

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Nikola Bartošová

Učebnice dějepisu a její úloha
v pedagogické komunikaci

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím bibliografických a elektronických zdrojů uvedených v seznamu literatury.

V Olomouci dne

.....

Poděkování

Děkuji vedoucí práce, vážené paní PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za odborné připomínky a vstřícné konzultace. Děkuji také příteli a rodině za podporu během celého studia a při psaní diplomové práce.

OBSAH

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Rámcový vzdělávací program	7
1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	7
2 Didaktika dějepisu	9
3 Metodika dějepisu.....	12
3.1 Vyučovací metody ve výuce dějepisu	12
4 Pedagogická komunikace	15
4.1 Struktura komunikačního procesu.....	16
4.2 Faktory ovlivňující komunikaci	17
4.3 Funkce pedagogické komunikace.....	19
4.4 Formy komunikace.....	20
4.4.1 Verbální komunikace	21
4.4.2 Neverbální komunikace	22
4.4.3 Komunikace činem.....	22
4.5 Komunikace textem.....	22
5 Teorie učebnic.....	24
5.1 Učebnice jako kurikulární projekt	25
5.2 Učebnice jako didaktický text	26
5.3 Učebnice jako didaktický prostředek	26
5.3.1 Funkce a struktura učebnic.....	28
5.4 Vlastnosti učebnic	29
5.5 Učebnice dějepisu.....	29
6 Pedagogický výzkum.....	31
6.1 Výzkumy učebnic.....	31
6.1.1 Výzkum učebnic dějepisu	35
EMPIRICKÁ ČÁST.....	39
7 Výzkumné šetření	39
7.1 Cíle výzkumu a výzkumné položky	39
7.2 Výzkumné hypotézy.....	40
7.3 Výzkumný design a metoda výzkumu	41
7.4 Výzkumný soubor	42

8	Výsledky výzkumného šetření.....	43
8.1	Úvodní část dotazníku	43
8.2	Využití učebnic – učitel.....	45
8.3	Využití učebnic – žák.....	60
9	Didaktická vybavenost učebnic	64
9.1.1	Didaktická vybavenost učebnic dějepisu	67
10	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	69
11	Diskuze.....	71
12	Závěr	72
	Elektronické zdroje	73
	Literatura.....	75
	Seznam zkratk	79
	Přílohy.....	80
	Anotace	96

Úvod

Učebnice jsou jedny z prvních textů, ke kterým se žáci ve škole dostanou. Tvoří teoretický základ, o který se žáci mohou opřít, nalézt informace a sebevzdělávat se. Učebnice nejsou určeny jen pro žáky, ale také pro učitele. Existuje několik způsobů, jak s učebnicemi pracovat ve výuce, ale také mimo výuku. Učebnice jsou známé již několik století. Jedna z nejstarších dochovaných učebnic je od Marca Fabia Quintiliana *Základy rétoriky*. Naším nejznámějším autorem učebnic je Jan Amos Komenský: „*Knihy moudře složené lidskou pílí jsou zlato už vytěžené z hlubin, pročištěné různými zkouškami vodou a ohněm, označované snad i k obecnému užívání, mající jistou hodnotu, a hodící se tedy k dennímu užívání.*“

Učebnice dějepisu jsou pro žáky speciální učební pomůckou, jelikož nejde pouze o učebnici plnou textu, ale o naši minulost, která se prolíná s přítomností. Prvotní úkol učebnice dějepisu spočívá v transformaci poznatků historické vědy, poté učebnice ovlivňuje tvorbu a podobu historického vědomí dané společnosti.

Diplomová práce s názvem *Učebnice dějepisu a její úloha* je rozdělena na dvě části. První, část teoretická, se věnuje teoretickým poznatkům a druhá část, empirická se věnuje výzkumnému šetření. Pro naplnění cílů práce autorka zvolila metodu kvantitativního dotazníkového šetření s cílem zjistit frekvenci a způsob práce s učebnicemi ve výuce dějepisu na 2. stupni ZŠ a na gymnáziích a dále analytický nástroj měření didaktické vybavenosti učebnic, který použila dle výsledků z dotazníkového šetření.

Autorka si vybrala toto téma z důvodu studia oboru Učitelství dějepisu na 2. stupni ZŠ a SŠ. Téma učebnic ve výuce dějepisu je pro ni zajímavé, ale také velmi přínosné pro praxi. V rámci souvislé pedagogické praxe byla autorka na škole, kde se učebnice téměř nevyužívaly, proto měla zájem zjistit, jak lze učebnice dějepisu využít a zda je učitelé dějepisu využívají.

TEORETICKÁ ČÁST

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části, část teoretickou a část empirickou. V teoretické části se diplomová práce zabývá obecnými pojmy jako je kurikulum, začleněním předmětu dějepisu v Rámcovém vzdělávacím programu pro Základní vzdělávání, didaktikou a metodikou zaměřenou na dějepis. Dále je zde vysvětlena a popsána pedagogická komunikace, její struktura, funkce a formy. Velkou část teoretické části také tvoří kapitola věnovaná učebnicím obecně, ale také učebnicím dějepisu a kapitola věnovaná pedagogickému výzkumu.

1 Rámcový vzdělávací program

Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou kurikulární dokumenty vycházející z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílé knihy z roku 2001. Tento vládní dokument byl formulován na základě usnesení vlády České republiky v roce 1999, kde byly schváleny hlavní cíle vzdělávací politiky (MŠMT, 2001, s. 5).

RVP byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) a dále upravovány novelizací zákona ve znění zákona č. 46/2019 Sb. RVP jsou povinnou částí českých legislativních norem a mají jednotnou strukturu. Vymezují obecné rámce vzdělávání pro jednotlivé stupně vzdělávání, obecné a konkrétní vzdělávací cíle, obsahy vzdělávání a vytyčují začlenění vzdělávacích oblastí (Průcha, 2009, s. 122). „*Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů*“ (Zákon č. 561/2004 sb., s. 4).

1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je kurikulární dokument státní úrovně, který vymezuje výsledky vzdělávání a soubor učiva pro základní školy a nižší stupeň gymnázií (Skalková, 2007, s. 100). RVP ZV vychází z nové strategie vzdělávání a je vytvořeno v souladu se školským zákonem, zaměřuje se na klíčové kompetence a jejich aplikaci ve vyučovacích hodinách. RVP ZV určuje očekávanou úroveň všechny žáky ZŠ, obsahuje Standardy pro základní

vzdělávání, které napomáhají k dosažení cílů dané v RVP ZV. Jako další je RVP ZV podklad pro tvorbu Školních vzdělávacích programů (ŠVP), které si tvoří každá škola sama.

RVP ZV je rozdělen na devět vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním nebo více vzdělávacími obory, které si jsou blízké svým obsahem. Předmět dějepis je společně s Výchovou k občanství ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost.

Vzdělávací obory RVP ZV (MŠMT, 2017, s. 14) jsou:

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

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem, které je přehledně rozděleno dle doporučených ročníků ZŠ. Toto rozdělení by mělo pomoci školám při tvorbě ŠVP. Očekávané výstupy jsou zaměřené na praktický život, určují předpokládanou způsobilost žáků na konci pátého a devátého ročníku (MŠMT, 2017, s. 14).

2 Didaktika dějepisu

Didaktika dějepisu je vědní obor, který má velmi úzký vztah k obecné didaktice. Zatímco didaktika obecná se zabývá obecnými teoriemi vyučování a učení, didaktika dějepisu se specifikuje jako teorie vyučování a zkoumání zákonitostí dějepisné výuky na základních a středních školách (Julínek, 1995, s. 11). Její význam spočívá v přispění a podílení se na rozvoj vědomostí, schopností a dovedností žáků prostřednictvím předmětu dějepis. Moderní didaktika dějepisu se nesoustředí pouze na školní historickou edukaci, která stále zůstává v centru její pozornosti, ale také na mimoškolní prostředí.

Didaktika dějepisu čerpá teoretický základ z obecné didaktiky, vyčlenila se z ní jako samostatný vědní obor (Skalková, 2007, s. 18). Didaktika dějepisu je obor, který má vazby na mnoho dalších vědních oborů, např. historii, filosofii, sociologii, psychologii a jiné pedagogické disciplíny. Z toho vyplývá, že je to mezioborová disciplína, která se vyvíjí mezi historiografií a pedagogicko-psychologickými disciplínami (Julínek, Bezchlebová, Brandejs a kol., 2004, s. 11). „*Historiografie přináší do vzdělávání historický obsah, způsob historického poznávání, historickou metodologii a filozofii dějin. Pedagogicko-psychologické disciplíny přinášejí do vzdělání teorii, filozofii vzdělávání a vymezují prostor pro výuku dějepisu a nabízejí metody a postupy společensky vhodné a pro jednotlivce prospěšné*“ (Julínek, Bezchlebová, Brandejs a kol., 2004, s. 11).

Didaktika dějepisu má své kořeny na přelomu 18. a 19. století v německé historiografii, kde se vedly kritické metodiky zkoumání informací o historickém dění jako samostatná disciplína. Díky tomu se stala historie jedním z ústředních bodů školní edukace. Na tento obecný vývoj navazuje česká didaktika dějepisu, jejíž kořeny začínají v 19. století v období osvícenských školských reforem. V této době vzniká několik děl jako snaha o vznik učebnic, např. *Dějům mocnářství Rakouského ku potřebě na gymnáziích* od Tomka. K velkému zlomu ve vývoji historické edukace a didaktiky dějepisu přispěl tzv. Hasnerův zákon z roku 1869, který zavedl první celostátní osnovy a tím vznikl jednotný rámec dějepisného vyučování. Tento zákon platil na našem území až do roku 1948. Ve druhé polovině 19. století vznikla první česká kniha o didaktice dějepisu J. Lepaře *O methodách dějepisného učení na školách obecných* a o několik let později Kovářičkova

příručka *O učbě dějepisné*. Počátkem 20. století vznikaly nové učebnice, pracovní sešity a výuka dějepisu měla být zaměřena nejen na faktografii, ale také např. na projektové vyučování. Od poloviny 20. století byla výuka českých dějin zakázána a poté byla didaktika dějepisu pod velkým vlivem marxismu-leninismu. Současnou didaktiku dějepisu lze najít až koncem 80. a 90. let 20. století, kdy byl nově vymezen předmět školního dějepisu a dodnes tvoří základ didakticko-historického uvažování. Již nejde jen o seznamování s historií, ale o tzv. živou minulost, tedy odraz historie v naší přítomnosti a budoucnosti (Stuchlíková, Janík, Beneš a kol., 2015, s. 290–296).

Didaktiku dějepisu lze rozdělit do čtyř základních badatelských oblastí. První oblast zkoumá, co se musí vyučovat. Tato oblast se zabývá např. studiem edukačního procesu, komplexností znalostí žáka v určitém věku a studiem pozice oborového vzdělávání ve společnosti. Autoři knihy *Oborové didaktiky* nazvali tuto první oblast jako Rovina normativní. (Čapek, Gracová, Jílek, Východská, 2005, s. 11) v knize *Úvod do studia didaktiky dějepisu* popisují stejnou oblast pod názvem Oblast teoretická. Autoři zmiňovaných knih se neshodli také v názvu druhé oblasti, podle V. Čapka a kol. se nazývá Metodologická oblast. Podle I. Stuchlíkové a T. Janíka nese název Rovina reflexní. I přes odlišné názvy se opět oblasti shodují. Druhá oblast se zabývá analýzou a reflexí toho, co může být vyučováno, tvorbou vlastní disciplíny a vztah k jiným vědním oborům. Třetí oblast se neliší pouze názvem, ale také svým obsahem. Podle autorů T. Janíka a I. Stuchlíkové jde o oblast empirického výzkumu, který lze realizovat v devíti základních oblastech (Stuchlíková, Janík, Beneš a kol., 2015, s. 299):

- „výzkumy dějepisných učebnic
- průzkumy historických vědomostí studující mládeže
- výzkumy etnických stereotypů
- výzkumy národní identity
- výzkumy vědomí evropanství
- výzkum praxe a edukační efektivity tvorbu kurikul
- výzkumy aktuální podoby výuky dějepisu na ZŠ a SŠ
- výzkumy stavu výuky moderních a soudobých dějin
- komplexnější výzkumy historického vědomí.“

Třetí oblast podle (Čapek, Gracová, Jílek, Východská ,2005, s. 11–12) nese název *Vzdělávání učitele dějepisu*, která řeší problémy vysokoškolského vzdělávání učitelů. Výsledkem této oblasti by měla být představa přípravy učitele dějepisu jako historika-didaktika. Poslední oblast se u obou knih shoduje, zabývá se vývojem didaktiky dějepisu, proto nese název *Historická oblast* nebo dle autorů (Julínek, Stuchlíková, 2015, s. 297–299) oblast *Didaktickohistorického výzkumu*. V. Čapek popisuje ještě jednu oblast vztahující se nejen k didaktice dějepisu, pátou oblast s názvem *Výukový proces*, jehož předmětem je zkoumání všech oborových didaktik (Čapek, Gracová, Jílek, Východská 2005, s. 11–12).

3 Metodika dějepisu

Metodika dějepisu je součástí didaktiky dějepisu, která se zabývá vyučováním předmětu dějepisu. Podle (Julínek, 2004, s. 5) se metodika dějepisu skládá z několika kategorií:

- didaktická analýza,
- plánování učiva,
- výchovně-vzdělávací proces,
- vyučovací formy,
- vyučovací metody,
- vyučovací prostředky.

3.1 Vyučovací metody ve výuce dějepisu

Slovo metoda pochází z řeckého *methodos* – cesta k něčemu, způsob, postup. Vyučovací metoda je tedy chápána jako cesta k žákovu poznání nebo dosažení vzdělávacích cílů, nejde však jen o vědomosti, ale také o znalosti a dovednosti. Vyučovací metody se měnily společně s vývojem společnosti a školství. Dnes existuje mnoho vyučovacích metod, které jsou rozděleny do různých klasifikací podle autorů. Jedno z nejvyužívanějších rozdělení je podle autorů J. Maňák a V. Švec, kteří definují metody jako „*cesty žáků podporovaných a vedených učitelem k osvojení příslušných výchovně vzdělávacích obsahů*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 7).

Autoři (Maňák, Švec, 2003, s. 49–50) uvádějí komplexní klasifikaci výukových metod, kterou rozdělují na tři velké skupiny: **klasické výukové metody** (metody slovní, názorně demonstrační a dovednostně-praktické), **aktivizující metody** a **komplexní výukové metody**.

Velmi důležité při vyučování je, aby učitel zvolil správnou metodu a dokázal ji správně použít. Předmět dějepisu může být pro některé žáky problematický kvůli mnoha informacím, abstraktnímu učivu nebo neschopnosti koncentrovat se na učitelův výklad. Proto je velmi dobré střídat různé metody a dokázat je správně použít. Pro dějepisné vyučování je typické využití slovních metod např. vyprávění, vysvětlování, popis a mnoha dalších. Tyto metody jsou již velmi staré a využívá je většina učitelů. Slovní metody jsou často kritizovány kvůli

dominantnosti učitele a pasivity žáka, i přes to že tyto metody mají v dějepisném vyučování nenahraditelné místo. V knize *Jak modernizovat výuku dějepisu* (Hudecová, 2007, s. 23–27) vysvětluje autorka důležitost využití těchto metod pouze tehdy, pokud nelze najít lepší metodu. Konkrétní metodu, která by byla účinnější než slovní metody, ale již autorka nepopisuje. Velkým předpokladem úspěchu využití slovních metod je motivace žáka a následná fixace učiva.

