu v učebnici, pokud byla otázka uvedena slovem kdo (jaký apod.), tak se jednalo se o to, že žák měl odpovědět vlastními slovy (odpověď nebyla explicitně zmíněná v textu), naopak úlohy začínající proč?, které jsme zařadili zde, bylo proto, že nešlo ani tak o vysvětlení, ale spíše řízení vlastními slovy to, co se žák již dočetl v učebnici. Jako příklady tohoto typu učebních úloh uvádíme opět několik úloh: *Vyprávějte spolužákům, co vás nejvíce v tom muzeu zaujalo. Proč byl oheň pro pravěké lidi tak důležitý? Kdo jsou křesťané? Vyprávějte o rozkvětu Českého království. Vysvětlete, proč měli Husité ve znaku kalich? Popište poměry v českých zemích po porážce na Bílé hoře. Vyprávějte o budování Národního divadla. Co si představujete pod pojmem průmyslové revoluce? Proč došlo k rozdělení habsburské říše? Co znamená, že Československá republika byla demokratický stát? Jaký byl osud zbytku českých zemí po odtržení pohraničí? Popište události konce války v českých zemích.*

Ještě o 5 úloh méně byly úlohy nejjednoduššího typu – na *znovupoznání* (8 %), kde jsme zahrnuli učební úlohy, na které se dalo odpovědět ano/ne, resp. úlohy, kde si měli žáci jen něco přečíst, připomenout si. Příklady těchto učebních úloh: *Mají všechny měsíce stejný počet dnů? Dokážete správně přečíst letopočty 45 př. n. l., 476 n. l.? Znáte knihu E. Štorcha Lovci mamutů? Podařilo se Husovi obhájit své učení? Znáte pověst o Kozinovi a Lomikarovi? Znáte slova české hymny, zopakujte si je. Nosí se u vás i dnes při některých příležitostech kroje? Existuje Sokol i v současnosti? Existuje značka Baťa i dnes? Účastnili se bojů proti Německu také českoslovenští vojáci?*

Sedmnáct učebních úloh bylo zaměřeno na *usuzování* (necelých 7 %), čili spadajících do kategorie porozumění. Tyto úlohy již vyžadovaly od žáků hlubší zamýšlení a nevystačili si pouze s informacemi v učebnici, ale dávaly možnost více zakomponovat názory žáků. Poměrně často byly uvozeny slovem proč. Například šlo o následující: *Kdo se stará o život ve městě/na vesnici v současné době? Jak se nazývá funkce, kterou dříve zastával purkmistr? Proč se náš největší rybník tak jmenuje? K čemu přispěl vynález knihtisku? Proč se po válce zhoršilo postavení poddaných? Proč došlo roku 1848 v Evropě k revolučním nepokojům? S jakými problémy se ČSR musela potýkat hned po svém vzniku? Proč byl spáchán atentát na R. Heydricha? Z jakého důvodu byla zavedena cenzura?*

Identifikovali jsme také úlohy na *zjišťování*, při nichž měli žáci z jiných zdrojů, než z učebnice, zjistit další informace, typickými slovesy zde byla slovesa: zjistěte, nebo vyhledejte. Opět několik příkladů: *Zjistěte, odkdy je v naší republice letní čas zaveden. Vyhledejte v kalendáři datum státního svátku, který nám oba bratry – slovanské věrozvěsty – připomíná. Zjistěte, kde je dnes svatováclavská koruna. Zjistěte, co to byla fidlovačka (slovo mělo dva významy), hledejte např. na internetu. Zjistěte, jestli se auta v Kopřivnici vyrábějí i v současnosti.*

Šest učebních úloh (2,4 %) bylo zaměřeno na *aplikování*, kde jsme mj. zahrnovali dovednost práce s mapou (hledání na mapě), ale také aplikaci početních úkonů. Např. *Vyhledejte na mapě horu Říp a řeku Labe. Vyhledejte na mapě ČR jihočeské rybníky. František Josef I. vládl nejdéle ze všech*

*habsburských panovníků (1848 – 1916) – jak dlouho trvala jeho vláda? Překreslete časovou osu do sešitu a vyznačte na ni datum svého narození a další významné události ve vašem životě (třeba počátek školní docházky, narození sourozence).*

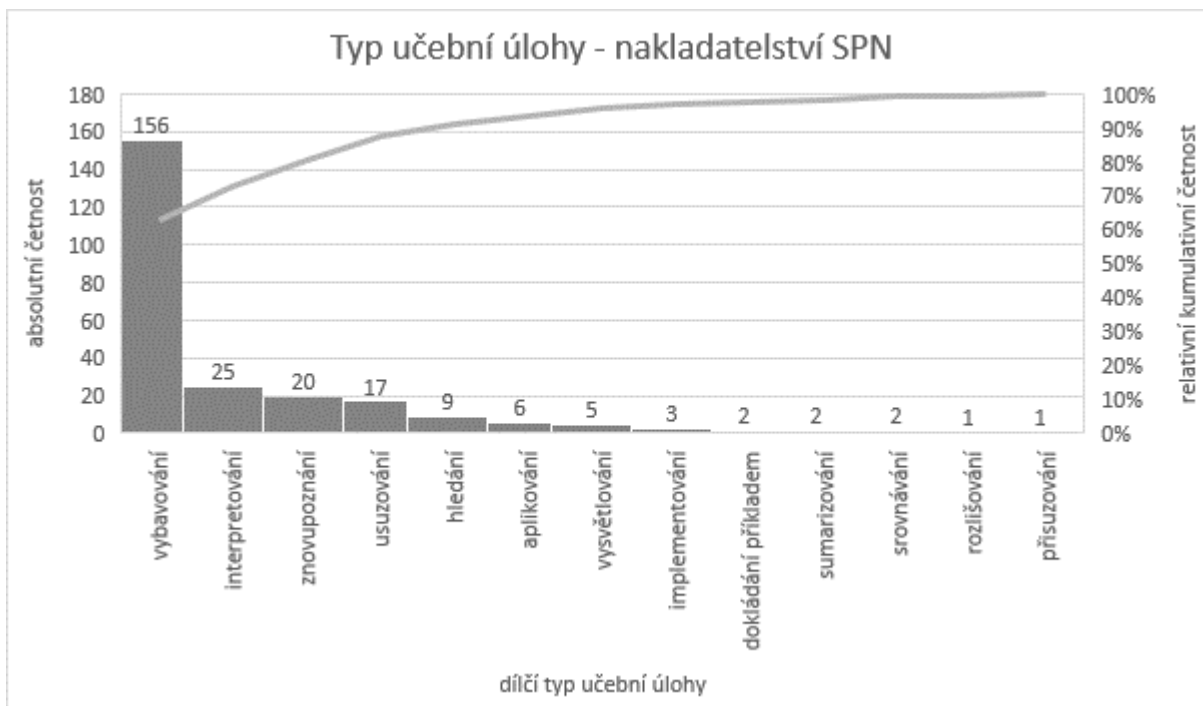
Identifikovali jsme ještě 7 dílčích typů vyskytujících se v učebnicích nakladatelství SPN. Vzhledem k tomu, že jich bylo jen velmi málo, jsme uvedli všechny učební úlohy těchto typů (dohromady jich je pouze 16, tzn. 6,5 % všech) v následující tabulce:

Dílčí typ úlohy	Relativní četnost	Konkrétní znění úlohy
<b>Vysvětlování</b>	2 %	<i>Jak se měnil život pravěkých lidí v souvislosti s proměnou přírody po oteplení? Proč myslíte, že jsou tyto věci v muzeu vystavené? Zkuste vysvětlit, proč nejbohatší kroje pocházely z jižní Moravy. Proč se stal Tomáš Baťa vzorem pro jiné podnikatele? Vysvětlete, proč nebyli lidé spokojeni s vládou jedné strany.</i>
<b>Implementování</b>	1,2 %	<i>Udělejte si vycházku po vašem nejbližším městě a poznávejte gotické památky. Které další společné znaky na nich najdete? Udělejte si vycházku po vašem městě nebo výlet do nejbližšího města a hledejte barokní stavby, domy, sochy, či kašny. Také ve vaší obci možná stojí pomník se jmény vojáků padlých v 1. sv. válce. Bylo mezi nimi i mnoho 18it letých chlapců. Najdete na pomníčku nějaká známá příjmení, např. příbuzných nebo sousedů?</i>
<b>Dokládání příkladem</b>	0,8 %	<i>K čemu všemu mohli pravěcí lidé oheň používat, uveďte příklad. Jmenujte některé naše gotické památky.</i>
<b>Sumarizování</b>	0,8 %	<i>Čím je charakteristický gotický sloh? Čím je charakteristická renesance?</i>
<b>Srovnávání</b>	0,8 %	<i>Popište rozdíl v práci těchto vědců. Čím se liší pověst od skutečnosti?</i>
<b>Rozlišování</b>	0,4 %	<i>Co vás v muzeu nejvíce zajímá?</i>
<b>Přisuzování</b>	0,4 %	<i>Jak tomuto obrazu (obraz Republika od Karla Čapka) rozumíte?</i>

Tabulka 102: Učební úlohy a jejich typy vyskytující se v učebnicích SPN málo (ojediněle)

Z tabulky 102 je zřejmé, že většinou šlo o subtypy učebních úloh zaměřených na *porozumění* (dokládání příkladem, sumarizování, srovnávání, vysvětlování), z kategorie *aplikace* to byly úlohy na *implementování* a po jedné úloze *rozlišování* a *přisuzování* (analýza).

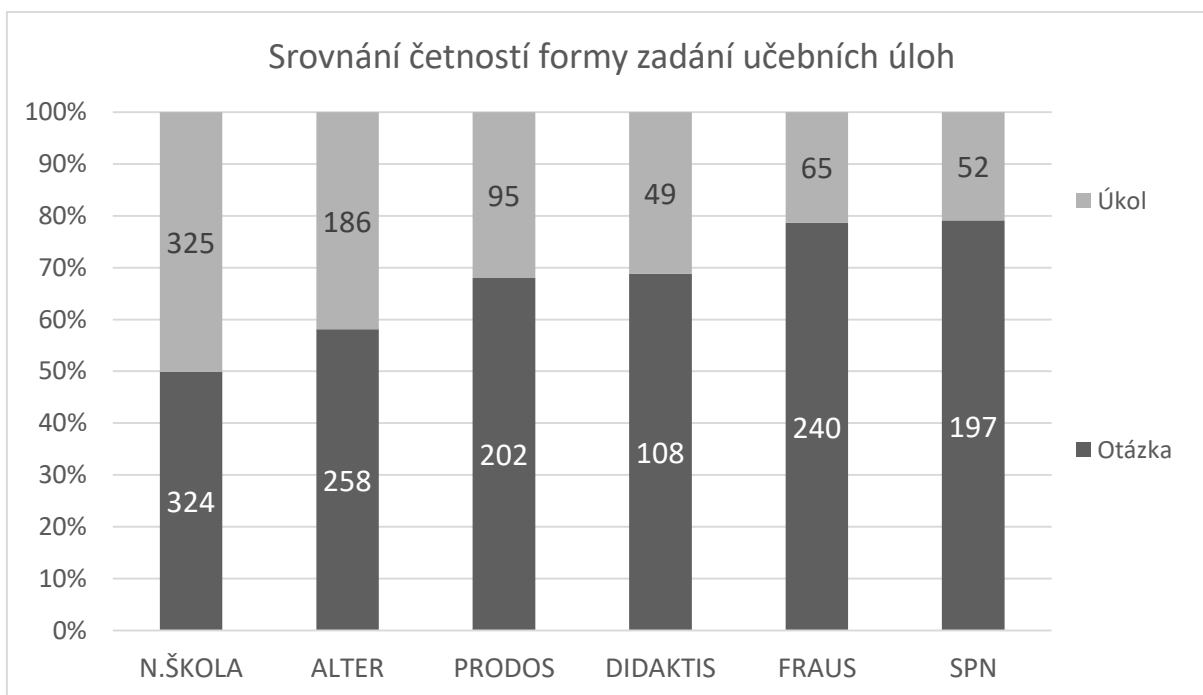
Grafické srovnání absolutní (resp. kumulativní) četnosti dílčích typů učebních úloh jsme znovu přehledně znázornili v grafu (viz další strana), ze kterého je rovněž patrná kumulativní četnost a tím pádem si lze udělat i názorný obrázek o typologii učebních úloh v učebnicích nakladatelství SPN a jejich vzájemném rozložení.



Graf 59: Rozložení dílčích typů učební úlohy v učebnicích nakladatelství SPN

### 7.7 Učební úlohy dle formy zadání (otázka/úkol)

Dále jsme srovnávali učební úlohy dle *formy zadání*. Rozlišovali jsme zadání formou *otázky* (věta zakončená otazníkem) a formou *úkol* (pokynu pro žáka) – věta zakončená tečkou. Výsledky jsme opět porovnávali dle jednotlivých nakladatelství – souhrnné výsledky jsou zobrazeny v grafu 60:



Graf 60: Srovnání četností učebních úloh z hlediska formy zadání (dle nakladatelství)

Můžeme vidět, že v učebnicích většiny zkoumaných nakladatelství *převažovaly učební úlohy ve formě otázky* (přibližně 80 % učebních úloh v učebnicích nakladatelství SPN a Fraus a asi 70 % učebních úloh

v učebnicích nakladatelství Didaktis a Prodos). Poněkud vyrovnanější poměr měly učebnice nakladatelství Alter (cca 60:40 ve prospěch otázek) a u učebnic nakladatelství Nová škola byl poměr totožný. Lze vnímat určitou souvislost mezi typem učební úlohy a formou zadání – vyšší typy učební úlohy (na analýzu, syntézu, tvořivost) byly většinou zadávány formou úkolu (a jejich četnost byla vyšší v učebnicích nakladatelství Nová škola a Alter), resp. nižší typy učební úlohy formou otázky.

Jednotlivé četnosti učebních úloh dle způsobu zadání jsme také statisticky porovnávali (test nezávislosti) a to nejprve vzhledem k mediánu učebních úloh všech sledovaných učebnic, který byl 221 (učební úloha zadaná formou otázky) a 80 (učební úloha zadaná formou úkolu). Medián jsme použili z důvodu jeho větší výpovědní hodnoty o průměrném počtu úloh mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství (aritmetický průměr zkreslovaly extrémní hodnoty). Výsledky jsme sumarizovali v tabulce 103. Znaménko plus (+) symbolizuje významně více učebních úloh, znaménko mínus (-) pak významně méně učebních úloh. Počet znamének znamená stupeň významnosti.<sup>39</sup> Tučně jsou tedy vyznačeny jednotlivé signifikantní hodnoty.

	Otázka (četnost)	Otázka (chí-square test, p)	Úkol (četnost)	Úkol (chí-square test, p)
N. ŠKOLA	324	<b>0,000 +++</b>	325	<b>0,000 +++</b>
ALTER	258	<b>0,000+++</b>	186	<b>0,000+++</b>
FRAUS	240	0,071	65	0,017
PRODOS	202	0,071	95	0,018
SPN	197	<b>0,022 -</b>	52	<b>0,000- - -</b>
DIDAKTIS	108	<b>0,000- - -</b>	49	<b>0,000- - -</b>

Tabulka 103: Statistické srovnání četností učebních úloh dle formy zadání mezi jednotlivými nakladatelstvími vzhledem k mediánu všech sledovaných učebnic

Z tabulky 103 je patrné, že učebnice nakladatelství Nová škola a Alter obsahovaly významně více učebních úloh jak ve formě otázky, tak úkolu (odvíjelo se od vysokého počtu všech učebních úloh), zatímco učebnice nakladatelství SPN a Didaktis naopak obsahují významně méně těchto učebních úloh (hlavně nakladatelství Didaktis).

Srovnávali jsme také jednotlivá nakladatelství mezi sebou. V následujících dvou tabulkách (101 a 102 na další stránce) lze vidět výsledky statistického měření (opět test nezávislosti) – a to rozdíly v počtech učebních úloh dle způsobu zadání.

Nejprve jsme srovnávali četnosti úloh formulovaných otázkou, poté ty, jež byly formulovány úkolem. Znaménko + = významně více učebních úloh, znaménko - = významně méně učebních úloh. Počet znamének znamená stupeň významnosti. Jedno ( $\alpha = 0,05$ ), dvě ( $\alpha = 0,01$ ) a tři ( $\alpha = 0,001$ ). Údaje v pravé části tabulky (znaménka) interpretujeme po řádcích např. takto: učebnice nakladatelství Nová škola

Otázka (počet)	N. ŠKOLA	ALTER	PRODOS	DIDAKTIS	FRAUS	SPN
N. ŠKOLA (324)		++	+++	+++	+++	+++
ALTER (258)	0,006		++	+++	0	++
PRODOS (202)	0,000	0,009		+++	0	0
DIDAKTIS (108)	0,000	0,000	0,000		---	---
FRAUS (240)	0,000	0,420	0,071	0,000		+
SPN (197)	0,000	0,004	0,802	0,000	0,04	

Tabulka 104: Statistické srovnání počtu učebních úloh ve formě otázky mezi jednotlivými nakladatelstvími

<sup>39</sup> Jedno ( $\alpha = 0,05$ ), dvě ( $\alpha = 0,01$ ) a tři ( $\alpha = 0,001$ )

měly významně vyšší absolutní četnost učebních úloh ve formě otázky než učebnice ostatních nakladatelství. Nebo učebnice Alter měly podobný (statisticky nevýznamný rozdíl) počet těchto úloh jako učebnice nakladatelství Fraus, naopak učebnice nakladatelství Didaktis měly významně méně učebních úloh ve formě otázky než učebnice všech zbývajících nakladatelství. Pokud čteme po sloupcích, pak platí převrácená hodnota, např. učebnice nakladatelství SPN měly výrazně méně učebních úloh ve formě otázky než učebnice nakladatelství Nová škola, ale výrazně více, než učebnice nakladatelství Didaktis. Číslce v levé části tabulky jsou hodnoty p testu nezávislosti chí-kvadrát. Stejně lze interpretovat i následující tabulku, ve které jsme statisticky srovnávali počty učebních úloh ve formě úkolu mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství.

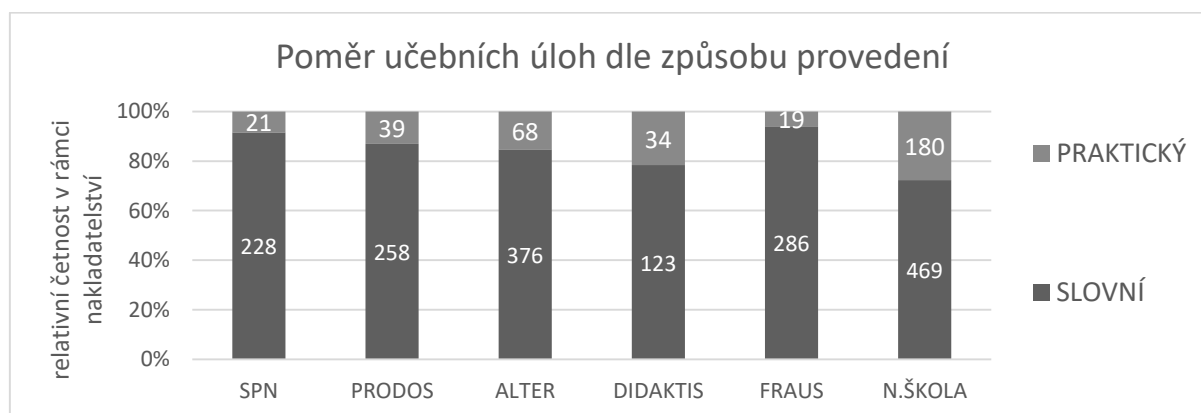
Úkol (počet)	N. ŠKOLA	ALTER	PRODOS	DIDAKTIS	FRAUS	SPN
N. ŠKOLA (325)		+++	+++	+++	+++	+++
ALTER (186)	0,000		+++	+++	+++	+++
PRODOS (95)	0,000	0,000		+++	+	+++
DIDAKTIS (49)	0,000	0,000	0,000		0	0
FRAUS (65)	0,000	0,000	0,018	0,134		0
SPN (52)	0,000	0,000	0,000	0,765	0,229	

Tabulka 105: Statistické srovnání počtu učebních úloh ve formě úkolu mezi jednotlivými nakladatelstvími

## 7.8 Učební úlohy dle způsobu provedení

Učební úlohy jsme dále kategorizovali dle *způsobu provedení*, a to na dvě hlavní kategorie – *slovní* a *praktické*. U *slovního provedení* učební úlohy žák buď pouze odpovídal na otázky z učebnice, nebo použil učebnici či jiný dopředu známý zdroj (nemusí hledat), např. učebnici jiného předmětu (nejčastěji čítanku či učebnici ke geografické části vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět) – např. vyčte odpověď z textu, udělá slovní rozbor obrázku/mapy v učebnici. Do *praktického provedení* učebních úloh jsme začlenili úlohy na zjišťování informací – *práce s literaturou* (žák musí vyhledávat na mapě, na internetu, v encyklopedii nebo v jiných blíže nespecifikovaných zdrojích), *písemné úkoly* (napiš, nakresli, vyznač), úkoly, které žák *plní spolu s jinými osobami* (zejména rodiči, prarodiči, pamětníky) a úkoly při nichž měli žáci za úkol vytvářet něco praktického (např. vyrobení modelu rotundy, zdramatizování pověsti apod.), tedy *tvůrčí projekty*.

Výsledky jsme zobrazili na následujícím grafu (61), a to jak absolutní četnosti v obou kategoriích, tak i jejich poměr v rámci učebnic jednoho nakladatelství.



Graf 61: Učební úlohy dle způsobu provedení – srovnání dle nakladatelství



Z grafu 61 lze jasně vidět, že bez ohledu na nakladatelství *převažovaly učební úlohy slovní*, při nichž si žáci vystačí se slovní odpovědí, a to buď bez jakýchkoli pomůcek, nebo s odkazem na učebnici. Učebnice nakladatelství *SPN* a *Fraus* měly takto zaměřených *více než 90 %* všech učebních úloh. Ovšem i u ostatních nakladatelství byl poměr učebních úloh vyžadující slovní řešení výrazně nadprůměrný, i v učebnicích nakladatelství *Nová škola* je tento poměr více než 70:30 v neprospěch úloh praktických. Absolutní četnost úloh daného typu byla vyznačena číselnými hodnotami v jednotlivých sloupcích.

Tabulka 106 obsahuje výsledky statistického srovnání rozdílů v četnosti učebních úloh dle daného způsobu řešení vzhledem k *mediánu (slovní 272 úloh, praktické 37 úloh)*. Použili jsme medián, jelikož průměr významně ovlivňují odlehle hodnoty. Znaménko + znamená více úloh, znaménko – (mínus) pak významně menší četnost ve srovnání s „průměrnou“ učebnicí (jejíž četnosti by odpovídaly mediánu). Počet znamének vyjadřuje hladinu významnosti: (jedno  $\alpha = 0,05$ , dvě  $\alpha = 0,01$  a tři  $\alpha = 0,001$ ). Např. učebnice nakladatelství *Nová škola* a *Alter* obsahovaly více učebních úloh jak slovních, tak praktických; počty obou druhů se statisticky nelišily od mediánu u učebnice nakladatelství *Prodos*, kdežto učebnice nakladatelství *Didaktis* obsahovala významně podprůměrný počet úloh ve formě slovního provedení, naopak průměrný počet úloh vyžadujících praktické řešení.

Chí square test (rozdíly v četnostech vzhledem k mediánu učebnic všech nakladatelství)	Slovní	Praktické
NOVÁ ŠKOLA	0,000+++	0,000+++
ALTER	0,000+++	0,000+++
FRAUS	0,230	0,000- - -
PRODOS	0,230	0,642
SPN	0,000- - -	0,000- - -
DIDAKTIS	0,000- - -	0,485

Tabulka 106: Statistické srovnání četností učebních úloh dle formy provedení od mediánu všech nakladatelství

V následujících dvou tabulkách (107 a 108) jsme sumarizovali výsledky statistického měření (opět test nezávislosti) – a to rozdíly v počtech učebních úloh *vzájemně mezi jednotlivými nakladatelstvími*, nejprve v četnosti úloh vyžadující praktické provedení, poté těch, kde stačilo řešení slovní. Znaménko + = významně více učebních úloh, znaménko - = významně méně učebních úloh. Počet znamének znamená stupeň významnosti. Jedno ( $\alpha = 0,05$ ), dvě ( $\alpha = 0,01$ ) a tři ( $\alpha = 0,001$ ). *Údaje v pravé části tabulky (znaménka) interpretujeme po řádcích* např. takto: učebnice *Alter* měly významně vyšší četnost praktických úloh než učebnice *Didaktis* a *Fraus*, ale významně méně, než *Nová škola*. Pokud čteme znaménka ve sloupcích je třeba je interpretovat *opačně*, např. *Nová škola* má výrazně více učebních úloh než všechna ostatní nakladatelství.

praktické (počet)	SPN	PRODOS	ALTER	DIDAKTIS	FRAUS	NOVÁ ŠKOLA
SPN (21)		-	---	0	0	---
PRODOS (39)	0,020		--	0	++	---
ALTER (68)	0,000	0,005		++	+++	---
DIDAKTIS (34)	0,080	0,558	0,001		+	---
FRAUS (19)	0,752	0,009	0,000	0,039		---
N. ŠKOLA (180)	0,000	0,000	0,000	0,000		

Tabulka 107: Rozdíly v četnosti učebních úloh vyžadující praktické řešení

slovní (počet)	SPN	PRODOS	ALTER	DIDAKTIS	FRAUS	NOVÁ ŠKOLA
SPN (228)		0	---	+++	-	---
PRODOS (258)	0,174		---	+++	0	---
ALTER (376)	0,000	0,000		+++	+++	--
DIDAKTIS (123)	0,000	0,000	0,000		---	---
FRAUS (286)	0,011	0,230	0,000	0,000		---
N. ŠKOLA (469)	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	

Tabulka 108: Rozdíly v četnosti učebních úloh vyžadující slovní řešení

## 7.9 Vazba učební úlohy na RVP ZV

Všechny učebnice, které jsme zkoumali, deklarovaly, že jsou zpracovány v souladu s Rámcovým vzdělávacím plánem pro základní vzdělávání. Vzhledem k ročníku a obsahu tedy pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, resp. části, které byly předmětem analýzy, pro tematický okruh Lidé a čas. Učebnice jako jedna z forem projektovaného kurikula, by měla vést žáky k naplňování výchovně-vzdělávacích cílů. Učební úlohy, které mají mj. žákovi zprostředkovat „setkání“ se vzdělávacím obsahem by proto měly korespondovat s očekávanými výstupy v RVP ZV. Proto jsme se *snažili analyzovat učební úlohy z hlediska jejich koherence s příslušnými očekávanými výstupy v RVP ZV* (tematický okruh Lidé a čas). Vzhledem k tomu, že zkoumané učebnice jsou určeny pro 4. a 5. ročník ZŠ, vztahovali jsme učební úlohy k očekávaným výstupům jen pro *druhé období*. Pro potřeby vlastního výzkumu, jsme jednotlivé očekávané výstupy (jak je uvádí autoři RVP ZV) rozdělili na dílčí části, z důvodu toho, že některé výstupy v sobě obsahují více částí (viz nosná slovesa toho, co by žák měl umět). Kromě toho jsme identifikovali úlohy na *metakognici* (poznání/hodnocení vlastního učení), což sice není v RVP ZV v očekávaných výstupech explicitně uvedeno, ale spadá pod klíčové kompetence, které lze také chápat jako očekávaný výstup vzdělávání, byť v obecnější rovině. Konečná klasifikace (kategorizace) očekávaných výstupů, kterou jsme používali ve výzkumném šetření, vypadala takto:

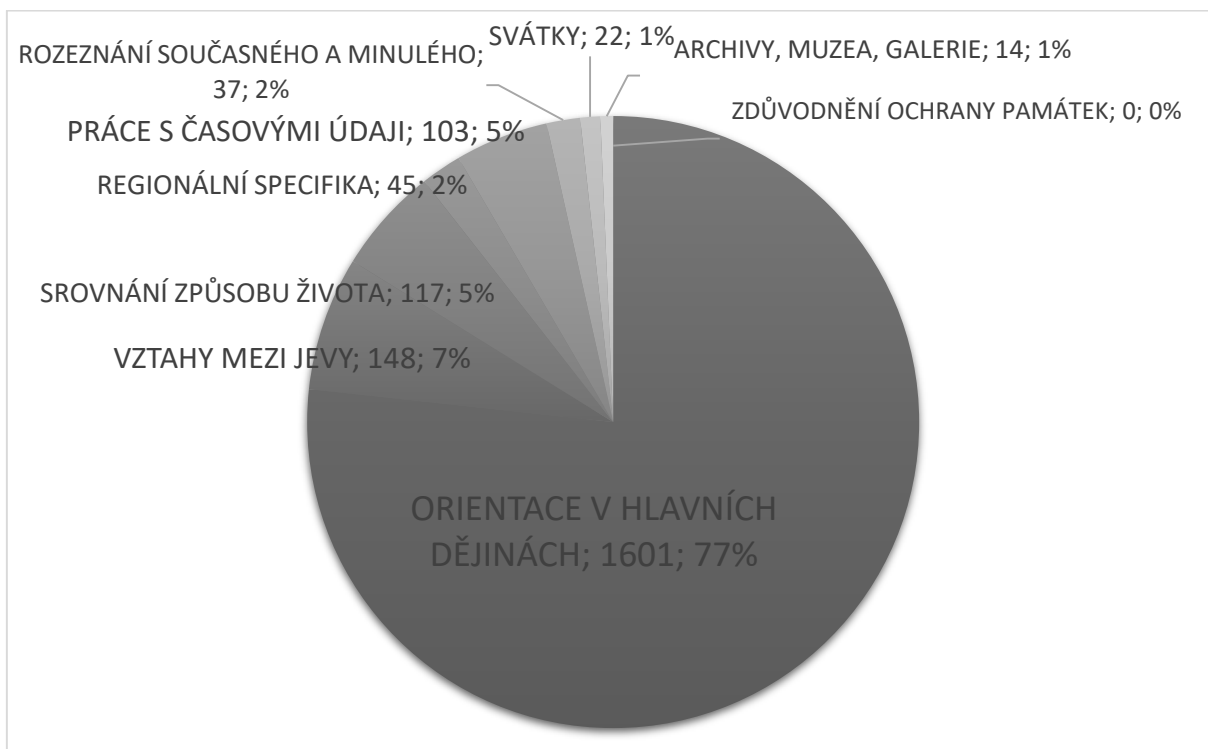
Označení očekávaného výstupu (viz RVP ZV)	Název kategorie pro vlastní výzkum	Znění výstupu v RVP ZV (kromě metakognice)	Upřesnění úloh pro klasifikaci do kategorií
OV 5-3-01a	PRÁCE S ČASOVÝMI ÚDAJI	Žák pracuje s časovými údaji.	Výpočty s letopočty, práce s časovou osou apod.
OV 5-3-01b	VZTAHY MEZI JEVI	Žák využívá zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi jevy.	Úloha byla zaměřená na vztahy mezi dvěma či více jevy, ale nevázála se na zjištěné údaje (výstup 01a)
OV 5-3-02a	ARCHIVY, MUZEA, GALERIE	Žák využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů k pochopení minulosti.	Zde jsme zahrnuli jakoukoliv úlohu, která se nějak dotýkala muzea a dalších institucí viz výstup 02a
OV 5-3-02b	ZDŮVODNĚNÍ OCHRANY PAMÁTEK	Zdůvodní základní význam chráněných částí přírody, nemovitých i movitých kulturních památek.	Úlohu k tomuto typu jsme nezaznamenali ani jednu.

OV 5-3-03a	ROZEZNÁNÍ SOUČASNÉHO A MINULÉHO	Žák rozezná současné a minulé.	Úloha musela obsahovat spojení minulosti a současnosti. Např. Porovnej školu tehdy a dnes.
OV 5-3-03b	ORIENTACE V HLAVNÍCH DĚJINÁCH	Žák se orientuje v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti.	Úlohy ve své podstatě hlavně na faktografii, na znalosti. Zbytek úloh, které nebylo možné přiřadit k některému jinému výstupu.
OV 5-3-03c OV 5-3-04b	REGIONÁLNÍ SPECIFIKA	Žák se orientuje v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti s využitím regionálních specifik. Žák se orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti	Úlohy, v nichž figurovalo nějaké spojení s místním regionem, obcí, bydlištěm či osobní zkušeností žáka.
OV 5-3-04a	SROVNÁNÍ ZPŮSOBU ŽIVOTA	Žák srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti.	Úlohy, které se vztahovaly ke způsobu života, tedy širšímu poli znalostí o dané skupině lidí. Např. Popiš, jak žili lidé ve středověkém městě.
OV 5-3-05	SVÁTKY	Žák objasní historické důvody pro zařazení státních svátků a významných dnů	Úlohy, které se jakýmkoli způsobem vztahovaly ke svátkům.
-----	METAKOGNICE	Žák hodnotí své učení.	Jen v učebnici Alter. Úlohy, které se nevztahovaly k věcnému obsahu (učivu), ale způsobu žákovy učení a jeho (sebe)hodnocení.