Podle autorů (Maňák, Švec, 2003, s. 49–66) lze zařadit do metod slovních také metodu práce s textem. J. Maňák v roce 1990 vytvořil klasifikaci slovních metod, pod kterou patří monologické metody (popis, vysvětlování, vyprávění atd.), dialogické metody (rozhovor, diskuse, dramatizace atd.) a metody práce s učebnicí a knihou. Poslední kategorie Maňákovy klasifikace se kryje s novější klasifikací z roku 2004 nazvanou jako práce s textem. R. Čapek ve své knize *Moderní didaktika* (Čapek, 2015, s. 300–310) zařazuje učebnici jako didaktický prostředek a mezi metody práce s textem uvádí například čtenářské dopisy, čtení s otázkami, dvojité deník, párové čtení a mnoho dalších. Práce s textem je jedna z nejstarších metod, která byla založena na práci s učebnicí a různými příručkami, encyklopediemi a dalšími učebními texty. Tato metoda je považována za velmi důležitou metodu, jelikož je založena na žákovu učení, vytváření pozitivního postoje ke knize a zvyšuje žákovu učební aktivitu. Tuto metodu by měl učitel využívat často, aby se žáci naučili pracovat s textem (Kalhous, Obst, 2009, s. 322). Práce s textem nemusí být použita pouze jako prezentování nových informací, ale také lze text využít k řešení úloh a problémů. Žáci ve škole nejčastěji pracují s interpunkcemi, otázkami, úlohami, rejstříkem a dalšími přílohami, které učební text nabízí. Velmi důležité je, aby žák textu porozuměl, proto žáka učitel vede různými úkoly např. podtrhnout v textu, prezentovat obsah textu, vytvořit položky k textu či zhodnotit text. V dějepise má text velmi důležité místo, jelikož nahrazuje pramen a literaturu. Umožňuje žákovi stát se na chvíli historikem, bádát a tím rozvíjí klíčové kompetence. V dějepisném vyučování lze využít mnoho různých podob textu, ale základ tvoří učebnice (Hudecová, 2007, s. 44–45; Julínek a kol., 2004, s. 164–165).

Mezi metody, které se využívají v hodinách dějepisu také patří metody názorně-demonstrační. Tyto metody pomáhají vytvořit historické představy,

převážně u mladších žáků. Patří sem například exkurzní demonstrace, historický obraz, videozáznam, fotografie, schémata, rozhlasové vysílání a mnoho dalších. Velmi důležité je využití dějepisných map a práce s časovou osou. Tyto metody jsou velmi často spojeny s metodami slovními (Julínek a kol., 2004, s. 173–174).

Mezi výukové metody aktivizující patří například metoda diskuzní, která se využívá ve výuce dějepisu velmi málo z časových důvodů a její náročnosti. Charakteristické pro diskuzní metodu je kolektivní řešení určité položky. Tato metoda rozvíjí kritický postoj k vlastním myšlenkám, ale také myšlenkám spolužáků či učitele (Julínek a kol., 2004, s. 171). Jako další sem patří didaktická hra, která lze využít v každém předmětu a u žáka každého věku. Didaktická hra je herní činnost, která vede k dosažení výchovně-vzdělávacího cíle. V dějepise lze využít mnoho didaktických her, např. Timeline, AZ kvíz, dějepisné piškvorky (Čapek, 2015, s. 212).

Poslední kategorií klasifikace dle (Maňák, Švec, 2003, s. 154–156) jsou komplexní výukové metody, mezi které patří např. skupinová a kooperativní výuka, kritické myšlení, brainstorming či výuka dramatem. Všechny tyto metody lze ve výuce dějepisu.

4 Pedagogická komunikace

Komunikace je považována za samozřejmost, jelikož žijeme ve společnosti, pro niž je komunikace základní nástroj dorozumívání. Slovo komunikace je odvozeno od latinského výrazu *communicare*, což znamená spojovat, např. myšlenky, informace, postoje (Strnadová, 2011, s. 18, 24). V dnešní době význam komunikace roste, a to převážně ve výchovně-vzdělávacím procesu. Každý z pedagogů by si měl uvědomit, jak je komunikace důležitá, a jak ovlivňuje výsledek sociálního kontaktu. Pro učitele by měla být pedagogická komunikace součástí jejich profesních kompetencí. Komunikace by neměla být jen kompetencí učitele, ale také žáka. RVP ZV vymezuje problematiku komunikace v rámci cílů základního vzdělávání, ale také v klíčových kompetencích, kterých by měl žák dosáhnout v rámci základního vzdělávání (MŠMT, 2017 s. 8, 11).

Pedagogická komunikace je pojem, který je chápán různými autory odlišně, avšak všichni se shodnou na definici, že je to určitá výměna informací. Podle definice z roku 1988, kterou uvedl P. Gavora, je pedagogická komunikace výměna informací ve výchovně-vzdělávacím procesu, který slouží k dosažení vzdělávacích cílů (Gavora, 1988, s. 22). A. N. Leont'jev již v roce 1973 sepsal definici pedagogické komunikace: „*Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytváření příznivého psychologického klimatu*“ (Leont'jev 1973 in: Nelešovská, 2002, s. 25). T. Svatoš nazývá pedagogickou komunikaci též výukovou komunikací nebo komunikací ve škole, rozumí tím interakci mezi učitelem a žáky nejen ve škole, ale také v pedagogicky adaptovaném prostředí. Podle něj je základním cílem rozvíjet žáka jako vychovaného a vzdělaného jedince (Svatoš, 2005, s. 85).

Pedagogická komunikace se uskutečňuje mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, tedy na jedné straně učitel, vychovatel, lektor a na straně druhé žák, posluchač nebo student. Zůstaneme-li u školního prostředí, nejdůležitějšími aktéry komunikace je tedy učitel a žák, popřípadě skupina žáků. P. Gavora zmiňuje několik typů vztahů, které mohou ve školním prostředí nastat (Gavora, 1988, s. 33):

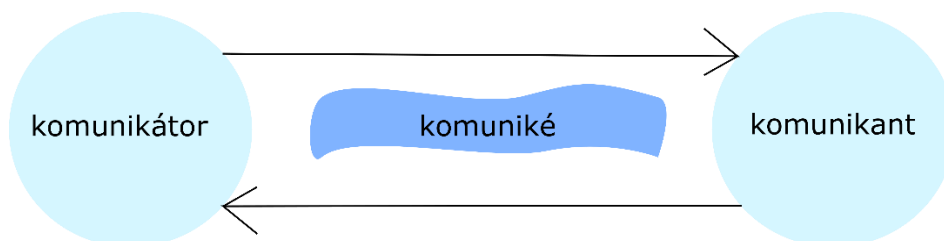
- učitel – žák,
- učitel – skupina žáků,
- učitel – třída,
- žák – žák,
- žák – skupina žáků,
- žák – třída,
- skupina žáků – skupina žáků,
- skupina žáků – třída.

4.1 Struktura komunikačního procesu

Základní strukturu pedagogické komunikace tvoří čtyři složky: **komunikátor** (sděluje informaci), **komunikant** (přijímá sdělení), **komuniké** (obsah sdělení) a **účinek vyvolaný komunikací**. Komuniké je vyslaná informace, kterou jeden člověk sděluje druhému, může mít verbální i neverbální podobu. Komunikátor je osoba, která sděluje informaci s předpokladem, že příjemce bude rozumět sdělení. Komunikátorem může být jedinec, ale také skupina respondentů. Komunikant, osoba, která přijímá informaci, by měl mít stejné poznatky i vyjadřovací schopnosti jako komunikátor, aby sdělení porozuměl. Komunikant by vždy měl vyslechnout zprávu až do konce, nepřerušovat a všítat si všech neverbálních signálů. Ve výchovně-vzdělávacím procesu si učitel i žák vyměňují roli komunikátora a komunikanta (Nelešovská, 2005, s. 79-80; Strnadová, 2011, s. 32–33):

1. **Učitel jako komunikátor** musí informace, které chce žákovi sdělit, upravit na úroveň adekvátní řečovým schopnostem žáka. Učitel je žákův vzor, proto má velký vliv na vyjadřovací schopnosti žáka.
2. **Učitel jako komunikant** se učí poslouchat sdělení, upozorňovat na správné a nesprávné vyjadřování žáka.
3. **Žák jako komunikátor** sděluje informace nejen učiteli, ale také ostatním žákům, což velmi ovlivňuje kvalitu jeho vyjadřovacích schopností. Žák jako komunikant předávající informaci svým vrstevníkům bude spontánnější.

4. **Žák jako komunikant** přijímá sdělení opět od učitele i od žáků. Mladší žáci přijímají sdělení od učitele bez kritiky, naopak ve sdělení spolužáků hledají chyby.



Obr. 1: Schéma komunikačního procesu probíhajícího mezi dvěma osobami.
upraveno podle (Strnadová, 2011, s. 32)

4.2 Faktory ovlivňující komunikaci

Faktorů, které mohou pedagogickou komunikaci ovlivnit je hned několik. Na straně učitele jde především o jeho pedagogické zkušenosti a vlastnosti. Pro osvojení komunikace je velmi důležité předchozí osvojení pedagogických dovedností. E. Hájková v článku *Učebnice jako komunikátor* uvádí: „*Nejistota pedagogická prohlubuje nejistotu jazykovou, ale i naopak: nedostatečná dovednost jazykové komunikace ovlivňuje i rychlost a kvalitu osvojování dovedností pedagogických,*“ z čehož vyplývá důležitost pedagogických znalostí a dovedností (Hájková, 1986, s. 140). Nejen učitele ovlivňují jeho vlastnosti, totéž platí také pro žáky. Kromě jejich vlastností je také ovlivňují například jejich komunikační úroveň či věk (Svatoš, 2005, s. 85–86). Dalším faktorem je uspořádání učebny, kde hraje roli velikost učebny, tvar učebny, akustika, nábytek a další vybavení učebny.

Pedagogická komunikace je také ovlivněna prostředím, atmosférou, klimatem třídy, ale také pravidly, podle nichž se komunikuje. Podle autorů (Mareš, Svatoš, 1993, s. 6–15) existují tři skupiny, které vytvářejí pravidla pro komunikaci: **škola, společnost a výsledek procesu střetu zájmů učitele a žáka**. Škola je velkou skupinou, ve které jsou pravidla pro komunikaci formulována nejčastěji ve školním řádu, avšak pravidla pro komunikaci ve skupině se zde velmi často nenacházejí, proto si je musí učitel vymezit sám. Problém s pravidly udává jejich počet, jelikož žáci ne vždy všechna pravidla dodržují. Vymezení pravidel je jedním

z nejdůležitějších úkolů učitele v komunikaci se žáky. Pravidla může vytvořit učitel, žáci nebo obě skupiny společně (Nelešovská, 2002, s. 30–42). J. Cangelosi uvádí několik důvodů, proč zavádět pravidla (Cangelosi, 2009, s. 123):

- „*Maximalizují spolupracující chování a minimalizují chování nespolečenské, rušivé.*
- *Zajišťují bezpečnost a pohodlnost učebního prostředí.*
- *Zamezují rušení ostatních tříd a respondentů mimo učebnu činnostmi probíhajícími ve třídě.*
- *Udržují přijatelnou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy.*“

Významným faktorem, který ovlivňuje pedagogickou komunikaci jsou také organizační formy vyučovací hodiny (hromadné, skupinové, individuální vyučování). Nejčastěji používanou organizační formou je **hromadné vyučování**, tzv. frontální vyučování. J. Mareš a J. Křivohlavý (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 45–46) rozdělují hromadné vyučování do komunikačních struktur: obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem, jednosměrná komunikace od učitele ke třídě a jednosměrná komunikace učitele k žákovi jako jednotlivci. Ve **skupinovém vyučování** lze hovořit o obousměrné komunikaci mezi žáky, která se dá rozdělit na párové vyučování a skupinové vyučování po třech a více žácích ve skupině (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 45–46).

Také D. Hudecová se vyjadřuje ke třem základním strukturám komunikace ve školním prostředí: jednosměrná komunikace, dvousměrná komunikace a vícesměrná komunikace. D. Hudecová tyto struktury propojila s vyučovacími metodami. **Metody jednosměrné komunikace** jsou například výklad, vysvětlování či vyprávění. Jde tedy o komunikaci, která směřuje od učitele k žákovi. Mezi jednosměrnou komunikaci však patří také komunikace od žáka k učiteli, například při vystoupení žáků. **Dvousměrnou komunikací** D. Hudecová myslí komunikaci mezi žákem a učitelem, a učitelem a žákem. Velmi často se využívají metody jako např. dialog a rozhovor. V těchto metodách je několik úskalí – je nutná alespoň částečná znalost faktů, správná formulace položek a časová náročnost (Hudecová, 2007, s. 28–44). J. Křivohlavý a J. Mareš uvádějí jiné varianty dvousměrné komunikace: rozhovor se žákem před třídou, rozhovor

se žákem mezi ostatními žáky a rozpravu ve třídě, které D. Hudecová považuje za třetí formu komunikace, **vícsměrnou komunikaci** (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 45–46). Tato komunikace je nejnáročnější a je pro ni podle D. Hudecové charakteristická komunikace mezi učitelem a více žáky, učitel zde působí spíše jako facilitátor. Mezi nejčastější metody vícsměrné komunikace je diskuze, debata, disputace či beseda. Tyto metody jsou opět časově náročné, ale přispívají k lepšímu pochopení historických událostí, rozvíjí komunikativní dovednosti žáka, sociální kompetenci a formování historického myšlení (Hudecová, 2007, s. 28–44).

4.3 Funkce pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace je velkou kapitolou také v *Pedagogické encyklopedii* (Janík, Rabušicová, Průcha eds., 2009, s. 189), podle níž je komunikace probíhající ve třídě řízena učitelem, má specifická pravidla a plní různé funkce. Mezi dané funkce komunikace patří: sloužit k prezentaci obsahu vzdělávání, uskutečnit vzdělávací cíle, řídit třídu, zdokonalovat a navodit mezilidské vztahy ve třídě a sdělovat informace netýkající se učiva.

Pedagogická komunikace je zvláštní případ sociální komunikace, proto se její funkce dají odvodit i z jiného pohledu. Například V. Strnadová na komunikaci nahlíží spíše z hlediska sociálně – psychologického. Uvádí několik funkcí komunikace, které považuje za obecné charakteristiky společné pro všechny způsoby komunikace, některé lze jednoznačně najít ve školních prostředí, jako například funkci informativní, instruktivní, socializační a společensky integrující a samozřejmě také funkci vzdělávací a výchovnou (Strnadová, 2011, s. 27–28).

- **Funkce informativní** – předávání informací, dat
- **Funkce instruktivní** – předávání informací, dat a faktů spolu s vysvětlením významu, popisu či postupu
- **Funkce zábavná** – pobavit se, zasmát se
- **Funkce vzdělávací a výchovná** – její součástí je funkce informativní a instruktivní, uplatňuje se prostřednictvím různých institucí
- **Funkce socializační a společensky integrující** – vytváření mezilidských vztahů, seznamování, navazování kontaktů

- **Funkce osobní identity** – závisí na úrovni osobnosti, slouží k rozvoji a uznání sebepojetí
- **Poznávací funkce** – sdělování každodenních zážitků, vzpomínek, zkušeností
- **Funkce svěřovací** – sdělování vnitřních pocitů, napětí, důvěrnosti s očekáváním podpory či pomoci druhých
- **Funkce úniková** – sdělování informací neznámým lidem, odreagování od svých starostí (Strnadová, 2011, s. 27–28).

Oproti V. Strnadové uvádějí J. Mareš a J. Křivohlavý funkce, které se týkají pedagogické komunikace (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25):

- *„Zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti.*
- *Zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším slova smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale i motivů, postojů, emocí.*
- *Zprostředkovává osobní i neosobní vztahy.*
- *Formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků.*
- *Je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě.*
- *Konstituuje každý výchovně-vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje i jeho stabilitu“.*

4.4 Formy komunikace

V pedagogické komunikaci ve výchovně-vzdělávacím procesu je základem řeč, mluvení, kladení a odpovídání na položky. To vše zahrnuje tzv. verbální komunikace, tedy jedna z forem pedagogické komunikace. Dále lze rozdělit formy pedagogické komunikace na neverbální komunikaci a komunikaci činem.