Tabulka 109: Klasifikace očekávaných výstupů pro vlastní výzkumné šetření

Celkové výsledky (za všechna nakladatelství) jsme zobrazili v grafu 62 (koláčový graf na následující straně). Z něj je jasně patrné, že přes tři čtvrtiny všech učebních úloh se váží k očekávanému výstupu „orientace v dějinách“ – jednalo se úlohy z největší části na zapamatování a v menší míře také na porozumění. Učební úlohy tohoto typu se nevztahovaly k ostatním očekávaným výstupům, tzn., že se v nich nevyskytovalo napojení na současnost, srovnávání současného a minulého, ani napojení na regionální historii. Jak příklad takovéto úlohy bychom mohli uvést: *Ve kterém roce se odehrála bitva na Bílé hoře?* Tyto učební úlohy tedy rozvíjí u žáka zejména *vědomostní potenciál*, vedou ho hlavně k *zapamatování* dat, událostí, osob a dalších dílčích faktografií. Asi *10x méně časté* byly učební úlohy *podporující rozlišování vztahů mezi jevy*, tzn., ty úlohy, kdy žák musí usouvztažňovat, více přemýšlet. Po cca 5 % učebních úloh se vztahovalo ke *srovnání způsobů života* (tedy širší souvislost, zaměření na život lidí v minulosti, na životní podmínky) a také k *práci s časovými údaji* (zde ale velkou část úloh zastupují úlohy učebnice Nová škola a vyznačování událostí na časové ose) – jen v malé míře se vyskytly učební úlohy jiného charakteru – viz příklady v tabulce 110 dále. I když RVP ZV a vzdělávací oblast Člověk a jeho svět zdůrazňuje ve výuce regionální specifika, úloh, které by podporovaly očekávaný výstup „regionální specifika“ bylo jen velmi málo (cca 2 % všech úloh) – nejčastěji se vztahovaly

k vyhledání památky v okolí žákova bydliště (školy). Rovněž učebních úloh směřujících k *rozeznávání současného a minulého*, přesněji tedy srovnávání současného života s životem předků (typicky „*Porovnej život tehdy a dnes, v čem se liší?*“) bylo za všechna nakladatelství jen několik desítek (celkem přibližně 2 %). Úlohy vztahující se ke svátkům činily v celkovém úhrnu jen 1 %, což je sice ovlivněno úzkým věcným zaměřením tohoto výstupu, ale i tak těchto úloh bylo jen minimum, většina svátků v nich nebyla řešena. Ještě méně se vyskytly *učební úlohy související s muzeem* (pouze 14), a to jsme zde zařazovali i úlohy ptající se na znalosti, i když očekávaný výstup je formulován, že žák využívá muzeí atd. Úlohu vedoucí žáka ke *zdůvodnění ochrany historických památek* jsme neidentifikovali ve zkoumaných učebnicích ani jednu.



Graf 62: Rozložení učebních úloh v návaznosti na očekávaný výstup – celkové srovnání

Příklady učebních úloh vázaných na konkrétní očekávaný výstup:

OV 5-3-01a	PRÁCE S ČASOVÝMI ÚDAJI	<p><i>Překreslete si časovou osu a na ni vyznačte období Keltů na našem území. Na časové ose vyznač období vzniku Kosmovy kroniky české. Podle čeho se počítá délka roku v našem kalendáři? Mohl se Karel IV. Setkat se svatým Václavem?</i></p> <p><i>Kolik přibylo od roku 1829 do roku 1910 v Ostravě obyvatel? Jak dlouho existovala ČSFR? Kolik let uplynulo od roku 1948 do doby, kdy se začalo hovořit o socialismu s lidskou tváří? Mohl autor zažít celé období popsané v kronice? Kolik roků je dnes generaci Husákových dětí? Dokážete správně přečíst letopočty 45 př. n. l., 476 n. l.? Do kterého století a tisíciletí patří současný rok? František Josef I. vládl nejdéle ze všech habsburských panovníků (1848-1916) – jak dlouho trvala jeho vláda?</i></p>
------------	------------------------	---

OV 5-3-01b	VZTAHY MEZI JEVY	<i>Jak se měnil život pravěkých lidí v souvislosti s proměnou přírody po oteplení? Proč bylo pro další vývoj země důležité založení univerzity? Co znamenalo vydání tolerančního patentu pro protestanty? Co bylo příčinou úpadku země za vlády Václava IV.? Vysvětlete, proč patřily české země k nejprůmyslovějším oblastem Rakouska. Jak napomáhaly rozvoji průmyslu peněžní ústavy? Jak souvisela vzrůstající životní úroveň s trávením volného času? Proč se nacházel u městské brány padací most? Jak změnily kovy život zemědělců? Jaký vliv měl rozvoj průmyslu na rozmístění obyvatelstva? Proč se žádný z Jiříkových synů nestal králem?</i>
OV 5-3-02a	ARCHIVY, MUZEA, GALERIE	<i>Už jste někdy navštívili výstavu umění? Byla to výstava soch, obrazů nebo jiných uměleckých předmětů? Jaké muzeum se nachází ve vašem městě nebo v blízkosti vašeho bydliště? Už jste ho navštívili? Vyprávějte spolužákům, co vás nejvíce v tom muzeu zaujalo. Vyprávějte, co se vám nejvíce na té výstavě líbilo a proč? Navštivte místní muzeum. Má toto muzeum expozici vztahující se k tomuto období? Hleďte ve svém okolí, jděte se podívat do muzea, využijte encyklopedii nebo internet. Navštivte muzeum a prohlédněte si archeologické nálezy z doby pravěkých obyvatel. Společně ho (muzeum) navštivte.</i>
OV 5-3-02b	ZDŮVODNĚNÍ OCHRANY PAMÁTEK	-----
OV 5-3-03a	ROZEZNÁNÍ SOUČASNÉHO A MINULÉHO	<i>Srovnejte školní vyučování v 18. století a dnes. Porovnejte tyto informace o cestování za hranice s vlastními zkušenostmi. Zamyslete se, zda se od dob Marie Terezie změnil názor na působení žen ve vysokých funkcích. Proč jsou dnes symboly nacistického Německa zakázány? Porovnejte rozsah zemí Koruny české za Karla IV. S mapou současné ČR. Uveďte rozdíly. Která z těchto organizací funguje dodnes? Kde se dodnes těží černé uhlí? Která místa na světě jsou, kde lidé ještě dnes trpí hladem a podvýživou. Ze kterých zemí v současné době lidé nejvíce emigrují? Kdo se stará o život ve městě/na vesnici v současné době? Jak se nazývá funkce, kterou dříve zastával purkmistr?</i>
OV 5-3-03b	ORIENTACE V HLAVNÍCH DĚJINÁCH	<i>Kdo založil Velkomoravskou říši? Jmenujte některá přemyslovská knížata. Kdo byl mistr Jan Hus? Které české učence národního obrození znáte? Kdy a kde se Jubilejní výstava konala? Kdy začala první světová válka? Kdo v únoru 1948 uchoпил všechnu moc v Československé republice? S jakými problémy se ČSR musela potýkat hned po svém vzniku? Čím je charakteristická renesance? Popište, jak probíhala revoluce v habsburské říši.</i>
OV 5-3-03c OV 5-3-04b	REGIONÁLNÍ SPECIFIKA	<i>Udělejte si vycházku po vašem městě nebo výlet do nejbližšího města a hleďte barokní stavby, domy, sochy, či kašny. Nosí se u vás i dnes při některých příležitostech kroje? Zeptejte se svých prarodičů, jak prožívali období komunismu? Je ve vašem okolí nějaká památka upomínající</i>

		<i>na vládu Karla IV.? Zkuste najít v místě svého bydliště stopy po německém obyvatelstvu, které tu po staletí žilo. Zjistěte, zda i vaše město/obec má kroniku a požádejte kronikáře, aby vám přečetl úryvky z nejstarších zápisů. Z kterého roku tyto nejstarší zmínky v kronikách pocházejí? Zjistěte, zda se v okolí vašeho bydliště nebo vaší školy nacházejí místa spojená s Masarykovým jménem (škola, ulice, náměstí, pomník apod.). Vyhledejte na internetu na mapě Protektorátu Čechy a Morava, jaký byl poněmčený název vaší obce. V čem se liší kostel na obrázku od kostela ve vašem městě? Zjistěte na internetových stránkách z historie vašeho bydliště nebo nejbližšího města, která vojska tudy během třicetileté války táhla. Co zde vojska způsobila? Projděte si s učitelem svoji obec a najděte tam stavbu nebo sochu v barokním slohu.</i>
OV 5-3-04a	SROVNÁNÍ ZPŮSOBU ŽIVOTA	<i>Popište práci a život řemeslníků. Vyprávějte o císařském dvoře Rudolfa II. Zkuste popsat, jak probíhaly zemědělské práce v raném středověku? Zkuste popsat běžný den obyvatele vesnice - zemědělce, který se musí sám postarat o všechno, co potřebujete v domácnosti. Jak se tehdy žilo dělníkům? Jak asi vypadal běžný den prostého člověka na vesnici za vlády Jagellonců? Popište život za protektorátu. Popište život na zámku. Co tehdy venkované jedli, jak se oblékali? Jak žili prostí lidé za vlády prvních Přemyslovců? Zjistěte, jak to vypadalo ve škole za J. A. Komenského. Jak se žilo v 70. a 80. městech ve městech?</i>
OV 5-3-05	SVÁTKY	<i>Který státní svátek slavíme 28. září a proč v tento den? Zopakujte si, které události si každoročně těmito svátky připomínáme. Jeden státní svátek nám věrozvěsty připomíná. Víte, který to je? Koho tento svátek 28. 9. připomíná a proč? Proč je zařazen 8. květen mezi státní svátky? Proč se stal 17.11. Mezinárodním dnem studentstva? Vyhledejte na internetu nebo v encyklopedii, v které zemi mají původ oslavy svátku práce. Proč si každoročně připomínáme 28. 10. 1918? S pomocí kalendáře sestavte přehled všech státních svátků ČR.</i>

Tabulka 110: Příklady učebních úloh vedoucí k příslušným očekávaným výstupům

Když jsme porovnali rozdíl v četnostech učebních úloh v jednotlivých kategoriích mezi učebnicemi zkoumaných nakladatelství, pak lze potvrdit velké (statisticky významné) rozdíly, jak ukazuje následující tabulka 111 (hodnota p při použití testu nezávislosti).

PRÁCE S ČASOVÝMI ÚDAJI	0,000***
ORIENTACE V HLAVNÍCH DĚJINÁCH	0,000***
ROZEZNÁNÍ SOUČASNÉHO A MINULÉHO	0,000***
ARCHIVY, MUZEA, GALERIE	0,000***
VZTAHY MEZI JEVY	0,000***
REGIONÁLNÍ SPECIFIKA	0,002**
SROVNÁNÍ ZPŮSOBU ŽIVOTA	0,002**

Tabulka 111: Statistické srovnání (chi-square test) počtu učebních úloh mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství v návaznosti na konkrétní očekávaný výstup

Rozdíly mezi četnostmi u jednotlivých nakladatelství v rámci kategorií byly v tabulce seřazeny od největších (práce s časovými údaji) po nejmenší (srovnání způsobu života)<sup>40</sup>. Tedy *nejvíce se sobě přibližují* (při srovnání učebnic jednotlivých nakladatelství) *počty úloh* směřujících k dosažení očekávaného výstupu „*srovnání způsobů života*“.

Tyto výsledky lze potvrdit i pomocí zjištění *variačního koeficientu*, jež udává míru ne/sourodosti dat – čím je jeho hodnota větší, tím větší rozdíly existují (tím více se odchyľují počty od aritmetického průměru). Toto měření dokáže eliminovat rozdíly mezi velkými a malými soubory (např. soubor o řádově stovkách úloh a soubor jen o několika úlohách). *Rámcově zde platí obrácené pořadí* (srovnej s tabulkou 111) – dílčí rozdíly byly způsobeny právě vlastností variačního koeficientu. Zde jsme zařadili i metakognici, kde nebylo možné uplatnit díky nulovému výskytu u učebnic většiny nakladatelství test nezávislosti. Tabulka 112 tak vyjadřuje přesnější srovnání mezi četnostmi úloh v rámci daných očekávaných výstupů než předchozí, jež udává srovnání více „*rámcově*“. Platí, že *čím vyšší řádek v tabulce, tím se četnosti učebních úloh rozvíjející daný očekávaný výstup liší méně mezi učebnicemi zkoumaných nakladatelství*.

Očekávaný výstup	Variační koeficient
SROVNÁNÍ ZPŮSOBU ŽIVOTA	41 %
VZTAHY MEZI JEVI	41 %
ORIENTACE V HLAVNÍCH DĚJINÁCH	48 %
REGIONÁLNÍ SPECIFIKA	62 %
SVÁTKY	78 %
ROZEZNÁNÍ SOUČASNÉHO A MINULÉHO	124 %
ARCHIVY, MUZEA, GALERIE	132 %
PRÁCE S ČASOVÝMI ÚDAJI	161 %
METAKOGNICE	224 %
ZDŮVODNĚNÍ OCHRANY PAMÁTEK	XXX

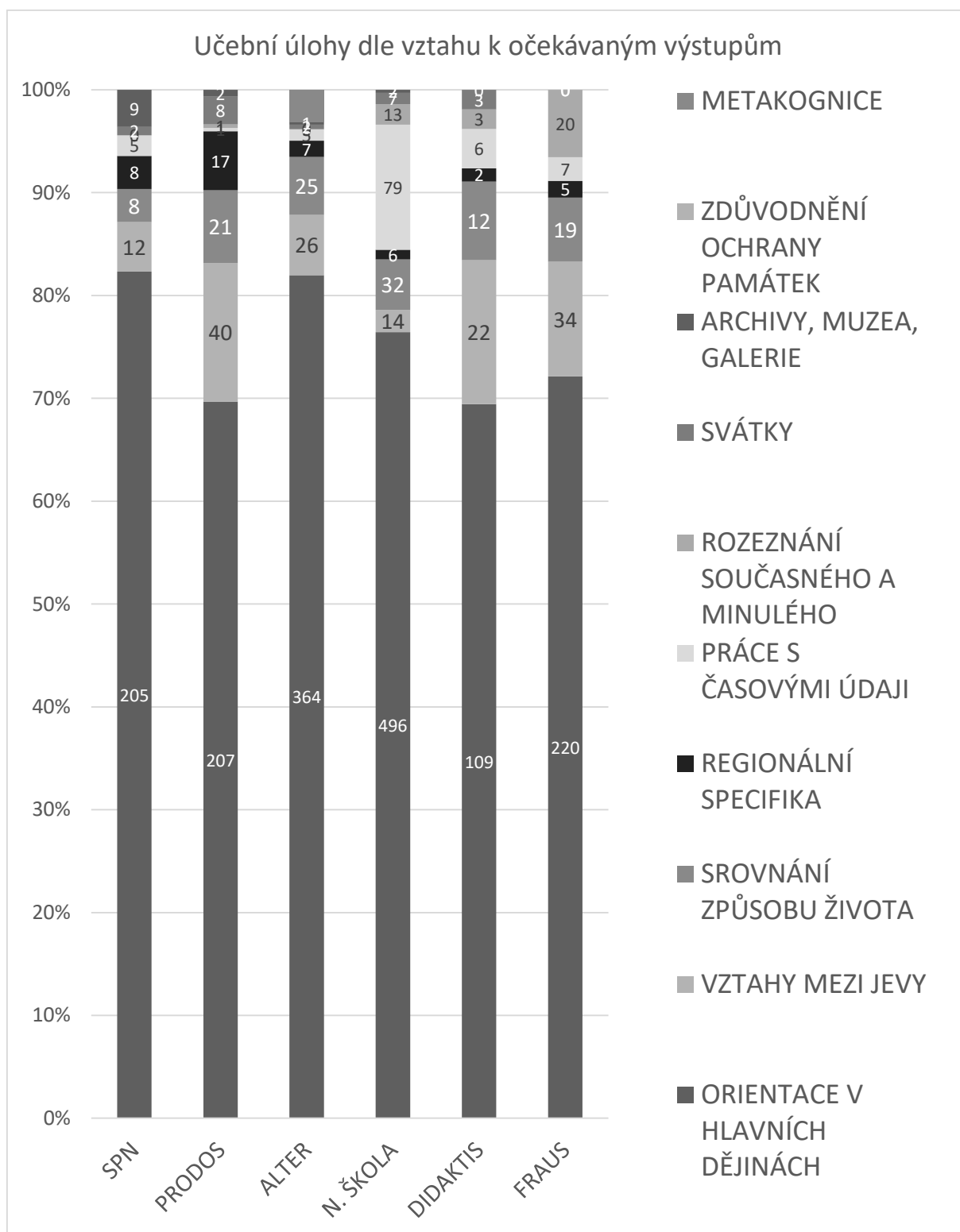
Tabulka 112: Srovnání rozdílů v četnostech učebních úloh vážících se k danému očekávanému výstupu u učebnic zkoumaných nakladatelství (variační koeficient)

Relativně soudržné soubory (podobné počty učebních úloh vážících se na příslušný očekávaný výstup) byly pouze *první tři kategorie očekávaných výstupů* – zde měl aritmetický průměr ještě (i když slabší) vypovídací hodnotu. Ostatní kategorie (očekávané výstupy) vykazovaly *velmi velké rozdíly* (jedno nakladatelství málo daných úloh, druhé i několikanásobně více). *Nesrovnávali jsme absolutní čísla* (tzn. za všechna nakladatelství), *nýbrž porovnávali jsme četnosti mezi skupinami* (tzn. mezi jednotlivými očekávanými výstupy). Nejvyšší hodnoty dosáhly úlohy na metakognici, což je pochopitelné, jelikož se vyskytují jen v učebnicích jednoho nakladatelství. U úloh vztahujících se k práci s časovými údaji hrála roli zejména relativně vysoká četnost úloh „*vznačování na ose*“. Statisticky významné rozdíly jsou i u svátků či regionálních specifik.

Graf 63 (na další straně) nabízí *komplexní porovnání četností (absolutních i relativních) učebních úloh v návaznosti na to, který očekávaný výstup rozvíjí* vzhledem k nakladatelstvím. Můžeme z něj dedukovat jak podobnosti na jedné straně, tak odlišnosti na straně druhé. Z obrázku 63 tak můžeme číst např. následující závěry:

- všechna nakladatelství měly učební úlohy zhruba ze *tří čtvrtin zaměřeny na orientaci v hlavních dějinách*;
- učební úlohy vedoucí *k pochopení vztahů mezi jevy* tvořily asi jen 10 % úloh, nejvíce v učebnicích Prodos a Fraus, nejméně pak v učebnicích SPN a Nová škola;

<sup>40</sup> Hvězdičky značí různé hladiny významnosti  $\alpha = 0,001$ (\*\*\*),  $\alpha = 0,01$  (\*\*) a  $\alpha = 0,05$  (\*)



Graf 63: Srovnání četností učebních úloh ve vztahu k očekávaným výstupům dle nakladatelství

- relativně stejné procento učebních úloh u všech sledovaných nakladatelství (asi 5 – 8 %) napomáhalo k rozvoji očekávaného výstupu „*srovnání způsobu života*“, výjimkou může být akorát nakladatelství SPN, kde se jedná o menší podíl takto orientovaných učebních úloh;
- úlohy vážící se k *poznávání regionální historie* tvořily největší část u učebnice nakladatelství *Prodos*, méně pak SPN a u ostatních nakladatelství jsou tyto učební úlohy zastoupeny jen ojedinele;



- učebnice *Nové školy* vykazovaly zásadní odlišnost v počtu úloh podporující práci s časovými údaji, co bylo způsobeno úlohami týkající se vyznačování událostí na časové ose; u ostatních nakladatelství tyto úlohy tvořily jen zlomek z celkového počtu;
- na očekávaný výstup „rozeznání současného a minulého“ se soustředily učební úlohy hlavně v učebnicích nakladatelství *Fraus*, ale i zde tvořily jen asi 6 % všech učebních úloh;
- očekávaný výstup „svátky“ byl nejvíce rozvíjen v učebnici nakladatelství *Prodos*, očekávaný výstup „muzea“ v učebnicích nakladatelství *SPN*, ale i tak šlo pouze o několik málo úloh;
- metakognitivní úlohy jsme identifikovali pouze v učebnicích nakladatelství *Alter* a úlohy podporující očekávaný výstup „zdůvodnění ochrany památek“ dokonce nikde.

K zajímavému porovnání složení učebních úloh vedoucích k naplňování daného očekávaného výstupu slouží tabulka 110. V ní jsme uvedli, zda a případně jak se liší četnost učebních úloh vázaných na příslušný očekávaný výstup od mediánu v dané kategorii očekávaného výstupu. Plus (+) znamená, že v učebnicích daného nakladatelství byl počet úloh rozvíjejících daný očekávaný výstup (viz první řádek) statisticky významně vyšší než medián, mínus pak nižší, nula znázorňuje nevýznamný rozdíl. Data jsme srovnávali vzhledem k mediánu, neboť má lepší vypovídací hodnotu, než aritmetický průměr (eliminuje odlehle hodnoty). Z tabulky lze tak interpretovat následující závěry, např. že učebnice *SPN* obsahovaly průměrný počet úloh návazných na očekávaný výstup „orientace v hlavních dějinách“, významně méně úloh na vztahy mezi jevy, resp. srovnání způsobů života, ale zato více úloh vztahujících se k očekávanému výstupu „muzeum“. Obecně platí, že tam, kde jsou plusová znaménka, se vyskytovaly učební úlohy podporující daný očekávaný výstup statisticky významně více (vyšší četnost) v porovnání s mediánem všech nakladatelství v kategorii příslušného očekávaného výstupu. Na vztahy mezi jevy byly tak zaměřeny především učebnice nakladatelství *Prodos*, stejně jako na regionální specifika a svátky, naopak učebnice nakladatelství *Nová škola* obsahovaly významně nadprůměrný počet úloh na práci s časovými údaji či na srovnávání způsobu života.

Rozdíl v četnostech vzhledem k mediánu všech nakladatelství	SPN	PRODOS	ALTER	N. ŠKOLA	DIDAKTIS	FRAUS
<b>ORIENTACE V HLAVNÍCH DĚJINÁCH (220)</b>	0	0	+++	+++	---	0
<b>VZTAHY MEZI JEVI (26)</b>	---	+++	0	---	0	+
<b>SROVNÁNÍ ZPŮSOBU ŽIVOTA (21)</b>	---	0	0	+++	--	0
<b>REGIONÁLNÍ SPECIFIKA (7)</b>	0	+++	0	0	--	0
<b>PRÁCE S ČASOVÝMI ÚDAJI (6)</b>	0	--	0	+++	0	0
<b>ROZEZNÁNÍ SOUČASNÉHO A MINULÉHO (3)</b>	-	0	-	+++	0	+++
<b>SVÁTKY (2)</b>	0	+++	0	++	0	-
<b>ARCHIVY, MUZEA, GALERIE (2)</b>	+++	0	0	0	-	-

Tabulka 113: Srovnání četností učebních úloh vázaných na daný očekávaný výstup s mediánem všech nakladatelství, resp. učebnic

Rozložení četnosti učebních úloh v rámci jednotlivých nakladatelství jsme také statisticky srovnávali vzhledem k průměrnému počtu úloh v učebnicích jednotlivých nakladatelství (tedy s teoretickými četnostmi, tzn. s předpokladem, že by ke každému očekávanému výstupu byl stejný počet učebních úloh). Výsledky jsme zobrazili v tabulce 114 (na další straně), kde v prvním řádku pod názvem nakladatelství je průměrný počet učebních úloh, vzhledem ke kterému jsme porovnávali jednotlivé četnosti v rámci kategorií (na řádcích). Znaménko + značí, že počet úloh v kategorii (rozvíjející daný

očekávaný výstup) byl statisticky významně vyšší, než průměr (než teoretická četnost), znaménko – značí statisticky významně nižší počet úloh. Počet znamének označuje hladinu významnosti<sup>41</sup>, jinými slovy čím je znamének více, tím byl rozdíl významnější. Nula pak znamená, že se počet úloh statisticky významně od průměru neliší. V závorkách na řádcích vedle znamének je pro přehlednost uveden počet úloh. Lze konstatovat (z tabulky 111), že u *všech* nakladatelství (resp. učebnic) byly významně více zastoupeny ty učební úlohy, jež svým charakterem vedou k naplňování očekávaného výstupu „orientace v hlavních dějinách“, naproti tomu téměř na všechny ostatní očekávané výstupy byl vázán výrazně podprůměrný počet učebních úloh. Existovalo jen 5 výjimek. Těmi byly: a) u učebnic nakladatelství *Prodos* a *Didaktis* vyšší četnost učebních úloh vázících se k očekávanému výstupu „vztahy mezi jevy“; b) ve stejné kategorii u učebnic nakladatelství *Fraus* se jejich počet statisticky neodlišoval od průměrného počtu úloh; c) učebnice nakladatelství *Didaktis* měly navíc *srovnatelný počet* učebních úloh s teoretickou četností (průměrným počtem úloh v učebnicích daného nakladatelství) v kategorii „srovnání způsobu života“ a konečně d) učebnice nakladatelství *Nová škola* *vykázaly významně nadprůměrný* počet učebních úloh vedoucích k očekávanému výstupu „práce s časovými údaji“.

Srovnání UVNITŘ jednotlivých nakladatelství (s průměrem – teoretickou četností v rámci učebnic jednoho nakladatelství)	SPN (25)	PRODOS (30)	ALTER (44)	N. ŠKOLA (65)	DIDAKTIS (16)	FRAUS (30,5)
ORIENTACE V HLAVNÍCH DĚJINÁCH	+++ (205)	+++ (207)	+++ (364)	+++ (496)	+++ (109)	+++ (220)
VZTAHY MEZI JEVI	--- (12)	+(40)	--- (26)	--- (14)	+(22)	0 (34)
SROVNÁNÍ ZPŮSOBU ŽIVOTA	--- (8)	-(21)	--- (25)	--- (32)	0 (12)	-- (19)
REGIONÁLNÍ SPECIFIKA	--- (8)	-- (17)	--- (7)	--- (6)	--- (2)	--- (5)
PRÁCE S ČASOVÝMI ÚDAJI	--- (5)	--- (1)	--- (5)	+(79)	--- (6)	--- (7)
ROZEZNÁNÍ SOUČASNÉHO A MINULÉHO	--- (0)	--- (1)	--- (0)	--- (13)	--- (3)	-- (20)
SVÁTKY	--- (2)	--- (8)	--- (2)	--- (7)	--- (3)	--- (0)
ARCHIVY, MUZEA, GALERIE	--- (9)	--- (2)	--- (1)	--- (2)	--- (0)	--- (0)
ZDŮVODNĚNÍ OCHRANY PAMÁTEK	--- (0)	--- (0)	--- (0)	--- (0)	--- (0)	--- (0)
METAKOGNICE	--- (0)	--- (0)	--- (14)	--- (0)	--- (0)	--- (0)

Tabulka 114: Statistické srovnání počtu učebních úloh vázících se ke konkrétním očekávaným výstupům v rámci učebnic jednotlivého nakladatelství (porovnání s průměrným počtem učebních úloh)

## 7.10 Shrnutí výzkumného šetření učebních úloh a diskuze

V sedmé kapitole jsme podrobně a z několika hledisek analyzovali učební úlohy v učebnicích určených pro historickou část vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět pro 1. stupeň ZŠ. V této kapitole jsme shrnuli nejdůležitější výsledky šetření a doplnili o stručnou diskuzi.

Celkem jsme ve zkoumaném souboru 11 učebnic z 6 nakladatelství identifikovali **2101 učebních úloh**, přičemž jedna sada učebnic (dle nakladatelství) obsahovala **průměrně 350 učebních úloh** vztahujících se k historické části učiva (**medián** díky vysoké variabilitě dat má lepší vypovídací hodnotu „průměrné učebnice“ a činil **301** učebních úloh). Zjistili jsme, že existovaly **velmi značné rozdíly** (variační šíře až

<sup>41</sup> Jedno  $\alpha = 0.05$ , dvě  $\alpha = 0.01$  a tři znaménka  $\alpha = 0.001$

492 úloh) v počtu učebních úloh mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství (Nová škola n = 649, Didaktis n = 157) – tyto hodnoty byly také statisticky nad/pod průměrné vzhledem k celkovému průměru zkoumaného vzorku.

Jednoznačně u učebnic většiny zkoumaných nakladatelství (kromě nakladatelství Fraus – zde učební úlohy na porozumění) **převažovaly učební úlohy na zapamatování**. Průměrná učebnice (medián) obsahovala přibližně následující počty učebních úloh (dle typu): učební úlohy na *zapamatování* (162), dále na *porozumění* (94), zjišťování (25), syntézu (11), aplikaci (9), tvořivost (5) a **nejméně** pak učební úlohy na *analýzu* (3). **Strukturu učebních úloh dle pořadí** (z hlediska absolutní četnosti) **v učebnicích jednotlivých nakladatelství** jsme schematicky zachytili do následující tabulky (tučně je vyznačen typ – mimo zapamatování, který dominuje u pěti ze šesti nakladatelství – který se vyskytl v pořadí nejvýše, např. analýza byla nejvýše na páté pozici):

Nakladatelství	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
SPN	zapamatování	porozumění	zjišťování	/ aplikace	<b>analýza</b>	syntéza	/ tvořivost
Nová škola	zapamatování	<b>aplikace</b>	porozumění	zjišťování	<b>tvořivost</b>	syntéza	analýza
Alter	zapamatování	porozumění	zjišťování	aplikace	syntéza	tvořivost	analýza
Didaktis	zapamatování	porozumění	zjišťování	aplikace	syntéza / tvořivost		analýza
Prodos	zapamatování	porozumění	<b>syntéza</b>	zjišťování	aplikace	tvořivost	analýza
Fraus	<b>porozumění</b>	zapamatování	zjišťování	syntéza	aplikace	tvořivost	analýza

Tabulka 115: Porovnání struktury učebních úloh dle četnosti a typu po nakladatelství

Korelační analýzou jsme zjistili, že **struktura učebnic z hlediska složení učebních úloh** ve všech nakladatelství **je velmi podobná** (hodnoty r většinou nad 0,800), mírně se vymykala pouze sada učebnic nakladatelství *Fraus* (díky většímu zaměření učebních úloh na porozumění). **Rozdíly v absolutních četnostech učebních úloh** u jednotlivých typů se mezi učebnicemi zkoumaných nakladatelství **většinou statisticky významně lišily**, což se odvíjelo také od velmi různého celkového počtu učebních úloh.

U učebních úloh na **zapamatování** dominovaly úlohy na vybavování (asi 90 %), učebních úloh na znovupoznání bylo jen okolo 10 % (medián 16 na nakladatelství). V kategorii **porozumění** se nejčastěji vyskytovaly učební úlohy na *interpretování* (medián 40) a *usuzování* (medián 31), naopak nejméně jsme identifikovali učební úlohy na *dokládání příkladem*, *sumarizování* a *klasifikování* (jen v jednotkách učebních úloh. Učební úlohy na **zjišťování** (vyhledávání informací) se nejčastěji vyskytovaly v učebnicích nakladatelství *Alter* (42 úloh), nejméně v učebnicích nakladatelství SPN (pouze 9). Učební úlohy na **aplikaci** byly zastoupeny zejména v učebnicích nakladatelství *Nová škola* díky tomu, že žáci měli po každém tematickém celku vyznačovat události na časové ose (celkem 72 úloh ze 132). Relativně více učebních úloh na aplikaci jsme identifikovali ještě v učebnicích nakladatelství *Alter* (celkem 32), u ostatních nakladatelství to bylo jen okolo 10 učebních úloh (ve většině případů na *aplikování*, méně pak na *implementování*, výjimkou byly učebnice nakladatelství *Prodos*, které obsahovaly učební úlohy jen na implementování). Učební úlohy na **syntézu** (max. 23, min. 2), **tvořivost** (max. 16, min. 2) a **analýzu** (max. 8, min. 0) byly ve srovnání s ostatními typy zastoupeny **v mnohem menším počtu** (v závorce uvedeny maximální a minimální absolutní počty dle nakladatelství).