4.4.1 Verbální komunikace

Základní komunikací, která se ve výchovně-vzdělávacím procesu využívá je již zmínění verbální komunikace, tzv. slovní. Probíhá v přesně daných fázích: **záměr sdělení, vlastní sdělení a dekódování sdělení**. Verbální komunikace nejčastěji probíhá prostřednictvím rozhovoru, popřípadě dialogu. Při této komunikaci je důležité, aby učitel pokládal přiměřené, srozumitelné, stručné, jednoznačné a věcně a jazykově správně zadané položky. Velký faktor na verbální komunikaci mají akustické vlastnosti hlasu, např. síla, výška, barva. Další faktorem je přízvuk, rytmus a dynamika řeči, tempo a intonace. Mezi funkce učitelova slovního projevu patří: „*zprostředkovat, zpřístupnit učivo, doplnit, aktualizovat text učebnice a ověřit, jak žáci učivo chápou, jak je dokáží prakticky využít*“ (Nelešovská, 2005, s. 41–46). V rámci verbální komunikace se nejčastěji využívá kladení položek učitelem a odpovídání žáka. Podle J. Mareše a J. Křivohlavého existuje několik důvodů, proč je kladení položek základem komunikace (Mareš, Křivohlavý in: Nelešovská, 2005, s. 42):

- „*Historické tradice, považující rozhovor za ideální vyučovací metodu už od dob Sokratových.*
- *Převládající koncepce slovně-názorného vyučování na našich školách.*
- *Ahistorické chápání vyučovacích metod, které tradiční didaktika považovala za samostatné jevy.*
- *Pojetí vyučovacích metod jen jako působení jdoucího učitele k žákům, ačkoli nové koncepce doporučují respektovat vzájemnost působení učitele a žáků.*
- *Absence podrobnějších výzkumů položek a dotazování ve škole.*“

T. Svatoš uvádí skupinu tzv. verbálních vyučovacích metod, které učitel využívá pro verbální komunikaci (Svatoš, 2005, s. 88):

- metody živého slova (výklad, přednáška, výukový dialog),
- metody přímé zkušenosti (vyprávění, pokus, ilustrace apod.),
- metody práce s písemným textem.

4.4.2 Neverbální komunikace

Kromě komunikace verbální se ve výchovně-vzdělávacím procesu také využívá tzv. nonverbální či mimoslovní komunikace. Nonverbálně lze sdělit například emoce, navázání vztahu nebo snaha o ovlivnění partnera. Mimika je velmi důležitý ukazatel emocí, jelikož odráží vzájemné postoje respondentů. Mimické projevy slouží k vyjádření kulturně tradovaných gest (např. zdvořilostní úsměv), tzv. instrumentální pohyby (např. při kýchání), ale nejčastěji vyjadřují city, pocity a nálady. Nejde však jen o mimiku, ale o celý soubor mimoslovních signálů. Patří sem tzv. řeč lidského těla, tedy: zmíněná mimika, ale také pohledy, pohyby, fyzické postoje, doteky a gesta. Řeč gesty neboli gestika, jsou pohyby, které mají výrazný sdělovací účel. Gesta často zastupují nebo doprovázejí slovní projev. Jedná se o různé pohyby různými částmi těla, nejčastěji rukou. Vhodné využití gest je například při pokárání žáků, kdy učitel nemusí přerušit svůj výklad. Totéž platí také pro mimiku, kde učitel může vyjádřit svůj souhlas nebo nesouhlas bez využití slov. Gestikulace a mimika by měly být pro učitele automatické a vhodně doplňovat slovní výklad (Nelešovská, 2005, s. 46–52, s. 99–101).

4.4.3 Komunikace činem

Často je komunikace verbální propojena také s komunikací neverbální. Poslední formou pedagogické komunikace podle A. Nelešovské je komunikace činem, tedy sdělování jednání a postojů. V pedagogické praxi to znamená jednání učitele se žáky a naopak. (Nelešovská, 2005, s. 46–57).

4.5 Komunikace textem

Pedagogická komunikace má své aktéry, učitele a žáka, ale v dnešních možnostech se žák může vzdělávat také prostřednictvím didaktické techniky, učebních pomůcek, učícího subjektu a učebnice nebo jinak didakticky upraveného textu (Nelešovská, 2005, s. 27; Svatoš, 2005, s. 85). „*Text je chápán jako komplexní znakový útvar fungující (sdělující a působící) v procesu sociální komunikace*“ (Macurová, 2016, s. 33). Za text lze podle P. Gavory (Gavora, 1988, s. 207–208). považovat nejen článek, učebnice ale také výklad učitele. Při čtení textu žák vnímá, hodnotí a zapamatovává informace v textu. Pro pedagogickou komunikaci je velmi

vhodné kombinovat mluvené a psané texty ve škole, ale i mimo školní prostředí, např. referáty a domácí úlohy (Mareš, Svatoš a kol., 1991, s. 55).

5 Teorie učebnic

Ve výchovně-vzdělávací procesu je učebnice jeden z prvních textů, který žák používá. Učebnice je základním učebním textem, který žáci mohou využít. Měla by být pomocníkem nejen pro učitele, ale převážně pro žáky. Dobrá učebnice je skvělým prostředkem pro vzdělání, sebevzdělání, ale také motivaci žáka (Maňák, Knecht, 2007, s. 8). Učebnice je jeden z nejstarších materiálních prostředků, který se dá využít ve výchovně-vzdělávacím procesu. První učebnicové texty zde byly již ve starověku. V Mezopotámii byly učebnice psány na hliněné destičky klínovým písmem, zatímco v Egyptě se psaly na pergamen. Tyto učebnice se nejspíše využívaly v aritmetice, geometrii, medicíně a při náboženských rituálech. Na rozdíl od Mezopotámie a Egypta se v antickém Řecku a Římě využívaly učebnice již v tehdejších školách. Jedna z nejstarších dochovaných učebnic z antiky je od římského řečníka a učitele rétoriky Marca Fabia Quintiliana *Základy rétoriky*, která byla přeložena do českého jazyka v roce 1985 (Průcha, 2013, s. 270).

K velkému rozvoji učebnic dochází až od poloviny 15. století s příchodem knihtisku. Naším nejznámějším autorem učebnic je Jan Amos Komenský, který se považuje za zakladatele teorie a tvorby moderních školních učebnic (Průcha, 2013, s. 270). Již od 15. století se využívají učebnice jako základní didaktická pomůcka ve škole (Janík, Rabušicová, Průcha eds., 2009, s. 265). Tak je tomu i dnes, avšak dnes existují nejen tištěné ale také elektronické podoby učebnic (Janík, Rabušicová, Průcha eds., 2009, s. 265).

V dnešní době lze chápat učebnici jako kurikulární projekt, didaktický prostředek a didaktický text neboli zdroj informací pro žáky (Průcha, 2013, s. 272). Totéž vyplývá také z definice, kterou uvedli autoři *Pedagogické encyklopedie*. „Učebnice je druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem, strukturou a vlastnostmi. Funguje jednak jako součást kurikula (tj. prezentuje určitý výsek plánovaného obsahu vzdělávání), jednak jako didaktický prostředek, tj. řídí a stimuluje učení žáků a zakládá výukové činnosti učitele“ (Janík, Rabušicová, Průcha ed., 2009, s. 265).

5.1 Učebnice jako kurikulární projekt

Učebnice znázorňují myšlenky Podle J. Průchy je učebnice edukační konstrukt, tedy teorie, plány, předpisy a modely, které ovlivňují edukaci. Dle této definice do edukačních konstruktů ve školství patří například školní vysvědčení, didaktické testy, učební osnovy, ale také učebnice, výukové filmy či výukové počítačové programy (Průcha, 2013, s. 67–68). Učebnice jako edukační konstrukt reguluje edukační procesy, způsob této regulace souvisí s učebnicí jako kurikulárním projektem a je ovlivněna vzdělávací politikou země (Průcha, 2013, s. 272–273). vzdělávacího programu (kurikula), avšak různé učebnice se odlišují rozsahem učiva i jeho metodikou (Maňák, 2007, s. 25). Podle P. Knechta a V. Lokajíčkové by měly být učebnice v souladu s kurikulárními dokumenty, jelikož shoda s obsahem kurikulárních dokumentů by měla být velmi důležitým kritériem pro volbu učebnic ze strany učitele (Knecht, Lokajíčková, 2013, s. 167–169). Mezi další kritéria výběru učebnic patří například didaktické zpracování, aktuální obsah učiva, uspořádání učebnice, jazyk, styl a správnost textu, další výukové materiály a metodická příručka pro učitele (Lepil, 2010, s. 18). Jedním z nejdůležitějších kritérií pro výběr učebnice je schvalovací doložka MŠMT (Knecht, Lokajíčková, 2013, s. 167–169). Na stránkách MŠMT je zveřejněn seznam učebnic a učebních textů, které obsahují schvalovací doložku, nejnovější seznam (k datu psaní diplomové práce v roce 2020) z 30. 6. 2019 se vztahuje ke školnímu roku 2019/2020. Seznam je rozdělen na první a druhý stupeň podle předmětů, konkrétně učebnic dějepisu je zde vypsáných 33. V seznamu jsou uvedeny tyto informace (MŠMT, 2019, s. 1, 55–57):

- autor a název učebnice,
- číslo vydání, kterému byla udělena schvalovací doložka,
- číslo jednacích schvalované doložky,
- datum vydání a termín platnosti schvalovací doložky,
- orientační cena,
- číslo jednacích před prodloužením platnosti,
- materiál nosiče učebnice,
- informace, zda je učebnice součástí řady učebnic,
- název nakladatelství.

5.2 Učebnice jako didaktický text

V dnešní době existuje již mnoho definic od různých autorů. V některých definicích se objevuje pojem učebnice, někde spíše didaktický text, učební text nebo pedagogický text. V roce 1980 uvádí Bepalko definici didaktického textu jako „...informační model učebního a výchovného procesu,“ (Bepalko in Průcha, 1984, s. 10). Na něj navazuje Průcha s definicí učebnice neboli didaktického textu obsahujícího učivo, které slouží k dosažení učebního efektu. Didaktický text je zkrácený výraz pro výrok: didakticky zpracovaný text s cílem sdělovat informace určené k učení (Průcha, 1984, s. 10). V roce 1995 přichází s definicí učebnice P. Hauser, který přednesl na konferenci v Brandýse nad Labem článek *Text v učebnicích, jejich historie, povaha a funkce*. Podle něj je učebnice druh učebního textu spolu se sbírkami cvičení, diktáty a přehledy učiva. K učebnici se dále vyjadřuje jako k jednomu z nejdůležitějších z vyjmenovaných druhů učebního textu sloužícího k učení (Hauser in Machovská, 1996, s. 17). Profesor M. Sýkora v roce 1996 popisuje učebnici jako všechny knižní prostředky, které jsou určeny pro vzdělávání žáků, studentů a dalších osob (Sýkora, 1996, s. 5). S počátkem 21. století se kromě termínu učebnice objevuje také tzv. učebnicový soubor, který obsahuje mimo jiné učebnici, pracovní sešit a další doplňkové materiály, např. CD-ROM (Janíková in Maňák eds., 2007, 55). Pokud se podíváme na jednotlivé definice, lze z nich vyčíst prakticky to stejné. Každá z definic je však obohacena o nástin společnosti a rozvoje techniky a vzdělání, viz zmínka CD-ROM či kurikulum.

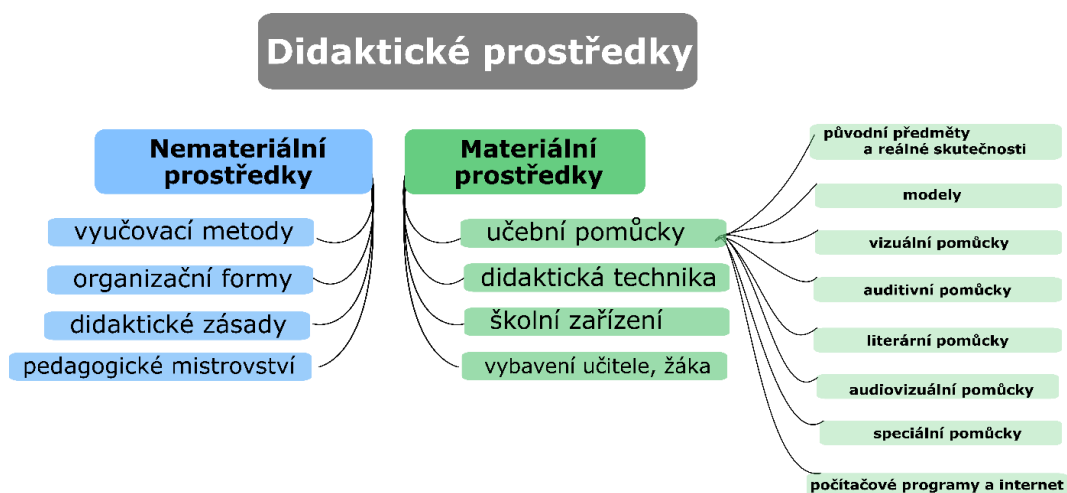
5.3 Učebnice jako didaktický prostředek

Na učebnice se dá dívat hned z několika pohledů. Jak již bylo zmíněno, je to didaktický text, který má sloužit učitelům i žákům. Učebnice, ale také spadá do jedné z mnoha kategorií materiálních didaktických prostředků, někdy nazývaných učební pomůcky. Didaktickým prostředkem lze označit jakýkoli předmět, který lze využít ve výchovně-vzdělávacím procesu. Tyto prostředky zefektivňují výuku a pomáhají dosáhnout vzdělávacích cílů a propojení s praxí. Některé dokáží žáka aktivizovat a vedou ho k bádání a experimentování (Dostál, 2008, s.7-8). Autoři *Pedagogické*

encyklopedie udávají klasifikaci didaktických prostředků (Janík, Rabušicová, Průcha eds., 2009, s. 258–259):

- skutečné předměty,
- modely,
- přístroje, technická zařízení, stroje,
- zobrazení,
 - obrazy, náčrty, kresby, fotografie,
 - statická projekce,
 - dynamická projekce,
- zvukové pomůcky,
- dotykové obrazové pomůcky,
- literární pomůcky,
- nosiče informací pro PC.

Z rozdělení, které je zde uvedeno lze učebnice zařadit do literárních pomůcek společně s atlasem, knihou či mapou. Ve starším rozdělení, které vychází z historického hlediska, pak jsou učebnice zařazeny spolu s knihami a dalšími tištěnými materiály do skupiny nazvané pomůcky spojené s vynálezem knihtisku (Janík, Rabušicová, Průcha eds., 2009, s. 259). Jiný systém rozdělení didaktických prostředků je uveden graficky (obr. 2), kde je učebnice také zařazena do kategorie literárních pomůcek (Dostál, 2008, s. 16–18).



Obr. 2: Systém didaktických prostředků, upraveno podle (Dostál, 2008, s. 16–18).

5.3.1 Funkce a struktura učebnic

Učebnice má několik pedagogických funkcí mezi ně patří např. didakticky transformované vědecké poznatky, které vedou k procvičování, opakování a systematizování učiva. Dále je prostředkem k sebevzdělávání žáka. Učebnice kromě složek kognitivních (vědomosti) rozvíjí také složky afektivní (názory, zájmy, postoje).

Učebnice se skládá z více částí: výkladová část a nevýkladová část, obě tyto složky mají své specifické funkce. Výkladová část učebnice je tvořena novým učivem, které zprostředkovává uživatelům učebnic. Druhá část, nevýkladová, má za cíl pomoci žákovi dané učivo pochopit a osvojit. Tato část je tvořena různými obrázky, cvičeními a úlohami. Obě jmenované části se v různých učebnicích vyskytují v různém poměru, například v učebnicích přírodopisu, dějepisu či občanské výchovy bývá větší část tvořena výkladovou složkou. Naopak učebnice s větším zastoupením nevýkladové složky jsou učebnice matematiky a jazyků. Rozdělení poměru výkladové a nevýkladové části je určeno tak, aby učebnice vyhovovala k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů daného předmětu (Gavora, 1992, s. 10–11).