Když jsme srovnali četnosti jednotlivých typů učebních úloh dle nakladatelství *s průměrným počtem všech učebních úloh v učebnicích daného nakladatelství*, pak statisticky významně více ( $\alpha = 0,001$ ) byly zastoupeny učební úlohy na **zapamatování** a **porozumění**, zatímco ostatní typy učebních úloh se vyskytovaly významně méně (podprůměrně) – jedinou výjimku tvořily učební úlohy na *zjišťování* u učebnic nakladatelství *Didaktis*, kde se jejich počet signifikantně nelišil od celkového průměru. Rozložení učebních úloh dle jejich typu u učebnic jednotlivých nakladatelství jsme sumarizovali do tabulky 116:

Nakladatelství	Hlavní charakteristika učebnic dle typu učebních úloh (v návaznosti na Bloomovu taxonomii kognitivních cílů)
SPN	téměř tři čtvrtiny (n = 156) učebních úloh na vybavování, dále v součtu asi 15 % to byly úlohy na interpretování (n = 25), znovupoznání (n = 20) a usuzování (n = 17), ostatní typy se vyskytovaly jen ojediněle (do celkového počtu deseti úloh) nebo vůbec
PRODOS	obsahovaly asi 50 % úloh na vybavování (n = 134), další typy byly zastoupeny výrazně méně (usuzování – n = 36), posuzování a hledání (n = 23), interpretování (n = 22), srovnávání (n = 15) či znovupoznání (n = 14), další typy jen ojediněle nebo vůbec
DIDAKTIS	obsahovaly nejvíce (asi 35 %) učebních úloh na vybavování, přibližně o polovinu méně (n = 27) úloh bylo zaměřeno na hledání informací a dále to byly učební úlohy na usuzování (n = 21), vysvětlování (n = 14) a srovnávání (n = 12), další dílčí typy byly zastoupeny jen ojediněle v řádu jednotek (aplikování, sumarizování, znovupoznání, posuzování, generování, dokládání příkladem a implementování)
ALTER	obsahovaly přes polovinu učebních úloh na vybavování (n = 222), dalších pět nejčastěji se vyskytujících typů (avšak již několikanásobně méně) náleželo k učebním úlohám na interpretování (n = 55), zjišťování (n = 42), usuzování (n = 26), aplikování a posuzování (každá n = 20)
FRAUS	obsahovaly nejvíce učebních úloh na usuzování (n = 79), úlohy na vybavování se umístily až na druhém místě co do četnosti (n = 73), dále pak to byly úlohy na interpretování (n = 55), vysvětlování (n = 30) a srovnávání (n = 19), ostatní typy jen ojediněle (do deseti úloh) – zde však bylo vidět rovnoměrnější rozložení učebních úloh mezi ty na zapamatování a ostatní hlavní typy
NOVÁ ŠKOLA	nejvíce učebních úloh na vybavování (n = 270, tj. asi 45 %), dále relativně hojně úloh na aplikování (díky úkolům vztahujícím se k časové ose) – n = 132; další typy úloh již nebyly tak časté (na interpretování – n = 62, na znovupoznání (n = 45), na usuzování (n = 36) či zjišťování (n = 27)

Tabulka 116: Charakteristika učebních úloh dle jejich návaznosti na kognitivní cíle

Pokud šlo o **formu zadání učebních úloh**, tak ve všech zkoumaných nakladatelstvích byly v rámci zkoumaných učebnic **častěji** zadávány ve formě **otázky**, než úkolu – nejvíce u učebnic nakladatelství SPN a Fraus (necelých 80 % úloh), méně pak u učebnic nakladatelství Prodos nebo Didaktis (necelých 70 %) a Alter (necelých 60 %), poměr byl vyrovnán u učebnic nakladatelství Nová škola (učebních úloh ve formě úkolu pouze o jednu více než ve formě otázky). **Dle způsobu provedení** (praktické x slovní) byla **většina učebních úloh vázána pouze na slovní provedení** (dle nakladatelství cca 80 – 94 %), **nejvíce praktických** učebních úloh obsahovaly učebnice nakladatelství *Nová škola* (díky vyznačování na časové ose), ale také učebnice nakladatelství *Alter* (nejvíce druhově rozmanitých učebních úloh), u učebnic nakladatelství *Didaktis* byla většina těchto úloh pouze na vyhledávání informací z jiných zdrojů. Nejméně praktických úloh bylo obsaženo v učebnicích nakladatelství SPN.

Zjistili jsme také, že **učební úlohy se nejvíce vázaly k očekávanému výstupu „orientace v hlavních dějinách“** (77 % všech učebních úloh), další tři očekávané výstupy, na něž se vázaly svým charakterem jednotlivé učební úlohy, byly **„zjišťování vztahů mezi jevy“** – 7 % a **„srovnání způsobu života“** nebo

„**práce s časovými údaji**“ – 5 % úloh. K ostatním očekávaným výstupům se řadilo jen několik desítek či dokonce jednotek učebních úloh (nejčastěji „znalost regionálních specifik – 45 úloh celkem, tj. 2 %). Četnosti učebních úloh vztahující se k jednotlivým očekávaným výstupům se vzhledem k učebnicím jednotlivých nakladatelství velmi významně lišily (bez ohledu na daný očekávaný výstup). **Nejmenší variabilita dat** (nejmenší odlišnost co do četnosti učebních úloh mezi jednotlivými nakladatelstvími vázané na daný očekávaný výstup) byla zjištěna u výstupu „**srovnání způsobu života**“ a „**porozumění vztahům mezi jevy**“ – variační koeficient u obou 41 %. Největší rozdíly v četnostech byly identifikovány u učebních úloh vedoucí k „**metakognici**“, resp. „**práce s časovými údaji**“. Učební úlohy ve všech sledovaných učebnicích daných nakladatelství se *nejčastěji vázaly k očekávanému výstupu „orientace v hlavních dějinách“* (nejméně – asi 70 % u učebnic nakladatelství Prodos a Didaktis), nevíce (přes 80 % u učebnic nakladatelství SPN a Alter). K očekávanému výstupu „**vztahy mezi jevy**“ vedlo asi 3 – 12 % učebních úloh, nevíce u učebnic nakladatelství Prodos a Didaktis, relativně i u učebnic nakladatelství Fraus (procentuální hodnoty jsou brány vzhledem k četnosti všech úloh v učebnicích daného nakladatelství). Učební úlohy vedoucí k dosažení očekávaného výstupu „**srovnání způsobů života**“ byly v učebnicích jednotlivých nakladatelství zastoupeny asi 5 %, největší část tvořily opět u učebnic nakladatelství Prodos a Didaktis. Největší podíl učebních úloh na „**práci s časovými jevy**“ obsahovaly učebnice nakladatelství Nová škola a úloh vážícím se k regionálním specifikům pak učebnice nakladatelství Prodos. Relativně hojně ve srovnání s ostatními nakladatelstvími byly v učebnicích nakladatelství Fraus zastoupeny také učební úlohy na „**rozeznání současného a minulého**“ a úlohy vztahující se k „vyžití archivů, muzeí a galerií“ naopak v učebnicích nakladatelství SPN. Učební úlohy vedoucí ke „**zdůvodnění ochrany památek**“ se nevyskytly vůbec.

Srovnání absolutních četností učebních úloh vzhledem k mediánu všech sledovaných učebnic jsme shrnuli do následující tabulky, ze které je možno sledovat, které očekávané výstupy jsou v učebnicích toho kterého nakladatelství podporovány nadprůměrně než u ostatních, ukazuje následující tabulka (znaménka + značí nadprůměr, mínus podprůměr, čím více znamének je, tím jsou rozdíly extrémnější:

Rozdíl v četnostech vzhledem k mediánu	SPN	PRODOS	ALTER	N. ŠKOLA	DIDAKTIS	FRAUS
ORIENTACE V HLAVNÍCH DĚJINÁCH (220)	0	0	+++	+++	---	0
VZTAHY MEZI JEVY (26)	---	+++	0	---	0	+
SROVNÁNÍ ZPŮSOBU ŽIVOTA (21)	---	0	0	+++	--	0
REGIONÁLNÍ SPECIFIKA (7)	0	+++	0	0	--	0
PRÁCE S ČASOVÝMI ÚDAJI (6)	0	--	0	+++	0	0
ROZEZNÁNÍ SOUČASNÉHO A MINULÉHO (3)	-	0	-	+++	0	+++
SVÁTKY (2)	0	+++	0	++	0	-
ARCHIVY, MUZEA, GALERIE (2)	+++	0	0	0	-	-

Tabulka 117: Srovnání absolutních četností učebních úloh vzhledem k mediánu všech sledovaných učebnic

Když jsme srovnali absolutní četnosti učebních úloh v rámci učebnic jednotlivých nakladatelství (ve vazbě na to, který očekávaný výstup podporují), lze konstatovat, že u všech nakladatelství byly **významně více** zastoupeny ty učební úlohy, jež svým charakterem vedly k naplňování očekávaného výstupu „**orientace v hlavních dějinách**“, naproti tomu (až na pět výjimek) všechny **ostatní kategorie** jsou zastoupeny **výrazně podprůměrným počtem úloh**.

Analýzou učebních úloh v učebnicích pro tematický okruh Lidé kolem nás jsme zjistili **výrazné rozdíly co do počtu učebních úloh**, avšak v **kontextu jejich struktury již je rozdíl výrazně menší**. Většina učebních úloh směřuje k **zapamatování**, pouze učebnice nakladatelství Fraus mají největší zastoupení

učebních úloh na porozumění. Učební úlohy vyšší kognitivní náročnosti (na syntézu, analýzu, tvořivost) se vyskytují jen velmi málo (ojediněle), pokud už vůbec. Specifikum učebnic Nová škola je častá práce s časovou osou. Celkově se na základě zjištěných výsledků vyskytuje více učebních úloh vyšší kognitivní náročnosti zejména v učebnicích Nová škola a Alter, naopak v učebnicích SPN nejvíce dominují učební úlohy na zapamatování. Pokud porovnááme vazbu učebních úloh na jednotlivé očekávané výstupy, zjišťujeme velkou nevyváženost – naprostá většina učebních úloh se váže k výstupu „žák se orientuje v hlavních dějinách“, ostatní očekávané výstupy jsou syceny několikanásobně menším počtem učebních úloh. Jeví se tak, že **autoři učebnic nejspíše explicitně nenavazují učební úlohy na jednotlivé očekávané výstupy. Učební úlohy tak plní charakter spíše opakování učiva – procvičují znalosti žáka spíše než by jej vedly k dovednostem specifikovaným v RVP ZV (jako očekávané výstupy)**, i když nelze říci, že by **vazba** zcela chyběla, pokud však již existuje, tak **se jeví spíše jako intuitivní, než cíleně promyšlená.**

Jsme si vědomi úskalí zvolené metodologie, konkrétně zvoleného způsobu třídění úloh (tzv. referenční rámec). Jak uvádí také Řezníčková a Matějček (2014, s. 70), tak je možné ke třídění úloh přistupovat z různých hledisek a pokaždé se volbu třídícího kritéria dostanou do popředí jiné charakteristiky učebních úloh. Jiné příklady taxonomií myšlenkových operací popsal např. Švec (1998), taxonomie typů otázek v kontextu geografie uvádí Carter (1991) či Lambert a Balderstone (2010). Není proto možné brát náš výzkum jako jedinou závaznou normu, která má definitivní platnost. Nicméně jsme se přiklonili ke klasifikaci dle Bloomovy taxonomie vzhledem k její vazbě na kognitivní cíle, jelikož jsou to právě edukační cíle, k nimž má výuka směřovat. Uvědomujeme si také jistou míru subjektivity při zařazování konkrétních učebních úloh do předem zvolené kategorie. Pro zvýšení reliability dat by bylo vhodné mít ještě další kódovatele. Nabízí se však srovnat výsledky s jinými podobnými výzkumy. Je možno tvrdit, že převládá poměrně jasná tendence učebních úloh zaměřených na rozvoj jednoduchých (či jednodušších) myšlenkových operací - např. Salamonová (2011, s. 60-61) v geografické části učebnic Vlastivědy identifikovala rovněž absenci úloh vyššího řádu a převahu úloh na zapamatování. Podobně Martinová (2011, s. 155) - také v učebnicích Vlastivědy - identifikovala úlohy převážně na pamětní reprodukci poznatků. V našem předchozím výzkumu učebních úloh v přírodovědných učebnicích (Šimik, 2014, s. 108) jsme zjistili, že učební úlohy na znalost tvořily 46 % všech učebních úloh (na porozumění jen 15 %). V tomto kontextu se ve vlastivědných učebnicích (jejich historické části) ukazuje vyšší procento úloh na porozumění (průměrně 30 % - srov. s grafem 4), avšak je to na úkor kognitivně náročnějších úloh (aplikace, analýza, syntéza). Důvodem může být větší míra abstraktnosti dějepisného učiva (v přírodovědě praktické učební úlohy na aplikaci, např. pokusy apod.). Tento nedostatek učebních úloh vyššího řádu mohou učitelé řešit převzetím úloh z pracovních sešitů nebo tvořit vlastní (Mánková, 2016, s. 45). Avšak zejména začínající učitelé, jak uvádí Klapko (2006, s. 46) častěji pracují s učebnicí, a pokud nemají k dispozici pracovní sešit, je pravděpodobné, že učební úlohy přejímají hlavně z učebnice. Stará a Krčmářová (2014, s. 101) zjistily, že učebnicové materiály jsou pro učitele zejména zdrojem pro činnosti žáků (kde můžeme zařadit i učební úlohy). Podobně viz i výzkum Sikorové (2010, s. 39) nebo Grossmana a Thompsona (2008).

Přestože by mělo být cílem nově vytvářených didaktických textů (a tedy i učebnic) zohlednění činnostního pojetí při získávání nových poznatků a osvojování si adekvátních postojů a hodnot (viz Klapko, 2006, s. 50), tak **zaměření učebních úloh** v historické části současných vlastivědných učebnic pro primární školu tomuto **trendu (činnostního učení) spíše neodpovídá** a existují poměrně značné rezervy v oblasti učebních úloh vyšší kognitivní náročnosti, které by u žáků rozvíjely schopnost analyzovat, hodnotit nebo tvořit.

**Potenciál učebních úloh** v historické části vlastivědných učebnic **směřuje hlavně k podpoře pamětného učení** (úlohy na zapamatování, reprodukci učebnicového textu) a částečně úlohy na porozumění. Jeví se tak jednoznačný trend učebních úloh nižší kognitivní náročnosti, na úkor úloh tvořivých, aplikačních či hodnotících, a to bez ohledu na nakladatelství. Je zřejmé, že i učební úlohy

na zapamatování jsou důležité a nezbytné pro vyšší typy učebních úloh, avšak jako problematický sledujeme jejich poměr např. k úlohám analyticko-syntetickým, či tvořivým (cca 50:1).

Učební úlohy, jak uvádí Kalhous a Obst (2002) jsou velmi účinným prostředkem k ověřování plnění stanovených výukových cílů. Zde se naskytá **otázka provázanosti učebních úloh a Rámcového vzdělávacího programu**, resp. očekávaných výstupů, které by měly být dosažitelné a měřitelné (RVP ZV (2007, s. 18). Knecht a Lokajíčková (2013, s. 169) zjistili, že nejdůležitějším kritériem výběru učebnic je v případě českých učitelů přítomnost schvalovací doložky MŠMT, nikoli např. kvalita učebních úloh a jejich provázanost s cíli RVP ZV. Tyto cíle (očekávané výstupy) jsou převážně činností povahy, která často vyžaduje právě aplikaci, analýzu, tvořivost či vyhledávání informací. Souhlasíme s Klapkem (2006, s. 50), že žákům je potřebné předkládat prostor pro jejich vlastní názor, pro jejich subjektivní interpretace vnímání světa s požadavkem obhajoby vlastních tvrzení (tedy úlohy např. na hodnocení, syntézu) – těch jsme ovšem ve zkoumaných učebnicích identifikovali jen velmi málo.

Otevírá se tak prostor pro zkoumání **koherence učebních úloh s cíli definovanými v RVP ZV**. I když s kurikulární reformou se velká nakladatelství chopila (obchodní?) příležitosti a poměrně rychle byly vytvořeny nové učebnice deklarující zpracování dle RVP, pak minimálně v otázce učebních úloh se nám na základě zjištění struktury učebních úloh dle jejich typu jeví nové učebnice jako problematické, jelikož učební úlohy se většinou vztahují k (pamětným) znalostem pojmů a faktů. Tento trend se jeví společný pro učebnice všech zkoumaných nakladatelství. Pouze učebnice nakladatelství Fraus klade v kontextu učebních úloh největší důraz nikoli na zapamatování, ale na porozumění. Knecht, Pokojíčková, 2013, s. 176) zdůraznili, že **některé výstupy RVP ZV jsou poměrně obtížné empiricky i didakticky uchopitelné** a jejich implementace do učebnic je umělá (shodně s Nejvíce učebních úloh přímo nesměřuje ke konkrétním očekávanému výstupu (orientace v hlavních reáliích minulosti) – záleží tak a učitel, jak bude s těmito úlohami nakládat a zda je vůbec využije. Podobně jako Knecht a Lokajíčková (2013), kteří zkoumali učební úlohy ve vazbě na očekávané výstupy v zeměpise, i náš výzkum učebních úloh a jejich vazby na očekávané výstupy definované v RVP ZV ukázal na nerovnoměrnost rozvíjení očekávaných výstupů prostřednictvím učebních úloh (asi 75% učebních úloh směřujících k výstupu „orientace v hlavních reáliích minulosti“). Nabízí se proto **potřeba kritického zhodnocení obsahu RVP ZV ve vztahu k tomu, co prezentují učebnice**. Souhlasíme s Knechtem a Lokajíčkovou (2013, s. 177), že chybí propojení oborové didaktiky a vědního oboru, tak aby věcný obsah na jedné straně (vázan hlavně na poznatky z oboru) a požadavky kurikulárního dokumentu (otázky edukačních cílů a potažmo úloh na nich navázaných) na druhé straně spolu dobře korespondovaly. Zatím se jeví, že přestože zkoumané učebnice deklarují zpracování v souladu s RVP ZV, tak minimálně v otázce vzdělávací nabídky ve formě učebních úloh jako příležitostí k učení existuje dle našeho názoru nedostatečná koherence vzdělávacího obsahu, který si stále zachovává spíše scientistický (na poznatky zaměřený), než kutikulární přístup zaměřený spíše na kompetence a dovednosti. Jeví se, že **autoři cíleně nepracují s kompetenčním modelem a přejímají jej spíše jen formálně** či nesystematicky.

Konečně chceme v souvislosti s učebními úlohami v dějepisných učebnicích pro primární školu upozornit na to, že jen **v malé míře dávají žákům možnost rozvíjet způsob aktivního poznávání historické reality** (chyběly – nebo byly zastoupeny jen ve velmi malé míře – úlohy na práci s historickým textem, samostatné objevování, analýzu historických pramenů apod.). Zde je třeba upozornit, že to může být součástí pracovních sešitů, které většina nakladatelství také vydává, ale ty nebyly předmětem našeho výzkumu. Obecně úlohy vedoucí žáka k rozvoji vědeckého myšlení či vlastní tvorbě spíše absentovaly. Otevírá se tak prostor pro zkoumání vztahů mezi oborem (historie), RVP ZV jako závazným dokumentem kladoucí důraz zejména na výstupy (cíle) vzdělávání a oborovou didaktikou – otázka didaktických znalostí obsahu (viz např. Janík, 2009), aby příležitosti k učení, jež jsou primárně nabízeny ve formě učebních úloh, byly precizněji navázány na kompetenční model vzdělávání, který jasně vyplývá ze závazných kurikulárních dokumentů, jež mají vést ke zvýšení kvality vzdělávání, tak, aby vzdělaný člověk byl skutečně schopen nabyté znalosti používat, nejen znát.

## Závěr

V této práci jsme se zabývali problematikou dějepisných učebnic určených pro primární školu, konkrétně pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět a tematický okruh Lidé a čas, a to z několika úhlů pohledu. Výzkumně jsme reflektovali 11 dějepisných učebnic šesti českých nakladatelství, která vydala kompletní sadu učebnic pro zmíněnou vzdělávací oblast. Publikace byla rozdělena do **sedmi hlavních kapitol**.

Cílem první kapitoly bylo připomenout učebnici jako významný materiálně didaktický prostředek ve školním vzdělávání a jednu z forem plánovaného kurikula, a to se zaměřením na specifika učebnice dějepisné. Cílem bylo také představit výzkumný soubor 11 učebnic, a to i v širším kontextu historického vývoje vlastivědných učebnic. Uvedli jsme, že učebnice si navzdory digitalizaci a rozšíření informačních a komunikačních technologií do škol stále zachovaly poměrně silnou pozici ve škole, a to zejména z toho důvodu, že jde formu **konkretizovaného kurikula, které má přímý dosah do pedagogické praxe**. Stručně jsme připomněli role a funkce (informativní, metodologickou a formativní). Uvedli jsme, že dějepisná učebnice je specifickým typem historické literatury, pro kterou je typický přenos poznatků historie k žákovi. Rozebrali jsme též stručně strukturu učebnice a její dvě hlavní složky – verbální a ikonický text. Naznačili jsme také trend v zahraničních dějepisných učebnicích, který směřuje k badatelsky orientované výuce a může se stát silnou inspirací pro tvorbu českých dějepisných učebnic, neboť takto koncipovaná učebnice dává mnohem větší prostor žákovi aplikovat prvky aktivního učení a nejen pasivně přijímat informace. Součástí první kapitoly byl také stručný nástin vývoje vlastivědných učebnic, kde jsme sledovali poměrně složitou cestu jejich etablování do školní výuky a konkurenci dvou hlavních přístupů – popisně-naukového a výchovného. V závěru první kapitoly jsme podrobněji popsali výzkumný soubor učebnic, které byly vydány (k počátku roku 2015) nakladatelstvími **Alter, Didaktis, Fraus, Nová škola s.r.o., Prodos a Státním pedagogickým nakladatelstvím**. **Kritéria výběru** byla celkem 4 (obsahem je historické učivo, deklarace zpracování v souladu s RVP ZV, existence učebnic pro 4. i 5. ročník a existence schvalovací doložky MŠMT).

Cílem druhé kapitoly bylo podrobně představit výzkumný soubor učebnic z hlediska jejich celkové koncepce, tematického uspořádání vzdělávacího obsahu a návaznosti učebnic na RVP ZV v oblasti klíčových kompetencí, resp. očekávaných výstupů. Zjistili jsme tři hlavní koncepce - cestu úplného oddělení historického učiva (tematického okruhu Lidé a čas) volili autoři učebnic vydaných nakladatelstvími Nová škola s.r.o., Alter a Prodos (zde pouze v jedné učebnici pro oba ročníky). V učebnicích nakladatelství SPN a Didaktis je **historické učivo kombinováno s jinými tematickými okruhy, avšak existuje ostrá hranice mezi nimi** (graficky oddělené jednotlivé tematické okruhy) – učivo existuje „vedle sebe“. Naopak učebnice nakladatelství **Fraus** se nejvíce snaží o **vnitřní integraci historických témat v rámci tří tematických okruhů** (Lidé a čas, Místo, kde žijeme a Lidé kolem nás) a vydělení jednotlivých tematických okruhů již není na první pohled zřejmé. Dále jsme zjistili, že **obsahová struktura (vzdělávací obsah) učebnic jednotlivých nakladatelství je velmi podobná**. Učebnice zachycují klíčové momenty české historie – z hlediska pojetí dějepisných učebnic jde o učebnice narativního typu (neboli kvazisyntézu). Učebnice jsou primárně zaměřeny jako **zdroj informací o historii naší vlasti**, který je (až na několik výjimek) podáván pouze v národním kontextu (mezinárodní kontext se objevuje jen zřídka). Důležitým aspektem koncepce zkoumaných učebnic, který jsme vysledovali, je také **bohatý doplňkový text** (zajímavosti, rozšiřující učivo. **Deklarované propojení s RVP ZV je na základě analýzy struktury a obsahu samotných učebnic spíše povrchní**, Nejvíce zdařilá z hlediska požadavků RVP ZV se nám jevily učebnice nakladatelství Fraus. Některá nakladatelství řeší metodické poznámky metodickou příručkou (SPN) či metodickými materiály (Alter). Jeví se, že práce s kompetencemi a očekávanými výstupy je spíše formální či mechanická – alespoň co se týče samotných učebnic. **Grafická složka učebnic je na dobré úrovni**, učebnice jsou bohatě



ilustrovány, obsahují fotografie, umělecké ilustrace a další grafické prvky, což lze považovat za pozitivní rys, který může dobře podpořit motivační funkci učebnice, zvláště pro žáka primární školy, kde jde především o probuzení zájmu o historii. V této souvislosti je třeba výzkumně reflektovat kvalitu ikonického textu, aby ona „barevnost“ nebyla samoúčelná, ale tvořila i sama o sobě hodnotný vzdělávací obsah, který povede k naplňování klíčových kompetencí tak, jak jsou uváděny v RVP ZV.

S otázkou motivace k učení se pojí i pojetí **aktivizační složky** (otázky a úkoly pro žáky). Ty se sice v učebnicích poměrně **hojně vyskytují**, ale většinou jsou to **otázky či úkoly reprodukčního charakteru**, resp. úkoly vztahující se k vyhledávání dalších informací. Konečně ještě jeden důležitý aspekt, jenž je uveden v RVP ZV - **návaznost na regionální podmínky**. Témata regionální historie ve zkoumaných učebnicích není v podstatě vůbec zastoupeno. Na závěr druhé kapitoly jsme připojili souhrnnou tabulku, kde je možno na základě vybraných (10) kritérií lze rychle (rámcově) porovnat učebnice jednotlivých nakladatelství.

Zbývajících 5 kapitol mělo již výzkumné zaměření. V dalším textu jsme shrnuli nejdůležitější výzkumná zjištění. Diskuze k jednotlivým šetřením jsou součástí závěrů (shrnutí) jednotlivých kapitol.

Cílem **třetí kapitoly** bylo výzkumně reflektovat vybrané dějepisné učebnice pro primární školu určených pro tematický okruh Lidé a čas z hlediska jejich **didaktické vybavenosti**. Dále jsme shrnuli dílčí výzkumné cíle spolu s nejdůležitějšími výsledky:

1) *zjistit a porovnat koeficient didaktické vybavenosti (využití verbálních i obrazových komponent)*

**Koeficient didaktické vybavenosti** zkoumaných učebnic, resp. jejich dějepisné části se pohyboval v rozmezí **od 61,1 %** (učebnice nakladatelství Fraus) **do 43,1 %** (učebnice nakladatelství Alter) – rozdíl činí 7 bodů. **Rozdíly** mezi koeficienty didaktické vybavenosti (E) u učebnic zkoumaných nakladatelství jako celku **nebyly zjištěny jako statisticky významné**, o čemž svědčí i nízký variační koeficient (11 %).

V celkovém srovnání se jako **nejméně stránka** učebnic našeho výzkumného vzorku jevila jednoznačně stránka **obrazových komponent** (Eo přes 80 %), ale také hodnoty koeficientu didaktické vybavenosti u **aparátu orientačního** dosahovaly u většiny učebnic zkoumaných nakladatelství **nadprůměrných hodnot**. Naopak verbální komponenty (Ev = 45,8 %), a zejména **aparát řídicí učení** (47,4 %) se jeví jako **nejslabší** článek didaktické vybavenosti zkoumaných učebnic.

2a) *popsat a porovnat aparát prezentace učiva*

V aparátu **prezentace učiva** se jako dominantní ukázal **výkladový text prostý** (obsahuje jej 100 % učebnic), další dílčí koeficienty didaktické vybavenosti učebnice v jednotlivých složkách aparátu prezentace učiva dosahovaly již menších hodnot (*podtexty k vyobrazením* – 64 %; *shrnutí učiva ke kapitolám* – 55 %; *výkladový text zřehledněný a doplňující texty* – 45 %); hodnoty pod 30 % pak byly zjištěny u těchto prvků: *slovníček pojmů nebo cizích slov* (27 %), *shrnutí učiva k předchozímu ročníku, poznámky a vysvětlivky* (18 %) a *shrnutí učiva k danému ročníku* (9 %).

2b) *popsat a porovnat aparát řídicí učení*

U aparátu **řídicího učení – verbálních komponent** byly zjištěny **velké rozdíly mezi jednotlivými dílčími komponenty** – zatímco téměř nechybí *stimulace žáka celková a otázky/úkoly za lekci* (91 %), tak *odkazy na jiné zdroje, výsledky úkolů a cvičení a náměty pro mimoškolní činnost* (rozpracované) jsme ve zkoumaných učebnicích neidentifikovali **vůbec**. Relativně **málo** učebnic vykazovalo také **prvky** zachycující *instrukce k sebehodnocení žáka, explicitní vyjádření cílů či detailní stimulaci* (k tématu) – 18 %. Naopak **častěji** se ve zkoumaných učebnicích vyskytoval *návod k práci s učebnicí* (73 %), resp. *předmluva* či *odlišení úrovní učiva* (64 %). U **aparátu řídicího učení – obrazových komponent** byly ve většině učebnic zastoupeny tři komponenty, a to: *užití zvláštní barvy písma* (ve všech učebnicích), *užití zvláštního písma* (91 %) a *grafické symboly v textu* (82 %). Na druhou stranu autoři učebnic **příliš nepracují s obálkou jako prostorem pro schémata a tabulky** (18 %).

2c) *popsat a porovnat aparát orientační*

**Aparát orientační** (kam řadíme pouze verbální komponenty) se u všech učebnic vyznačoval členěním na *tematické celky*, resp. lekce. Velmi často nechyběl *obsah učebnice* (koeficient 91 %). Méně často,

ale stále v hojně míře se vyskytující, pak byly *marginálie*, *výhmaty* či *živá záhlaví* (73 %) na rozdíl od *rejstříku*, jehož dílčí koeficient dosáhl hodnoty jen 27 %.

### 3) srovnat míru didaktické vybavenosti hlediska ročníku

V didaktické vybavenosti učebnic **vzhledem k ročníku nebyl prokázán statisticky významný rozdíl u učebnic** v rámci žádného nakladatelství. Největší odlišnosti v rámci učebnic jednoho nakladatelství jsme identifikovali mezi učebnicemi nakladatelství Didaktis, naopak totožný koeficient didaktické vybavenosti byl zjištěn u učebnic nakladatelství SPN a Fraus.

### 4) porovnat závislosti mezi jednotlivými složkami didaktické vybavenosti

S celkovým koeficientem didaktické vybavenosti učebnice (E) korelovaly (tzn., ovlivňovaly je) více verbální komponenty, než obrazové (ale to je způsobeno tím, že četnost verbálních je vyšší). Oba dílčí koeficienty se logicky přímo promítají na celkovém koeficientu, neboť ten z nich vychází (podobně tomu je i u koeficientů E1, E2 a E3). Nízká závislost byla prokázána mezi dílčími koeficienty prezentace učiva ve vztahu k aparátu řídicímu učení, resp. orientačnímu – ukázal se výraznější rozdíl mezi aparátem orientačním a aparátem řídicím učivo. Učebnice vykázaly zpravidla **nadprůměrné hodnoty koeficientu u orientačního aparátu**, ale **prezentace učiva** a zejména **aparát řídicí učení (žáka) byl na nižší úrovni**. To lze interpretovat tak, že skutečnost, že se v učebnici dobře orientuje, neznamená, že by byla stejně kvalitní i prezentace učiva a aparát řídicí učení (zde se nejvíce projevila **absence položek týkající se cílů pro žáky a řešených příkladů**). Neplatí tedy, že by kvalitní orientační aparát měl přímý vliv na aparát řídicí a prezentaci učiva.

Lze shrnout, že **učebnice vykazují vysokou úroveň grafického zpracování** (obrázky, barevnost provedení), na druhou stranu **jako nejslabší se jeví ty komponenty, jež řídí činnost žáka** (formulace cílů, výsledky úkolů a cvičení nebo detailní stimulace). **Rozdíly v didaktické vybavenosti mezi zkoumanými učebnicemi existují** (řádově o 10 % lišící se koeficient didaktické vybavenosti), **avšak až na výjimečné případy se tyto rozdíly neprokázaly jako statisticky významné**, lze tedy uzavřít s tím, že **didaktická vybavenost učebnic** pro dějepisnou část vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět **je u sledovaných učebnic (velmi) podobná, a to i z hlediska ročníku**. Přesto, pokud bychom srovnali průměrné pořadí učebnic zkoumaných nakladatelství v dílčích koeficientech vybavenosti, pak jsme dospěli k následujícímu **pořadí vzhledem k celkové didaktické vybavenosti** (pořadí od učebnic nejlépe vybavené po nejméně vybavenou): **FRAUS, SPN, PRODOS, DIDAKTIS, NOVÁ ŠKOLA, ALTER** – je ovšem třeba znovu zdůraznit, že nebyly prokázány statisticky významné rozdíly mezi zkoumanými učebnicemi jednotlivých nakladatelství.

**Čtvrtá kapitola** měla za cíl výzkumně reflektovat vzdělávací obsah vybraných učebnic, a to za použití frekvenční pojmové analýzy. Cílem bylo *provést frekvenční pojmovou analýzu a dále analyzovat strukturu pojmů a zhodnotit (popsat) zastoupení jednotlivých pojmů ve verbálním textu dějepisných učebnic*.

Celkem jsme ve všech zkoumaných učebnicích šesti nakladatelství identifikovali **1215 různých pojmů**, které jsme pro lepší orientaci a podrobnější rozbor diferencovali do **třinácti** kategorií dle jejich významu. **Nejvíce** pojmů se vztahovalo k **historickým událostem** (24 %), pojmům **abstraktních a z jiných věd** (20 %) a **historickým osobnostem** (17 %). Tyto tři kategorie dohromady tvořily přes **60 %** všech různých pojmů. **Medián** různých pojmů na **učebnice jednoho nakladatelství** dosáhl hodnoty **441** pojmů. Lze konstatovat, že **rozdíly v četnostech pojmů** v učebnicích **jednotlivých nakladatelství** jsou však **velmi výrazné a statisticky významné** (variační rozpětí až 207 pojmů!). V rámci pojmové analýzy se podařilo detekovat celkem **95 různých pojmů (8 % všech)**, které se vyskytly v učebnicích **všech** šesti zkoumaných **nakladatelství** (viz tabulka 56 na s. 110-111). Tyto pojmy lze vnímat jako **klíčové, fundamentální učivo pohledem autorů zkoumaných učebnic**. Dále jsme zjistili, že alespoň **polovina** nakladatelství ve svých učebnicích uvedla necelých **30 %** pojmů (322 různých pojmů), avšak téměř **60 % pojmů** se vyskytovalo vždy jen v učebnicích **jednoho** nakladatelství, což zároveň poukazuje na velkou variabilitu pojmů, díky níž se konkrétní vzdělávací obsah v učebnicích jednotlivých

nakladatelství relativně velmi liší. Tato skutečnost poukazuje na velkou „volnost“ při výběru konkrétního vzdělávacího obsahu, který ostatně není ani v RVP ZV podrobně rozpracován.

Pokud bychom **seřadili celkové počty různých pojmů dle mediánu jednotlivých kategorií**, pak **nejvíce (85) pojmů** se vázalo k pojmenování **historických osobností** a **historických událostí (74)**, dále jsou to pojmy abstraktní a pojmy z jiných věd (65). Naopak s nejméně pojmy se v jedné učebnici setká žák v kategorii čas (medián 10), s názvy písemných artefaktů (12) nebo názvy národů či rodů (13). **Rozdíly** v četnostech pojmů v konkrétní kategorii mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství byly identifikovány jako **velmi výrazné** (i několikanásobné). Klíčová kategorie osobnosti obsahovala celkem **205 různých osobností**, medián na nakladatelství dosáhl hodnoty 85. Především (v 65 %) jde o panovníky, ženy tvoří jen minimum zmiňovaných osobností. Další důležitou skupinou, která sytí vzdělávací obsah (učivo) ve zkoumaných dějepisných učebnicích byly **historické události**, jichž jsme identifikovali celkem **294 (různých)**, přičemž medián na nakladatelství činil **74 událostí** – žáci se tedy mohou v učebnicích setkat průměrně s necelými 80 konkrétními (datovanými) událostmi; i zde však **existují statisticky významné rozdíly mezi** učebnicemi jednotlivých **nakladatelství**. Většina konkrétních historických událostí (**přes 50 %**) se váže **k historii 20. století** – toto platilo napříč učebnicemi všech nakladatelství. Ve zkoumaných učebnicích se lze setkat s téměř **250 pojmy abstraktní povahy** a pojmy, jež měly přesah do jiných věd – zejména to byly pojmy z oblasti **religionistiky, vojenství a politiky**. Dalšími charakteristickými pojmy byly zejména ty, jež se vztahovaly k **pojmenování rolí/funkcí lidí** (medián 41 pojmenování na učebnice jednoho nakladatelství), dále pak pojmenování **historických útvarů** (medián 23 názvů) a názvy historických **období** (medián 22). Ve zkoumaných dějepisných učebnicích jsme identifikovali také **46 různých historických památek** (nemovitostí), ale jen tři byly společné pro učebnice všech šesti zkoumaných nakladatelství.

Autorům učebnic je poskytována velká volnost co do výběru konkrétních pojmů. To se také projevilo i v našem výzkumu, který ukázal na významné rozdíly v četnostech pojmů mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství. Pojmový aparát spíše odpovídal vědeckému systému (koresponduje s historickou vědou), ale spíše opomíjí kognitivní kapacitu žáka (místy pojmová přetíženost – průměrně přes 400 pojmů v učebnicích jednoho nakladatelství) – odtud učebnice jako zásobník informací. Zkoumané dějepisné učebnice pro primární školu tak lze vnímat v první řadě jako zdroj historických informací a bude záležet na dovednostech učitele, jak s těmito informacemi obsaženými v jednotlivých pojmech (jichž jsou stovky) naloží a buď „otevře“ historii dětem, nebo jim naopak bránu do minulosti spíše uzavře.

Cílem **páté kapitoly** byla **analýza obrazových komponent** ve vybraných učebnicích. Konkrétně to byly následující 4 výzkumné cíle, k nimž jsme rovnou připojili nejdůležitější zjištění.

*1) Zjistit a porovnat celkovou četnost obrazových komponent prezentující učivo (nesoucí vzdělávací obsah)*

Celkem jsme v historické části zkoumaných učebnic šesti nakladatelství identifikovali **993 obrazových komponent** nesoucí vzdělávací obsah, což je průměrně 165 na nakladatelství, medián, který zohledňuje (částečně eliminuje) extrémní hodnoty je pak 174. **Nejvíce obrázků** obsahovaly učebnice nakladatelství Didaktis (208) a SPN (199) – spolu s nakladatelstvím Nová škola statisticky vyšší četnost než celkový průměr, **nejméně** pak učebnice nakladatelství Alter (123) a Prodos (115). Rozdíly byly většinou případů statisticky významně. Odráží se tak zde poměrně zřetelně specifický přístup autorských kolektivů k celkovému pojetí učebnice.

*2) Analyzovat poměr textové a obrazové složky prezentující učivo*

**Plocha obrazových komponent zabírá ve zkoumaných učebnicích asi 1/3 plochy** (nejvíce, tj. 37 % v učebnicích nakladatelství Alter, nejméně pak u učebnice nakladatelství Prodos – 21 %) – v absolutních hodnotách (měřeno v cm<sup>2</sup>) plochy obrazových komponent existují významné rozdíly mezi učebnicemi zkoumaných nakladatelství. Z hlediska vztahu počtu obrázků a jejich plochy lze rámcově charakterizovat učebnice jednotlivých nakladatelství tak, že učebnice nakladatelství Didaktis obsahuje

mnoho malých obrázků, SPN mnoho obrázků větších, na rozdíl od Nové školy, která obsahuje více spíše menších obrázků, učebnice nakladatelství Fraus obsahují méně malých obrázků, zatímco učebnice nakladatelství Alter méně větších obrázků a učebnice nakladatelství Prodos pak málo velkých obrázků.

3) *klasifikovat a porovnat obrazové komponenty prezentující učivo z hlediska jejich struktury (stupně schematizace);*

V učebnicích všech zkoumaných nakladatelství jednoznačně převažují buď **fotografie** (nakladatelství Didaktis, Prodos a SPN), **nebo umělecká ilustrace** (nakladatelství Nová škola, Fraus a Alter) – oba tyto typy zobrazení se vyskytly celkově 455x. Další typy zobrazení – mapy, naukové ilustrace a grafy měly několikanásobně menší zastoupení (mapy 59, naukové ilustrace 20 a grafy jen 4). Nejvíce map obsahovaly učebnice nakladatelství Didaktis (23) a Fraus (14), nejvíce naukových ilustrací pak učebnice nakladatelství Prodos (9) a Nová škola (6), graf se vyskytl dvakrát v učebnici nakladatelství Nová škola, jednou pak v učebnicích nakladatelství Fraus a Didaktis.

4) *klasifikovat a porovnat obsah obrazových komponent prezentujících učivo z hlediska obsahu (tematického zaměření, resp. pojmů, které zobrazují)*

Pokud analyzujeme **obrazové komponenty z hlediska příslušnosti k tematickému celku**, pak lze říci, že téměř **třetina všech zobrazení se váže k historii po roce 1918** a dalších téměř 30 % obrázků je v období 18. – 19. století (15 %), resp. době Husitské a za vlády Lucemburků (13 %), naopak nejméně obrazových komponent jsme identifikovali v tematických celcích „Přemyslovci-králové“, Habsburkové za období baroka a osvícenství“ a zejména „Doby Poděbradské a za vlády Jagellonců“ (cca 4 – 6 %). **Nejvíce** byly na obrázcích **zobrazovány konkrétní osoby** (16 %) a **věci, předměty** (movité artefakty – 15 %), dále pak památky v exteriéru (nejčastěji historické budovy) a konkrétní události – obě skupiny po 14 %; výjevy ze života lidí v minulosti je možné spatřit na více než 100 obrázcích (10 %). Naopak **nejméně** byly ve zkoumaných učebnicích zastoupeny **grafy** (méně než 1 %), zobrazení časové osy (1 %) a interiér budov (2 %). Z kategorie **konkrétních osob** byly nejčastěji zobrazovány osoba Tomáše G. Masaryka (všech 6 zkoumaných nakladatelství) a dále v učebnicích pěti nakladatelství jsme identifikovali následující: Karel IV., Jiří z Poděbrad, Rudolf II., Jan Ámos Komenský, Marie Terezie, František Josef I., V. Havel. Z kategorie **historických událostí** byl nejvíce ilustrován příjezd sovětských vojsk do Prahy v roce 1968 (učebnice všech nakladatelství) a v nadpoloviční většině nakladatelství (4) pak výstavba Karlova mostu a zavraždění Václava III. Většinou však platí, že **většina obrázků jsou specifické** (ojedinělé) vždy jen pro učebnici (učebnice) jednotlivých nakladatelství (tento trend odpovídá i pojmové analýze) – méně než 10% zobrazení je společné pro všechna zkoumaná nakladatelství, resp. jejich učebnice. Učebnice pro historickou část vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (tematický okruh Lidé a čas) **obsahovaly relativně mnoho ilustrací** (tvořily asi třetinu obsahu učebnice), kdy zobrazují pojmy, jevy, události, jež jsou součástí výkladového textu, ať již základního, či doplňkového, avšak tento obrazový materiál musí být pro žáky zároveň přitažlivý, srozumitelný a věcně správný. Dále by proto bylo vhodné zkoumat obrazový materiál z hlediska jeho kvality a funkce, zejména didaktického přínosu. Na formě jednotlivých zobrazení je patrný autorský přístup, učebnice si drží „svůj“ grafický styl – **převažují fotografie a umělecké ilustrace**, které jsou většinou barevné. Lze sledovat velké, **signifikantní rozdíly v počtech obrázků** mezi učebnicemi jednotlivými nakladatelstvími (různý autorský přístup). Obrazový materiál měl hlavně (v asi 90 %) **funkci ilustrační a motivační**. Za jeden z klíčových poznatků výzkumného šetření považujeme ten, že na **obrázky nejsou téměř vůbec navázány učební úlohy**. Obrazové komponenty **naukového charakteru** (přinášející další informace, jež nelze vyčíst z výkladového textu) se vyskytly **jen ojediněle**. Obrazové komponenty tak hlavně **pomáhají žákům představit si podobu panovníků a dalších historických osob**, jakož i způsob života lidí v minulosti, přibližují jim řadu historických památek i to, jak vypadali lidé v minulosti (jak se oblékali) i řadu dalších pojmů a jevů vztahujících se k minulosti českého národa. Jak bude tento potenciál využit dále, zůstává však již na didaktických dovednostech učitele.

Součástí **šesté kapitoly** byl výzkum **obtížnosti textu** vybraných dějepisných učebnic pro 1. stupeň ZŠ. Zde bylo stanoveno pět hlavních výzkumných cílů, k nimž jsme opět připojili nejdůležitější zjištění.

1) *zjistit a porovnat celkovou míru obtížnosti textu (T)*

**Celková obtížnost textu** ve sledovaných učebnicích se pohybovala v rozmezí **21 – 26 bodů**, což lze v souvislosti s jinými výzkumy považovat za **nízkou obtížnost**, zároveň se tato míra obtížnosti jeví jako přiměřená pro žáky 1. stupně ZŠ (průměrná hodnota celkové obtížnosti textu dosáhla cca **23 bodů**). Statisticky nadprůměrnou hodnotu celkové obtížnosti vykazala učebnice nakladatelství *Prodos*, naopak podprůměrnou (ale jen nepatrně) učebnice nakladatelství *Alter* – celkově se však nejedná o žádné extrémní rozdíly, čili lze hovořit o tom, že celková míra obtížnosti textu u zkoumaných učebnic byla podobná.

2) *zjistit a porovnat míru syntaktické obtížnosti textu (Ts)*

Průměrná hodnota **syntaktické obtížnosti** byla **9,15 bodů** (7,2 – 11,6 bodů). Tu lze považovat za nízkou hodnotu, rozdíly mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství činily asi 4 body, což celkově vzato není mnoho a syntaktická obtížnost textu se jeví jako podobná, pokud výsledky statisticky hodnotíme, pak se významně obtížnější po stránce syntaktické jeví učebnice nakladatelství *Prodos*, naopak významně nižších hodnot, než byl celkový průměr, dosáhly učebnice nakladatelství *Fraus*. **Průměrná délka věty byla cca 12 slov** a průměrná **délka větného úseku** dosáhla hodnoty asi **8 slov**, nejdelší věty se vyskytovaly v tematických celcích „Rok 1848 a revoluce“ a „2. světová válka“, naopak nejkratší v tématu „Bílá hora a Habsburkové“ – rozdíly však činí jen asi 2 slova. Ukázalo se tak, že autoři učebnic dodržují přibližně stejnou délku vět bez ohledu na konkrétní téma, což je pozitivní a důležité vzhledem k psychologickým zvláštnostem žáků primární školy a jejich nároky na porozumění textu.

3) *zjistit a porovnat míru sémantické obtížnosti textu (Tp)*

Průměrná hodnota **sémantické obtížnosti** textu činila cca **14 bodů** (v rozmezí 11,8 – 15,5 bodů), rozdíly mezi učebnicemi nakladatelství *Prodos*, *Fraus*, *Didaktis*, *Alter* a *SPN* od celkového průměru nebyly shledány jako statisticky významné. Jako vyšší se jevíly hodnoty pouze u učebnic nakladatelství *Nová škola* (v rámci srovnání zkoumaného vzorku), avšak obecně lze říci, že i učebnice tohoto nakladatelství vykazují poměrně **nízké hodnoty sémantické obtížnosti**. **Rozdíly** jsme identifikovali při srovnání dílčích obtížností (jak syntaktické, tak zejména pak sémantické) **z hlediska jednotlivých témat** – jejich zpracování se dosti odlišovalo u učebnic jednotlivých nakladatelství (viz tabulky č. 75 a 79). Jeví se tak, že zatímco po stránce syntaktické dbají autoři učebnic na přiměřenou délku věty, z hlediska obsahového (sémantického) již méně. Pokud jsme sledovali substantivní pojmy v rámci sémantické obtížnosti textu, pak přibližně **50 % z nich byly pojmy běžné**, počet **odborných pojmů** se pohyboval **okolo 15 %**, nejmenší procento pak tvořily pojmy číselné (okolo 5 %). Statistické rozdíly v počtu jednotlivých typů pojmů existovaly v kategorii pojmů běžných, faktografických a zejména číselných. Počty opakovaných a odborných pojmů se projevily jako stejné (velmi podobné) u učebnic všech zkoumaných nakladatelství.

4) *zjistit a porovnat koeficient hustoty odborné informace v celkovém počtu pojmů (h) a slov (i)*

**Průměrná hodnota koeficientů hustoty odborné informace** byla zjištěna v celkovém počtu slov (**i**) **8,55 %** a v celkovém počtu pojmů (**h**) **27,59 %** - tyto hodnoty ukazují **nízkou obtížnost** a **odpovídají požadavkům na učebnice primární školy**, mezi oběma koeficienty se potvrdila **velmi vysoká závislost** ( $r = 0,955$ ). Ukázalo se, že **na celkovou míru obtížnosti textu (T) měla vliv** (kromě obou koeficientů hustoty odborné informace, což je logické) **zejména míra sémantické obtížnosti textu (Tp)** – korelace 0,737, korelace s mírou syntaktické obtížnosti textu byla pak o něco nižší (0,628).

Měřením obtížnosti textu u učebnic pro tematický okruh Lidé a čas jsme zjistili, že **učebnice všech zkoumaných nakladatelství jsou co do obtížnosti textu** (jak sémantické, tak syntaktické, potažmo i koeficientů odborné informace) **velmi podobné** a v porovnání s jinými výzkumy obtížnosti textu školních učebnic vykazují spíše **nízké hodnoty obtížnosti textu**, resp. hodnoty odpovídající navrženým hodnotám pro primární školu, konkrétně 4. či 5. ročník. Autoři učebnic používají jednoduchý text, který

odpovídá psychologickým nárokům žáka primární školy, resp. 4. a 5. ročníku. **Při výběru dějepisné učebnice z těch, které tvořily náš výzkumný vzorek, by tedy toto kritérium (obtížnost textu) nemělo být rozhodující** (jelikož zjištěné rozdíly jsou v celkovém srovnání pouze marginální) a učitel by měl v otázce výběru konkrétní učebnice spíše přihlížet k jiným kritériím (např. didaktické vybavenosti, pojmové zatíženosti, tematickému členění či přístupu k prezentaci učebních úloh).

Cílem závěrečné, **sedmé kapitoly** byla analyzovat **učební úlohy** ve zkoumaných učebnicích. V tomto šetření bylo stanoveno 5 hlavních cílů, které spolu s výsledky dále prezentujeme.

#### 1) zjistit a porovnat celkovou četnost učebních úloh

Celkem jsme ve zkoumaném souboru 11 učebnic z 6 nakladatelství identifikovali **2101 učebních úloh**, přičemž jedna sada učebnic (dle nakladatelství) obsahovala **průměrně 350 učebních úloh** vztahujících se k historické části učiva (**medián** činil **301 učebních úloh**). Zjistili jsme, že existovaly **velmi značné rozdíly** (variační šíře až 492 úloh) v počtu učebních úloh mezi učebnicemi jednotlivých nakladatelství (Nová škola  $n = 649$ , Didaktis  $n = 157$ ) – tyto hodnoty byly také statisticky nad/pod průměrné vzhledem k celkovému průměru zkoumaného vzorku.

#### 2) kategorizovat učební úlohy do jednotlivých typů dle jejich vztahu k edukačním cílům dle revidované Bloomovy taxonomie a popsat jednotlivé typy učebních úloh

Jednoznačně u učebnic většiny zkoumaných nakladatelství (kromě nakladatelství Fraus – zde učební úlohy na porozumění) **převažovaly učební úlohy na zapamatování**. Průměrná učebnice (medián) obsahovala přibližně následující počty učebních úloh (dle typu): učební úlohy na *zapamatování* (162), dále na *porozumění* (94), zjišťování (25), syntézu (11), aplikaci (9), tvořivost (5) a **nejméně** pak učební úlohy na *analýzu* (3).

Korelační analýzou jsme zjistili, že **struktura učebnic z hlediska složení učebních úloh** ve všech nakladatelství **je velmi podobná** (hodnoty  $r$  většinou nad 0,800), mírně se vymykala pouze sada učebnic nakladatelství *Fraus* (díky většímu zaměření učebních úloh na porozumění). **Rozdíly v absolutních četnostech učebních úloh** u jednotlivých typů se mezi učebnicemi zkoumaných nakladatelství **většinou statisticky významně lišily**, což se odvíjelo také od velmi různého celkového počtu učebních úloh. U učebních úloh na **zapamatování** dominovaly úlohy na vybavování (asi 90 %), učebních úloh na znovupoznání bylo jen okolo 10 % (medián 16 na nakladatelství). V kategorii **porozumění** se nejčastěji vyskytovaly učební úlohy na *interpretování* (medián 40) a *usuzování* (medián 31), naopak **nejméně** jsme identifikovali učební úlohy na *dokládání příkladem*, *sumarizování* a *klasifikování* (jen v jednotkách učebních úloh. Učební úlohy na **zjišťování** (vyhledávání informací) se nejčastěji vyskytovaly v učebnicích nakladatelství *Alter* (42 úloh), **nejméně** v učebnicích nakladatelství SPN (pouze 9). Učební úlohy na **aplikaci** byly zastoupeny zejména v učebnicích nakladatelství *Nová škola* díky tomu, že žáci měli po každém tematickém celku vyznačovat události na časové ose (celkem 72 úloh ze 132). Relativně více učebních úloh na aplikaci jsme identifikovali ještě v učebnicích nakladatelství *Alter* (celkem 32), u ostatních nakladatelství to bylo jen okolo 10 učebních úloh (ve většině případů na *aplikování*, méně pak na *implementování*, výjimkou byly učebnice nakladatelství *Prodos*, které obsahovaly učební úlohy jen na implementování). Učební úlohy na **syntézu** (max. 23, min. 2), **tvořivost** (max. 16, min. 2) a **analýzu** (max. 8, min. 0) byly ve srovnání s ostatními typy zastoupeny **v mnohem menším počtu** (v závorce uvedeny maximální a minimální absolutní počty dle nakladatelství).

#### 3) srovnat učební úlohy dle formy zadání (otázka – úkol)

Pokud šlo o **formu zadání učebních úloh**, tak ve všech zkoumaných nakladatelstvích byly v rámci zkoumaných učebnic **častěji** zadávány ve formě **otázky**, než úkolu – nejvíce u učebnic nakladatelství SPN a *Fraus* (necelých 80 % úloh), méně pak u učebnic nakladatelství *Prodos* nebo *Didaktis* (necelých 70 %) a *Alter* (necelých 60 %), poměr byl vyrovnán u učebnic nakladatelství *Nová škola* (učebních úloh ve formě úkolu pouze o jednu více než ve formě otázky).

#### 4) srovnat učební úlohy dle způsobu provedení/řešení (slovní – praktické)

**Dle způsobu provedení** (praktické x slovní) byla **většina učebních úloh vázána pouze na slovní provedení** (dle nakladatelství cca 80 – 94 %), **nejvíce praktických** učebních úloh obsahovaly učebnice nakladatelství *Nová škola* (díky vyznačování na časové ose), ale také učebnice nakladatelství *Alter* (nejvíce druhově rozmanitých učebních úloh), u učebnic nakladatelství *Didaktis* byla většina těchto úloh pouze na vyhledávání informací z jiných zdrojů. Nejméně praktických úloh bylo obsaženo v učebnicích nakladatelství *SPN*.

5) *zjistit návaznost učebních úloh na očekávané výstupy tematického okruhu Lidé a čas v RVP ZV*

Zjistili jsme také, že **učební úlohy se nejvíce vázaly k očekávanému výstupu „orientace v hlavních dějinách“** (77 % všech učebních úloh), další tři očekávané výstupy, na něž se vázaly svým charakterem jednotlivé učební úlohy, byly **„zjišťování vztahů mezi jevy“** – 7 % a **„srovnání způsobu života“** nebo **„práce s časovými údaji“** – 5 % úloh. K ostatním očekávaným výstupům se řadilo jen několik desítek či dokonce jednotek učebních úloh (nejčastěji „znalost regionálních specifik – 45 úloh celkem, tj. 2 %). *Četnosti učebních úloh vztahující se k jednotlivým očekávaným výstupům se vzhledem k učebnicím jednotlivých nakladatelství velmi výrazně lišily* (bez ohledu na daný očekávaný výstup).

Analýzou učebních úloh v učebnicích pro tematický okruh *Lidé kolem nás* jsme zjistili **výrazné rozdíly co do počtu učebních úloh**, avšak v **kontextu jejich struktury již je rozdíl výrazně menší**. Většina učebních úloh směřuje k **zapamatování**, pouze učebnice nakladatelství *Fraus* mají největší zastoupení učebních úloh na porozumění. Učební úlohy vyšší kognitivní náročnosti (na syntézu, analýzu, tvořivost) se vyskytují jen velmi málo (ojediněle), pokud už vůbec. Specifikum učebnic *Nová škola* je častá práce s časovou osou. Celkově se na základě zjištěných výsledků vyskytuje více učebních úloh vyšší kognitivní náročnosti zejména v učebnicích *Nová škola* a *Alter*, naopak v učebnicích *SPN* nejvíce dominují učební úlohy na zapamatování. Pokud porovnáváme vazbu učebních úloh na jednotlivé očekávané výstupy, zjišťujeme velkou nevyváženost – naprostá většina učebních úloh se váže k výstupu „žák se orientuje v hlavních dějinách“, ostatní očekávané výstupy jsou syceny několikanásobně menším počtem učebních úloh. Jeví se tak, že **autoři učebnic nejspíše explicitně nenavazují učební úlohy na jednotlivé očekávané výstupy. Učební úlohy tak plní charakter spíše opakování učiva – procvičují znalosti žáka spíše než by jej vedly k dovednostem specifikovaným v RVP ZV (jako očekávané výstupy)**, i když nelze říci, že by **vazba** zcela chyběla, pokud však již existuje, tak **se jeví spíše jako intuitivní, než cíleně promyšlená**.

**Potenciál učebních úloh** v historické části vlastivědných učebnic **směřuje hlavně k podpoře pamětného učení** (úlohy na zapamatování, reprodukci učebnicového textu) a částečně úlohy na porozumění. Jeví se tak jednoznačný trend učebních úloh nižší kognitivní náročnosti, na úkor úloh tvořivých, aplikačních či hodnotících, a to bez ohledu na nakladatelství. Je zřejmé, že i učební úlohy na zapamatování jsou důležité a nezbytné pro vyšší typy učebních úloh, avšak jako problematický shledáváme jejich poměr např. k úlohám analyticko-syntetickým, či tvořivým (cca 50:1).

Konečně chceme v souvislosti s učebními úlohami v dějepisných učebnicích pro primární školu upozornit na to, že jen **v malé míře dávají žákům možnost rozvíjet způsob aktivního poznávání historické reality** (chyběly – nebo byly zastoupeny jen ve velmi malé míře – úlohy na práci s historickým textem, samostatné objevování, analýzu historických pramenů apod.). Úlohy vedoucí žáka k rozvoji vědeckého myšlení či vlastní tvorbě spíše absentovaly.

## Náměty pro další výzkum a doporučení pro pedagogickou praxi

Výše uvedené výsledky jednotlivých výzkumných šetření, týkajících se současných dějepisných učebnic pro primární školu otevřely řadu dalších otázek, které by mohly být dále řešeny, či výzkumně zpracovávány. V následujícím textu jsme poukázali na ty (dle našeho názoru) nejzávažnější z nich.

V oblasti měření **didaktické vybavenosti** (použitou metodou) se objevuje řada omezení, která může celkové výsledky zkreslovat a pro pedagogickou praxi nemusí mít příliš velkou vypovídací hodnotu. Nabízí se otázka jednotlivé kategorie např. rozšířit o míru výskytu (jak často se vyskytují), resp. přiřadit jednotlivým kritériím váhu dle důležitosti jednotlivých kritérií vzhledem k funkcím učebnice a jejich hlavním uživatelům – žákům. V této souvislosti se jeví jako důležité **zkoumat názory samotných žáků** primární školy na učebnice a to i přesto, že jejich vyjadřování (vzhledem k věku) bude mít jistá omezení. Kromě žáků se nabízí také zkoumání názorů učitelů na didaktickou vybavenost učebnic. Doporučovali bychom také v rámci metody měření didaktické vybavenosti učebnic **doplnit kritéria týkající se návaznosti učebnice na Rámcový vzdělávací program** (inspirací by se mohl stát formulář pro recenzenty učebnic při udělování doložky MŠMT, i když i ten má řadu omezení). Jako důležité vnímáme, při měření didaktické vybavenosti učebnic nejen to, zda, ale i jak často a zejména v jaké kvalitě se daný parametr v učebnici vyskytuje. Tvorba kritérií kvality didaktického textu má v sobě jistě velký a potřebný výzkumný potenciál. Kritériem by mohly být např. soulad s RVP ZV, **kvalita didaktické rekonstrukce vzdělávacího obsahu** nebo **oblast scaffoldingu** (podpory žákova učení).

Pokud se týká **pojmové analýzy** (a tedy vzdělávacího obsahu), tak i zde vznikají důležité otázky pro pedagogický výzkum. Vzhledem k tomu, že v RVP ZV je učivo naznačeno skutečně jen rámcově (nezávazně), stává se otázka výběru učiva zásadní. Nabízí se **zkoumat pozici (obsah) učiva vzhledem k edukačním cílům (očekávaným výstupům)** – jinými slovy, co je důležitějším kritériem výběru vzdělávacího obsahu (vědní obor nebo edukační cíl?). Domníváme se, že výběr vzdělávacího obsahu by měl být důsledněji podřízen edukačním cílům, avšak v kontextu toho je třeba kriticky reflektovat i je (konkrétně očekávané výstupy, resp. klíčové kompetence). Nabízí se proto dále komparovat pojmy (učivo) jednak s nabízenými okruhy učiva v příslušné části RVP ZV (např. zda učebnice dávají prostor regionálním památkám apod.) a dále zkoumat to, **jak dané pojmy podporují** (či nepodporují) **dosahování očekávaných výstupů**, jelikož dle filozofie RVP je učivo prostředkem k jejich dosažení.

Z výsledků analýzy **obrazových komponent** zkoumaných učebnic vyplynulo, že grafická stránka tvoří důležitou součást učebnice, nicméně jako problematická se jeví jejich funkce (většinou pouze ilustrační). Dále by proto bylo vhodné zkoumat **obrazový materiál z hlediska jeho kvality a funkce**, zejména didaktického přínosu a to zejména v kontextu kognitivní psychologie ve vztahu k učení žáků. Výzkumně reflektovat by se také dalo, **jak skutečně žáci pracují s obrázky**, i když zpravidla na ně nejsou navázány učební úlohy (zejména problémového charakteru). Rovněž se nabízí provést výzkumnou sondu mezi učiteli prvního stupně, zda a jak obrázky v učebnicích využívají.

V měření **obtížnosti textu** použitou metodou, která je vysoce přesná co do exaktních čísel vnímáme její limity pro pedagogickou praxi. Sice bylo zjištěno, že „papírově“ námi zjištěné hodnoty obtížnosti textu odpovídají doporučeným hodnotám pro daný stupeň školy, je potřeba spíše zkoumat to, jak vnímají obtížnost textu samotní žáci, jak textu rozumí, zda pro ně samotné není příliš složitý, nebo naopak příliš jednoduchý. Zajímavé by také bylo zkoumat, **co ovlivňuje obtížnost didaktických textů v učebnicích** – zda více autorova odborná erudice v daném vědním oboru, či zaměření na žáka a jeho psychologické zvláštnosti.

Jako poměrně zásadní výzkumné téma spatřujeme zejména v oblasti **učebních úloh a jejich provázanosti s požadavky na výstupy vzdělávání** formulovanými v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.



Zde se naskýtá **otázka provázanosti učebních úloh a Rámcového vzdělávacího programu**, resp. očekávaných výstupů, které by měly být dosažitelné a měřitelné. Otevírá se tak prostor pro zkoumání **koherence učebních úloh s cíli definovanými v RVP ZV**. Knecht a Lokajíčková (2013) zdůraznili, že **některé výstupy RVP ZV jsou poměrně obtížně empiricky i didakticky uchopitelné** a jejich implementace do učebnic je umělá. Nabízí se proto **potřeba kritického zhodnocení obsahu RVP ZV ve vztahu k tomu, co prezentují učebnice**.

Zatím se jeví, že přestože zkoumané učebnice deklarují zpracování v souladu s RVP ZV, tak minimálně v otázce vzdělávací nabídky ve formě učebních úloh jako příležitostí k učení existuje dle našeho názoru nedostatečná koherence vzdělávacího obsahu, který si stále zachovává spíše scientistický (na poznatky zaměřený), než kurikulární přístup zaměřený spíše na kompetence a dovednosti. Jeví se, že **autoři cíleně nepracují s kompetenčním modelem a přejímají jej spíše jen formálně** či nesystematicky.

Konečně chceme v souvislosti s učebními úlohami v dějepisných učebnicích pro primární školu upozornit na to, že jen **v malé míře dávají žákům možnost rozvíjet způsob aktivního poznávání historické reality** (chyběly – nebo byly zastoupeny jen ve velmi malé míře).

V samotném závěru jsme se pokusili v tabulce **porovnat jednotlivá kritéria sledovaných dějepisných učebnic pro primární školu**. Kromě této tabulky odkazujeme také na tabulku 21 (strana 60-61), kde jsou rovněž přehledně srovnány učebnice z hlediska jejich celkové rámcové charakteristiky.

Kritérium		ALTER	DIDAKTIS	FRAUS	NOVÁ ŠKOLA	PRODOS	SPN
Provázanost učebnice s ostatními tematickými okruhy vzdělávací oblasti ČAJŠ <sup>42</sup>		NE	**	***	NE	NE	*
Organická návaznost na učiva na očekávané výstupy a klíčové kompetence <sup>43</sup>		*	**	***	NE	*	NE
Didaktická vybavenost učebnic (pořadí) <sup>44</sup>	celková	6	4	1	5	3	2
	aparát prezentace učiva	6	2-3	5	4	1	2-3
	aparát řídicí učení	5	2-3	1	4	6	2-3
	aparát orientační	4-6	4-6	1	4-6	2-3	2-3
Pojmová analýza	četnost pojmů	405	482	289	477	496	363
	četnost historických osobností	82	112	53	110	82	87
	četnost datovaných historických událostí	59	151	41	86	107	61

<sup>42</sup> \* jen okrajově, \*\* částečně, \*\*\* dobře

<sup>43</sup> \* jen okrajově, \*\* částečně, \*\*\* dobře

<sup>44</sup> čísla 1-6 znamenají pořadí 1=nejvyšší hodnota didaktické vybavenosti, 6=nejnižší hodnota didaktické vybavenosti. ROZDÍLY MEZI UČEBNICEMI JEDNOTLIVÝCH NAKLADATELSTVÍ NEBYLY ZJIŠTĚNY JAKO STATISTICKY VÝZNAMNÉ!!!