Podle novějších zdrojů mezi tři důležité funkce učebnic patří:

1. **prezentace učiva:** předávání informací různými formami
2. **řízení učení a vyučování:** řídí žákovo učení a učitelovo vyučování
3. **funkce orientační:** informuje, jak s učebnicí pracovat.

Toto rozdělení funkcí slouží jako podklad pro vyhodnocování didaktické vybavenosti učebnic. Autoři novějších učebnic se řídí těmito funkcemi při konstrukci nové učebnice, jelikož tyto funkce tvoří základ struktury učebnic: aparát prezentace učiva, aparát řídicí učení a aparát orientační. Didaktická vybavenost se vyhodnocuje podle počtu daných komponentů v učebnici, maximální celková hodnota je 100 %. Čím je vyšší celková hodnota koeficientu dané učebnice, tím je vyšší didaktická vybavenost (Průcha, 2013, s. 277–279). V empirické části se k didaktické vybavenosti autorka vyjadřuje více, spolu s ukázkou na učebnicích z nakladatelství, které byly dle dotazníku nejvíce používány.

5.4 Vlastnosti učebnic

Jak již bylo zmíněno, učebnice se skládá z výkladové a nevýkladové části. Zaměříme-li se na část výkladovou, je tvořena textem, který má tři základní vlastnosti: komunikační záměr, kohezi a koherenci. **Komunikační záměr** ovlivňuje celou učebnici, jeho cílem je informovat, motivovat nebo například změnit názor čtenáře. **Koheze** znamená návaznost vět v textu, kdy se jedna věta váže na druhou. **Koherence** neboli spojitost je velmi podobná jako koheze, ale oproti kohezi se vztahuje k celému textu. Koherence jde vidět například na tematicky shodném textu (Gavora, 1992, s. 11–13).

Aby učebnice byla kvalitní učebnicí, je zapotřebí, aby její obsah byl v souladu s kurikulárními dokumenty a obsah byl propojen s praxí. Další velmi důležitou vlastností je **srozumitelnost** učebnic, která přispívá k dosáhnutí výchovně vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí. Učebnice by také měla být zajímavá a měla by obsahovat soubor položek a úkolů (Mikk in Maňák eds., 2007, s. 16).

5.5 Učebnice dějepisu

Učebnice dějepisu je speciální učebnice, kterou lze považovat za určitý druh historického textu určeného pro konkrétního čtenáře (žák, učitel) na ZŠ a SŠ (Stuchlíková, Janík, Beneš a kol., 2015, s. 314). Z. Beneš uvádí, že ji lze považovat spíše za nižší typ historického textu, jelikož je ovlivněna psychologíí a pedagogikou (Beneš a kol., 2009, s. 5). Učebnice dějepisu informuje o vybraných kapitolách dějin národních i světových. Dnešní učebnice lze rozdělit na podobu tištěné a elektronické, obě by však měly mít stejnou strukturu. V dnešních učebnicích dějepisu se klade důraz na jejich edukační význam a propojení verbálních a ikonických textů. Elektronická učebnice umožňuje více možností než kniha, například využití různých informačních materiálů, které lze přehledně vyčíst z obr. 3 (Stuchlíková, Janík, Beneš a kol., 2015, s. 314–315).

Elektronický typ učebnice		
Knižní typ učebnice		audiovizuální texty
autorský výkladový text	dokumentární ikonické texty: Reprodukce fotografií nebo filmových políček Reprodukce uměleckých děl:	
pramenné texty písemné historické prameny beletrie, poezie drama ...	obrazy kresby rytiny karikatury komiksy knížní a časopisecké ilustrace, reprodukce politické publicistiky, např. ukázky novinových či časopiseckých stran či jejich částí	
doprovodné texty k ikonickým textům	lepty plakáty rekonstrukční kresby či malby ...	akustické texty slovo – hlas zvuky hudba
texty řídící osvojování učiva: předmluva metodická poznámka otázky a úkoly základní data bibliografie slovník rejstřík ...	symbolické ikonické texty: mapy grafy diagramy schémata časové diagramy („přímky“) ikonické texty orientačního charakteru: piktogramy či značky upozorňující na typy textů řídících osvojování učiva barevné podtisky rámečky ...	symbolické texty animované mapy animované časové diagramy animované grafy

Obr. 3: Struktura současné učebnice dle (Stuchlíková, Janík, Beneš a kol., 2015, s. 315)

6 Pedagogický výzkum

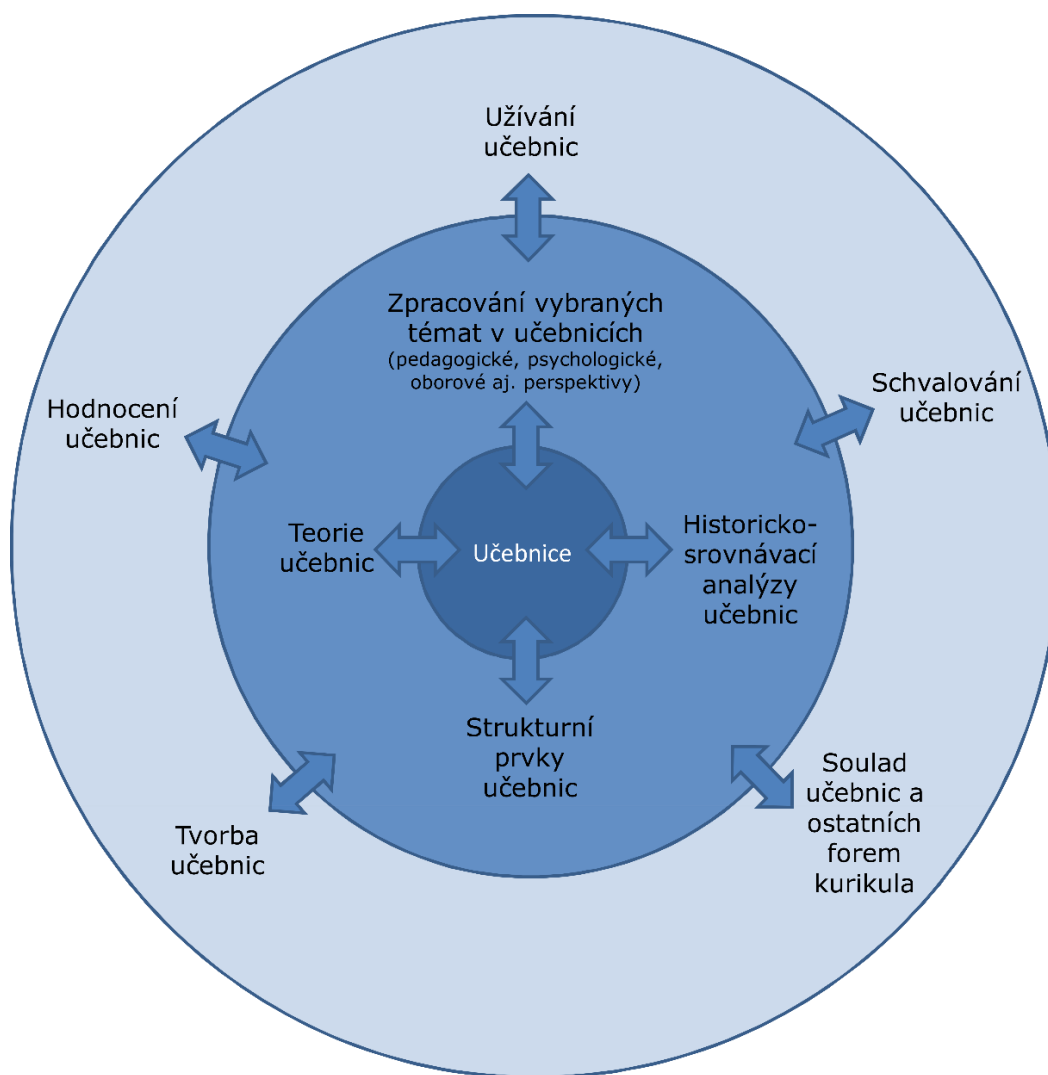
Pedagogický výzkum je záměrná a systematická vědecká činnost, která zkoumá hypotézy mezi pedagogickými vztahy (Chráska, 2007, s. 12). Nejčastěji je pedagogický výzkum považován za empirický výzkum. V ČR se pedagogický výzkum postupně rozvíjí, každoročně je prezentován na konferencích pořádaných Českou asociací pedagogického výzkumu nebo na výzkumech pod patronací GA ČR a MŠMT ČR (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 197).

Klasický pedagogický výzkum má několik fází: stanovení problému, formulace hypotézy, testování hypotézy a vyvození závěrů. Různé výzkumy se mohou lišit, avšak tyto fáze bývají většinou zachovány. Při fázi **stanovení problému** jde nejprve o zjištění teoretických informací, seznámení se se současným stavem poznání a studium příslušné literatury. Do literatury lze zařadit také internet, studium výzkumných zpráv či rozhovor s odborníky v daném oboru. Dalším krokem této fáze je formulování tzv. operacionálních definic, tedy definovat jednotlivé pojmy výzkumu, teprve až poté lze vytvořit formulaci vlastního problému. Druhá fáze nese název **formulace hypotézy**. Pro vytvoření hypotézy existují pravidla: hypotéza je vždy zadána oznamovací větou, musí obsahovat vztah mezi dvěma proměnnými a musí ji být možné empiricky ověřit. Třetí fáze **testování hypotéz** rozhoduje o tom, zda hypotézu přijmeme či zamítneme. O rozhodnutí přijetí hypotézy lze na základě „*shromáždování dat, jejich třídění, zpracování a vyhodnocení*“ (Chráska, 2007, s. 12–19). Data získáváme pomocí tzv. empirických metod, kam patří například pedagogické pozorování, dotazník, rozhovor, sociometrie a mnoho dalších. Poslední fází je **vyvozování závěrů**, které lze vyslovit až na základě ověření hypotéz (Chráska, 2007, s. 19).

6.1 Výzkumy učebnic

Učebnice jsou využitelné jak pro žáky, tak také pro učitele. I přesto si mnoho učitelů myslí, že učebnice jsou převážně pro žáky. Učebnice jsou však jedním z hlavních zdrojů pro přípravu vyučovací hodiny, z toho důvodu existuje několik pedagogických výzkumů, které se učebnicemi zabývají u nás ale také i v zahraničí.

Knecht a Janko uvádí několik možností, jak lze učebnice zkoumat. Rozdělili výzkum na širší a užší kontext, bližší rozdělení na obr. 4.



Obr. 4: Výzkum učebnic v užším a širším kontextu (upraveno dle www.ped.muni.cz/weduresearch/texty/skupinaUcebnice/poster_skupinaUcebnice.pdf)

Jeden z prvních autorů výzkumu učebnic byl V. Příhoda, který v roce 1927 provedl pedagogický výzkum na slabikářích. V roce 1944 přišli s výzkumem také J. Langr a J. Váňa, kteří se zabývali minimálním výběrem učiva, které žáci využijí v praxi. Velmi významné pro výzkum učebnic byl Pedagogický ústav Jana Amose Komenského ČSAV v Praze, kde působil J. Průcha. J. Organizoval různé semináře o učebnicích a jeho výsledky byly publikovány ve sborníku *Seminář o teorii a výzkumu školní učebnice*. Zabýval se a podrobně propracoval metody učebnic,

teorii školních učebnice, teorii učení z textu a také didaktickou vybavenost učebnic (Klapko, 2011, s. 16–17). V 80. letech 20. století se konal výzkum využívání různých zdrojů pro vyučování učiteli na 2. stupni ZŠ. Jednalo se o učitele s průměrnou dobou profesní praxe, která činila 18 let. Ze 101 učitelů neustále využívalo učebnice z 89 % a občasné využívání učebnic bylo 6,9 %. Mezi další zdroje byly uvedeny například metodické příručky (soustavně 50,5 %, občas 40,6 % a zřídka 6,9 %), metodické časopisy (soustavně 7,9 %, občas 71,3 % a zřídka 16,8 %) a učební osnovy (soustavně 40,6 %, občas 46,5 % a zřídka 10 %). Další pedagogický výzkum se zaměřil již více na učebnice, jednalo se o otázku: „*Jak využíváte učebnici přímo ve vyučování?*“ Z šetření vyplývá že až v 73,9 % hodin učitelé využívají učebnice. Velké rozdíly jsou v různých předmětech, například v chemii je nejmenší procento využitelnosti učebnic, přesněji pouhých 51 %. Naopak největší procento učitelů, kteří využívají učebnici bylo v předmětu cizí jazyk, přesněji ruština (91,2 %). Podle výzkumu 86,2 % učitelů využívá učebnici v předmětu dějepis. Z obou šetření lze vidět velké procento využitelnosti učebnic ze strany českých učitelů. Podle různých zahraničních autorů uvádí Průcha podobné vysoké procento využitelnosti také ve světě. Velmi podobně na tom jsou státy jako například Německo, Francie, Rakousko, skandinávské země a další. Francie považuje učebnici jako jeden z nejpotřebnějších předmětů ve výuce, dokázal to výzkum, kde 2282 učitelů potvrdilo využívání učebnic. Tento výzkum byl zveřejněn v publikaci Tournier a Navarro v roce 1985. V roce 1996 byla publikována data od islandského odborníka I. Sigurgeirssona, který udává že 60,9 % učitelů využívá učebnice (Průcha. 2013, s. 294–295). V současné době se výzkumem učebnic velmi zabývá Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně v rámci Centra pedagogického výzkumu. Vznikla zde Skupina pro výzkum učebnic pod vedením profesora J. Maňáka a profesora J. Průchy. Skupina si dala za cíl:

- „*produkovat kvalitní, spolehlivé a empiricky ověřené poznatky týkající se učebnic, zejména s ohledem na potřeby teorie a praxe;*
- *navrhovat, rozvíjet a ověřovat možnosti empirického zkoumání učebnic, včetně širšího kontextu jejich tvorby, schvalování, užívání, hodnocení aj.;*

- *poskytovat teoretickou a metodologickou podporu a publikační příležitosti začínajícím i zkušeným badatelům v oblasti výzkumu učebnic;*
- *organizovat pravidelné konference a semináře, jež směřují k etablování a dalšímu rozšiřování odborné komunity, která své aktivity směřuje do oblasti výzkumu učebnic“ (zpracováno dle: www.ped.muni.cz/weduresearch/texty/skupinaUcebnice/poster_skupinaUcebnice.pdf).*

Výzkumy učebnic nejsou jen záležitostí České republiky, ale také zahraničí. Zahraniční výzkumy lze rozdělit na tři velké skupiny: výzkumy tvorby učebnic, používání učebnic a analýza učebnice jako produktu. Do první kategorie **výzkumy tvorby učebnic** lze zařadit J. S. Challovou, která provedla výzkum v roce 1991. Rozeslala dotazník vydavatelům učebnic, s cílem zjistit, jaké vlastnosti učebnic přispívají k jejich kvalitě a jaké metody vydavatelé využívají pro zjišťování čtivosti textu. Šetření dokázalo, že většina vydavatelů věří, že zjišťování čtivosti textu vede ke kvalitě učebnic. Dokonce dvě třetiny respondentů považuje zjišťování kvality textu za důležitější než vzhled či cena učebnice (Greger in Maňák, Klapko, 2006, s. 23–25). Výzkumem tvorby učebnic se zabývala také mezinárodní organizace UNESCO, která se snaží poskytnout učebnice do rozvojových zemí. Tímto výzkumem pod patronací UNESCO, se zabývaly například D. Pearce v roce 1988 nebo R. Seguina v roce 1989. V rámci výzkumů tvorby učebnic se někteří autoři zabývali také výzkumem o schvalování a výběru učebnic. Schvalování učebnic je v každém státě odlišné, v některých musí být učebnice schválena státem, ale naopak některé státy žádné schválení nepotřebují, výběr učebnic je jen na dané škole, popř. učitelé (Greger in Maňák, Klapko, 2006, s. 25). Výzkumem s tematikou schvalování učebnic se blíže zabývali například Z. Sikorová v roce 2004 nebo D. Greger v roce 2005. Výzkum ohledně výběru učebnic provedla již zmíněná J. S. Challová nebo také V. Rogers. Druhá velká skupina zkoumání nese název **používání učebnic v reálné praxi škol**. Tuto oblast lze dále rozdělit na učitele a žáky. Výzkumem, jak učitelé využívají učebnici, se zabýval například M. W. Apple (1989), H. Honig (1991) nebo J. Průcha. Tito autoři potvrdili názor, že mnoho učitelů využívá učebnici pro plánování výuky. Učitelé využívají učebnici také jako pomůcku ve výuce, tímto tématem se zabývali např. J. Konová,

H. Tysonová, K. Laws a M. Horsley. J. S. Challová napsala obsáhlou studii na základě pozorování vyučovacích hodin a určila tři styly, jak učitelé pracují s učebnicí: direct-lesson approach (přímá výuka z učebnice), study-skill approach (zaměření na dovednosti práce s textem) a multiple-resource approach (používání více zdrojů). Učebnici využívají také žáci, proto byl udělán také výzkum, jak využívají učebnici žáci. Tímto výzkumem se zabývali například již zmínění I. Sigurgeirsson a M. W. Apple. Poslední skupinou, která je ze všech možností nejobsáhlejší svými výzkumy je **analýza učebnic jako produktu**. V zahraničí se zaměřují převážně na analýzy hodnot, způsobu prezentace učebnic a analýzy srozumitelnosti textu. Velký zájem je o výzkumy zaměřené na jiné národy, například o problémových oblastech. Těmito výzkumy se zabývá například D. Bar-Tal (2001), R. Adwan (2001) nebo také například výzkumná organizace z New Yorku The American Textbook Council či německá organizace Goerg-Eckert-Institute (GEI). Další součástí analýzy učebnic je zkoumání obtížnosti textu, kterému se podrobně věnoval D. Greger ve své disertační práci (2005). Mezi autory zabývající se obtížností textu je například L. Roobová (2002), A. W. Katulaová (2003), G. P. Venableová (2003) a J. S. Challová (Greger in Maňák, Klapko, 2006, s. 25–30).