Obrazové komponenty učebnice	četnost obrazových komponent	123	208	165	183	115	109
	plocha obrazových komponent nesoucí vzdělávací obsah	36,94%	24,12%	36,33%	25,79%	20,68%	33,47%
	charakteristika obrázků (četnost/rozměr)	méně větších obrázků	mnoho malých obrázků	méně malých obrázků	více menších obrázků	málo velkých obrázků	mnoho větších obrázků
	četnost fotografií	41	118	72	56	58	110
	četnost uměleckých ilustrací	77	64	78	112	44	80
	četnost naukových ilustrací	1	2	0	6	9	2
	četnost map a grafů	4	24	15	9	4	7
Obtížnost textu <sup>45</sup>	celková obtížnost textu <sup>46</sup>	21,17	23,90	21,38	23,93	26,40	21,52
	syntaktická obtížnost textu <sup>47</sup>	7,96	9,97	7,23	8,36	11,61	9,80
	průměrná délka věty (slova)	10,61	12,63	10,32	10,89	14,49	12,02
	sémantická obtížnost textu <sup>48</sup>	13,21	13,93	14,65	15,57	14,79	11,77
	četnost odborných pojmů (z historie)	91	104	78	88	96	65
	Četnost faktografických pojmů	63	90	91	107	109	81
	koeficient hustoty odborné informace <sup>49</sup>	24,60%	30,79%	25,45%	29,28%	31,01%	24,41%
Aktivizační složka –	četnost učebních úloh (celkově)	444	157	305	649	297	249

<sup>45</sup> Čím nižší hodnota, tím nižší obtížnost. Celková obtížnost textu se u sledovaných učebnic statisticky významně nelišila.

<sup>46</sup> v bodech (doporučená pro 4. a 5. ročník je 22-24 bodů) – hodnoty tedy více méně odpovídají naměřeným

<sup>47</sup> v bodech

<sup>48</sup> v bodech

<sup>49</sup> Čím vyšší hodnota, tím náročnější text. Naměřené hodnoty však nevykazovaly statisticky významné rozdíly.

učební úlohy <sup>50</sup>	úlohy za zapamatování <sup>51</sup>	2	5	6	4	3	1
Porozumění		4	2	1	6	3	5
Aplikace		2	3	6	1	5	4
Zjišťování		2	1	6	4	3	5
Syntéza		2	3	4	5	1	6

Tabulka 118: Srovnání sledovaných kritérií u učebnic dle jednotlivých nakladatelství

Na základě výše uvedené tabulky je možné srovnat učebnice dle zvolených kritérií, jež mohou být vodítkem, pro rozhodování se, jakou učebnici (sadu učebnic) konkrétně zvolit. V některých kritériích existují sice rozdíly, ale ty nejsou statisticky významné (je tedy možno chápat dané učebnice v tomto kritériu jako podobné (stejně) a měly by spíše převážet jiná kritéria.

Učitelům, jež preferují spíše **komplexní učebnici pro celou vzdělávací oblast Člověk a jeho svět** (či více jeho tematických okruhů) bychom doporučili učebnice nakladatelství **Fraus** (dobře propojuje tematické celky Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás a Lidé a čas). V učebnicích nakladatelství **Didaktis** pak lze najít (někdy sice spíše „vedle sebe“) zakomponované všechny tematické okruhy. Učebnice SPN pak zpracovávají také více tematických okruhů, jež jsou však striktně ohraničeny (což někomu může vyhovovat).

Jako důležité vnímáme kritérium (explicitní) **návaznosti na edukační cíle v kontextu RVP ZV**. Dle naší analýzy si z našeho výzkumného souboru nejlépe s tímto úkolem poradili autoři učebnic vydaných nakladatelství **Fraus** a **Didaktis**. Pokud jde o **celkovou didaktickou vybavenost** (dle metody Neslter-Průcha-Pluskal), pak by bylo možno doporučit učebnice nakladatelství **Fraus**, **SPN** a **Prodos**. Velmi důležitý **aparát řídicí učení** se jevil nejlepším u učebnic nakladatelství **Fraus**, **SPN** a **Didaktis**, naopak nejlepších výsledků v oblasti **prezentace učiva** dosáhla učebnice nakladatelství **Prodos**.

Pokud jde o vzdělávací obsah, konkrétně o pojmovou zatíženost učebnic, pak učebnice nabízející **nejvíce pojmů** vydala nakladatelství **Prodos**, Nová škola a **Didaktis**, naopak učitelé preferující spíše **menší pojmovou základnu** by měli vybrat učebnice nakladatelství **Fraus**, eventuálně **SPN**.

**Obrazová složka** všech učebnic se jevila co do plochy učebnic největší u učebnic nakladatelství **Alter**, **Didaktis** a **SPN**, naopak menší plochu (což však nemusí znamenat menší četnost) zabírá obrazová plocha u učebnic nakladatelství Nová škola, **Didaktis** a zejména **Prodos**. **Fotografie** převažují (nad uměleckými ilustracemi) u učebnic nakladatelství **Didaktis** a **SPN**, naopak je tomu u učebnic nakladatelství Nová škola, **Alter**. U zbývajících dvou nakladatelství se jeví poměr spíše vyrovnaný.

Kritérium **obtížnosti textu** se ukázalo u všech sledovaných učebnic jako vyhovující pro daný stupeň školy, resp. ročník. Existují sice určité rozdíly, které však nelze brát jako významné. Snad jen, co se týče sémantické obtížnosti a s ní korespondující koeficienty hustoty odborné informace (zde byly již jisté rozdíly) – k **nejjednodušším** patřily učebnice nakladatelství **SPN** a **Alter**, nejnáročnější se ukázaly učebnice nakladatelství **Prodos** a **Didaktis**.

Konečně co se týká kritéria nabízejícího **příležitost k učení ve formě učebních úloh**, tak zde **největší počet úloh** obsahovaly učebnice nakladatelství **Nová škola** a **Alter**, naopak významně méně nalezneme učební úlohy v učebnicích nakladatelství **SPN** a zejména **Didaktis**. Důležité je však také zaměření učebních úloh dle jejich charakteru – **učební úlohy rozvíjející vyšší kognitivní operace** než pouhé

<sup>50</sup> pořadí – čím nižší číslo, tím více jsou pro učebnice daného nakladatelství tyto úlohy více zastoupeny v poměru k jiným (ve srovnání mezi nakladatelstvími)

<sup>51</sup> Hodnota udává pořadí, dle toho, jak moc se úlohy daného typu podílely poměrově na celkovém složení všech učebních úloh, např. 1 (SPN) znamená, že tyto učebnice měly ve srovnání s učebnicemi jiných nakladatelství největší poměr učebních úloh na zapamatování k ostatním učebním úlohám, v učebnicích nakladatelství **Fraus** (6) bychom naopak našli učebních úloh nejméně v poměru k ostatním typům učebních úloh ve srovnání s učebnicemi ostatních nakladatelství

zapamatování, je možno srovnat z tabulky (čísla znamenají pořadí učebnic jednotlivých nakladatelství v daném typ učebních úloh). Učební úlohy na **porozumění** tak nejvíce (v poměru s ostatními typy učebních úloh při srovnání jednotlivých nakladatelství) nabízejí učebnice nakladatelství **Fraus**, na **aplikaci** pak učebnice nakladatelství **Nová škola**, na **zjišťování** učebnice nakladatelství **Didaktis** a učební úlohy rozvíjející **syntézu** potom učebnice nakladatelství **Prodos**. Pokud jde o směřování učebních úloh k podpoře očekávaných výstupů deklarovaných v RVP ZV, pak nutno připomenout, že **většina úloh vede k výstupu orientace v hlavních českých dějinách**, a to bez ohledu na nakladatelství. Nechceme (netroufáme si) čtenáři jednoznačně doporučit jednu (nejlepší) sadu učebnic, jelikož v jednom kritériu se může jevit jako velmi dobrá, zatímco ve druhém méně. Neodvážili jsme se také přikládat váhu jednotlivým kritériím a formálně pak bodovat jednotlivé výstupy, z nichž by vyšel jasný „vítěz“. Přesto věříme, že zjištěné výsledky a naznačené potencionální možnosti jednotlivých učebnicových sad pro dějepisnou výuku v primární škole, alespoň napomohou v procesu jejich výběru.

## Summary

This publication deals with primary school history textbooks, specifically for education in the area of the People and their World and the subject matter of People and Time from various perspectives. We researched 11 history textbooks from six Czech publishers that published complete sets of textbooks for the aforementioned field of education. The publications were divided into seven chapters.

In the first chapter, we mention that the textbook is an important, didactic material in school education and one of the forms of planning the curriculum, while focusing on the specifics of history textbooks. We briefly mention the roles and functions (informative, methodological and formative) of these textbooks. We state that a history textbook is a specific type of history literature, which is used to transfer history knowledge to the pupil. We also analyze the structure of the textbook and its two components – verbal and icon text. The first chapter also includes a brief outline of the development of history textbooks, where we observe the relatively complex method of their establishment into the educational curriculum and the competition of the two main approaches – descriptive - educational and behavioral. At the end of the first chapter, we describe the researched set of textbooks in more detail. These textbooks were published (in the beginning of 2015) by the following publishers: Alter, Didaktis, Fraus, Nová škola s.r.o., Prodos and by Státním pedagogickým nakladatelstvím (National Educational Publishing House). There were 4 selection criteria (the content is the history curriculum, declaration of processing in accordance with RVP ZV (the curriculum framework for primary schools), the existence of textbooks for grades 4 and 5 and the existence of the approval clause by the Ministry of Education.

The second chapter is devoted to presenting the researched set of the textbooks from the point of view of their overall concept, the arrangement of the educational content topics and the follow-up of the textbooks with RVP ZV in the area of key competencies or expected results. Based on the analysis of the structure and the content of the independent textbooks, the declared interconnection with RVP ZV is not in depth. The graphical component of the textbooks is on a good level, the textbooks have many illustrations, contain photographs, artistic illustrations and other graphic elements, which is seen as a positive feature that can well support the textbook's motivational function. Although the textbooks have relatively enough questions and assignments for the pupils, most of them repeat. The topic of regional history was hardly mentioned in the researched textbooks.

The objective of the third chapter is to reflect on the selected history textbooks for primary schools intended for the topic of Human and Time from the point of view of researching how well equipped they are in terms of didactic. We discovered that the coefficient of didactics of the researched textbooks ranged from 61.1% (textbooks published by Fraus) to 43.1% (textbooks published by Alter). The differences in the findings were not seen as statistically significant. In an overall comparison of our researched sample set, *the strongest page* of the textbook was single-handedly the page with the pictures (Eo over 80%). However, the values of the didactics coefficient of the orientation apparatus reached above-average values in the majority of the textbooks of the researched publishers. On the other hand, verbal components (Ev = 45.8%), and especially the instructional learning apparatus (47.4%) seemed to be the weakest didactic link in the textbooks researched. The textbook usually demonstrated above-average values in the orientation apparatus coefficient but the presentation of the curriculum and especially the instructional learning apparatus (of the pupil) was on a lower level. This can be interpreted as follows: the fact that orientation throughout the textbook is good does not mean that the quality and presentation of the curriculum and the instructional learning apparatus (the absence of items related to the pupil's objectives and problem solving questions were most demonstrated here) is on the same level. Therefore, it cannot be claimed that the quality of the orientation apparatus has a direct impact on the instructional and presentation aspect of the curriculum. It can be summarized that textbooks have a high level of graphics (pictures, colorful

design). On the other hand, the weakest components are those that instruct the pupil's activity (formulation of objectives, results of tasks and assignments or detailed simulations).

The objective of the fourth chapter is to reflect on the educational content of the selected textbooks, using frequency concept analysis. We identified a total of 1215 various terms in all researched textbooks from six publishers. For better orientation and a more detailed analysis, we differentiated these terms into thirteen categories according to their definition. Most of the terms were related to historical events (24%), abstract terms and from other sciences (20%) and historical figures (17%). These three categories combined made up over 60% of all the various terms. The medium of the various terms per textbook of one publisher reached up to 441 terms. It can be stated that the differences in the frequency of terms in the textbooks of the individual publishers were very significant and statistically significant (a variation range of up to 207 terms!). Within the scope of concept analysis, we were able to detect a total of 95 different terms (8% all), which occurred in the textbooks of all six of the researched publishers (see table 56, pages 110-111). The authors of the researched textbooks may perceive these terms as key or fundamental curriculum. If we were to rank the overall number of various terms according to the median of the individual categories, then the most terms (85) were related to naming historical figures and historical events (74), followed by abstract terms and terms from other sciences (65). On the contrary, the least number of terms that a pupil encounters in one textbook is in the time category (median 10), with the names of written artifacts (12) or names of nations or dynasties (13). The differences in the frequency of terms in the specific category among the textbooks of individual publishers were identified as very significant (even multifold). Historical figures, a key category, contained a total of 205 different figures and the publisher's median reached 85. Another important group, which saturates the curriculum content in the researched history textbooks were historical events. A total of 294 (different) events were identified and the publisher's median was 74 events. Therefore, when reading the textbooks, pupils may encounter an average of almost 80 specific (date) events. In the textbooks researched, we came across almost 250 abstract terms and terms, which overlapped into other sciences, especially terms related to the fields of religion, military and politics. Other characteristic terms were especially those related to naming people's roles / functions (median 41 names in the textbook of one publisher), then, names of historical units (median 23 names) and names of historical periods (median 22). In the researched history textbooks, we also identified 46 different, historical monuments (real estate), but only three were common in the textbooks of all six researched publishers. The authors of the textbooks are free to choose specific terms. This was also evident in our research, which identified significant differences in the frequency of terms among the textbooks of individual publishers. The term apparatus much rather corresponded to a scientific system (corresponds with historical science), but partially neglects the pupil's cognitive capacity (places of term overload – on average, over 400 terms in the textbooks of one publisher). The researched history textbooks for primary schools can thus primarily be perceived as a source of historical information. Depending on the teacher's skills, it will be up to him / her to deal with the information contained in the individual terms (hundreds). The teacher's skill set will either "open" the gates of history to children or rather "close" the gates to the past.

The objective of the fifth chapter is to analyze the pictures in the selected textbooks. We identified a total of 993 pictures in the history parts of the researched textbooks of the six publishers, which had educational content. This is an average of 165 per publisher, a median which takes into consideration (partially eliminates) the extreme values, which is 174. The textbook from Didaktis (208) and SPN (199) – together with *Nová škola*, a statistically higher frequency than the overall average, contained *the most pictures*. *The least number of pictures* were seen in the textbooks of Alter (123) and Prodos (115). The differences in the majority of the cases were statistically significant. The authors' overall concept of the textbook is reflected in a relatively distinct specific approach. In the textbooks researched, pictures take up approximately 1/3 of the area (the most, 37%, in the textbooks of Alter and the least

in the textbooks of Prodos, 21%). There are significant differences in the absolute values (measured in cm<sup>2</sup>) of the area of the pictures among textbooks of the researched publishers. In the textbooks of all researched publishers, either photographs prevail (Didaktis, Prodos and SPN) or artistic illustrations (Nová škola, Fraus and Alter). Both of these depictions appear a total of 455 times. Other types of depictions, such as maps, educational illustrations and graphs were much less represented (maps 59, educational illustrations 20 and graphs only 4). If we analyze the pictures from the point of view of relevance to the topic, then it can be stated that almost one third of all pictures are related to history after 1918 and another almost 30% of the pictures are from the period from the 18th - the 19th century (15%), meaning the Hussite era and the Luxemburg reign (13%). The least number of pictures were identified from the "Přemysl-Kings", Habsburk during the baroque and enlightenment periods" and especially from the "Poděbrady era and during the Jagellonc reign" (approx. 4 – 6%). Most of the pictures were of specific figures (16%) and objects (mobile artifacts – 15%), followed by exterior pictures of monuments (most often historical buildings) and specific events – both groups: 14% each. It is possible to see scenes from people's lives in the past on more than 100 pictures (10%). Graphs (less than 1%), time lines (1%) and the interiors of buildings (2%) were least represented in the textbooks of the researched publishers. The main purpose of pictures (about 90%) was illustrational and motivational. One of the key findings of the research was that there were hardly any learning exercises connected to the pictures. The pictures of an educational character (bringing more information than can be read from the text) appeared rarely. Pictures mainly help pupils visualize the image of monarchs and other historical figures, as well as the way people lived in the past. Pictures bring historical monuments closer, pictures show us what people looked like in the past (how they dressed) and other terms and phenomena related to the history of the Czech nation. However, the further potential of these pictures remains on the didactic skills of the teacher.

The sixth chapter deals with researching the difficulty of the selected history textbooks for primary school grades 1 and 2. The overall difficulty of the text in the researched textbooks ranged from 21 – 26 points. This is considered low in comparison with other research. This extent of difficulty also seems adequate for grade 1 primary school pupils (the average value of the overall difficulty of the text reached approximately 23 points). Statistically, textbooks from *Prodos* reported above-average values of difficulty. On the other hand, textbooks from *Alter* reported below-average values of difficulty (but only slightly). However, overall, there are no extreme differences. Therefore, it can be said that the overall difficulty of the text in the researched textbooks was similar. The average value of syntactic difficulty was 9.15 points (7.2 – 11.6 points). This is perceived as a low value. The differences among the textbooks of the individual publishers is about 4 points, which is not much and the syntactic difficulty of text seems similar. The average sentence length is approximately 12 words and the average sentence section length is about 8 words. This proved that the authors of the textbooks adhere to approximately the same sentence length regardless of the specific topic. This is positive and important given the psychological particularities of primary school pupils and their demands for understanding the text. The average value of semantic difficulty was approximately 14 points (ranged from 11.8 – 15.5 points). Given the overall average, there were no statistically significant differences found among textbooks from Prodos, Fraus, Didaktis, Alter and SPN. Only Nová Škola textbooks seemed to have higher values (when the researched sample was compared). However, generally, it can be stated that textbooks from this publisher show relatively low values of semantic difficulty. If we looked at substantive terms within the semantic difficulty of the text, then about 50% of the terms were common and the number of special terms ranged around 15%. Numerical terms made up the lowest percentage (around 5%). There were statistical differences in the number of individual types of terms in the category of common terms, facto-graphic and especially numerical terms. The number of repeated and special terms seemed the same (very similar) in the textbooks of all researched publishers. The average value of the density coefficient of expert information was found in the total number of words

(i) 8.55% and in the total number of terms (h) 27.59 %. These values show a low level and correspond to the requirements for primary school textbooks. A very high dependency ( $r = 0.955$ ) was confirmed between both of the coefficients. By measuring the difficulty of the text for the topic of Human and Time, we found out that the textbooks of all researched publishers are very similar (both in terms of semantic and syntactic as well as the expert information coefficient). In comparison with other research of school textbook difficulty of text, the values correspond with the proposed values for primary school, especially grades 4 and 5. The authors of the textbooks consider simple text, corresponding to the primary school pupil's (grades 4 and 5) psychological demands.

The objective of the last, seventh chapter is to analyze the textbook assignments and their composition. We identified a total of 2101 assignments in the researched file of 11 textbooks from 6 publishers, where one set of textbooks (according to the publisher) contained an average of 350 assignments related to the history part of the curriculum (median: 301 assignments). We found out that there are significant differences (variation range of up to 492 assignments) in the number of textbook assignments among the textbooks of the individual publishers (Nová škola  $n = 649$ , Didaktis  $n = 157$ ). Clearly, the assignments in the majority of the textbooks from the publishers researched (except Fraus – here, the assignments are comprehensive) were predominantly related to memorization. The average textbook (median) contained approximately the following number of assignments (according to the type): assignments based on *memorization* (162), based on *understanding* (94), investigation (25), synthesis (11), application (9), creativity (5). The least number of assignments were assignments based on *analysis* (3). Using a correlation analysis, we discovered that the structure of the textbooks, from the point of view of the composition of assignments, is very similar for all publishers (the  $r$  value is usually above 0.800). In terms of the assignment format, the majority of the researched textbooks from all researched publishers, had assignments in the forms of *questions* rather than tasks. This was most frequent in textbooks published by SPN and Fraus (almost 80% of the assignments), followed by textbooks from Prodos or Didaktis (almost 70%) and Alter (almost 60%). The ratio was equal in textbooks published by Nová škola (the number of assignments in the form of a task was only one more than the number of assignments in the form of a question). According to the method used, (practical x verbal), the majority of the textbook assignments were only related to the *verbal version* (according to the publisher, approx. 80 – 94%). Textbooks from *Nová škola* contained the most *practical* assignments (thanks to a time line). However, textbooks from *Alter* also contained the most practical assignments (the most diverse assignments). Assignments from the textbooks of Didaktis were only based on finding information from other sources. Textbooks from SPN contained the least number of practical assignments. We also found out that the assignments were most related to the expected results of "*knowledge of the main historical events*" (77 % of all assignments). Other individual assignments that were related to three expected results included "*discovering relationships among phenomena*" – 7% and "*comparing ways of life*" or "*work with time data*" – 5% of the assignments. By analyzing the assignments in the textbooks related to the topic of People Around Us, we discovered that there are significant differences in the number of assignments. However, within the context of their structure, the difference is significantly lower. The majority of the assignments are focused on memorization. Only assignments from the textbooks from Fraus are most focused on understanding. Assignments of a higher cognitive difficulty (on synthesis, analysis, creativity) only appear rarely, if at all. If we compare the relationship of assignments to the individual expected results, we find that there is a great imbalance. The vast majority of assignments are related to the results of "the pupil's knowledge of the main historical events". Other expected results are saturated by a much lower number of assignments. It seems that the authors of the textbooks probably do not explicitly follow the assignments up to the individual expected results. Therefore, the purpose of the assignments is rather to repeat the curriculum, to practice the pupil's knowledge rather than leading the pupils to the skills specified in RVP ZV (the curriculum framework for primary schools), as



the expected results. Although, it cannot be said that a link is fully absent. However, if a link already exists, it seems rather intuitive than intentionally thought out. Finally, in relation to the assignments of primary school history textbooks, we would like to highlight that they give the pupil little opportunity to develop a way of actively discovering history (assignments related to working with history text, independent discovery, analysis of historical sources, etc. were missing or were only presented to a very limited extent).

Based on the research conducted, which was related to primary school history textbooks, we do not want (and do not dare) recommend one (the best) set of textbooks to the reader. Although a textbook may seem as very good in one criterion, it may not be as good in another. We also did not dare place weight on the individual criteria and then formally assign points to the individual results, which would present a clear "winner". Nevertheless, we believe that the results found and the implied potential possibilities of the individual sets of primary school history textbooks, will at least aid in selecting history textbooks for the first level of primary school.

## Seznam použité literatury

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. New York: Longman.
- Ahmad A, Fariborz M, Morteza M, Jafar A, Azam Arab B, & Hasan R. (2016). Content Analysis of the Social Sciences book in Sixth Grade Primary School Based on Content Selection Indices. *Bull. Env. Pharmacol. Life Sci.*, Vol 5 [2] January 2016: 20- 27. Dostupné z <http://bepls.com/beplsjan2016/3.pdf>
- Augusta, P., & Honzák, F. (1994). *Vlastivěda pro 4. ročník*. Praha: Práce.
- Augusta, P., & Honzák, F. (1995). *Vlastivěda pro 5. ročník*. Praha: Práce.
- Augusta, P., & Honzák, F. (2009). *Vlastivěda 4*. Úvaly: Albra.
- Banýr, J. (2005). Jak se měnila výuka chemie na základní škole v posledních deseti letech. In J. Slavík (Ed.), *Obory ve škole. Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví z let 1990–2004* (s. 89-110). Praha: PedF UK.
- Bartoš, J., Schulz, J., & Trapl, M. (2004). *Regionální dějiny*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Beneš, P., Janoušek, R., & Novotný, M. (2009). Hodnocení obtížnosti textu středoškolských učebnic. *Pedagogika*, 59(3), 291-297.
- Beneš, Z. (2003). České učebnice dějepisu po r. 1989. *Československá ročenka 2003*, 281-289. Brno: Česko-slovenská komise historiků.
- Beneš, Z. (2003). Dějepisná učebnice. In J. Pánek, & O. Tůma, *Manuál Encyklopedie českých dějin* (s. 314-323). Praha: Historický ústav AV ČR.
- Beneš, Z. (2008). Učebnice dějepisu. In Z. Beneš, B. Gracová, & J. Průcha, et al., *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média* (s. 9– 19). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání-Divize nakladatelství Tauris.
- Beneš, Z. (2011). Československo 1918-1938 v učebnicích dějepisu. *Československá ročenka 2011*, 147-152. Brno: Česko-slovenská komise historiků.
- Beneš, Z., Gracová, B., & Průcha, J. et al. (2008). *Sondy a analýzy: učebnice dějepisu-teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Ústav pro informace ve vzdělávání-Divize nakladatelství Tauris.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, IL: Free Press.
- Bielková, S. (1993). Hodnotenie učebnic dejepisu pre 5. a 6. ročník základnej školy. *Technológia vzdelávania*, 1 (2), 8-9.
- Bílek, M., Myška, K., Sedláček, J., Slabý, A., Turčáni, M., Kubalíková, A., & Gulińska, H. (2007). *Vybrané aspekty vizualizace učiva přírodovědných předmětů*. Hradec Králové: Miloš Vognar.
- Bloudková, M. (2002). *Vlastivěda pro 4. ročník základní školy*. Praha: SPN.
- Bloudková, M., & Chalupa, P. (2002). *Vlastivěda pro 5. ročník základní školy*. Praha: SPN.
- Bočková, V. (2013). *Analýza pojmů ve vybraných učebnicích přírodovědy pro 4. ročník* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/hzw1x7/>
- Borseková, S. (2013). *Obsahová analýza učebnic pro výuku základů společenských věd* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/mrdwq0/>
- Bruner, J. S. (1965). *Vzdělávací proces*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Byčkovský, P., & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 54(3), 227-242.
- Carter, R. (Ed.) (1991). *Talking about Geography: The Work of the Geography Teachers in the National Oracy Project*. Sheffield: The Geographical Association.
- Cíchová, L. (2015). *Učební úlohy v přírodovědě ve vztahu k typu znalostí* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/1ynxot/>
- Cingelová, G., Kopeček, P., & Krákora, P. (2016). *Didaktika a metodika výuky společenských věd a dějepisu pro začínající akademické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Cinková, I. (2007). *Výzkum učebnic dějepisu pro 2. stupeň základní školy* (Diplomová práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/79320/pedf\\_m/](http://is.muni.cz/th/79320/pedf_m/)
- Citta, F., & Málek, V. (1934). *Dějepisné vyučování podle zásad činné školy*. Praha.
- Čapek, V. (1995). Tvorba a výzkum učebnic dějepisu. *Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice* (s. 37-54). Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Čapek, V. (1976). *Teoretické a metodologické základy didaktiky dějepisu*. Praha: SPN.
- Čapek, V. a kol. (1988). *Didaktika dějepisu II*. Praha: SPN.
- Čapka, F. (1996). *Vlastivěda*. Všeň: Nakladatelství ALTER.
- Čapka, F. (2005). *Vlastivěda 5: významné události nových českých dějin*. Brno: Nová škola.

- Čapka, F. (2012). *Obrazy z novějších českých dějin*. Praha: Alter.
- Čapka, F. (2014). *Vlastivěda 5 - významné události nových českých dějin*. Brno: Nová škola.
- Čechurová, M., Ježková, A., & Borecký, D. (2010). *Vlastivěda 4*. Praha: SPN.
- Čechurová, M., Ježková, A., & Chalupa, P. (2010). *Vlastivěda 5*. Praha: SPN.
- Černý, V., & Holý, L. (1920). *Jak vyučovati vlastivědě*. Praha: Ústřední nakladatelství, knihkupectví a papírnické učitelství československého.
- Červenka, J., Králík, S., & Nováková, J. (1970). *Opera didaktika omnia, svazek 17*. Praha: ČSAV.
- Červenková, I. (2011). *Užívání učebnic v činnostech žáků na 2. stupni ZŠ* (Disertační práce). Dostupné z <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1341917715.pdf>
- Čítanka a mluvnice pro druhou třídu katolických škol v císařství Rakouském*. (1867). Praha: C. k. školní kněhosklad.
- Čížková, V. (2002). Příspěvek k teorii a praxi problémového vyučování. *Pedagogika*, 52(4), 415-430.
- Člověk v tísní (2002). *Obsahová analýza učebnic pro základní školy – závěrečná zpráva*. Dostupné z [https://www.varianty.cz/download/docs/86\\_obsahova-analy-za-uc-ebnic-pro-za-kladni-s-koly.pdf](https://www.varianty.cz/download/docs/86_obsahova-analy-za-uc-ebnic-pro-za-kladni-s-koly.pdf)
- Danielovská, V., & Tupý, K. (1992). *Vlastivěda pro 4. ročník základní školy*. Praha: Fortuna.
- Danielovská, V., & Tupý, K. (1996). *Vlastivěda 4: učebnice vlastivědy pro 4. ročník základní a obecné školy*. Praha: Pansofia.
- Danielovská, V., & Tupý, K. (1998). *Vlastivěda pro 4. a 5. ročník základní školy: Učebnice. Část 1*. Praha: Fortuna.
- Danielovská, V., & Tupý, K. (2002). *Vlastivěda 5: učebnice vlastivědy pro 5. ročník*. Úvaly u Prahy: Nakladatelství Albra-Pansofia.
- Doležal, J., Peka, J., & Fidrmuc, O. (1952). *Obrázky z dějin: učebnice vlastivědy pro 4. postupný ročník národních škol. Část 1*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Doležalová, L. (2009). *Využití cizích slov v učebnicích vlastivědy a jejich porozumění žáky* (Diplomová práce). Dostupné z [https://is.muni.cz/th/136159/pdf\\_m/Diplomova\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/136159/pdf_m/Diplomova_prace.pdf)
- Dostál, A. M., & Mejstřík, V. (1972). *Metodika věcného učení a vlastivědy: učebnice pro studium učitelství pro 1. - 5. ročník základní devítileté školy na pedagogické fakultě*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Dostál, A. M., & Tuček, J. (1922). *Vlastivěda a realie*. Česká Třebová: Horák.
- Doubrava, J. (1978). *Metodická příručka k učebnici Vlastivědy pro 3. ročník základní školy*. Praha: SPN.
- Doubrava, J. (1979). *Vlastivěda pro 4. ročník základní školy*. Praha: SPN.
- Doubrava, J. (1988). *Metodická příručka k vyučování vlastivědy pro 3. ročník základní školy*. Praha: SPN.
- Doubrava, J., & Venzarová, A. (1978). *Vlastivěda pro 3. ročník základní školy*. Praha: SPN.
- Doubrava, J., & Venzarová, A. (1988). *Vlastivěda pro 3. ročník základní školy*. Praha: SPN.
- Dvořáková, M., Stará, J., & Strašák, Z. (2010). *Člověk a jeho svět - společnost 4*. Plzeň: Fraus.
- Dvořáková, M., Stará, J., & Strašák, Z. (2011). *Člověk a jeho svět - společnost 5*. Plzeň: Fraus.
- Dvořáková-Bloudková, M., & Dvořák, D. (2005). Společenskovědní vzdělávání. In V. Spilková, *Proměny primárního vzdělávání v ČR* (s. 209-224). Praha: Portál.
- Felner, A. (2015). *Analýza komplexní míry obtížnosti výkladového textu v učebnicích českého jazyka pro druhý stupeň základních škol* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/dw7da0/>
- Fidrmuc, O. (1949). *Obrázky z dějin: učebnice vlastivědy pro 4. postupný ročník národních škol. Část 1*. Praha: Státní nakladatelství.
- Garzina, I. (1998). *Vlastivěda pro 4. ročník: Čtení o vlasti*. Praha: Scientia.
- Garzina, I. (2000). *Metodická příručka k učebnicím vlastivědy pro 4. a 5. ročník ZŠ*. Praha: Scientia.
- Garzina, I. (2000). *Vlastivěda pro 5. ročník: Čtení nejen o vlasti*. Praha: Scientia.
- Gavora, P. (1992). *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gilavand, Abdolreza, et al. (2016). Content Analysis of the Science Textbooks of Iranian Junior High School Course in terms of the Components of Health Education. *International Journal of Pediatrics* 4.12 (2016): 4057-4069.
- Gracová, B. (2013). Dějepisná učebnice z pohledu empirického výzkumu. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*, 27 (1), 163-172.
- Greger, D. (1999). Obtížnost textů učebnic českého jazyka pro 2. ročník ZŠ. *Pedagogická orientace*, (2), 96-99.
- Greger, D. (2004). Učebnice jako realizační scénář kurikula. In E. Walterová (Ed.), *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl* (s. 261-271). Brno: Paido.
- Greger, D. (2005). Proces schvalování učebnic v historicko-srovnávací perspektivě. *Pedagogická orientace*, 15(3), 112-117.
- Grossman, P., & Thompson, C. (2008). Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers? *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2014-2026.

- Hadáček, M. (2013). *Proměny učebnic občanské výchovy na přelomu 80. a 90. let 20. století* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/iflkmj/>
- Hájková, E. (1986). Učebnice jako komunikátor. In E. Vysokčilová, *Dovednostní model učitelovy profese* (s. 139-161). Praha: Orbis.
- Harna, J. a kol. (2011). *Obrazy ze starších českých dějin*. Praha: Alter.
- Hauznerová, I. (2013). *Přehled, hodnocení a využití učebnic vlastivědy na 1. stupni základních škol* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/lu8sm4/>
- Havelková, L. (2004). *Učební úlohy jako součást edukačního media* (Diplomová práce). Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Havelková, L., & Hanus, M. (2015). Analýza učebnic biologie, dějepisu a matematiky z hlediska rozvoje mapových dovedností. *Informace ČGS*, 34 (2), 1–16.
- Havlice, M. (2011). Vlastivědné učivo v učebnicích Výchovy k občanství na ZŠ po roce 1989 (Diplomová práce). Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/105572/>
- Held, L., & Pupala, B. (1995). *Psychogenéza žiakovoho poznania vo vyučovaní*. Bratislava: PedF UK.
- Helus, Z. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hess, V. (1848). *Čítanka*. Praha: Nákladem Václava Hessa.
- Hess, V. (1849). *Čítanka*. Praha: Nákladem Václava Hessa.
- Hloušková, L. (2001). Obsahová analýza učebnice jako didaktického a historického textu. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity studia 5-6* (s. 79-89). Dostupné z: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104685/U\\_Paedagogica\\_05-2000-1\\_9.pdf](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104685/U_Paedagogica_05-2000-1_9.pdf)
- Hokr, V. (1932). *Vlastivěda na obecných školách: Metodické zpracování učiva podle nových učebních osnov pro 3. - 5. školní rok*. Litoměřice: V. Hokr.
- Horák, F. (1981). *Učebnice jako prostředek rozvíjejícího vyučování* (Disertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Horká, A. (2009). *Didaktické zpracování tématu Občan a jeho obec v návaznosti na RVP ZV* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/89ark1/>
- Hrabí, L. (2004a). Inovace hodnocení obtížnosti výkladového textu učebnic Přírodopisu pro 6. ročník ZŠ. *e-Pedagogium*, 1(4), 11-17. Dostupné z <http://epedagog.upol.cz/eped4.2004/clanek02.pdf>
- Hrabí, L. (2004b). Inovace hodnocení obtížnosti výkladového textu učebnic přírodopisu pro 7. ročník ZŠ. *e-Pedagogium*, 1(4), 18-24. Dostupné z <http://epedagog.upol.cz/eped4.2004/clanek03.pdf>
- Hrabí, L. (2005a). Inovace hodnocení obtížnosti výkladového textu učebnic přírodopisu pro 8 ročník ZŠ. *e-Pedagogium*, 2(1), 101-109. Dostupné z [http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped\\_1-2005.pdf](http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_1-2005.pdf)
- Hrabí, L. (2005b). Inovace hodnocení obtížnosti výkladového textu učebnic přírodopisu pro 9. ročník ZŠ. *e-Pedagogium*, 2(1), 24-31. Dostupné z [http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped\\_1-2005.pdf](http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_1-2005.pdf)
- Hrabí, L. (2005c). Učebnice přírodopisu a jejich obtížnost. *Pedagogická orientace*, 15(3), 118-122.
- Hronek, M. (1996). *Vlastivěda 4: pro 4. ročník*. Olomouc: Prodos.
- Hronek, M. (1997). *Vlastivěda 5*. Olomouc: Prodos.
- Hronek, M. (2003). *Vlastivěda 5*. Olomouc: Prodos.
- Hronek, M., & Konečná, L. (1993). *Vlastivěda pro 4. ročník*. Olomouc: Prodos.
- Hrozová, M. (2014). *Analýza vzdělávací oblasti výchova ke zdraví v didaktickém aparátu učebnic primární školy* (Disertační práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/104606/pedf\\_d/](http://is.muni.cz/th/104606/pedf_d/)
- Hrušková, L. (2010). *Srovnání historického učiva v učebnicích vlastivědy* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/1ino98/>
- Hřebejková, J. (Ed.). (1976). *Vyučování vlastivědy ve 3. ročníku*. Praha: SPN.
- Hübelová, D., Janík, T., & Najvar, P. (2008). Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie zeměpisu. *Orbis scholae*, 2(1), 53-72.
- Hübelová, D. (2008). Učebnice zeměpisu a učební úlohy zaměřené na práci s mapou. *Biologie, chemie, zeměpis*, 17(1), 49-52.
- Hübelová, D. Výsledky analýzy učebnic regionálního zeměpisu pro základní školy. *Geografické informácie*, 14 (1), 55-63.
- Hublová, P., Kalovská, M., Komaňská, R., Laštovková, Š., Maňáková, M., Navrátil, D., Pfeiferová, E., & Tarábek, P. (2009). *Člověk a jeho svět - učebnice pro 4. ročník základní školy*. Brno: Didaktis.
- Hudecová, D. (2001). Jak učitelé využívají a hodnotí učebnice dějepisu. *Pedagogika*, 51(3), 327-336.
- Chalupa, P., & Zwitter, O. (1996) *Vlastivěda pro 5. ročník základní školy*. Praha: SPN.
- Chang, S. K., Ichikawa, T., & Ligomenides, P. A. (1987). Visual Languages - A Tutorial and Survey. *Vizualization in progres*, 1 (29-39).
- Chlup, O. (1958). *Několik statí k základnímu učivu*. Praha: SPN.

- Chramostová, I., Matušková, E., Pfeiferová, E., Poláková, R., Řepa, M., Šradějová, M., & Tarábek, P. (2011). *Člověk a jeho svět - učebnice pro 5. ročník základní školy*. Brno: Didaktis.
- Chráska, M. (1999). *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido.
- Chráska, M. (2003). *Úvod do výzkumu v pedagogice: základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jakubcová, P. (2012). *Analýza didaktické vybavenosti učebnic občanské výchovy pro 6. a 7. ročník základní školy* (Diplomová práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/237446/pedf\\_m/](http://is.muni.cz/th/237446/pedf_m/)
- Jakubů, M. (2014). *Jazyk a styl učebnic dějepisu pro 2. stupeň ZŠ. Odborná terminologie a historismy* (Bakalářská práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/r2lu1u/>
- Janík, T. (2004). Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 54(3), 243-250.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Paido.
- Janík, T., & Knecht, P. (2008). Transformace, artikulace a reprezentace vzdělávacího obsahu v učebnicích: k roli didaktických znalostí obsahu autora učebnice. In P. Knecht, & T. Janík a kol., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 95-106). Brno: Paido.
- Jeřábek J., Tupý, J. (ed.). (2016). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)
- Janík, T., & Miková, M. (2006). *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Najvar, P. (2008). Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. *Orbis scholae*, 2(1), 7–28.
- Janko, T. (2010). Posuzování kvalit nonverbálních prvků v učebnicích. In T. Janík, P. Knecht & P. Najvar (Eds.), *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (s. 55-71). Brno: Paido.
- Janko, T. (2012). Didaktický obraz ve školní výuce: žákovské hodnocení kvalit nonverbálních prvků v učebnicích. *Komenský*, 137 (1), 26-29.
- Janko, T. (2012). *Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Janko, T. (2015). Srovnávací analýza typů nonverbálních prvků v současných českých a německých učebnicích školní geografie. *Pedagogická orientace*, 25(2), 225-248.
- Janková, J. (2012). *Komparace didaktické vybavenosti vybraných českých dějepisných učebnic s řadou rakouských učebnic dějepisu* (Bakalářská práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/vebcux/>
- Janoušková, E. (2006). Syntaktická obtížnost výkladového textu vybraných českých učebnic zeměpisu pro střední školy. In J. Maňák, & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 79-84). Brno: Paido.
- Janoušková, E. (2007). Měření obtížnosti výkladového textu vybraných českých učebnic zeměpisu pro střední školy. In J. Maňák & P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 109-114). Brno: Paido.
- Janoušková, E. (2008). *Analýza učebnic zeměpisu* (Disertační práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/128307/pedf\\_d/](http://is.muni.cz/th/128307/pedf_d/)
- Janoušková, E. (2009). Vztah úrovně didaktické vybavenosti a míry obtížnosti textu současných učebnic. *Pedagogická orientace*, 19(1), 56-72.
- Janovský, J. (1984). *Základy didaktiky dějepisu*. Praha: SPN.
- Jarošová, M. (1988). *Metodická příručka k vyučování vlastivědy pro 4. ročník základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství.
- Jeismann, K. E. (1978). Didaktik der Geschichte. Das spezifische Bedingungs-feld des Geschichtsunterrichts. In: *Geschichte und Politik*. Paderborn. s. 41-83.
- Jelemenská, P. (2008). Můžu žiaci napredovať pri učení sa pojmu ekosystém? Obsahová analýza výkladového textu učebnic na rôznom stupni škôl. In P. Knecht & T. Janík (Eds.), *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 165-175). Brno: Paido.
- Jeřábek, J., Rosenzweig, M., Smejkalová, A., & Janoušková, E. (Eds.). (1996). *Vzdělávací program Základní škola*. Praha: Fortuna.
- Jůnová, A. (2006). Měření didaktické vybavenosti učebnic přírodopisu pro šestý a sedmý ročník základní školy. In J. Maňák & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 97-106). Brno: Paido.
- Kaláb, V. (2012). *Učební úlohy z vybraného zeměpisného učiva vzdělávací oblasti "Člověk a jeho svět"* (Diplomová práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/209006/pedf\\_m/](http://is.muni.cz/th/209006/pedf_m/)
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kecskés, V. (2012). *Výzkum učebnic pro 1. stupeň ZŠ* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/zo2ipo/>
- Kiebelová, M. (2016). *Hodnocení vybraných učebnic vlastivědy* (Diplomová práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/401819/pedf\\_m/](http://is.muni.cz/th/401819/pedf_m/)

- Klapko, D. (2006). Evaluace učebnic jako cesta k optimalizaci výchovně-vzdělávacího procesu. In J. Maňák & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 45-51). Brno: Paido.
- Klapko, D. (2011). *Evaluace výkladu učiva v učebnicích dějepisu pro ZŠ v kontextu výpovědi žáků a textové analýzy* (Disertační práce). Dostupné z [https://is.muni.cz/th/7657/pedf\\_d/disertacni\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/7657/pedf_d/disertacni_prace.pdf)
- Klečka, M. (2011). *Teorie a praxe tvorby učebnic chemie pro střední školy* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Klech, P., Kamrla, J. Sakařová, L., & Binková, A. (2016). *Hravá vlastivěda 5*. Praha: Taktik.
- Klech, P., Šlahůnková, I., Sakařová, L., Binková, A., Švihlová, Z., & Kamrla, J. (2016). *Hravá vlastivěda 4*. Praha: Taktik.
- Knecht, P. (2005). Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáků druhého stupně ZŠ. In *Aktuální problémy pedagogiky* (s. 68-71). Olomouc: Votobia.
- Knecht, P. (2005). Pracovní úkoly v učebnicích zeměpisu. *Biologie, chemie, zeměpis*, 14 (1), 42-45.
- Knecht, P. (2006). Frekvenční pojmová analýza učebnic sociálního zeměpisu pro ZŠ. In P. Knecht (Ed.), *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik* (s. 150-154). Brno: Masarykova univerzita.
- Knecht, P. (2006). Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáků 2. stupně ZŠ. In J. Maňák & D. Klapko, (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 85-96). Brno: Paido.
- Knecht, P. (2007). Frekvenční pojmová analýza učebnic zeměpisu. In J. Maňák & P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 121-134). Brno: Paido.
- Knecht, P. (2008). Pojmy v učebnicích zeměpisu a jejich přiměřenost věku žáků. *Pedagogická orientace*, 18(2), 22-36.
- Knecht, P. (2009) Výzkum učebnic na PdF MU. In *Bulletin Centra pedagogického výzkumu PdF MU* (s. 43-45). Brno: Masarykova univerzita.
- Knecht, P. (2009). Co je dnes obsahem vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 19(2), 120-127.
- Knecht, P. (2010). Role učebnic v procesu implementace kurikulární reformy. In *Bulletin IVŠV PdF MU* (s. 51-54). Brno: Masarykova univerzita.
- Knecht, P. (2014). *Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů v učebnicích a ve výuce zeměpisu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Knecht, P. (2016). Schvalování učebnic v Česku: kritická analýza. In *Učebnice v oborovědidaktických souvislostech: tvorba – hodnocení – používání* (vyžádaná přednáška).
- Knecht, P., & Janík, T. (Eds.). (2008). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, Brno: Paido.
- Knecht, P., & Lokajíčková, V. (2013). Učební úlohy jako příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů: analýza koherence učebnic a RVP ZV. *Pedagogika*, 63(2), 167-181.
- Knecht, P., & Najvarová, V. (2008). Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic. In P. Knecht & T. Janík (Eds.), *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 107-120). Brno: Paido.
- Kolář, Z. (Ed.). (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing.
- Komenský, J. A. (1948). *Didaktika velká*. Brno.
- Komenský, J. A., & Patočka, J. (1958). *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Konečná, S. (2013). Učebnice vlastivědy po roce 1989. *Učitelství listy*, 26(11). Dostupné z <http://www.ucitelstve-listy.cz/2013/06/sylva-konecna-ucebnice-vlastivedy-po.html>
- Kovář, M. R. (1870). *Obraz vlasti české: země- a dějepisné vypravování vlastenecké mládeži škol národních*. Olomouc: Nákladem Eduarda Hölzela.
- Krajcová, L. (2008). *Příspěvek k analýze učebnic dějepisu pro základní školy* (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z [http://is.muni.cz/th/123795/pedf\\_m/](http://is.muni.cz/th/123795/pedf_m/)
- Kramářová, D. (2009). Evaluace a komparace učebnic chemie na ZŠ (Bakalářská práce). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Dostupné z <http://theses.cz/id/u5elrq/>
- Kratochvílová, E. (2017). *Srovnání učiva o lidském těle v učebnicích 1. stupně základní školy* (Diplomová práce). Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/391882/pedf\\_m/](http://is.muni.cz/th/391882/pedf_m/)
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An introduction to its Methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kronick, J. C. (1997). Alternativní metodologie pro analýzu kvalitativních dat. *Sociologický časopis*, 33 (1), 57-67.
- Křivská, A. (1992). Dějepisné učivo nové učebnice vlastivědy ve 4. ročníku. *Komenský*, 117 (7), 156-157.
- Kubiena, P. (2015). *Pozice regionálního učiva ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/5e4zre/>
- Kusá, D. (1988). Obťažnosť učebného textu vo vzťahu k charakteristikám verbálneho projevu žiakov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 23 (5), 431-440.

- Kusá, D. (1989). Obťažnosť učebného textu a jeho efektívnosť v kognitívnom vývine žiaka. In *Tvorba učebnic. Sborník 7* (s. 68-73). Praha: SPN.
- Kútová, V. (2006). Slovo o slove. In L. Sičáková & L. Liptáková (Eds.), *Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity* (s. 119-127). Prešov: Prešovská univerzita.
- Kvapilová, J. (2016). *Srovnání učebních úloh v učebnicích vlastivědy - historický exkurz* (Diplomová práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/391910/pedf\\_m/](http://is.muni.cz/th/391910/pedf_m/)
- Labajová, T. (2015). *Didaktické funkce nonverbálních prvků jako prostředek transformace učiva v učebnicích zeměpisu pro 2. stupeň základní školy* (Diplomová práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/371511/pedf\\_m/](http://is.muni.cz/th/371511/pedf_m/)
- Labischová, D. (2014). Badatelsky orientovaná výuka - základní paradigma pro tvorbu moderní učebnice dějepisu. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd, 28*, (s. 110-127). Brno: Masarykova univerzita.
- Labischová, D. (2015). Historický pramen a badatelsky orientované učení v německých učebnicích dějepisu. *Historica. Revue pro historii a příbuzné vědy*, 6 (196-211).
- Labischová, D. (2017). Analýza a interpretace historických pramenů v učebnicích dějepisu a v praxi. *Komenský. Odborný časopis pro učitele základní školy*, 141(3), 12-17.
- Labischová, D., & Gracová, B. (2010). *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.
- Lambert, D., & Balderstone, D. (2010). *Learning to Teach Geography in the Secondary School*. London and New York: Routledge
- Lojkásková, S. (2014). *Učební úlohy v přírodovědě ve vztahu k typu znalostí* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/cvcfhp/>
- Macek, Z. (1984). Obraz jako didaktický prostředek. *Pedagogika*, 34(4), 453-470.
- Machalová, M. (2005). Konstruktivistické učební úlohy a jejich role ve vlastivědě. *Komenský*, 130 (1), 16-21.
- Majerčinová, I. (2014). *Analýza učebních úloh v přírodovědě*. Dostupné z <http://theses.cz/id/sb47iq/>
- Mánková, L. (2016). *Využití učebních úloh učiteli přírodopisu* (Bakalářská práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/dgfe1g/>
- Maňák, J. (2006). Paridův soud aneb komu zlaté jablko. In J. Maňák & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 73-78). Brno: Paido.
- Maňák, J. (2007). Učebnice jako kurikulární projekt. In J. Maňák & P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 24-30). Brno: Paido.
- Maňák, J. (2008). Funkce učebnice v moderní škole. In P. Knecht & T. Janík (2008). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 19-26). Brno: Paido.
- Maňák, J., & Klapko, D. (Eds.). (2006). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido.
- Maňák, J., & Knecht, P. (Eds.). (2007). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (1995). Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika*, 45(4), 318-327.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Martincová, J. (2011). *Analýza učebních úloh v vlastivědě* (Rigorózní práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/eaprox/>
- Martiník, F. (2016). *Obsahová analýza učebnic pro ZŠ vzhledem k výživě* (Bakalářská práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/424872/lf\\_b/](http://is.muni.cz/th/424872/lf_b/)
- Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (Eds.). (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Matušková, A. (1994). Jak dál ve vyučování vlastivědě. *Komenský*. 119 (9), 181-183.
- Matysová, M. (2013). *Současná grafická úprava učebnic občanské výchovy pro základní školy, tvorba vlastního grafického návrhu učebnice* (Diplomová práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/318680/pedf\\_m/](http://is.muni.cz/th/318680/pedf_m/)
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mazáčová, N. (2014). *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Mejstřík, V. (Ed.). (1964). *Metodika vyučování vlastivědě. Učebnice pro studium učitelství pro 1. – 5. ročník základní devítileté školy na pedagogickém institutu*. Praha: SPN.
- Michovský, V. (1980). Klasická učebnice nového typu – soudobý model učebnice. *Tvorba učebnic. Sešit*, 2(1), 9-32.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing. Baltische Studien zur Erziehungs und Sozialwissenschaft, Band 3 (Baltic Studies for Education and Social Sciences, Volume 3)*. Peter Lang Publishing, Inc., 275 Seventh Ave., 28th Floor, New York, NY 10001-6708.
- Mikk, J. (2007). Učebnice: budoucnost národa. In J. Maňák & P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 11-23). Brno: Paido.
- Mikulenková, L. (2008). *Lidé a čas - učebnice pro 4. a 5. ročník*. Olomouc: Prodos.
- Milič, B., & Hloušek, J. (1932). *Branka do světa: vlastivěda pro 4. postupný ročník obecných škol: Projekt č. 1-8*. Praha: Státní nakladatelství.

- Musilová, M. (2014). *Obsahová a strukturální analýza českých učebnic dějepisu* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/v8hf1x/>
- Nestler, K. (1974). Zur Wirkung lexikalischer und syntaktischer Textmerkmale auf das Lernergebnis. *Informationen zu Schulbuchfragen*, H, 17, 73.
- Netušilová, M. (2008). *Učební úlohy z fyzické geografie ve výuce zeměpisu na ZŠ* (Diplomová práce). Dostupné z [https://is.muni.cz/th/74958/pedf\\_m/DiplomovaPrace.doc](https://is.muni.cz/th/74958/pedf_m/DiplomovaPrace.doc)
- Nonaka D, Jimba M, Mizoue T, Kobayashi J, Yasuoka J, & Ayi I, et al. (2012). Content Analysis of Primary and Secondary School Textbooks Regarding Malaria Control: A Multi-Country Study. *PLoS ONE* 7(5): e36629. Available from WWW: <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0036629>>
- Novák, J. V. (1932). *Jan Amos Komenský, jeho život a spisy*. Praha: Dědictví Komenského.
- Novotná, B. (2012). *Zdravá výživa v učebnicích rodinné výchovy* (Bakalářská práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/ub2bly/>
- Novotný, P. (2007). Vizualní informace ve vybraných učebnicích dějepisu pro 9. ročník ZŠ. In T. Janík, P. Knecht & V. Najvarová (Eds.), *Příspěvky k výzkumu a tvorbě kurikula* (s. 133-140). Brno: Paido.
- Oelszlaeger, B. (2010). Miejsce podręczników w działaniach edukacyjnych nauczycieli i uczniów klas początkowych. In J. Gabzdyl, & B. Oelszlaeger (Eds.) *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojasowi* (s. 380 – 389). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Oelszlaeger-Kosturek, B. (2015). Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej w kontekście treści podręczników szkolnych. Rozdz. XI. In B. Kasáčová, S. Kariková & B. Oelszlaeger-Kosturek et al. *Nauczyciel. Teoretyczno-empiryczne konteksty edukacji wczesnoszkolnej* (s. 203-223). Cieszyn: galeria „Na Gojach”.
- Okoň, W. (1966). *K základům problémového učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Ondráček, J. (1967). *Názorné vyučování na základní devítileté škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Panáková, G. (2010). *Zdravá výživa v učebnicích přírodovědy-pojmová analýza* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/fqv2kd/>
- Parkan, F. (2014). *Učební text pro studenty distančního vzdělávání seznamuje s didaktikou dějepisu jako mezioborovou disciplínou a s vývojem výuky na základních a středních školách*. Praha: Univerzita Karlova.
- Pastejřík, J., Spalová, K., & Sulík, J. (Eds.). (1928). *Soustředěné vyučování: Ukázka práce tvořivé na podkladě vlastivědném*. Praha: Státní nakladatelství.
- Pecinová, K. (2016). *Analýza obtížnosti textů v učebnicích vlastivědy vydaných mezi lety 1948 – 1989 na československém území* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/096pgh/>
- Pešek, J. (1917). Stručné uvedení do vlastivědy. *Škola našeho venkova XXI*.
- Pešková, K. (2012). *Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny* (Disertační práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/rlqh5s/>
- Plíšková, P. (2007). *Srovnání obtížnosti výkladového textu a didaktické efektivnosti českých učebnic dějepisu pro 6. a 7. třídu ZŠ* (Diplomová práce). Liberec: Technická Univerzita v Liberci.
- Pluskal, M. (1996). Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů. *Pedagogika*, 46(1), 62-76.
- Průcha, J. (1984). *Hodnocení obtížnosti učebnic*. Praha: VÚOŠ.
- Průcha, J. (1985). Komplexní výzkum učebnic dějepisu. *Společenské vědy ve škole*, 42(4), 105–107.
- Průcha, J. (1986). Je možno exaktně stanovit vlastnosti základního učiva? *Pedagogika*, 36 (2), 175-191.
- Průcha, J. (1987). *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia.
- Průcha, J. (1989a). *Teorie, tvorba a hodnocení učebnic*. Praha: ÚÚVPP.
- Průcha, J. (1989b). Zlepšují se učebnice dějepisu? Analýza tří učebnic dějepisu pro 5. ročník ZŠ. *Společenské vědy ve škole*, 46 (3), 75–77.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2006). Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In J. Maňák & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 9-22). Brno: Paido.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průšová, P. (2017). *Analýza učebnic vlastivědy, zaměřená na historii naší země, ve 4. ročníku základní školy* (Diplomová práce). Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- První čítanka a mluvnice pro katolické školy v císařství Rakouském*. (1862) Praha: C. k. školní kněhosklad.



- Pstružinová, J. (1992). Některé pedagogicko-psychologické aspekty učitelských otázek. *Pedagogika*, 42(2), 223-228.
- Ptáčková, L. (2016). *Vztah vizuálních prostředků a textů v učebnicích němčiny pro první stupeň ZŠ* (Diplomová práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/386320/pedf\\_m/](http://is.muni.cz/th/386320/pedf_m/)
- Pytlová, M. (2009). *Obtížnost textu v některých učebnicích přírodopisu* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/7imf5i/>
- Recmanová, V. (2012). *Učební úlohy na 1. stupni základní školy* (Diplomová práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/252943/pedf\\_m/Diplomova\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/252943/pedf_m/Diplomova_prace.pdf)
- Růžička, E. (1874). *Druhá čítanka a mluvnice pro obecné školy*. Praha: C. k. školní kněhosklad.
- Řehořová, I. (2014). *Didaktická znalost obsahu v tématu druhé světové války na prvním stupni základní školy* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/u8lq44/>
- Řezníčková, D., & Matějček, T. (2014). *Učební úlohy ve výuce geografie*. Praha: P3K. Dostupné z [https://is.muni.cz/el/1441/podzim2016/Ze0057/um/uculohy\\_Reznickova.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/podzim2016/Ze0057/um/uculohy_Reznickova.pdf)
- Říha, B. (1963). *Vlastivěda pro pátý ročník základní devítileté školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Říha, B. (1962). *Vlastivěda pro 4. ročník základní devítileté školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Říčan, J. (2012). Which aspects of inquiry-based approaches should be emphasised in teaching of humanities. In: Nikolić, R. (ed.): *Current Trends in Educational Science and Practise, III.*, 32-47. Užice.
- Sál, F. L. (1917). *Nauka o domově - vlastivěda*. Praha: E. Šolc.
- Sál, F. L. (1928). *Nová prvouka*. Velké Meziříčí: Alois Šašek.
- Salamonová, H. (2011). *Učební úlohy ve vybraných učebnicích vlastivědy na ZŠ* (Diplomová práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/208963/pedf\\_m/](http://is.muni.cz/th/208963/pedf_m/)
- Sikorová, Z. (2004). *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava: PdF OU.
- Sikorová, Z. (2007). Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In J. Maňák & P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 31-40). Brno: Paido.
- Simbartl, P. (2015). *Validace interaktivních učebnic pro základní školy* (Disertační práce). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Skalický, M. (1990). *Vlastivěda pro 4. ročník základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Skalková, J. (1974). *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: SPN.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
- Skotnicová, V. (2015). *Proměna společenskovedního učiva v učebnicích pro 1. stupeň základní školy* (Diplomová práce). Dostupné <http://theses.cz/id/6ue40f/>
- Slabihoudková, S. (2014). *Regionální vlastivěda a její využití v učivu primární školy* (Disertační práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/8nhzqk/>
- Slavík, Z. (1980). *Vysvětlivky k učebním osnovám vlastivědy pro 3. a 4. ročník základní školy. Díl 1., Vlastivěda pro 3. ročník*. Praha: SPN.
- Smutková, T. (2012). *Srovnání učebnic přírodopisu v České a Slovenské republice* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/59de8f/>
- Solníčka, D. (2009). *Didaktická vybavenost učebnic dějepisu* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/yf2o6f/>
- Stará, J., & Krčmářová, T. (2014). Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace*, 24(1), 77.
- Stejskalíková, J. (2013). *Evropská dimenze v učebnicích dějepisu* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Strnad, E., Uždil, J., & Švec, O. (1954). *Školní obraz, jeho význam a užití*. Praha: SPN.
- Stříbrná, I. (2004). *Vlastivěda 4: učebnice pro 4. ročník základní školy*. Brno: Nová škola.
- Stříbrná, I. a kol. (2013). *Vlastivěda 4 - hlavní události nejstarších českých dějin*. Brno: Nová škola.
- Studecká, L. (2012). *Didaktická analýza tématického celku - Čechy v letech 1740-1790 v rozsahu učiva ZŠ* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/nnwn6l/>
- Stuchlíková, I. (2010). O badatelsky orientovaném vyučování. In M. Papáček, *Didaktika biologie v České republice 2010 a badatelsky orientované vyučování (DiBi 2010). Sborník příspěvků semináře, 25*, 132. České Budějovice.
- Šimek, R. (1922). *Vlastivěda v národní škole*. Humpolec: Učitelská jednota Budeč.
- Šimek, R. (1931). *Metodika dějepisu; Metodika vlastivědy*. Velké Meziříčí: Šašek.
- Šimíčková, H. (2010). *Didaktika vlastivědy jako základ společenských věd v primární škole*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Šimik, O. (2014). *Učebnice přírodovědy pohledem pedagogického výzkumu*. Ostrava: Ostravská univerzita.

- Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD.
- Šmídl, M. (2013). *Analýza učebnic a tvorba učebních textů s tematickým celkem sacharidy a jejich metabolismus pro školy gymnaziálního typu* (Disertační práce). Praha: UK.
- Šupka, J. (1993). Nové alternativní učebnice prvouky a vlastivědy. *Komenský*, 118 (7), 165-166.
- Šustová, M. (2009). Jezuitské a piaristické učebnice dějepisu ve sbírkách Pedagogického muzea J. A. Komenského v Praze. In *Problematika historických a vzácných knižních fondů Čech, Moravy a Slezska: sborník ze 17. odborné konference Olomouc, 5. - 6. listopadu 2008* (s. 45-53).
- Švec, V. (1980). Umíme žákům zadat úlohu? *Přírodní vědy ve škole*, 31 (3), 105.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity
- Švec, V., Filová, H., & Šimoník, O. (1998). *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova univerzita.
- Tannenbergová, P. (2009). Učebnice dějepisu pro 6. ročník základní školy z pohledu jejich didaktické vybavenosti. *E-pedagogium*, 9 (5), 108-121. Dostupné z [http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/05\\_e-pedagogium\\_2009-V.pdf](http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/05_e-pedagogium_2009-V.pdf)
- Tannenbergová, P. (2012). *Analýza didaktické vybavenosti učebnic dějepisu pro 6. a 7. ročník základní školy* (Disertační práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/t0x959/>
- Tollingerová, D. (1986). *K teorii učebních činností*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Tomek, K. (1997). *Vlastivěda 4, 5: Příručka pro učitele*. Olomouc: Prodos.
- Tomáš, M. (2009). Učební úlohy. In *Dielektrika.kvalitne.cz*. Dostupné z <http://dielektrika.kvalitne.cz/ulohy.html>
- Topolski, J. (1996). *Jak se píše i rozumie historii* (s. 97 – 111). Poznaň.
- Trnková, K. (2007). *Málotřídní školy a faktory ovlivňující jejich fungování* (Disertační práce). Dostupné z [https://is.muni.cz/auth/th/8942/ff\\_d/cele-po\\_korekci.pdf](https://is.muni.cz/auth/th/8942/ff_d/cele-po_korekci.pdf)
- Tupý, J., Jeřábek, J. (Eds.). (2016). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- Tupý, K. (1962). *Metodická příručka k vyučování vlastivědě ve 4. ročníku základní devítileté školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Učební osnovy pro školu obecnou* (1915).
- Učení je skryté bohatství – Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. (1997). Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav výzkumu a rozvoje školství, Středisko vzdělávací politiky: Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Ulrich, R. (1934). *Vlastivěda slovem i obrazem pro 3. školní rok a to pro žactvo, učitele i rodiče: Podle normálních osnov učebních z r. 1933 a podrobných rozvrhů učiva vlastivědného Pedagogického semináře učitelského v Olomouci*. Litovli: nákladem vlastním.
- Ústav pro studium totalitních režimů. (2009). Učebnice dějepisu. In *Ústav pro studium totalitních režimů*. Dostupné z: <https://www.ustrcr.cz/uvod/antologie-ideologickyh-textu/ucebnice-dejepisu/>
- Vaculík, I., & Zezulák, J. (1939). *Věcné a metodické vypracování vlastivědného učiva pro 5. školní rok: (návodná vlastivědná příručka pro učitele)*. Velké Meziříčí: Alois Šašek.
- Vaculík, I., & Zezulák, J. (1938). *Věcné a metodické vypracování vlastivědného učiva pro 3. šk. rok: Věcné a metodické vypracování vlastivědného učiva pro 4. šk. rok*. Velké Meziříčí: Alois Šašek.
- Vaculová, I., Trna, J., & Janík, T. (2008). Učební úlohy ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy: vybrané výsledky CPV videostudie fyziky. *Pedagogická orientace*, 18(4), 35-56.
- Valenta, M. (1991). K makrostrukturální analýze učebnic dějepisu pro zvláštní školy. *Speciální pedagogika*, 2 (5), 32-38.
- Valenta, M. (1997). *Koncepce a tvorba učebnic*. Olomouc: Netopejř.
- Valentová, A. (2017). *Analýza tematického okruhu Lidé a čas ve vybraných učebnicích pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět*. (Diplomová práce). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Vališová, A., Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Valová, V. (2017). *Analýza tematického okruhu Lidé a čas ve vybraných učebnicích pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět*. *Diplomová práce*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Vavrdová, A. (2003). *Kapitoly z didaktiky vlastivědy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vavrdová, A. (2009). *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: Univerzita Palackého
- Věcné učení: Vlastivěda*. (1917). Praha: Ústř. nakl. učitel. Čs.
- Vlastivěda: obrazy z českých dějin*. (1995). Všeň: Alter.
- Volf, R. (2009). *Doprava v didaktickém systému výuky zeměpisu* (Diplomová práce). Ústí nad Labem: Dostupné z <http://theses.cz/id/dsj3z8/>
- Vondráček, J., Tomek, K., & Kitzberger, J. (Eds.). (1997). *Vzdělávací program Národní škola*. Praha: Asociace pedagogů základního školství. Dostupné z [http://nuv.cz/file/191\\_1\\_1/](http://nuv.cz/file/191_1_1/)

- Votava, A. (1937). *Učebnice vlastivědy pro 4. postupný ročník*. Brno: Vydavatelský odbor ústředního spolku jednoty učitelů v zemi Moravskoslezské.
- Votava, A. (1937). *Učebnice vlastivědy pro 3. postupný ročník*. Brno: Vydavatelský odbor ústředního spolku jednoty učitelů v zemi Moravskoslezské.
- Votava, A. (1931). *Vlastivěda pro 3., 4. a 5. školní rok*. Brno: Odbor ÚSJU.
- Vránová, O. (2005). Posuzování úloh v pracovních sešitech přírodopisu. *E-pedagogium*, 2 (4). 55-66. Dostupné z [http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped\\_4-2005.pdf](http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_4-2005.pdf)
- Vránová, O. (2006). Rozmanitost učebních úloh v pracovním sešitě přírodovědy. *E-pedagogium*, 3 (4). 116-125. Dostupné z [http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped\\_4-2006.pdf](http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_4-2006.pdf)
- Vránová, Z. (2010). *Vizuální prvky v učebnicích zeměpisu* (Diplomová práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/i6e1ly/>
- Vzdělávací program Obecná škola: pojetí obecné školy: učební osnovy obecné školy*. (1996). Praha: Portál.
- Weinhöfer, M. (2007). Obtížnost textu vybraných učebnic zeměpisu pro základní školy. In J. Maňák & P. Knecht (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 115-120). Brno: Paido.
- Weinhöfer, M. (2011). *Metoda tvorby učebnic zeměpisu pomocí analýzy učebnic zeměpisu a RVP ZV* (Disertační práce). Dostupné z <http://theses.cz/id/9f87rw/>
- Wettler, O. (1997). *Vlastivěda 4 pro 4. ročník základní školy*. Praha: SPN.
- Willows, D. M., & Houghton, H. A. (Eds.). (1987). *The Psychology of Illustration*. Vol. 1. New York: Springer Verlag.
- Wolf, A. J. (1867). *Vlastivěda, čili, Učení země- a dějepisné. Díl I pro II. třídu národních škol*. Praha: A. J. Wolf.
- Zujev, D. D. (1986). *Jak tvořit učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství.
- Žampachová, P. (2016). *Estetické hodnocení vybraných učebnic občanské výchovy* (Diplomová práce). Dostupné z [http://is.muni.cz/th/385444/pedf\\_m/](http://is.muni.cz/th/385444/pedf_m/)

## Rejstřík

- badatelsky orientovaná výuka 17
- Bloomova taxonomie 161n, 163, 166, 179, 222, 230
- Člověk a jeho svět (vzdělávací oblast) 18, 24, 25
- didaktická vybavenost 62, 64nn, 68, 70, 226, 233, 235
- aparát orientační 15, 65n, 72, 74, 225
  - aparát prezentace učiva 14, 16, 65n, 225, 235
  - aparát řídicí 15n, 65n, 69, 73n, 225n, 235
  - koeficient didaktické vybavenosti 63-65, 69, 73, 225
  - komponenty obrazové 15, 65nn, 72n, 114nn, 120nn, 132, 135, 144nn, 228, 234
  - komponenty verbální 65-74, 225n
- edukační proces 10n, 62, 160
- edukační cíl 163, 222, 232, 235
- frekvenční analýza 78-80, 109, 116, 226
- klíčové kompetence 6n, 35n, 60n, 210, 232n
- Lidé a čas (tematický okruh) 17n, 24n, 58n, 76
- metakognice 210n, 215, 218
- nonverbální prvky 114n, 117
- obsahová analýza 77n, 166
- obtížnost textu 146n, 156-158
- koeficient hustoty odborné informace 148, 156n, 229, 234
- syntaktická 149-151, 157, 229, 234
- sémantická 152-155, 157n, 234
- očekávaný výstup 25, 29n, 35n, 41n, 44, 46, 57n, 60n, 166, 210, 215, 218, 221, 223, 231, 231-233
- otázka 161
- Pearsonův koeficient korelace 63, 68, 98n, 120, 148, 156n, 174
- pojmová analýza 78nn
- historické osobnosti 85nn
  - historické události 93nn
  - ostatní kategorie 105nn
- reálie 20
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 24n, 29n, 35n, 41n, 58n, 75, 77-79, 113, 210n, 222-225, 231-233
- schvalovací doložka 25, 146, 223n
- směrodatná odchylka 66, 81, 86n, 92, 117, 127, 151, 153, 155, 167, 179
- test nezávislosti 63n, 66, 80n, 119, 123, 154, 168, 170, 172n, 183, 207, 209
- učebnice 10nn
- alternativní 23
  - dějepisná 11n, 13n, 16n
  - didaktický obraz 114
  - didaktický prostředek 10n, 160, 224
  - edukační konstrukt 10
  - kurikulární projekt 11, 79

nakladatelství 28nn	vlastivědné 19,22
nakladatelství Alter 28nn	variační koeficient 63,66, 73, 81n, 83, 86n,
nakladatelství Didaktis 34nn	92nn, 109, 123, 127, 133, 155, 158, 178nn,
nakladatelství Fraus 40nn	215
nakladatelství Nová škola 47nn	věcné učení 19-22
nakladatelství Prodos 52nn	vlastivěda: 8, 19-24
nakladatelství SPN 54nn	vzdělávací obsah 24n, 58n, 77n, 80, 95,
role (funkce) 12nn	109, 111, 117n, 141, 143, 224nn
struktura 14nn	vzdělávací program 23n
výzkum 18n, 62, 77n, 114n, 146n,	Obecná škola 23
161n, 222n	Národní škola 23
vlastivědná 19-24	Základní škola 23
výzkum: 7, 48, 61-62, 98, 127-128,	
137, 142	
učební osnovy 20-22	
učební úloha 160n, 163nn, 167nn, 219-	
221n, 231-232, 235	
funkce 161	
forma 206nn	
nakladatelství Alter 183nn	
nakladatelství Didaktis 188nn	
nakladatelství Fraus 191nn	
nakladatelství Nová škola 194nn	
nakladatelství Prodos 199nn	
parametr 161	
typ 163nn	
způsob provedení 208n	
vazba na RVP ZV 210nn	
učivo 13, 16	
dějepisné 19, 25nn, 31nn, 37nn,	
42nn, 48nn, 52nn, 55nn	
regionální 21, 30	

## Přílohy

### Příloha 1: Ukázky z učebnic šesti zkoumaných nakladatelství

#### Příloha 1a) Učebnice nakladatelství Fraus

# Komunisté vládnou Československu



Po osvobození východní Evropy od nacistů sovětští komunisté začali zasahovat do politiky států střední a východní Evropy.

V této kapitole:

- budete sledovat, jak komunisté ovládli Československou republiku;
- pochopíte, jak komunisté měnili naše hospodářství a jaké důsledky to má dodnes.



8-2

## Vítězný únor

Po skončení války se do důležitých politických funkcí v Československu dostávali komunisté. Před volbami roku 1946 slibovali mnoho výhod, pokud získají moc.

Vysvětlete, kdo komunisty nejspíše volil a proč.



Po vítězství ve volbách komunisté spolupracovali s demokratickými stranami. V únoru 1948 ale vyzvali demokratickou vládu k odchodu. Organizovali demonstrace svých stoupců a vyhrožovali. Jejich moci už nikdo nedokázal vzdorovat.

25. 2. 1948 byli v Praze na Staroměstském náměstí také ozbrojení dělníci – Lidové milice.

10-2

Předsedou nové vlády se stal Klement Gottwald. Komunističtí poslanci měnili ústavu a další zákony, aby si zajistili, že zůstanou u moci. Demokracie v Československu zanikla. Byla nastolena neomezená vláda komunistické strany.

Komunisté převzali přímé vedení vojska, policie a sdělovacích prostředků. Proč byly tyto instituce pro komunisty důležité? Kdo o nich rozhoduje dnes?



44 KOMUNISTÉ VLÁDNOU ČESKOSLOVENSKU

## Co je totalita?

Komunisté rozhodovali o tom, kdo bude soudcem, co se bude učit ve školách, jaké filmy se budou točit.

Ostatní politické strany byly buď zrušeny, nebo ztratily svůj vliv. Komunisté získali úplnou – totální kontrolu nad všemi oblastmi života.

Stát s takovou mocí se nazývá **totalitní**.

Podle nových zákonů byly obchody a továrny odebrány majitelům. Kdy je spravedlivé někomu vzít majetek? Boj proti komunistům byl trestným činem. Bylo správné proti komunistům bojovat?



Představitelka strany Národních socialistů Milada Horáková byla odsouzena k trestu smrti za údajnou protistátní činnost.

K zastrašování občanů sloužila zvláštní policie – StB – Státní bezpečnost. Sledovala mnoho lidí, zatýkala a často i krutě vyslýchala. Tisíce občanů byly vězněny v pracovních táborech. Docházelo k nespravedlivým soudním procesům.



Tvrdě postupovali komunisté i proti církvím. Mniši, řeholní sestry, kazatelé i kněží byli pronásledováni a vězněni jako odpůrci vlády. Kněží, kteří směli působit, byli pod stálým dohledem StB.

Životní podmínky některých nemajetných se zlepšily. Zdravotní péče byla dostupná všem. Ke vzdělání měly přednostní přístup děti dělníků. Volný čas měli lidé trávit organizovaně, pod dohledem.



Jak vládu komunistů přijímali občané z různých vrstev společnosti? Uveďte jejich možné názory a promyslete, jak se tito lidé nejspíš chovali. Proč odpůrci komunistů vládu nesvrhli?

Jak dnes mohou lidé projevovat nesouhlas s vládou? Co dělají politické strany, které s vládou nespolupracují?



D



OK

## Život v Československu v době vlády komunistů

„A my jsme stranou československého proletariátu a naším nejvyšším štábem je skutečně Moskva. A my se chodíme do Moskvy učit, víte co? My se od ruských bolševiků do Moskvy chodíme učit, jak vám zakroutit krk. A vy víte, že ruští bolševici jsou v tom mistry... Přejde vás smích!“  
(Z projevu Klementa Gottwalda v poslanecké sněmovně Národního shromáždění roku 1929)

✓ Československo patřilo do oblasti vlivu Sovětského svazu a po komunistickém převratu v roce 1948 se v něm začalo vládnout podle stalinských metod a pod vedením sovětských poradců. Nespravedlnosti, k nimž došlo těsně po válce, lze možná omluvit špatně prováděnými pokusy o nápravu válečných křivd. Po roce 1948 šlo o zvůli ze strany vládnoucích komunistů.

Během dnů a týdnů akční výbory komunistů prováděly „očistu od nepřátelských živlů“. Z řídicích funkcí bylo odstraněno na 200 tisíc lidí, které nahradili komunisté většinou bez předpokladů tyto funkce zvládat. Začalo první zatýkání odpůrců nového režimu. Způsob uplatňování sovětského vlivu byl v ovládaných zemích podobný: izolovat je od vnějšího (kapitalistického) světa a donutit je jakýmikoliv prostředky podřídit se. Vedení komunistické strany Československa bylo poslušné vůči těmto tlakům a mimořádně vstřícné. Důsledně ničilo to, co bylo prohlášeno za přežitky minulosti: tradice, zvyky, kultura, úcta ke vzdělání, respektování nedotknutelnosti vlastnictví, víry a podobně.

Ještě v roce 1948 prosadili komunisté parlamentní volby, ve kterých se poprvé uplatnila **jednotná kandidátka**. To znamenalo, že voliči nevolili mezi více stranami a programy, ale vhodili do urny lístek, který komunisté připravili. (Tímto způsobem se v Československu předstíraly svobodné volby až do roku 1989.)

„Vítězstvím“ v parlamentních volbách a zvolením Klementa Gottwalda prezidentem republiky byl komunistický režim dotvořen i po formální stránce.

Do špatného stavu se dostávalo hospodářství země. Dělníkům (proletariátu), kteří nahradili v řídicích funkcích odborníky, chybělo vzdělání, zkušenosti a schopnosti. Soukromým zemědělcům byla sebrána půda a hospodařit na ní začala jednotná zemědělská družstva řízená lidmi, kteří byli dosazeni vedením komunistické strany, aniž by zemědělství vůbec rozuměli. To vedlo k velkému poklesu zemědělské produkce. Jako viníci nesnázi byli označováni „třídní nepřátelé“, které bylo nutno potrestat. Docházelo k **politickým soudním procesům**, jimiž byli likvidováni skuteční i domnělí odpůrci vládnoucího režimu.

O vině a trestu nerozhodovaly soudy, ale politická moc. Tak bylo k mnohaletým trestům odsouzeno okolo dvou set tisíc lidí, 248 lidí se stalo oběťmi justičních vražd – byli popraveni. Několik tisíc neprávem odsouzených zemřelo v pracovních táborech, několik set lidí bylo zabito při pokusu uprchnout ze země. Mnoha lidem, včetně významných vědců, umělců a demokraticky smýšlejících politiků, se podařilo uprchnout do zahraničí.

Na konci 50. let, po smrti Stalina a Gottwalda, došlo k částečnému uvolňování poměrů, které pokračovalo po celá 60. léta. Oslabení diktatury se projevilo v kulturním





životě – zatímco v 50. letech muselo umění sloužit vládnoucí moci a jeho cílem bylo opěvovat krásy socialismu, o desetiletí později bylo možné vyjadřovat se volněji, nebo dokonce nepoliticky. Objevily se i názory, že socialistické zřízení je možné reformovat, tedy přetvořit tak, aby se v něm lidem opravdu dobře žilo. Přes částečné zlepšení poměrů byla v roce 1960 přijata socialistická ústava, do které byla zakotvena vedoucí úloha komunistické strany ve společnosti a stát byl přejmenován na **Československou socialistickou republiku**.

Politické procesy začaly hned po únoru 1948.

Jedním z odsouzených k smrti byl generál **Heliodor Píka**, hrdina první i druhé světové války, držitel více než třiceti vysokých českých, francouzských, anglických a sovětských vyznamenání. Celý život bojoval za svobodu a demokracii. Komunisté ho odměnili krutými výslechy a potupnou popravou.

**Milada Horáková**, česká politička vězněná nacisty, byla jedinou ženou popravenou v těchto procesech za údajné spiknutí a velezradu. Stala se symbolem odporu proti vládnoucí komunistické straně. Bránila sebe a své ideály, přestože věděla, jaký trest jí hrozí. Výkonu drastického a ostudného rozsudku se snažily zabránit některé slavné světové osobnosti (Albert Einstein, Winston Churchill) žádostmi o milost, ale neuspěly.



OK



### SHRNUTÍ A OPAKOVÁNÍ

V Československu byla nastolena diktatura proletariátu, která své moci zneužívala. Odvracela pozornost od hospodářských neúspěchů hledáním vnitřních nepřátel. Pod vedením sovětských poradců docházelo k pronásledování a trestání tzv. nepřátel režimu. Obzvláště odsouzeníhodné jsou soudní politické procesy, které zničily nebo trvale poznamenaly životy mnoha nevinných lidí. V roce 1960 byla přijata socialistická ústava, která zajišťovala komunistům trvalou moc. Stát byl přejmenován na Československou socialistickou republiku.

### Otázky a úkoly

1. Jak se liší současné volby od voleb, které probíhaly za vlády komunistů?
2. Zkuste vysvětlit, proč se nedařilo československému hospodářství.
3. K čemu sloužily politické soudní procesy?
4. Proč se mnozí demokraticky smýšlející lidé snažili uprchnout ze země?
5. Zkuste objasnit, proč komunisté nechtěli dovolit, aby lidé svobodně cestovali do nekomunistických zemí.
6. Jaký význam mělo pro komunisty přijetí nové ústavy? Co znamenalo její přijetí pro odpůrce komunistů?
7. Zjistěte, zda a jak byli potrestáni soudci, kteří na politickou objednávku vynášeli rozsudky smrti nebo dlouholetého vězení nad nevinnými lidmi.
8. Zeptejte se svých starších příbuzných nebo známých, jak se dotklo toto období jejich rodiny a života.

## 15. OD TOTALITNÍ MOCI K DEMOKRACII

### Nástup komunistické vlády

V prvních letech po nastolení totalitní vlády v Československu docházelo k zatýkání, k věznění a mnohdy i k popravám nevinných lidí. Byly zřizovány tábory nucených prací. Kdo otevřeně nesouhlasil s komunistickou vládou, tomu hrozilo vězení. Před komunistickou diktaturou uprchly tisíce lidí do západních zemí.

Ihned po únoru 1948 byla v zemi zahájena **přeměna hospodářství**. Bylo dokončeno znárodnění všech podniků a továren. Následovala likvidace soukromých firem řemeslníků, obchodníků a živnostníků.

Podobně i na venkově byli rolníci násilně nuceni ke společnému hospodaření v jednotných zemědělských družstvech. Celé hospodářství bylo řízeno **pětiletými plány**. Hovořilo se o „**budování socialismu v Československu**“ podle sovětského vzoru.

Ⓩ V roce 1960 došlo ke změně názvu státu, který se začal označovat jako **Československá socialistická republika (ČSSR)**.

Knihy, noviny, časopisy, film, divadla, rozhlas i televize podléhaly **cenзуře**. Na veřejnosti nebylo možné říkat svobodně a beztrestně své názory. Lidé jinak mluvili v zaměstnání, jinak v soukromí.

Ⓩ Školní učebnice, zejména učebnice dějepisu, byly přepracovány. Muselo z nich zmizet vše, co připomínalo demokratickou minulost. Naopak se zdůrazňovaly dějiny komunistické strany. Vše bylo podřízeno „sovětskému vzoru“.

Komunisté zrušili mládežnické organizace Sokola a skautské oddíly. Nahradili je jednotnou organizací pro mládež, která se dělila na mladší pionýry a starší svazáky.



Politický plakát z počátku 50. let



Státní znak ČSSR



Na kartičky napište, jak komunistická vláda porušovala lidská práva. Kartičky vyvěste ve třídě.

### Pražské jaro

Kritiků komunistického režimu přibývalo. Lidé se pozvolna zbavovali strachu a začali svobodně vyjadřovat své názory. V **lednu 1968** se do vedení komunistické strany dostala skupina komunistů, kterou vedl slovenský politik **Alexander Dubček**. Tito umírnění komunisté slibovali lidem, že budou vládnout bez zastrašování občanů. Začali hlásat budování „**socialismu s lidskou tvář**“.

Lidé jejich slibům uvěřili a podporovali je. Tato doba bývá označována jako **pražské jaro**.



Alexander Dubček



Vysvětlete, co znamená, že má nějaké společenské zřízení nebo období tzv. „lidskou tvář“.

### Okupace Československa

Jiné pojetí socialismu v naší zemi se však zalekly vlády v Sovětském svazu a v okolních státech, kde také vládli komunisté. Proto tyto státy poslaly do Československa svá vojska. **21. srpna 1968 vtrhla na naše území vojska pěti států v čele se Sovětským svazem.**



21. srpen 1968 v Praze

Ⓜ Ze kterých zemí v současné době lidé nejvíce emigrují?

- Ⓩ Okupační vojska narazila na všeobecnou nenávist a odpor občanů. Proti okupantům vystupovali zvláště odvážně studenti a mládež. Studenti pořádali protestní stávkové akce a demonstrace. Společnost chtěla vyburcovat k odporu student **Jan Palach**, který se v Praze veřejně upálil. Stal se symbolem odporu proti okupaci. Sovětská vojska však v naší zemi zůstala více jak dvacet let.

V Československu byla **obnovena totalitní vláda** představovaná prezidentem Gustávem Husákem. Opět docházelo k pronásledování těch občanů, kteří neshodili s komunistickým režimem a s okupací.

- Ⓩ Vedle policejních metod používal komunistický režim i libivých prostředků, které měly vylepšit životní úroveň obyvatel. Nezvyšovaly se ceny základních potravin a paliv. Byly zavedeny mateřské příspěvky a zvýšeny rodné přídavky. Pronikavě se zvýšila výstavba panelových domů a také chat i rekreačních chalup. V Praze byla zahájena výstavba metra. Z Prahy do Bratislavy se jezdilo po nové dálnici. K propagaci komunistické vlády sloužily úspěchy našich sportovců i umělců. Každých pět let se stávaly největší sportovní slavnosti tzv. *spartakiády*. Československo se mohlo pochlubit prvním kosmonautem.



Zjistěte, jak se jmenoval československý kosmonaut a ve kterém roce vylétl do kosmu.



Panelový dům

Část společnosti se s touto situací časem smířila. Našli se však i jednotlivci, kteří se odmítali podřít. Těch postupem času přibývalo. Bylo zřejmé, že vláda komunistů je neudržitelná. K vyvrcholení krize došlo v listopadu 1989.

## Sametová revoluce

**17. listopadu 1989** napadla policie v Praze pokojný průvod studentů. Mnoho jich bylo zraněno.



Znak Občanského fóra

Následovaly stávkové akce studentů, herců a některých veřejně činných osobností. K nim se přidali občané po celé republice. Ti si zakládali vlastní organizace, které byly nazvány **Občanské fórum**.



Zásah na Národní třídě v Praze 17. listopadu 1989

Lidé stále důrazněji požadovali odstoupení komunistické vlády. Protestní akce přerostly ve státní převrat, který bývá označován jako „**sametová revoluce**“.

Komunistická strana se zřekla své vedoucí funkce ve společnosti. Komunistický představitel Gustáv Husák odstoupil z funkce prezidenta. Tak v roce 1989 vláda komunistů skončila.

Dne 29. prosince 1989 zvolilo Federální shromáždění novým prezidentem **Václava Havla**, vůdčí postavu českých disidentů – kritiků komunistické vlády.



V svolání Občanského fóra se uvádělo:  
 „...není návratu k předchozímu totalitnímu způsobu vlády, který dovedl naši zemi na pokraj naprosté duchovní, mravní a politické, hospodářské a ekologické krize... chceme žít ve svobodném, demokratickém a prosperujícím Československu, které se musí vrátit do Evropy.“



Václav Havel

PT V čem je demokracie lepší, než předchozí systémy, jaké má nedostatky?



## LIDÉ A ČAS

Druhá světová válka stála život bezmála **60 milionů lidí**. Přibližně polovinu z toho tvořilo civilní obyvatelstvo. Mnoho lidí přišlo o život při bombardování měst, přes 10 milionů zahynulo v německých koncentračních táborech (z toho asi 6 milionů Židů). To jsou těžko představitelná čísla...



Připomínky válečné tragédie najdeme dodnes na mnoha místech Evropy.

Z ciziny se do vlasti vrátil Edvard Beneš, který se stal opět prezidentem. Po těžkých válečných letech začínal mírový život.

Němci žijící v českých zemích, kteří se přihlásili za občany státu Adolfa Hitlera, byli zbaveni veškerého majetku a **odsunuti do Německa**. Při odsunu však docházelo i k chybám a nespravedlnostem.



### A CO JE DŮLEŽITÉ?

- Ve druhé světové válce, kterou Německo rozpoutalo, bojovali proti němu i českoslovenští vojáci. Mnoho českých politiků odešlo do zahraničí, odkud řídili odboj proti německým okupantům.
- Násilí proti obyvatelstvu protektorátu Čechy a Morava se vystupňovalo po úspěšném atentátu na představitele okupační správy R. Heydricha.
- Těsně před koncem války vypuklo v Praze i v dalších českých a moravských městech povstání.
- Československo osvobodila sovětská a americká vojska.
- Válka v Evropě skončila 8. května 1945 kapitulací Německa.



### OTÁZKY A ÚKOLY

1. Kdy začala druhá světová válka? Kdo ji rozpoutal?
2. Účastnili se bojů proti Německu také českoslovenští vojáci? Kde bojovali?
3. Jak zacházeli němečtí okupanti na okupovaných územích s Židy a Romy? Jak postupovali proti českým obyvatelům protektorátu?
4. Odkud a kým byl řízen odboj proti německým okupantům?
5. Proč byl spáchán atentát na R. Heydricha? Co po něm následovalo?
6. Popište události konce války v českých zemích. Kdo osvobodil československé území?
7. Kdy skončila druhá světová válka?

## 23 OBDOBÍ VLÁDY JEDNÉ STRANY

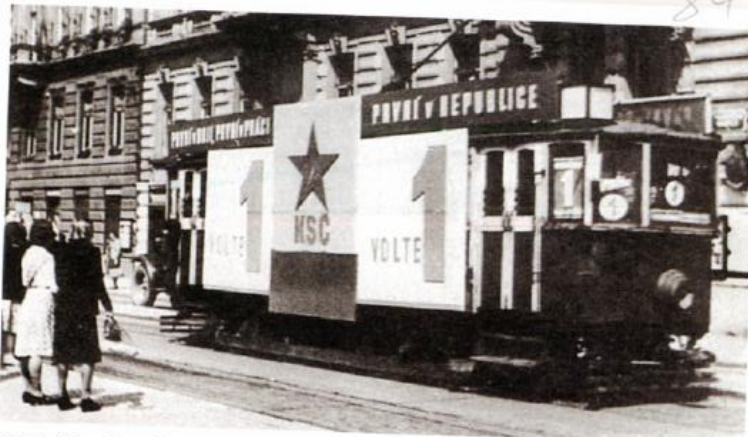
V životě obnovené Československé republiky nastalo mnoho **změn**. Kromě většiny německého obyvatelstva, které bylo z Československa odsunuto, ztratila republika také skoro všechny Židy a Romy, kteří tu před válkou žili. Republika také přišla o část svého území. **Podkarpatská Rus** se totiž stala **součástí Sovětského svazu**.

Závažnou změnou bylo **znárodnění velkých továren, dolů a bank**. Znamenalo to, že byly odebrány původním majitelům a převedeny do vlastnictví státu. Znárodněn byl také majetek po odsunutých Němcích a lidech, kteří s nimi spolupracovali.

Důvěru velkého počtu obyvatel si po válce získala **Komunistická strana Československa (KSČ)**. Slibovala zejména dělníkům a rolníkům lepší budoucnost v novém **socialistickém státě**, kde bude všechno



společně. Nebylo proto divu, že KSČ v prvních poválečných volbách v českých zemích zvítězila. Ani to jí však nestačilo, komunisté chtěli vládnout sami. V **únoru 1948** se jim podařilo převzít všechnu moc ve státě.



Tehdejší volební kampaň se podobala té dnešní. Do voleb v roce 1946 si KSČ vylosovala číslo 1 a náležitě toho využila.

Prezident Edvard Beneš v roce 1948 odstoupil a brzy poté zemřel. Na jeho místo nastoupil představitel KSČ **Klement Gottwald**. Všechny důležité funkce a úřady ve státě přešly do rukou komunistů. **Jedna politická strana ovládala a řídila vše:** armádu, policii, činnost soudů, školy, ale i sportovní organizace, vědu, umění a celou kulturu vůbec. Ani KSČ se ale nemohla rozhodovat zcela samostatně, musela spolupracovat se **Sovětským svazem**, hlavní komunistickou velmocí. Mnoho lidí, kteří s komunistickou vládou nesouhlasili, odešlo do zahraničí (emigrovali), mnozí museli opustit své zaměstnání. S těmi, které KSČ považovala za nebezpečné, se vypořádala po svém. Kněží, novináři, vojáci bojující za války na Západě a mnozí další byli **souzeni na základě smyšlených obvinění**. Za činy, které nespáchali, dostávali vysoké tresty (mnoho let vězení nebo i trest smrti).

Naše republika přestala být republikou demokratickou a stala se **totalitním státem**. V něm bylo jednotné (komunistické) přesvědčení vyžadováno a udržováno násilím. Lidé se báli tajné policie – **Státní bezpečnosti (StB)**, báli se i udavačů a navzájem si nedůvěřovali.



Vaši prarodiče vám potvrdí, že v těchto letech byl problém sehnat i některé běžné potraviny. Fronty před obchody nebyly žádnou zvláštností.

V zemědělství došlo k velkým změnám. Zakládala se zemědělská družstva, do kterých museli všichni rolníci vstoupit a odevzdat tam svá pole, stroje, dobytek. Kdo odmítl, mohl být uvězněn nebo vystěhován. Soukromí rolníci, řemeslníci i obchodníci přestali existovat, všechno zajišťoval stát.



Nový prezident Klement Gottwald



Mladí lidé měli svou organizaci, Československý svaz mládeže (ČSM). I tam komunisté prosazovali své myšlenky. Také děti měly vlastní organizaci: Pionýrskou organizaci ČSM.

# Komunisté uchvacují moc

- 1948 komunisté provedli převrat a ovládli Československo
- 1968 úsilí o nápravu komunistického režimu ukončil vpád sovětských vojsk
- 1977 vznikla Charta 77, nejvýznamnější protest proti komunistickému režimu

## SOVĚTSKÝ SVAZ JAKO VZOR

Po skončení druhé světové války bylo 8. května 1945 obnoveno Československo včetně pohraničí, které po roce 1938 připadlo Německu. Obyvatelé toužili po životě bez válek, ale také bez hospodářských krizí a bez nezaměstnanosti, které zažili v době první republiky. Mnozí za největší záruku své bezpečnosti považovali Sovětský svaz, ve kterém viděli osvoboditele a také hlavního vítěze nad nacisty. Také proto volby v roce 1946 vyhrála Komunistická strana Československa (KSČ), která u nás chtěla nastolit komunistický režim po vzoru Sovětského svazu.

## KOMUNISTÉ SE DOSTÁVAJÍ K MOCI

V únoru 1948 komunisté uskutečnili státní převrat. Ovládli armádu i policii, vláda i parlament se řídily jejich příkazy. Československo se zařadilo k dalším komunistickým zemím, které ovládal Sovětský svaz. Komunistická strana se tak stala hlavní politickou stranou, rozhodovala ve státě o všem podstatném a nedemokratickými způsoby si dokázala zajistit **úspěch ve volbách**. V roce 1960 přijali komunisté novou ústavu. Název republiky se změnil na Československá socialistická republika (ČSSR) a také **státní znak** získal jinou podobu.

## AŽ SE LIDÉ BOJÍ

Aby komunisté upevnili svou moc získanou převratem v únoru 1948, likvidovali každého, kdo by je mohl nějak ohrozit – představitele armády, jiných politických stran, církve, a dokonce i některé komunisty. Počátkem padesátých let se konaly velké **soudní procesy**, při kterých byli lidé odsuzováni na základě vymyšlených obvinění. Cílem bylo obyvatele zastrašit a odradit je od jakýchkoli projevů odporu. Proto se některé procesy vysílaly přímým přenosem v rozhlase. Udělovaly se vysoké tresty, dokonce i tresty smrti.

## NESVOBODNÉ VOLBY

Zatímco za první republiky mohli občané ve volbách svobodně volit mezi jednotlivými stranami, po únorovém převratu v roce 1948 to již komunisté neumožnili. Voličům byla předkládána pouze jedna kandidátní listina odsouhlasená komunistickou stranou. Do parlamentu a zastupitelstev obcí se tak mohli dostat pouze komunisté nebo lidé s komunisty spolupracující.



propagační plakát KSČ

## PROCES S MILADOU HORÁKOVOU

Milada Horáková patřila ke straně národních socialistů, které komunisté považovali za své největší protivníky. Horáková působila již v odboji proti nacistům a komunisté se jí, jako zásadového a statečného člověka, báli. Zatklí ji v roce 1949 a společně s dalšími dvanácti lidmi ji v jednom z mnoha procesů obvinili ze spiknutí proti státu. Čtyři obžalovaní, mezi nimi i Milada Horáková, byli odsouzeni k trestu smrti.

Navzdory protestům celého světa byli 27. června 1950 popraveni.

*Jaký smysl měly soudní procesy s vymyšlenými obviněními?*



Milada Horáková před soudem

## ČESKOSLOVENSKO V LETECH 1960–1989



Srovnajte počet a podobu tehdejších a dnešních krajů na území Čech a Moravy.

## STÁTNÍ ZNAK ČSSR

Státní znak ČSSR byl tvořen červeným štítem s bílým lvem a pěticípou hvězdou. Slovensko reprezentoval uprostřed znaku malý červený štít s vrcholem Kriván a plápolající vatrou.

*Porovnejte státní znak ČSSR s předchozím státním znakem ČSR (viz strana 72).*



státní znak ČSSR

... které okolnosti vedly k tomu, že komunisté získali v únoru 1948 veškerou moc ve státě?