6.1.1 Výzkum učebnic dějepisu

Mezi prvními, kdo se zabýval výzkumy učebnic dějepisu je například J. Kopáč (1931). Provedl výzkum na třech učebnicích dějepisu, kde hodnotil téma Francouzské revoluce a Napoleona. Věnoval se především frekvenci faktografických údajů a snažil se ukázat na potřebu zestručnění základního učiva v učebnicích. V roce 1933 pokračoval výzkumem na dvou učebnicích dějepisu, kde se zabýval obsahovým zastoupením dějin vlastního národa a světových dějin. K významným autorům výzkumu patří také V. Čapek, který se zabýval didaktikou dějepisu a také vytvořil základní strukturální a funkční teorii učebnic dějepisu, kterou vytvořil společně s V. Michovským v roce 1976. Společně rozdělili učebnici na tři části: prezentace učiva, aparát řídicí osvojování učiva a aparát orientační. S těmito pojmy nadále pracuje J. Průcha, který v 80. letech 20. století hodnotil učebnice dějepisu ve třech výzkumech. Při posledním výzkumu zaznamenal

postupné zlepšování kvality učebnic dějepisu. Další výzkumy učebnic byly zaměřeny především na potřebu vytvořit nové učebnice bez ideologie marxismu-leninismu. V roce 1995 byly publikovány monografie Z. Beneše a také V. Čapka (Klapko, 2011, s. 16–22). V roce 2000 udělalo Pedagogické centrum v Plzni výzkum ohledně učebnic dějepisu (Hudecová, 2001, s. 327). Byl vytvořen dotazník, který byl rozdán v období 4 měsíců. Cílem šetření bylo zjistit jaké učebnice dějepisu učitelé využívají, proč volí danou učebnici a jak tuto učebnici hodnotí. Celkem vyplnilo dotazník 224 učitelů dějepisu a hodnotilo přes 500 učebnic dějepisu (Hudecová, 2001, s. 327–328). Někteří učitelé hodnotili celé řady učebnic, proto se neshoduje počet učitelů a počet učebnic. Nejvíce učebnic, které byly v šetření zmíněny byly od nakladatelství Práce – až 26 různých výtisků knih různých autorů. Největší počet (přesněji 30) zvolilo učebnici Michovský, V.: Dějepis. Pravek a starověk pro ZŠ, díl I. a stejný počet zvolení získala stejná učebnice díl II. Nakladatelství, které se umístilo na druhém místě bylo Fortuna (4 učebnice), dále SPN, Scientia, Prodos, Fragment a jako poslední SPN učebnice pro ZŠ. Na druhou otázku, proč volí dané učebnice, odpovědělo 63 respondentů: „nejlépe mi vyhovuje“, 106 respondentů odpovědělo: „nejlépe vyhovuje osnovám“, 57 respondentů: „na jinou škola nemá peníze“, 156 respondentů odpovědělo: „jiná ve škole není“, 56 „nejlépe vyhovuje práci žáků ve škole“, 19 „nejlépe vyhovuje domácí práci žáků“ a 11 respondentů o žádné jiné učebnici neslyšelo. Autorka výsledků daného výzkumu uvádí, že učitelé rovnoměrně nevyužívají všechny učebnice dějepisu a důvod proč učitelé využívají dané učebnice je nedostatek finančních prostředků ve školách (Hudecová, 2001, s. 327–336). V novějším výzkumu, který zveřejnil D. Klapko, se jedná o učebnice dějepisu pro ZŠ z nakladatelství Scientia (1998), nakladatelství SPN (2002) a dvě učebnice od nakladatelství Albra (1999). Dle let vydání autor použil pouze jednu učebnici novější oproti předchozímu výzkumu. Cílem článku, který D. Klapko vydal, bylo upozornit na potřebu propracování evaluačních nástrojů na analýzu učebnic (Klapko, 2006, s. 53). Dle interpretace autora jsou tyto učebnice dějepisu zbytečně přehlceny jmény a fakty a blíží se spíše k encyklopedii než učebnici pro ZŠ. Dále využil metodu měření parametru obtížnosti didaktického textu, kterou zformuloval J. Průcha. Autor uvádí, že v té době nebyly přesně dány kritéria obtížnosti učebnic

pro tvůrce učebnic, přesto v šetření vyšly hodnoty celkové obtížnosti didaktického textu poměrně stejných ukazatelů, rozdílly nalezneme především v procentuálním zastoupení koeficientů odporné informace (srv. Klapko, 2006, s. 53–58).

Otázka učebnic je také velmi dobrým tématem na diplomovou či bakalářskou práci. Celkově je téma učebnic velmi oblíbené a často zkoumané. V roce 2013 sepsala J. Stejskalíková disertační práci *Evropská dimenze v učebnicích dějepisu*. Z. Tomšů napsal v roce 2018 diplomovou práci s názvem *Jak s výukou dějepisu? O čem svědčí české a slovinské učebnice dějepisu devadesátých let dvacátého století*. V témže roce napsala J. Berčíková diplomovou práci *Obraz Ruska v českých učebnicích dějepisu pro střední školy*. Některá témata diplomových a bakalářských prací se zabývá pouze jedním specifickým tématem, a ne celou učebnicí. Například K. Dobravčíková v roce 2017 napsala *Interpretace druhé sino-japonské války na základě analýzy čínských učebnic dějepisu* nebo M. Peřestá a její diplomová práce s názvem *Obraz dekretů prezidenta republiky a odsunu německého obyvatelstva z ČSR v českých učebnicích dějepisu (1945–2015)*. Práce z roku 2020 od M. Lužové nese název *Češi, Slováci a čechoslovakismus v učebnicích dějepisu a zeměpisu v letech 1918–1947*. Diplomové a disertační práce zaměřené na analýzu učebnic jsou např., například M. Musilová: *Obsahová a strukturální analýza učebnic dějepisu*, P. Tannenbergová: *Analýza didaktické vybavenosti učebnic dějepisu pro 6. a 7. ročník základní školy* nebo například D. Ertlová a její práce *Analýza učebnic dějepisu pro druhý stupeň základní školy z hlediska aktivizačních metod*.

Dále se otázkami učebnic dějepisu zabývají také různé organizace. Ze zahraničních organizací je to například německá organizace GEI. Specializuje se na zkoumání tvorby, obsahu vzdělávacích médií v jejich sociokulturním, politickém, ekonomickém a historickém kontextu. GEI vydává také tištěné publikace, například časopis *Journal of Educational Media, Memory and Society* jakožto mezioborové fórum pro teoretická a empirická studia vzdělávacích médií jako jsou učebnice, muzea, památníky nebo filmy. V roce 2016 začal výzkumný program, který se zabývá myšlenkami společnosti a budoucím očekáváním ve školním kontextu. Program by měl trvat do roku 2022 a měli by jej tvořit tři základní pojmy: globalizace, digitalizace a rozmanitost (<http://www.gei.de/en/home.html>,

2020). Další zahraniční organizací zabývající se učebnicemi dějepisu a dalšími vzdělávacími materiály je již zmíněná American Textbook Council, založená v roce 1989. Jejich práce spočívá ve zdokonalování kurikula sociálních studií a občanské výchovy na ZŠ a SŠ. Zaměřují se převážně na integritu humanitních osnov, multikulturalismus, historické standardy, přesnost učebnic a výuku dějin náboženství. Od roku 1987 vydávají také tištěné publikace, jako například *American History Textbooks: An Assessment of Quality* (1989), *History Textbooks: A Standard and Guide* (1994), *Religion in the Classroom: What the Textbooks Tell Us* (1995). V roce 2004 publikovali recenzi učebnic světové historie *World History Textbooks: A Review*, kde porovnávali učebnice pro druhý stupeň ZŠ a SŠ (<https://www.historytextbooks.net>, 2018).

EMPIRICKÁ ČÁST

Druhá část diplomové práce se zabývá výzkumným šetřením, které je rozděleno na dvě části. První část analyzuje data z dotazníkového šetření, které bylo provedeno u učitelů dějepisu působících na ZŠ a gymnáziích. Dále je zde popsán cíl výzkumného šetření, výzkumné položky, stanovené hypotézy metodologie výzkumu, charakteristika metody a zpracovaný dotazník. Druhá část výzkumného šetření obsahuje didaktickou analýzu učebnice aplikovanou na učebnice dějepisu, které byly zmíněny v dotazníkovém šetření.

7 Výzkumné šetření

Byla zvolena kvantitativní metoda výzkumného šetření a didaktická analýza učebnice. Hlavním cílem kvantitativního výzkumu je ověřování platnosti hypotéz. Kvantitativní výzkum se také označuje jako tradiční, pozitivistický nebo například empiricko-analytický. Metodologie kvantitativního výzkumu je strukturovaná a využívá statistické metody. Mezi techniky, které kvantitativní výzkum využívá ke sběru dat je možné zařadit experiment, dotazníkové šetření, obsahová analýza dokumentů nebo strukturované pozorování. Výhody kvantitativního výzkumu jsou eliminace působení rušivých proměnných, rychlý sběr dat a následná analýza dat, výsledky jsou poměrně nezávislé na výzkumníkovi. Kvantitativní výzkum má také několik nevýhod, mezi které patří například příliš obecné výsledky či problém získat velký výzkumný vzorek (Borůvková, 2013, s. 5–7).

7.1 Cíle výzkumu a výzkumné položky

Hlavním cílem výzkumu je pomocí kvantitativního šetření **zjistit frekvenci a způsob práce s učebnicemi ve výuce dějepisu na 2. stupni ZŠ a gymnáziích**. Hlavní cíl byl dále rozdělen na několik dílčích cílů, podle nichž byly vytvořeny položky výzkumného šetření. Dílčí cíle byly vytvořeny tak, aby bylo možné dosáhnout hlavního cíle. Dílčí cíle se vztahují k několika kategoriím: učitel, žák, metody a výchovně-vzdělávací cíle. K dílčím cílům patří:

- Zjistit, jaké druhy a typy učebnice dějepisu jsou využívány na ZŠ a gymnáziích.

- Zjistit, jakým způsobem a jak často využívají učitelé učebnice dějepisu.
- Objasnit, k jakým cílům využívají učitelé učebnice dějepisu.
- Zjistit, jakým způsobem a jak často využívají žáci učebnice dějepisu.

K dosažení cílů výzkumu byly vytvořeny tyto výzkumné položky:

- Jaké učebnice dějepisu jsou využívány na ZŠ a gymnáziích?
- Jakým způsobem využívají učebnice dějepisu učitelé?
- Jakým způsobem využívají učitelé položky, které jsou formulovány v učebnici dějepisu?
- Ve které části vyučovací hodiny jsou učebnice dějepisu nejčastěji používány?
- Je učebnice dějepisu využívána k motivaci žáků?
- Jakým způsobem využívají učebnice dějepisu žáci?

7.2 Výzkumné hypotézy

Při formulaci hypotéz se musí dodržovat několik pravidel (Gavora 2010 in Linderová, Scholz, Munduch, 2016, s. 31):

- „*hypotéza je oznamovací věta,*
- *obsahuje dvě proměnné, přitom jedna proměnná má dvě roviny, mezi kterými je vztah vyjádřen 2. stupněm přídavného jména nebo příslovci (menší než, slabší než, intenzivnější než, méně příznivý, frekventovanější),*
- *druhá proměnná nemá roviny,*
- *proměnné se dají přesně zjišťovat, měřit, kategorizovat“.*

Hypotézy je důležité formulovat v souladu s tématem diplomové práce a stanoveného cíle výzkumu. Hypotézy lze rozdělit na úvodní, pracovní a statistické. Úvodní hypotéza je hlavní hypotéza výzkumu a měla by být obecnější povahy. Pracovní hypotéza vychází z úvodní hypotézy a je již konkrétnější a vyjadřuje vztahy mezi určitými vlastnosti zkoumaných objektů. Statistické hypotézy vzniknou konkretizací pracovních hypotéz a na základě statistických testů jsou potvrzeny či vyvráceny (Linderová, Scholz, Munduch, 2016, s. 33–34).

Vstupní hypotéza (H): Učitelé dějepisu více využívají učebnici dějepisu k přípravě vyučovacích hodin než ve vyučovací hodině.

Pracovní hypotézy:

H₁: Učitelé dějepisu využívají více tištěnou podobu učebnic než elektronickou podobu učebnic dějepisu.

H₂: Učitelé dějepisu využívají učebnici více k dosažení kognitivních cílů než k dosažení psychomotorických a afektivních cílů.

Statistické hypotézy:

H₀₁: Využívání učebnice dějepisu k demonstraci obrázků se neliší na gymnáziu a na ZŠ.

H₀₂: Využívání učebnice dějepisu k demonstraci map se neliší na gymnáziu a na ZŠ.

7.3 Výzkumný design a metoda výzkumu

Pro potřeby diplomové práce byla použita metoda dotazníku. Podle (Linderová, Scholz, Munduch, 2016, s. 49–54) je dotazník jednou z nejpoužívanějších metod sběru dat v kvantitativním výzkumu na vysokých školách. Jedním z důvodů velmi častého využití dotazníků je nízká časová, organizační a finanční náročnost. Velkou výhodou dotazníku je anonymita respondentů, naopak existuje také nevýhoda, a to neochota vyplnění dotazníku ze strany respondentů. Dotazník může být tištěný, elektronický nebo online dotazník. Elektronický dotazník se velmi často tvoří v textovém editoru, např. MS-Word, Libre office Writer. Poté se elektronický dotazník posílá na konkrétní e-maily respondentům. Online dotazník, nebo také webový dotazník, je vytvořen pomocí serverů či aplikací, např. survio.com, aplikace Google, vyplnto.cz. Po vytvoření dotazníku posílá výzkumník odkaz na e-maily respondentům (Linderová, Scholz, Munduch, 2016, s. 49–54).

Výzkumnou metodou pro výzkumné šetření je online dotazníkové šetření, které bylo realizováno pomocí aplikace *Google Forms*. Dotazník byl použit kvůli možnosti sběru dat na velkém počtu základní škol a gymnáziích. Z důvodu specifického výzkumného souboru byl dotazník distribuován pomocí metody direct

email, kdy byl respondentům zaslán odkaz na dotazník v e-mailu. Při přípravě dotazníku byl také vytvořen soubor kontaktů na respondenty, kterým byl odkaz rozeslán. Pilotní výzkum byl distribuován mezi 20 respondentů a poté byly některé položky upřesněny. Po úpravě byl dotazník rozeslán přibližně na 950 e-mailů, při malé návratnosti byl poté dotazník nasdílen na sociální sítě, zaměřené na učitele dějepisu.

Dotazník se skládal z několika otevřených a uzavřených položek a několik odpovědí bylo pomocí Likertových škál. Celkem měl dotazník 31 položek, které se týkaly využití učebnic dějepisu žáky a učiteli, výchovně-vzdělávacích cílů a metod vyučování, viz příloha 1.

V druhé části výzkumného šetření byl využit analytický nástroj k měření didaktické vybavenosti učebnic podle (Průcha, 1998, s. 94–95), viz kapitola 9.

7.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je výběr ze základního souboru, který základní soubor reprezentuje (Chrásková, 2016, s. 17). Pro potřeby diplomové práce byl zvolen jako základní soubor všichni učitelé dějepisu v České republice na ZŠ a gymnáziích. Dotazník poslán učitelům dějepisu působících na ZŠ a gymnáziích. Na stránkách škol, kde byly uvedeny aprobace, autorka posbírala e-mailové adresy učitelů dějepisu. Některé školy zveřejnily pouze kontaktní e-mail, proto bylo dotazníkové šetření posláno náhodným učitelům. Několik učitelů na e-mail s odkazem dotazníku odpovědělo, že dotazník není pro jejich aprobaci a posílají dotazník učitelům dějepisu na jejich škole.

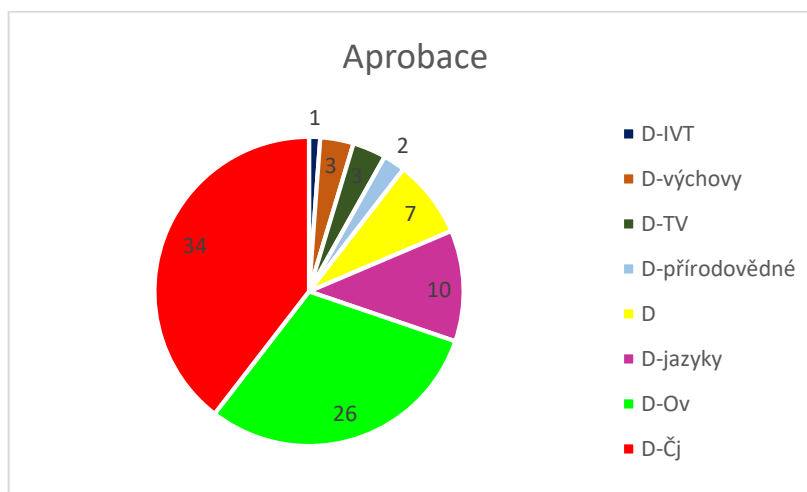
Výběrový soubor nebyl náhodný, celkem bylo osloveno 950 učitelů dějepisu. Celkem na dotazník odpovědělo 104 respondentů, z toho devět respondentů uvedlo jinou aprobaci než dějepis, proto autorka za výzkumný soubor uvažuje pouze 95 respondentů.

8 Výsledky výzkumného šetření

Dotazník byl rozeslán na e-mailové adresy a poté sdílen na sociální síť na skupiny zaměřené na učitele dějepisu. Jelikož nelze vypočítat přesný počet kontaktů oslovených autorkou, nelze přesně stanovit návratnost dotazníku. Z 950 oslovených kontaktů pomocí e-mailu by to bylo cca 10,94 % ale z důvodu nasdílení dalším učitelům na sociální síti je návratnost reálně mnohem menší. Důvodem nízké návratnosti může být časová náročnost dotazníku, rozeslání odkazu také učitelům jiné aprobace či jiné důvody. Dotazník byl rozdělen na tři části: úvodní část, využití učebnic učiteli a využití učebnic žáky.

8.1 Úvodní část dotazníku

Úvodní část dotazníkového šetření zjišťovala informace o respondentech ve třech položkách. V první položce respondenti uvedli, zda vyučují na ZŠ (71) nebo na gymnáziu (24). Největší část respondentů tvoří učitelé s aprobací dějepis–čeština, kterých je 35 z toho osm respondentů má v aprobaci další předmět. Druhou nejpočetnější skupinou jsou učitelé s aprobací dějepis–občanská výchova (26), z toho pět respondentů má v aprobaci další předmět. Jelikož bylo velmi mnoho různých aprobací, autorka seskupila aprobace do několika skupin (obr. 5): dějepis–čeština, dějepis–občanská výchova, dějepis, dějepis–jazyky (německý, francouzský, španělský, ruský jazyk), dějepis–výchovy (hudební a výtvarná výchova), dějepis–přírodovědné (matematika, fyzika, přírodopis a zeměpis), dějepis–tělesná výchova a dějepis–informatika.



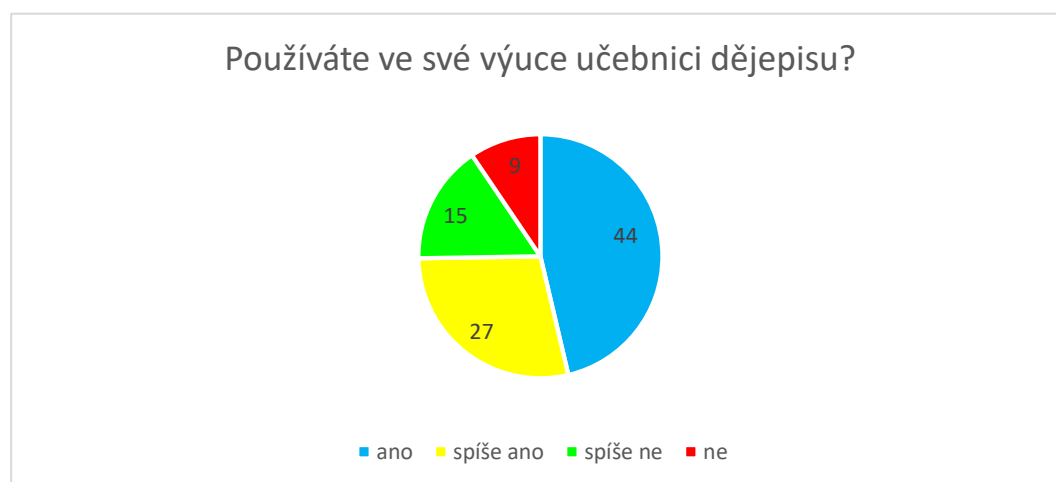
Obr. 5: Aprobace respondentů

Položka č. 3 ukázala kolik let respondent působí jako učitel dějepisu. Skupina respondentů s největším počtem odpovědí (35) vyučuje dějepis pět let a méně. Druhou nejvíce zastoupenou skupinou jsou učitelé vyučující dějepis 15 a více let (32). Přehledné zpracování počtu let je v tabulce 1.

Tabulka 1: Odpověď na položku: Kolik let působíte jako učitel dějepisu?

Počet let působení jako učitel dějepisu	Počet respondentů
0–5 let	35
6–10 let	20
11–15 let	8
16 a více let	32

Poslední položka úvodní části dotazníkového šetření *Používáte ve své výuce učebnice dějepisu?* ukončila dotazník respondentům, kteří učebnice dějepisu nepoužívají. Devět učitelů dějepisu z 95 respondentů učebnici nepoužívá. Dále se v dotazníkovém šetření považuje výzkumný soubor pouze 86 učitelů. Přesný počet respondentů u daných odpovědí je zobrazeno na obr. 6.



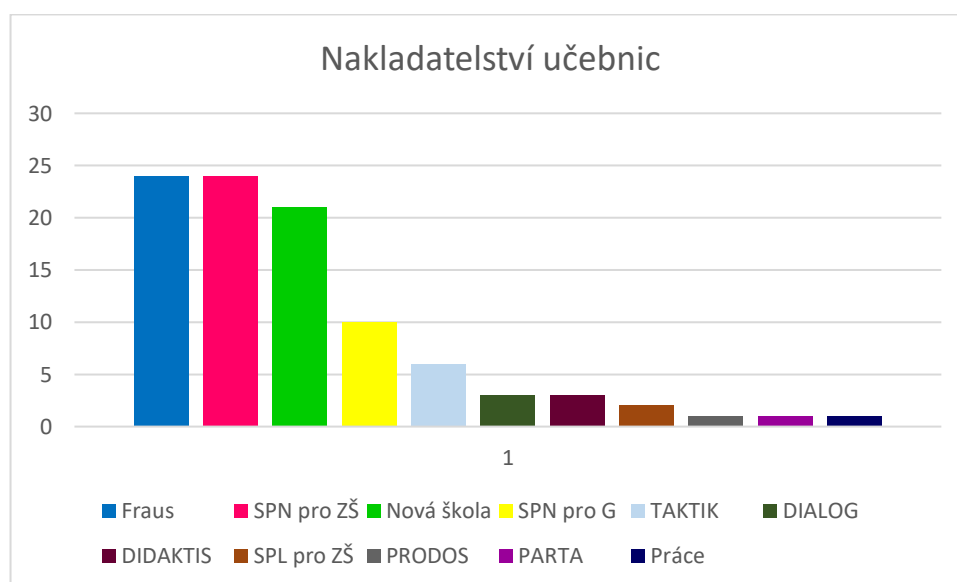
Obr. 6: Odpověď na položku č. 4

8.2 Využití učebnic – učitel

Druhá část dotazníku obsahovala položky, které zjišťovaly využívání učebnic učiteli dějepisu. Dotazníkové šetření obsahovalo 23 položek týkajících se učitelů, metod a výchovně-vzdělávacích cílů.

Položka č. 5: Jaké učebnice dějepisu využíváte ve vaší škole? (uved'te nakladatelství, autora, název učebnice)

První položka z druhé části dotazníku byla otevřená odpověď. Nejčastější odpovědí byla učebnice z nakladatelství *Fraus* (24) a *SPN pro ZŠ* (24), mezi další zmíněné nakladatelství patří *Nová škola*, *SPN pro gymnázia*, *TAKTIK*, *SPL pro ZŠ*, *DIALOG*, *DIDAKTIS*, *PRODOS* a *PARTA*. Přesný počet využívání odpovídajících nakladatelství učebnic dějepisu lze vyčíst z obr. 7. Bylo vybráno pět nejvíce zmíněných nakladatelství učebnic dějepisu (*Fraus*, *SPN pro ZŠ/G*, *Nová škola*, *TAKTIK*) u nichž autorka posuzovala míru didaktické vybavenosti učebnic na příkladu učebnice pro 6. ročník a odpovídající třídy na gymnáziu. Více v kapitole 9.



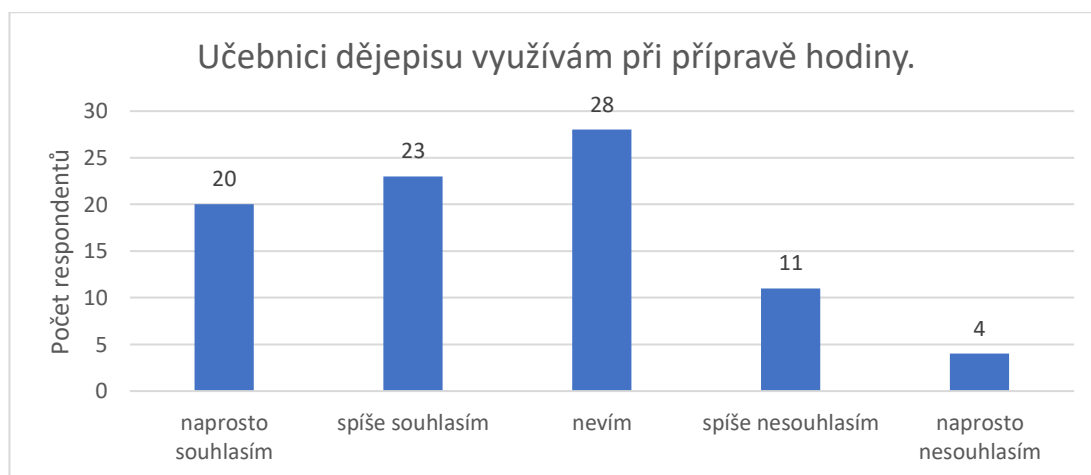
Obr. 7: Odpověď na položku: Jaké učebnice dějepisu využíváte ve vaší škole?

Položka č. 6: Jaké učebnice dějepisu využíváte ve vaší škole?

V této otázce mohli respondenti zvolit ze dvou odpovědí: tištěná učebnice a elektronická učebnice. Pro další individuální odpovědi, zde byla možnost napsat vlastní odpověď. 77 odpovědí bylo tištěná učebnice, volbu *elektronická podoba* učebnic nezvolil žádný z respondentů. Pět respondentů využívá kombinaci tištěné a elektronické učebnice, elektronickou učebnici používají převážně na interaktivní tabuli. Někteří respondenti také zmínili jako doplnění k učebnicím využití online učebnic a materiálů, jako např. *dejepis.com* a *historylab.cz*. Před zpracováním dotazníku určila autorka pracovní hypotézu: **Učitelé dějepisu využívají více tištěnou podobu učebnic než elektronickou podobu učebnic dějepisu**, která byla potvrzena položkou č. 6.

Položka č. 7. Učebnici dějepisu využívám při přípravě hodiny.

Položka, která se týkala využití učebnic dějepisu při přípravě hodiny byla zadána pomocí Likertovy škály (naprosto souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím, naprosto nesouhlasím). U Likertovy škály všech položek je považována odpověď *nevím* za **neutrální postoj**, tedy **ani souhlasím ani nesouhlasím**. Až 28 respondentů zvolilo *nevím*, 20 respondentů odpovědělo *spíše souhlasím* a pouze 20 respondentů *naprosto souhlasí* (obr. 8). Při přípravě hodiny čtyři respondenti učebnici vůbec nevyužívají. Několik dalších položek dotazníkového šetření se vztahovalo k otázkám v učebnici.



Obr. 8: Odpověď na položku č. 7

Položka č. 8: Obsahuje učebnice, kterou používáte, otázky ke každému jednotlivému tématu?

Položka zkoumala, zda jejich učebnice obsahuje otázky ke každému jednotlivému tématu *za textem podkapitoly, v průběhu textu kapitoly, za celou kapitolou nebo jako součást marginálií*. Poslední odpověď byla *učebnice položky neobsahuje* a dále byla možnost napsat vlastní odpověď. Respondenti mohli zvolit více odpovědí. Nejčastější odpověď byla: *otázky za celou kapitolou*. Přesné počty respondentů a daných odpovědí je v tabulce č. 2.

V předchozí položce (č. 7) někteří respondenti uvedli více druhů učebnic, proto v položce č. 8 odpověděli, že *každá učebnice obsahuje otázky v různých částech*. Jeden z respondentů uvedl, že využívá nejen otázky z učebnice, ale také otázky, které jsou uvedeny v pracovním sešitě. Velmi zavadějící je odpověď respondenta, který učebnici používá a na danou otázku odpověděl všemi možnými variantami. Je velmi pravděpodobné, že respondent nečetl odpovědi/položku nebo poslední odpověď zaškrtnl omylem, popřípadě nevěděl, jaké otázky jeho učebnice obsahuje, a zvolil všechny varianty.