### JZD HABROVANY

V jihomoravské vesnici Habrovany se zemědělci vznikl jednotného zemědělského družstva dlouho bránili. Hospodařilo zde 32 sedláků a přibližně 100 obyvatel vlastnilo zemědělskou půdu o malých rozlohách. JZD Habrovany bylo založeno v létě roku 1957 a mělo 148 členů – do družstva vstoupili všichni držitelé půdy nad 0,5 hektaru. Společně hospodařili na výměře 344 hektarů. Koncem roku 1959 mělo JZD Habrovany 220 kusů skotu, 276 prasat, 1 200 slepic a 23 koní. Za rok 1959 bylo od jedné prasnice odchováno průměrně 11 selat a od jedné slepice získáno 122 vajec.

Co znamenala zkratka JZD?



statek a zámek v Habrovanéch (1938)



### ČERNÝ TROJÚHELNÍK

Oblast na hranicích České republiky, Polska a Německa byla označována jako „Černý trojúhelník“. Od 70. let 20. století patřila tato oblast k nejvíce znečištěným regionům v Evropě. Znečištění způsobovala jednak povrchová těžba hnědého uhlí a zejména pak jeho nedostatečné spalování v místních tepelných elektrárnách. Do ovzduší se z elektráren uvolňoval oxid siřičitý, který způsobuje poškození rostlin, dýchacích cest u živočichů, okyselení vodních toků a jezer, ale také např. korozi kovů, rozpad pískovce či betonu. Typickým úkazem v této oblasti byl nažloutlý smog a usychající stromy na svazích Krušných a Jizerských hor. Průměrná délka života místních obyvatel byla o deset let nižší než celorepublikový průměr.

Vyhleďte na internetu nebo v encyklopediích, co jsou to tzv. kyselé deště.



les poškozený kyselými dešti (Krušné hory)

### VŠE PATŘÍ STÁTU

Komunisté zavedli novou organizaci hospodářství zvanou socialismus. Veškeré závody, továrny, podniky a většinu obchodů komunisté odebrali jejich vlastníkům. Soukromé vlastnictví odstraňovali i v zemědělství. Nutili rolníky vstupovat do takzvaných **jednotných zemědělských družstev**, kde všichni hospodařili společně. Průmysl, obchod i zemědělství tedy vlastnil a řídil stát. Ukázal se však jako špatný vlastník a socialistické hospodářství brzo zaostávalo za vývojem ekonomiky v západních zemích.

### BUDUJEME TĚŽKÝ PRŮMYSL

Zatímco v západní Evropě a Americe se průmyslová výroba zaměřovala na využívání nových výrobních postupů, materiálů a zdrojů energie, komunistické Československo po vzoru SSSR rozvíjelo hlavně těžký průmysl, jako byla těžba uhlí, hutnictví a strojírenství. To vše značně **znečišťovalo životní prostředí**, které se v průběhu komunistického režimu neustále zhoršovalo. Těžba uhlí navíc zcela **pozměnila** a mnohdy i zničila některé **části krajiny** v severozápadních Čechách a na Ostravsku.

### NESPOKOJENOST LIDÍ

Úpadek hospodářství byl jedním z mnoha důvodů nespokojenosti obyvatelstva s komunistickým režimem. Lidem vadilo, že o všem rozhodují komunisté, že nemohou cestovat do západní Evropy, že základního spotřebního **zboží je nedostatek** nebo je nekvalitní.



### MOST

Severočeské město Most se nacházelo na rozsáhlých ložiscích hnědého uhlí. Potřeba těžby uhlí vedla k rozhodnutí zbourat staré město a postavit nové moderní město na jiném místě. Součástí starého Mostu byl i krásný gotický kostel. Aby zůstal zachován, byl celý pomocí speciálního zařízení přesunut po kolejích o 840 metrů dále. Přesun trval od 30. září do 27. října 1975 rychlostí 2 centimetry za minutu.

Vyhleďte město Most ve Školním atlasu ČR.



mostecké náměstí (1940)



přesun kostela Nanebevzetí Panny Marie



bourání starého Mostu a těžba uhlí



### NEDOSTATKOVÉ ZBOŽÍ

Jen výjimečně se v obchodech objevovalo exotické ovoce jako banány nebo pomeranče. Nedostatkovým zbožím byly i takové základní potřeby, jako byl toaletní papír, a když do prodejen dorazil, stály se na něj fronty. Kdo si chtěl koupit automobil Škoda, musel se zapsat do pořádku a dlouho čekat, až na něj přijde řada. Západní zboží nebylo zdaleka dostupné pro každého, prodávalo se v obchodech Tuzex za peněžní poukázky zvané bony nebo za západní měnu. První Tuzex byl otevřen v Praze v roce 1957. Nejvíce lidé v Tuzexu nakupovali elektroniku, potraviny, kosmetiku, ale také třeba tehdy tolik populární džíny, které se běžně nedaly sehnat.



fronta na jízdničku



## 21. OBDOBÍ KOMUNISTICKÉ VLÁDY

✓ Ke konci roku 1947 se zhoršovaly vztahy ve vládě i v parlamentu. Docházelo zde k osobnímu napadání a k hádkám. Vytrácela se dřívější snaha o spolupráci. Napětí v Československu se stále stupňovalo. **Komunistická strana** začala **omezovat svobodu občanů**. Mnoho lidí uvěřilo komunistům, že když se zbaví továrníků a statkářů, **tak se jim bude lépe žít**. Prezident Beneš a ostatní členové vlády komunistům ustupovali. Nakonec **nekomunističtí ministři odešli z vlády** na protest proti chování komunistů.

I prezident **Beneš podlehl** nátlaku. **25. února 1948** přijal odstoupení (**demisi**\*) demokratických ministrů. Předseda vlády **Gottwald** doplnil vládu svými oddanými politiky. Komunisté začali obsazovat všechna **vedoucí místa** ve městech i na vesnicích, na různých pracovištích, v úřadech, ve školách. Své politické **odpůrce odstraňovali**. V **únoru 1948** byla v Československu nastolena **nedemokratická – totalitní**\* moc komunistické strany.

Mnoho lidí uteklo do ciziny. Edvard Beneš v září 1948 zemřel a **prezidentem** se stal **Klement Gottwald**. Docházelo k **zatýkání**, **věznění** a mnohdy i k popravám **nevinných lidí**. Do věznic byli zavíráni ti, kteří otevřeně nesouhlasili s komunistickou vládou.

Naše země se dostala pod **silný vliv Sovětského svazu**. Všude se násilně uplatňoval **sovětský vzor**. To způsobilo zaostávání průmyslu i zemědělství. **Soukromé vlastnictví bylo likvidováno**. Hospodářství bylo řízeno pětiletými plány. **Svoboda podnikání byla zakázána**. [Postupně došlo i ke zrušení většiny soukromých obchodů a živností. V zemědělství byli **rolníci zbaveni půdy** a násilně přinuceni společně hospodařit. Výsledky tohoto hospodaření byly katastrofální.]

Komunistický režim potlačoval náboženskou víru všech vyznání a četné věřící pronásledoval a věznil.

Kultura, umění i školství podléhaly **cenzuře**. Žáci se museli ve školách

učit podle nařízených plánů a předpisů. Jen s obtížemi mohli chodit do hodin náboženství. Cenzura sledovala noviny, rozhlas, film, později i televizi, divadla,



Svádění dobytka ke společnému ustájení

L 8-1



Proces  
s dr. Miladou Horákovou

Obrázek je východiskem  
pro debatu, povídejte si  
o něm ve třídě s vyučujícími  
a doma s rodiči.  
Hledejte další informace,  
např. na internetu.



10-1

díla spisovatelů, malířů i hudebníků a **rozhodovala, co se smí psát, tisknout nebo hrát a co bude zakázáno.**

Po uchopení moci **komunisté slibovali „ráj na zemi“**. Ten však nepřicházel. Mezi občany narůstala **nespokojenost**. Většina z nich měla **strach** z možných trestů. Například za vtíp, který zesměšňoval komunistické vůdce, byl člověk odsouzen k mnoha letům vězení a k nuceným pracím třeba v uranových dolech. Pro pouhý nesouhlas s vývojem v zemi **byli lidé popravováni**. Mezi popravenými byla i statečná žena, doktorka **Milada Horáková**. Lidé jinak mluvili doma, jinak v zaměstnání a na veřejnosti. Tato léta „budování socialismu“ pěstovala v lidech přetvářku.

■ Následující otázky a úkoly prodebatujte společně. Potom se vzájemně vyvolávejte a dávejte si otázky z učebnice nebo takové, které sami utvoříte.

(Vyvolaný žák se může o odpovědi poradit ve skupině. Zaznamenávejte skóre jednotlivých skupin.)

1. Co slibovali komunisté lidem v prvních poválečných letech?
2. Co znamenal pro vývoj Československa únor 1948?
3. Kdo se stal prezidentem po Edvardu Benešovi?
4. Jakými metodami upevňovali komunisté svou moc?
5. Vysvětlete, co znamenala cenzura v kultuře, v umění, ve školství.
6. Pod vliv které velmoci se Československo dostalo, když po únoru 1948 převzali komunisté moc?
7. Proč lidé mluvili jinak na veřejnosti a jinak doma?

- Debatujte společně o následujících otázkách. Výpovědi spolužáků doplňujte dalšími podrobnostmi k danému tématu nebo se jich ptejte. Debatujte ukázněně, hlaste se o slovo.

1. Kolik let uplynulo od roku 1948 do doby, kdy se začalo hovořit o socialismu s lidskou tváří? Kdo stál v čele komunistů v období pražského jara v roce 1968?
2. Které pozitivní změny v období pražského jara nastaly? Jak pražské jaro skončilo?
3. Kdy vtrhla na naše území okupační vojska?  
Které armády se tohoto vpádu zúčastnily?

- Problémové úlohy:

- ① V kartonové Příloze k učebnicím vlastivědy *Obrazy z českých dějin ALTER* vyhledejte, kdo byl prezidentem Československé republiky v letech 1968–1975. Další informace o něm můžete hledat na internetu. Seznamte s nimi spolužáky.
- ② Pátrejte ve svém okolí po pamětnících vpádu okupačních vojsk 21. srpna 1968 a pozvěte někoho z nich na besedu. Můžete pátrat také v kronikách, možná tam naleznete i dobové fotografie.

- Pracujte společně, dílčí úkoly si můžete rozdělit do skupin.

1. Podle klíčových slov společně charakterizujte období normalizace.  
**Klíčová slova:** *uzavření hranic, omezení svobody projevu, vynucený souhlas s okupací, pronásledování těch, kteří souhlasit odmítli, zákaz výkonu povolání*
2. Jak dlouhé bylo období obnovené totalitní vlády komunistů? Hledej na dalších stránkách učebnice, která událost ho ukončila.

- Pro zájemce o historii – rozšiřující učivo:

*Povídejte si s vyučujícími, případně i s rodiči či prarodiči o příkladech křivd a násilí z padesátých let minulého století:*

- zatýkání, věznění, popravy (připomeňte si jména některých obětí);
- zákaz jakéhokoli soukromého podnikání (soukromí zemědělci, řemeslníci, obchodníci), zabavení jejich majetku;
- cenzura v kultuře, umění i školství;
- zákaz cestování, zákaz žít a pracovat v jiné zemi;
- pronásledování věřících občanů;
- zákaz výkonu povolání (např. věřící člověk nesměl vykonávat učitelské povolání) a mnohé další.

- Hodnocení:

Zkoumejte, jaký je váš vztah k uznávání a uplatňování základních principů demokracie v prostředí, v němž se pohybujete. Uznáváte právo každého na spravedlnost? Znáte svá práva, znáte i své povinnosti? Vyjmenujte některé. Máte problém třeba s dodržováním některých bodů školního řádu? Hledejte východiska, pomáhejte si navzájem.

## Příloha 2: Výsledky dílčích koeficientů didaktické vybavenosti u konkrétních učebnic

### Příloha 2a) Dílčí koeficienty didaktické vybavenosti (E1, E2, E3)

Učebnice	Max. 14 bodů	E1 (prezentace učiva)	Učebnice	Max. 18 bodů	E2 (řídící učení)	Učebnice	Max. 4 body	E3 (orientační)
PRODOS	11	78,57%	DIDAKTIS 5	10	55,56 %	FRAUS 4	4	100,00%
DIDAKTIS 5	10	71,43%	FRAUS 4	10	55,56 %	FRAUS 5	4	100,00%
SPN 4	9	64,29%	FRAUS 5	10	55,56 %	SPN 4	3	75,00%
SPN 5	9	64,29%	SPN 4	9	50,00 %	SPN 5	3	75,00%
NOVÁ ŠKOLA 5	9	64,29%	SPN 5	9	50,00 %	NOVÁ ŠKOLA 5	3	75,00%
NOVÁ ŠKOLA 4	8	57,14%	NOVÁ ŠKOLA 5	9	50,00 %	DIDAKTIS 5	3	75,00%
DIDAKTIS 4	8	57,14%	DIDAKTIS 4	8	44,44 %	PRODOS	3	75,00%
FRAUS 4	8	57,14%	ALTER 5	8	44,44 %	ALTER 5	3	75,00%
FRAUS 5	8	57,14%	NOVÁ ŠKOLA 4	7	38,89 %	NOVÁ ŠKOLA 4	2	50,00%
ALTER 5	6	42,86%	PRODOS	7	38,89 %	DIDAKTIS 4	2	50,00%
ALTER 4	5	35,71%	ALTER 4	7	38,89 %	ALTER 4	2	50,00%

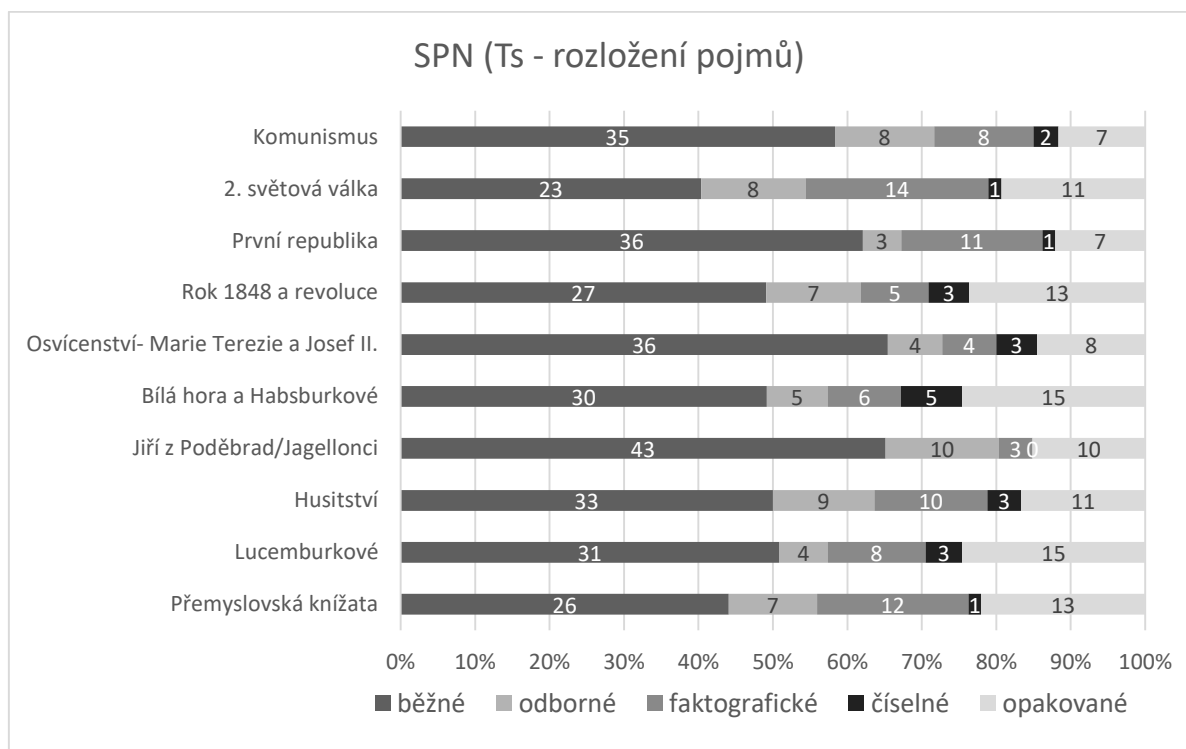
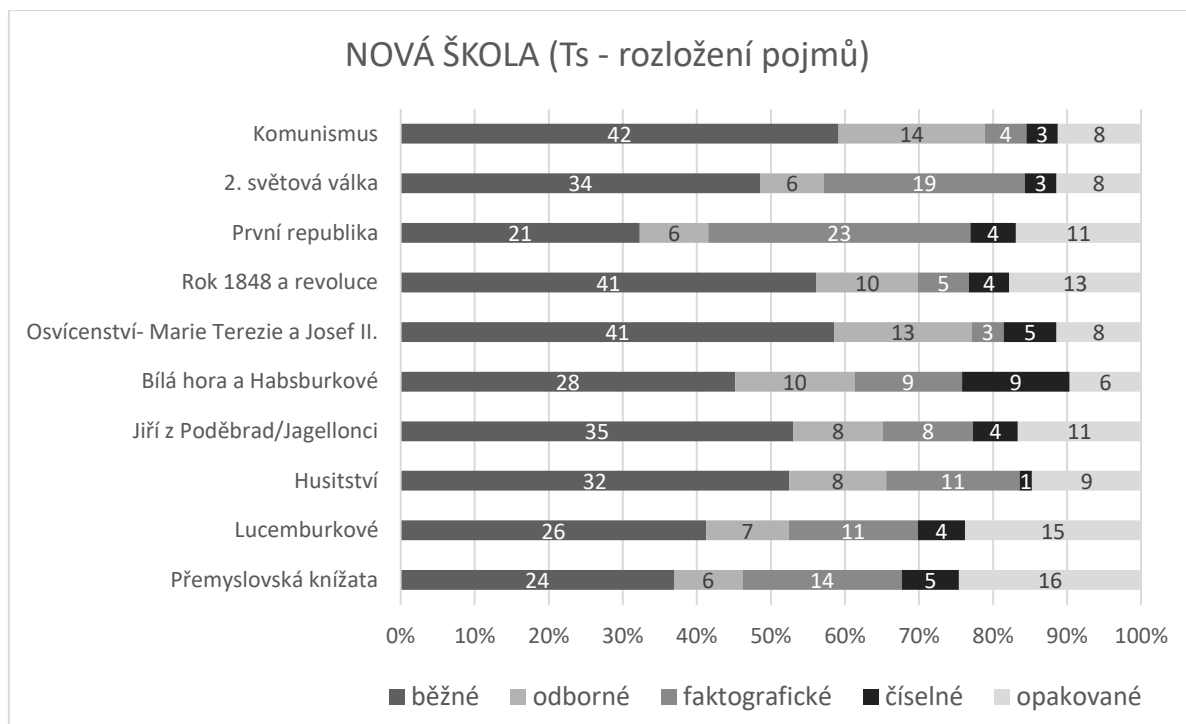
### Příloha 2b) Dílčí koeficienty didaktické vybavenosti (Ev, Eo)

Učebnice	Body (max. 27)	Ev (verbální)	Učebnice	Body (max. 9)	Eo (obrazové)
DIDAKTIS 5	15	55,56%	SPN 4	8	88,89%
N. ŠKOLA 5	14	51,85%	SPN 5	8	88,89%
FRAUS 4	14	51,85%	DIDAKTIS 4	8	88,89%
FRAUS 5	14	51,85%	DIDAKTIS 5	8	88,89%
SPN 4	13	48,15%	PRODOS	8	88,89%
SPN 5	13	48,15%	FRAUS 4	8	88,89%
PRODOS	13	48,15%	FRAUS 5	8	88,89%
ALTER 5	11	40,74%	N. ŠKOLA 4	7	77,78%
N. ŠKOLA 4	10	37,04%	N. ŠKOLA 5	7	77,78%
DIDAKTIS 4	10	37,04%	ALTER 5	6	66,67%
ALTER 4	9	33,33%	ALTER 4	5	55,56%

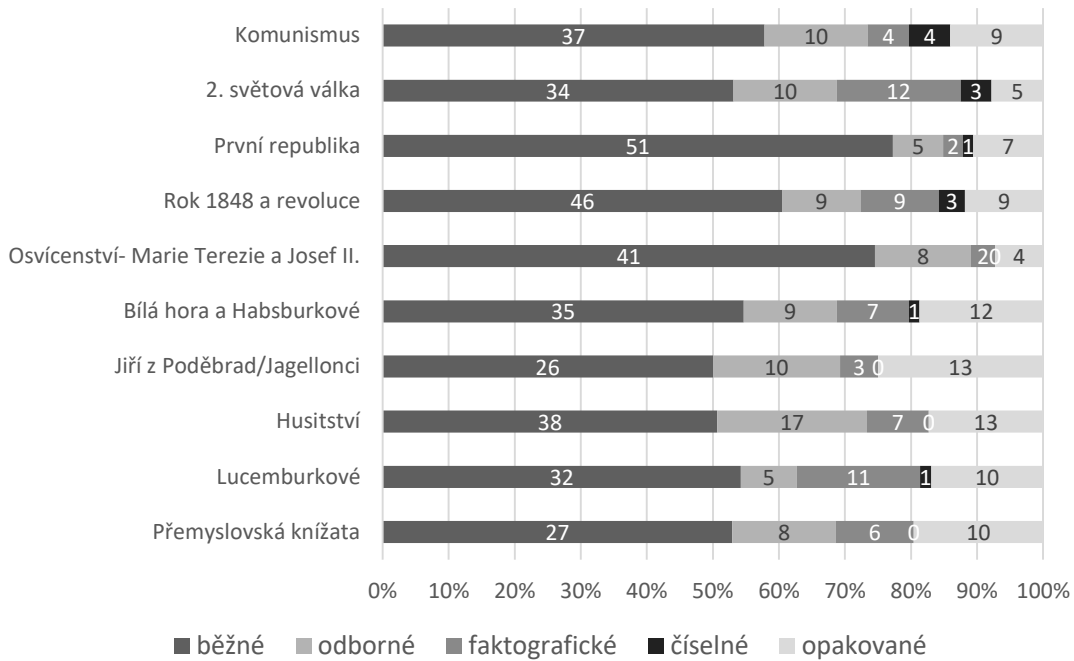
### **Příloha 3) Pojmy z jiných věd zmíněné jen v učebnicích jednoho nakladatelství (výčet)**

*Alchymie, aliance, antisemitismus, antropologie, astrologie, atentát, biograf, biskupství, blesková válka, Boží vůle, brod, bulvár, clo, černá šmelina, daňová reforma, dělnické bouře, demokratická práva, Den boje za svobodu a demokracii, dualismus, elektrický proud, etnická skupina, evangelická církev, exil, exilová vláda, fakulta lékařská, fakulta právnická, fakulta svobodných umění, fakulta teologická, fara, feudalismus, galerie, generální stávka, ghetto, globalizace, hláskové písmo, hmotné prameny, holokaust, hospodářské fungování, hospodářský růst, houfy, hřích, Husovo učení, chorál, iniciála, inkvizice, islám, jednotná kandidátka, justiční vražda, katastr, klášterní škola, klučení, knížecí stolec, kolaborace, kolonizace, komunismus s lidskou tváří, konstituce, kontrarevoluce, kosmický výzkum, kovolitectví, kovotepectví, krčma, Kristovo učení, křesťanská misie, kultura, kuponová privatizace, legenda, manifestace, městská rada, městská samospráva, městský stav, mezinárodní politika, miniaturizace, mobilizace, náboženské přesvědčení, nacionalismus, nástupnický řád, negramotnost, nižší škola, opera, osvěta, osvícenský absolutismus, parlamentní volby, pěchota, pětiletý plán, pevnostní pásmo, poddanská města, poddanský řád, pohanské kmeny, pohanské náboženství, pohanství, pokání, politická strana, politické soudní procesy, politický boj, politika, porobení, poručnictví, pozemková reforma, praslovanština, pratur, pravlast, právní stát, právo hradební, právo mílové, právo trhové, právo varečné, privilegium, procesí, propaganda, protireformace, protižidovské zákony, průmyslová výroba, prvomájový průvod, přidělový systém, přírodní vědy, restituční zákon, robotní řád, rytířský román, řecká ortodoxní církev, řeholní řád, římská církev, říšská rada, sabotáž, samospráva, sektářství, schengenský prostor, slitina, slovanská misie, směna, sociální síť, socialistická ústava, sokolovna, spanilá jízda, spartakiáda, společenské vědy, stalinská metoda, starověká civilizace, státní dluh, státní převrat, studená válka, suverenita republiky, svatořečení, svátost přijímání, světec, šik, škola hlavní, škola normální, škola triviální, špicl, taktika spálené země, technické vědy, tolerance, tramping, trhová osada, tržní ekonomika, tunelování, uherský sněm, úhorový systém, úřední řeč, vazalský stát, vědecký obor, volební právo, volná soutěž (konkurence), výjezdni doložka, vyměření po přeslici, zákopová válka, západní církev, západní fronta, zastavení (hradů), zbrojní výroba, zpověď, žatva, židovské náboženství.*

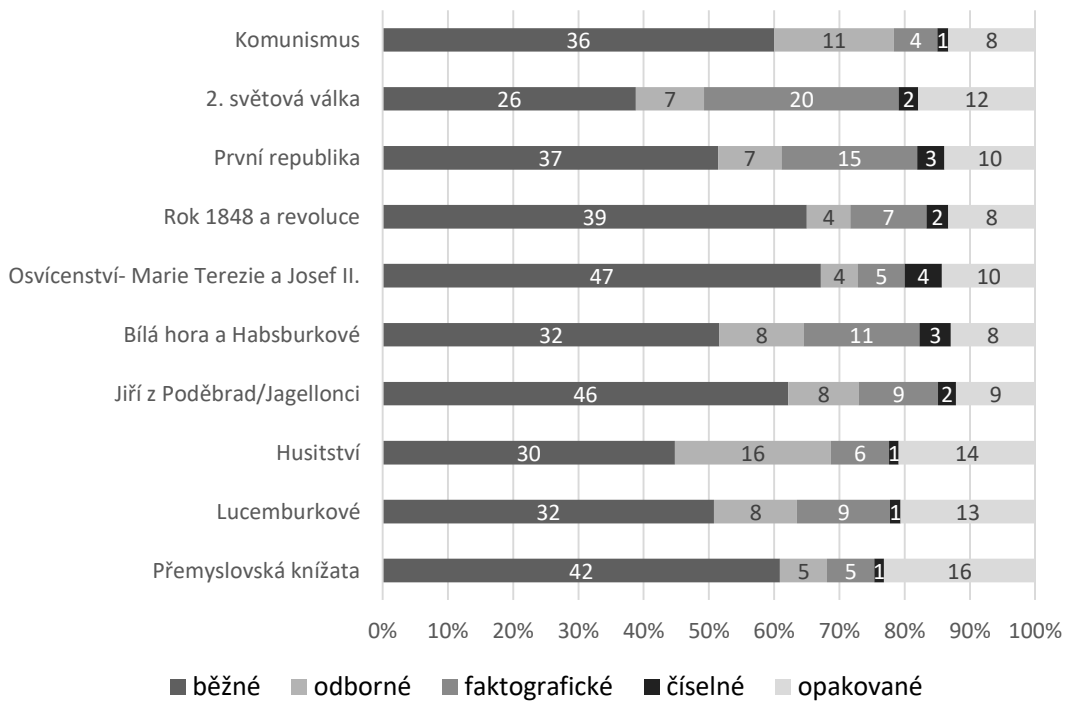
**Příloha 4 – rozložení typů pojmů v rámci sémantické obtížnosti dle jednotlivých tematických celků – přehled dle nakladatelství (čísla označují absolutní počty pojmů)**



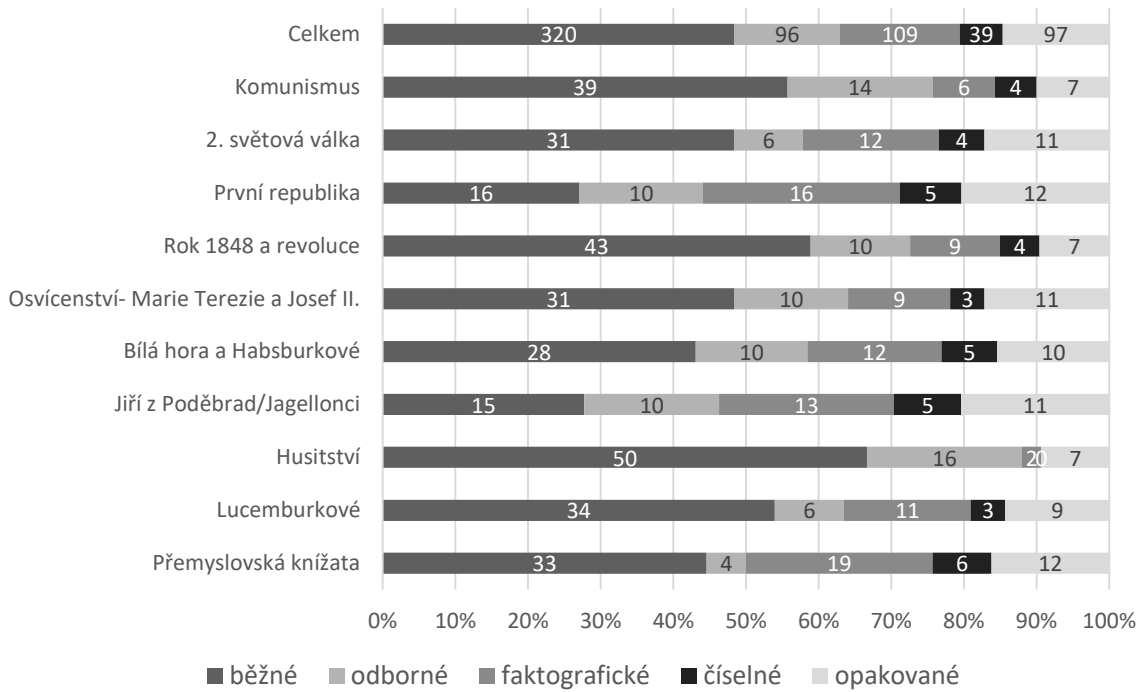
### ALTER (Ts - rozložení pojmů)



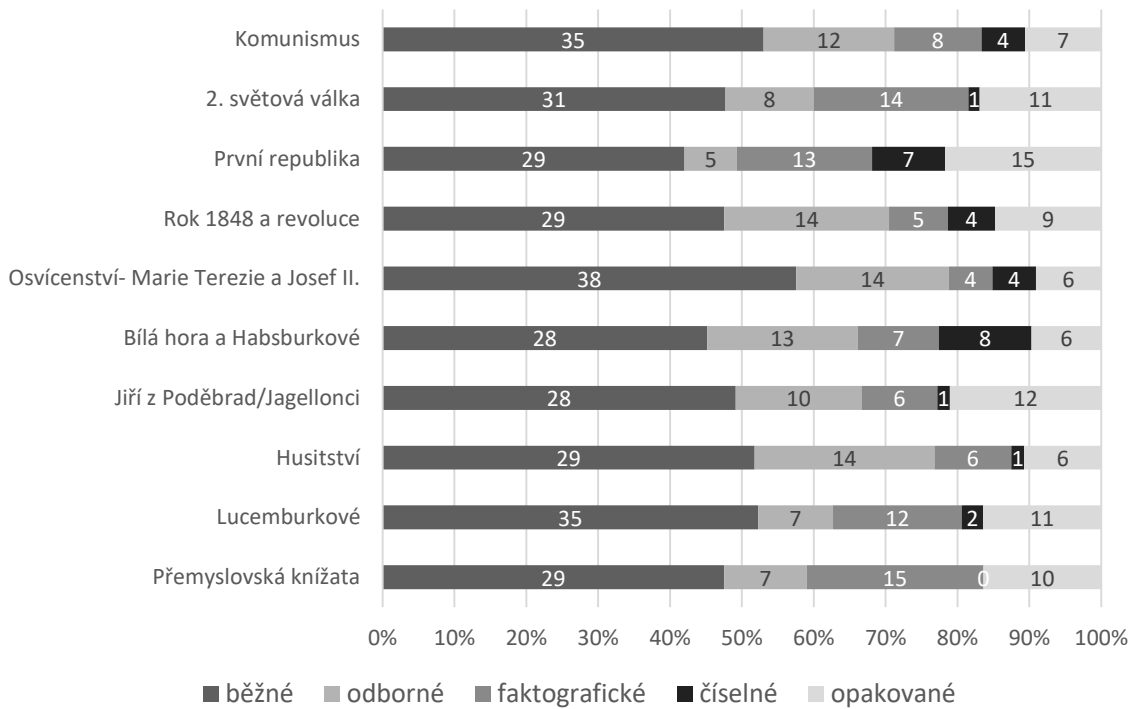
### FRAUS (Ts - rozložení pojmů)



### PRODOS (Ts - rozložení pojmů)



### DIDAKTIS (Ts - rozložení pojmů)



**Název:** Analýza vlastivědných (dějepisných) učebnic pro 1. stupeň ZŠ po kurikulární reformě

**Autor:** Mgr. Ondřej Šimik, PhD.

**Recenzovali:** prof. PhDr. Alena Doušková, PhD., doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

**Vydavatel:** Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta

**Vydání:** 1., Ostrava 2017

**Náklad:** 50 ks

**Počet stran:** 272

**Tisk:** OPTYS, spol. s.r.o.

**Cena:** 100,-Kč

**ISBN:** 978-80-7464-945-5