Tabulka 2: Odpovědi na položku č. 8

Odpovědi na položku č. 8	Počet respondentů
za textem podkapitoly	33
v průběhu textu kapitoly	38
za celou kapitolou	44
jakou součást marginálií	15
učebnice neobsahuje žádné otázky	2
volná odpověď	4

Položka č. 9: Využíváte dané otázky: na zopakování probraného učiva na konci vyučovací hodiny/na zopakování probraného učiva na začátku následující vyučovací hodiny/při ústní zkoušce/při písemné zkoušce/do pracovních listů/položky nevyužívám.

Položka č. 9 měla opět několik možností a variantu vlastní odpovědi. Daná položka zodpověděla, jak učitelé využívají otázky v učebnici. Všechny odpovědi jsou přehledně uvedeny v tabulce č. 3. Někteří respondenti využili také možnosti vlastní odpovědi, mezi které patří například: *občas některé používám v různých situacích (aktivizace, opakování), využívám otázky pro práci s textem, při ověření pochopení textu žáky, v průběhu hodiny, při samostatné práci během zkoušení a při výkladu jako návodné otázky*. Někteří také uvedli, že otázky nevyužívají a tvoří své vlastní.

Tabulka 3: Odpovědi na položku č. 9

Odpovědi na položku č. 9	Počet respondentů (v procentech)
na zopakování probraného učiva na konci vyučovací hodiny	43 %
na zopakování probraného učiva na začátku následující vyučovací hodiny	33,7 %
při ústní zkoušce	14 %
při písemné zkoušce	18,6 %
do pracovních listů	20,9 %
otázky vůbec nevyužívám	26,7 %

Položka č. 10: Pokud učebnice, kterou používáte, otázky neobsahuje, kde v učebnici byste chtěli otázky.

Položka č. 10 velmi úzce navazuje na položku č. 9. Respondenti měli opět na výběr z několika možností a variantu vlastní odpovědi, kterou někteří respondenti využili například k odpovědím: *v učitelské příručce* nebo *učebnice otázky obsahuje*. Někteří respondenti na položku nechtěli odpovědět, proto odpověděli jedním písmenem či tečkou z důvodu povinnosti vyplnit danou položku. K nejčastějším odpovědím patří *otázky mi nechybí* (33,7 %), *v průběhu kapitoly* (25,6 %), *za textem podkapitoly* (24,4 %). Jen 20,9 % uvedlo odpověď *za celou kapitolou* a pouhých

4,7 % respondenti by chtěli *otázky jako součást marginálií*. Důvodem, proč velmi málo respondentů využilo odpověď *otázky jako součást marginálií* je možná z důvodu absence marginálií v jejich učebnici či nepochopení pojmu marginálie.

Položka č. 11: Proč byste chtěli otázky ve vaší učebnici?

Tato položka měla volnou odpověď, aby mohli respondenti vyjádřit svůj názor. Nejčastěji respondenti uvedli, že *otázky využívají k opakování, ukotvení učiva a jako zpětnou vazbu* (20). Otázky lze využít také *k samostatné práci žáků, na domácí přípravu* či *jako orientační položky v tématu* (10), pouze tři učitelé využívají *otázky pro přípravu učitele a při suplování*, pro šest učitelů jsou otázky v učebnici jako *inspirace pro vlastní otázky* a 11 respondentů *otázky z učebnice nepoužívá*. Někteří respondenti zdůraznili, že je *potřeba více pracovat s prameny, texty, fotografiemi* nebo také, že *otázky nejsou dostatečně kvalitní a nesměřují k vyšším kognitivním cílům*. Zajímavý názor jednoho z respondentů, který si myslí že *otázky usměrňují neadekvátní požadavky učitelů a sjednotí úroveň všech vyučujících*. Další respondenti uvedli, že odpovědi na zmíněné otázky považují za *základní rámec učiva (hlavní myšlenky, pojmy)* nebo *rozvíjejí čtenářskou gramotnost a jsou důležité pro rozvoj kompetencí*. Někteří respondenti (18) na položku odpověděli tečkou, jedním písmenem či pomlčkou, aby vyplnili povinnou otázku. Důvodů, proč tolik respondentů odpovědělo tečkou, pomlčkou či písmenem může být několik: otázky nechtějí, nečetli nebo nechtěli položku vyplnit.

Položky č. 12–15: Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu k demonstraci obrázků/schémat/map/grafů.

Položky č. 12 až 15 jsou velmi podobné, všechny se vztahují k využití konkrétních obrazových komponentů učebnice:

- Položka č. 12: Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu k demonstraci obrázků.
- Položka č. 13: Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu k demonstraci schémat.
- Položka č. 14: Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu k demonstraci map.

- Položka č. 15: Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu k demonstraci grafů.

Odpovědi na zmíněné položky byly zadány pomocí Likertovy škály (naprosto souhlasím, spíše souhlasím, nevím/neutrální postoj, spíše nesouhlasím, naprosto nesouhlasím). Přesné počty respondentů u daných položek jsou vypsány v tabulce č. 4, kde jsou zeleně vyznačeny nejčastější odpovědi. Nejčastější odpovědi u daných kategorií jsou vyznačeny barevně. Z dotazníku vyplývá, že učitelé neví, které z uvedených obrazových komponentů využívají nebo mají neutrální postoj k využívání obrazových komponentů. U všech položek byla nejčastější odpověď *nevím (neutrální postoj)*, pouze u využívání map jsou odpovědi *naprosto souhlasím, spíše souhlasím a nevím (neutrální postoj)*, se stejným počtem respondentů (23). Ve velkém počtu učitelé dějepisu využívají **mapy** a **obrázky**, naopak nejméně se využívají grafy.

Tabulka 4: Odpovědi na položky č. 12–15, čísla znázorňují počet respondentů.

	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
obrázky	20	24	25	14	3
schémata	14	19	27	18	8
mapy	23	23	23	12	5
grafy	9	13	30	19	15

Jelikož respondenti u položek č. 12 až č. 15 mohli zvolit pouze jednu z variant, lze při jejich hodnocení použít kontingenční tabulku a pro její vyhodnocení test homogenity. Při vyhodnocení položek se výzkumný soubor rozdělil na dvě skupiny: **učitelé na základní škole** (67) a **učitelé na gymnázium** (19). Statisticky autorka zpracovala otázku č. 12 a otázku č. 14 z důvodu nejčastější možnosti využití těchto obrazových komponentů.

Jako první se stanoví hypotézy a zpracuje se kontingenční tabulka četností, poté se hypotézy ověří statistickým testem homogenity. Obecný vzorec pro výpočet

zní: $Z = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{\left(n_{ij} - \frac{n_{i \cdot} \cdot n_{\cdot j}}{n}\right)^2}{\frac{n_{i \cdot} \cdot n_{\cdot j}}{n}}$, vzorec pro počet stupňů volnosti f je roven:

$(r - 1)(s - 1)$. Hypotézu nezávislosti zamítáme, když je zjištěná testovací statistika Z menší než kritická hodnota χ^2 , tedy $z \geq \chi^2_{(r-1)(s-1), 1-\alpha}$. Kritická hodnota χ^2 se vypočítá pomocí příkazu CHISQ.INV.RT(α ; f) v programu *Microsoft excel*, kde α je hladina významnosti zvolaná autorkou na 5 % (Hron, Kunderová, 2013, s. 204–205).

Položka č. 12: Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu k demonstraci obrázků.

Hypotézy:

- H_0 ... Využívání učebnice dějepisu k demonstraci obrázků se neliší na gymnáziu a na ZŠ.
- H_A ... Využívání učebnice dějepisu k demonstraci obrázků se liší na gymnáziu a na ZŠ.

Tabulka 5: Kontingenční tabulka pro položku č. 12

	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím	
gymnázium	3	4	7	4	1	19
ZŠ	17	20	18	10	2	67
	20	24	25	14	3	86

Výpočet testovací statistiky $Z = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - \frac{n_i \cdot n_j}{n})^2}{\frac{n_i \cdot n_j}{n}}$:

$$\begin{aligned}
 Z = & \frac{\left(3 - \frac{19 \cdot 20}{86}\right)^2}{\frac{19 \cdot 20}{86}} + \frac{\left(4 - \frac{19 \cdot 24}{86}\right)^2}{\frac{19 \cdot 24}{86}} + \frac{\left(7 - \frac{19 \cdot 25}{86}\right)^2}{\frac{19 \cdot 25}{86}} + \frac{\left(4 - \frac{19 \cdot 14}{86}\right)^2}{\frac{19 \cdot 14}{86}} \\
 & + \frac{\left(1 - \frac{19 \cdot 3}{86}\right)^2}{\frac{19 \cdot 3}{86}} + \frac{\left(17 - \frac{67 \cdot 20}{86}\right)^2}{\frac{67 \cdot 20}{86}} + \frac{\left(20 - \frac{67 \cdot 24}{86}\right)^2}{\frac{67 \cdot 24}{86}} \\
 & + \frac{\left(18 - \frac{67 \cdot 25}{86}\right)^2}{\frac{67 \cdot 25}{86}} + \frac{\left(10 - \frac{67 \cdot 14}{86}\right)^2}{\frac{67 \cdot 14}{86}} + \frac{\left(2 - \frac{67 \cdot 3}{86}\right)^2}{\frac{67 \cdot 3}{86}}
 \end{aligned}$$

$$Z=2,065375$$

Stupeň volnosti: $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$:

$$f = (2 - 1) \cdot (5 - 1) = 4$$

Zadáním příkazu CHISQ.INV.RT(0,05;4) se vypočítá kritická hodnota $\chi^2_3(0,95) = 9,487729037$. Porovnáním kritické hodnoty a testovací statistiky $Z < \chi^2_5(0,95)$, tedy $2,065375 < 9,487729037$ nezamítáme H_0 , tedy využívání učebnice dějepisu k demonstraci obrázků se neliší na gymnáziu a na ZŠ.

Položka č. 14: Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu k demonstraci obrázků.

Hypotézy:

- H_0 ...Využívání učebnice dějepisu k demonstraci map se neliší na gymnáziu a na ZŠ.
- H_A ... Využívání učebnice dějepisu k demonstraci map se liší na gymnáziu a na ZŠ.

Tabulka 6: Kontingenční tabulka pro položku č. 14

	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím	
gymnázium	6	2	6	3	2	19
ZŠ	17	21	17	9	3	67
	23	23	23	12	5	86

$$\text{Výpočet testovací statistiky } Z = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{\left(n_{ij} - \frac{n_{i \cdot} \cdot n_{\cdot j}}{n}\right)^2}{\frac{n_{i \cdot} \cdot n_{\cdot j}}{n}}:$$

$$\begin{aligned}
Z = & \frac{\left(6 - \frac{19 \cdot 23}{86}\right)^2}{\frac{19 \cdot 23}{86}} + \frac{\left(2 - \frac{19 \cdot 23}{86}\right)^2}{\frac{19 \cdot 23}{86}} + \frac{\left(6 - \frac{19 \cdot 23}{86}\right)^2}{\frac{19 \cdot 23}{86}} + \frac{\left(3 - \frac{19 \cdot 12}{86}\right)^2}{\frac{19 \cdot 12}{86}} \\
& + \frac{\left(2 - \frac{19 \cdot 5}{86}\right)^2}{\frac{19 \cdot 5}{86}} + \frac{\left(17 - \frac{67 \cdot 23}{86}\right)^2}{\frac{67 \cdot 23}{86}} + \frac{\left(21 - \frac{67 \cdot 23}{86}\right)^2}{\frac{67 \cdot 23}{86}} \\
& + \frac{\left(17 - \frac{67 \cdot 23}{86}\right)^2}{\frac{67 \cdot 23}{86}} + \frac{\left(9 - \frac{67 \cdot 12}{86}\right)^2}{\frac{67 \cdot 12}{86}} + \frac{\left(3 - \frac{67 \cdot 5}{86}\right)^2}{\frac{67 \cdot 5}{86}}
\end{aligned}$$

$$Z=3,8152$$

$$\text{Stupeň volnosti: } f = (r - 1) \cdot (s - 1): f = (2 - 1) \cdot (5 - 1) = 4$$

Příkazem CHISQ.INV.RT(0,05;4) se vypočítá kritická hodnota $\chi^2_5(0,95) = 9,487729037$. Porovnáním kritické hodnoty a testovací statistiky $3,8152 < 9,487729037$ nezamítáme H_0 , tedy využívání učebnice dějepisu k demonstraci map se neliší na gymnáziu a na ZŠ.

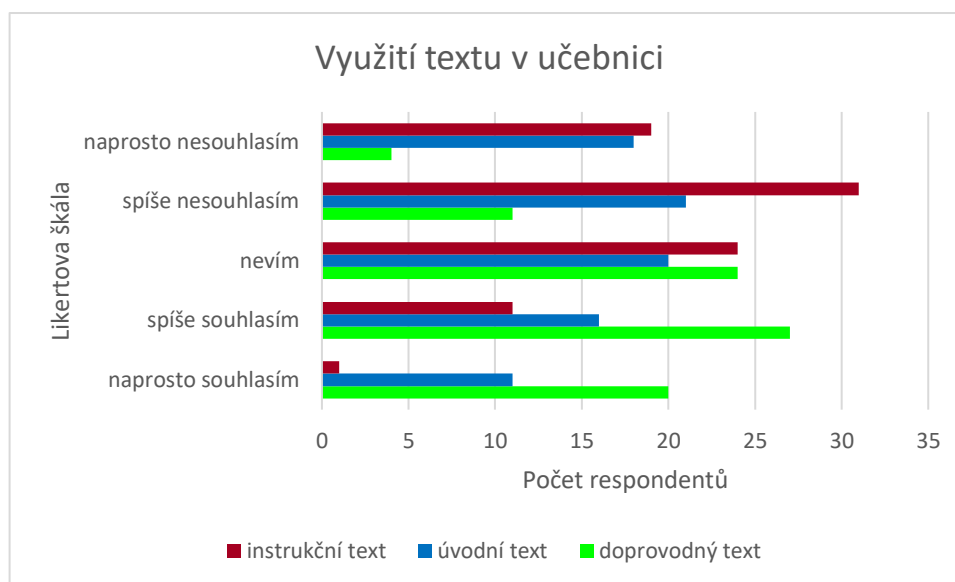
Položky č. 16–18: Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu ke čtení doprovodného/úvodního/instrukčního textu.

Podobně jako předchozí položky (č.12–15) se vyhodnocují pomocí Likertovy škály (naprosto souhlasím, spíše souhlasím, nevím/neutrální postoj, spíše nesouhlasím, naprosto nesouhlasím). Položky č. 16, 17, 18 se zabývají využitím textu v učebnici, přesněji:

- Položka č. 16: Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu ke čtení doprovodného textu.
- Položka č. 17: Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu ke čtení úvodního textu.
- Položka č. 18: Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu ke čtení instrukčního textu.

Respondenti opět volili velmi často odpověď *nevím (neutrální postoj)*, s čím autorka počítala jakožto jedna z nevýhod Likertovy škály. Nejpoužívanější text v učebnici dle odpovědí je doprovodný text (20 ano, 27 spíše ano), naopak nejméně používaný dle respondentů je text instrukční (31 spíše ne, 19 ne). Autorka

předpokládala nízkou míru využitelnosti instrukčního textu vzhledem k charakteristice učebnic, které obsahují velmi málo instrukčního textu. Důvod, proč u všech položek je zvolena nejčastější odpověď *nevím (neutrální postoj)*, může být způsobeno tím, zda vůbec dokáží respondenti rozlišit úvodní, instrukční a doprovodný text.



Obr. 9: Položky č. 16, 17, 18

Položka č. 19: Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu k práci s otázkami v učebnici.

Položka č. 19 se zabývá již několikrát zmiňovanými otázkami, které využívá 12,8 % respondentů, spíše využívá 24,4 %, spíše nevyužívá 15,1 % a nevyužívá 17,4 %. Nejčastější odpověď byla *nevím (neutrální postoj)* a to až 30,2 %.

Položka č. 20: Pokud využíváte učebnici dějepisu ve vyučovací hodině jinak, než bylo zmíněno napište, jakým způsobem.

Tato položka byla jako jediná v celém dotazníkovém šetření nepovinná, proto odpovědělo pouze 18 respondentů. Mezi nejčastější odpovědi patří „*samostatná práce, skupinová práce, čtení s porozuměním*“ a „*vytvoření zápisu do sešitu*“. Nejdelší a velmi zajímavý komentář, který napsal jeden z respondentů: „*Z učebnic a prac. sešitů různě kopíruji a dávám dohromady různé pracovní listy na práci*“.

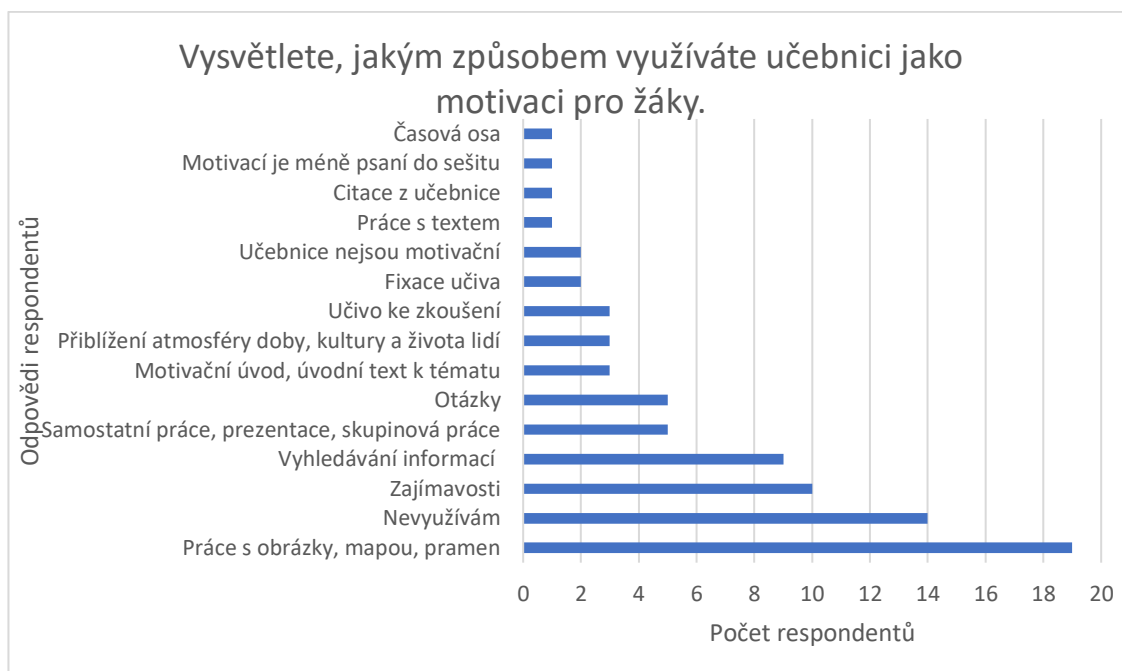
s textem, grafy, mapami... A vytvářím si své vlastní materiály. Doplnuji vlastními položkami /úkoly inspirovanými Moderní didaktikou (R. Čapek). Pracovní listy jsou očíslované a děti si vybírají, který budou zpracovávat. Některé jsou i povinné. Některé děláme skupinově, některé individuálně. Děti mají hromadu učebnic, časopisů (Živá historie...) a encyklopedií a v těch hledají informace. Ale jsem na Montessori, takže tento styl výuky je u vedení podporovaný a žádaný. Asi by to neprošlo všude“. Zmíněné slova respondenta, vyjadřují časté používání učebnice a jiných zdrojů. Ostatní odpovědi se kryly s předešlými položkami v dotazníku (např. využívání obrázků, map, grafů).

Položka č. 21: Využíváte učebnici jako motivaci pro žáky?

Položka č. 21 řešila využívání učebnice dějepisu jako motivaci pro žáky. Byla zadána pomocí Likertovy škály, ale až 30 respondentů odpovědělo, že neví, zda využívají učebnici jako motivaci pro žáky. Proto je položka velmi nevypovídající. Mnohem více lze zjistit z položky č. 22, která se také zabývá motivací.

Položka č. 22: Vysvětlete, jakým způsobem využíváte učebnici jako motivaci pro žáky.

Položka č. 22 byla zadána jako volná odpověď, proto je mnohem vypovídající než položka č. 21. Pouze sedm respondentů odpovědělo čárkou, tečkou či písmenem, tedy 79 respondentů odpovědělo plnou odpovědí. Mnoho respondentů si těmito otázkami protirečí. I přes to, že u položky č. 21 odpovědělo 30 respondentů *nevím*, v položce č. 22 uvedlo 65 respondentů, jak učebnici využívají jako motivaci. Zbytek respondentů (14) učebnici nevyužívá k motivaci. Těchto 14 respondentů je také v rozporu s otázkou č. 21, kde uvedlo 18 respondentů nevyužívání učebnice k motivaci žáků. Dle odpovědí učitelé využívají k motivaci žáků nejčastěji *práci s mapou, obrázky a prameny* (19), *vyhledávání zajímavostí v učebnici* využívá 10 respondentů a *vyhledávání informací* 9 respondentů. Mezi další uvedené odpovědi patří *samostatná práce, prezentace* či *skupinová práce, otázky, motivační úvod* či *přiblížení atmosféry doby, kultury a života lidí*. Přesné odpovědi s počty respondentů jsou zaznamenány v grafu na obrázku č. 10.



Obr. 10: Odpovědi na položku č. 22

Položka č. 23: Ve kterých částech hodiny nejčastěji využíváte učebnici dějepisu: motivační/expoziční/fixační/diagnostická/aplikační fáze výuky.

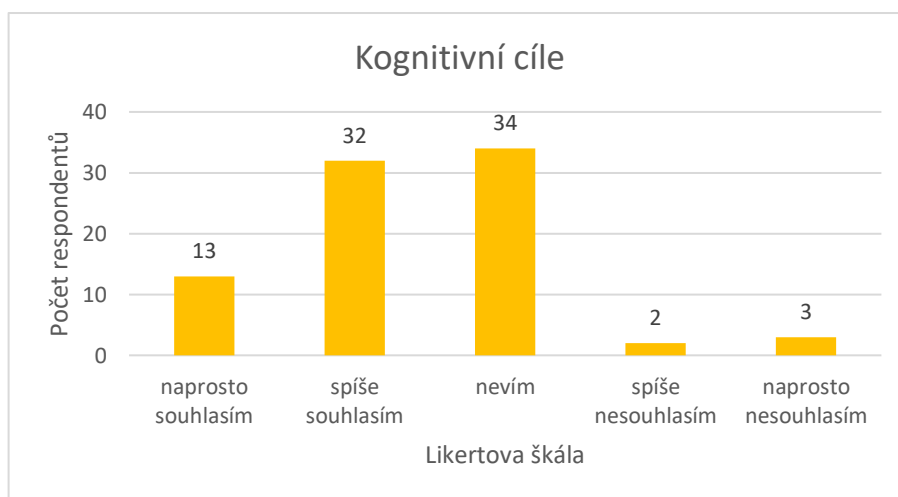
V této položce mohli respondenti vybrat více odpovědí, popřípadě dopsat vlastní odpověď. Mnoho respondentů vybralo více než jednu odpověď, 31 respondentů vybralo přesně jednu odpověď a šest respondentů napsalo svoji odpověď. Podle dotazníkového šetření učitelé využívají nejčastěji učebnici dějepisu v expoziční fázi výuky (51), dále ve fixační fázi výuky (39), motivační fázi výuky (25) a aplikační fázi výuky (19). Nejméně je učebnice využívána v diagnostické fázi výuky, kterou zvolilo 13 respondentů. Pět respondentů napsalo stejnou odpověď *je to různé* a jeden z respondentů uvedl, že je to *individuální podle žáků*.

Položky č. 24–26: Učebnici využíváte k dosažení výukových cílů kognitivních/afektivních/psychomotorických.

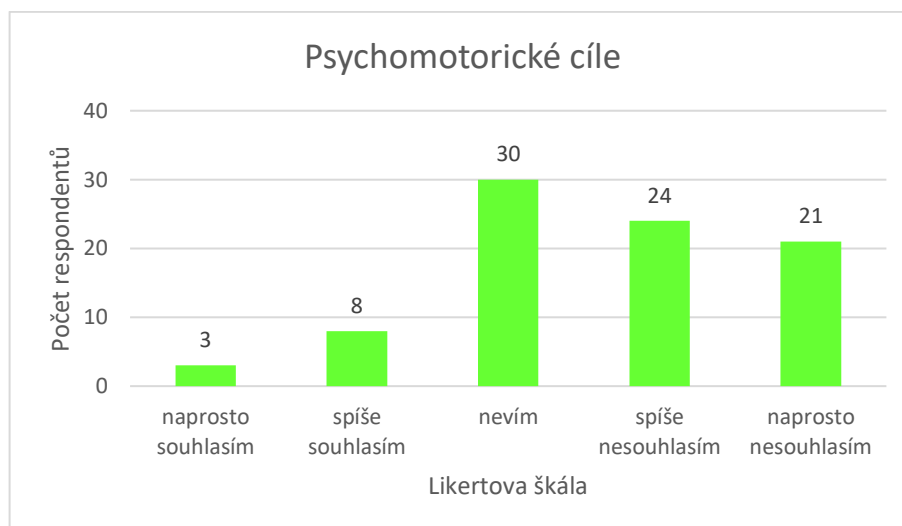
Dané položky byly zadány pomocí Likertovy škály (naprosto souhlasím, spíše souhlasím, nevím/neutrální postoj, spíše nesouhlasím, naprosto nesouhlasím). U všech položek byla nejčastější odpověď *nevím (neutrální postoj)*.

Při tvoření dotazníku autorka vytvořila také pracovní hypotézu: **Učitelé dějepisu využívají učebnici více k dosažení kognitivních cílů než k dosažení psychomotorických a afektivních cílů.** Dle výsledků dotazníkového šetření využívá učebnici k dosažení kognitivních cílů 45 respondentů (13 naprosto souhlasí, 32 spíše souhlasí), k dosažení afektivních cílů 11 a k dosažení psychomotorických cílů 21 respondentů. Přesné počty odpovědí respondentů jsou zaznamenány na obrázku č. 11 (položka č. 24), na obrázku č. 12 (položka č. 25) a na obrázku č. 13 (položka č. 26). Dle grafů lze předpokládat, že mnoho respondentů zná pojmy kognitivní a psychomotorické cíle, jelikož jsou odpovědi nerovnoměrné. U afektivních cílů je četnost odpovědí naprosto souhlasím/spíše souhlasím a spíše nesouhlasím/naprosto nesouhlasím velmi podobná. Tato skutečnost může být dána tím, že respondenti neznají či nevyužívají afektivní cíle nebo pouze nepoužívají učebnice k dosažení afektivního cíle.

Dle uvedených dat se hypotéza potvrdila, učitelé dějepisu využívají učebnici více k dosažení kognitivních cílů než k dosažení těchto cílů.



Obr. 11: Odpověď na otázku č. 24: Učebnici využíváte k dosažení výukových cílů kognitivních.



Obr. 12: Odpověď na otázku č. 25: Učebnici využíváte k dosažení výukových cílů afektivních.



Obr. 13: Odpověď na otázku č. 26: Učebnici využíváte k dosažení výukových cílů psychomotorických.

Položka č. 27: Uved'te příklad konkrétního výukového cíle jedné vyučovací hodiny.

Poslední položka druhé části byla spíše orientační pro doplnění předchozích položek (č. 24, 25, 26). Daná položka měla ukázat, zda učitelé dějepisu pracují s výchovně-vzdělávacími cíli. Položka měla volné odpovědi, aby se mohli respondenti rozepsat, ale téměř polovina (40) respondentů napsala tečku, čárku či písmeno. Dva respondenti byli kvůli vulgárním odpovědím vyřazeni

z výzkumného souboru pro položku č. 27. Někteří respondenti napsali že *neví, nevyužívají* nebo že *se jim nechce přemýšlet* nebo jak uvedl jeden z respondentů: „*cílem všech hodin je pochopit minulost, abychom se z ní mohli poučit do budoucnosti*“. Někteří respondenti nedokázali napsat cíl, vypsalí pouze názvy témat, které by žáci v dané hodině měli znát (např. Holokaust, vláda Přemyslovců), jen slovesa (např. pochopit, objevit, zjistit, objasnit) nebo úkoly (např. samostudium, práce s textem). Tyto odpovědi dokazují, že mnoho učitelů se vzdělávacími cíli nepracuje. Ne všechny odpovědi byly špatné, našlo se i několik krásných a zajímavých vzdělávacích cílů, např.:

- Žák srovná a zhodnotí život lidí ve středověku a dnes.
- Žáci si uvědomí rozšíření řecké civilizace a zároveň si při práci s mapou uvědomí polohu Řecka vůči jiným oblastem Evropy.
- Žák zhodnotí přínos antické kultury pro současnou evropskou civilizaci.
- Žáci dokáží jmenovat první starověké řecké kultury na evropském území, charakterizovat je a jsou ochotni o svých poznatcích diskutovat se svými spolužáky.
- Cílem bylo, aby děti dokázaly vyvodit důvody emigrace lidí napříč dějinami a popsat její důsledky v celosvětovém i evropském měřítku. Odhadnout kritické/problematické okamžiky a navrhnout změkčující opatření.

Druhá část dotazníku, která se věnovala využití učebnic dějepisu učiteli ukázala, že mnoho učitelů učebnici používá jak na přípravy hodiny, pracovních listů ale také ve vyučovací hodině. Pokud se v učebnici nacházejí otázky, využívají je učitelé nejčastěji na zopakování probraného učiva na konci vyučovací hodiny nebo na začátku následující hodiny. Jako nejčastější obrazové komponenty z učebnice se využívají obrázky a mapy, které často slouží také jako motivace pro žáky.

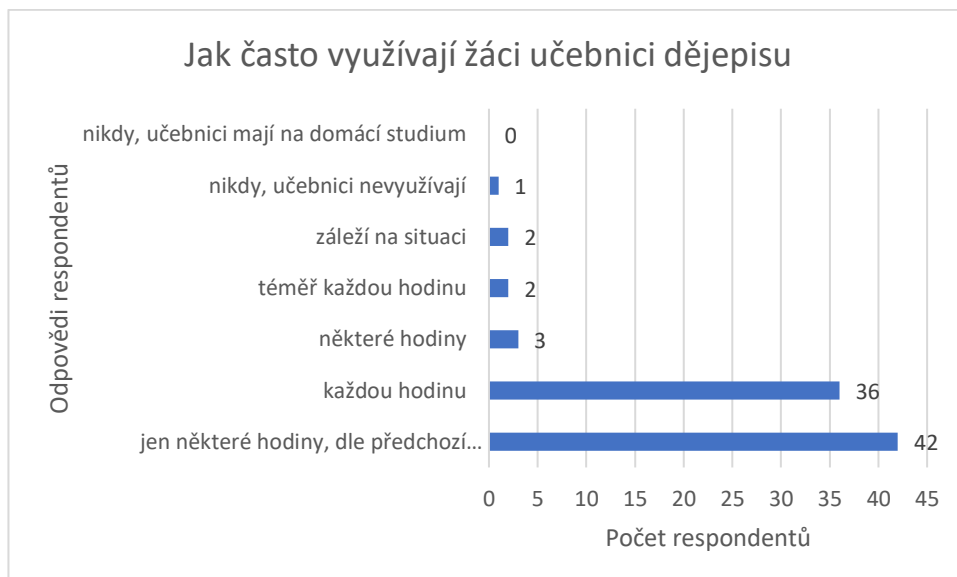
8.3 Využití učebnic – žák

Třetí část dotazníkového šetření se zabývá využitím učebnic z pohledu žáka. Tato část obsahuje čtyři položky (č. 28–31).

Položka č. 28: Žáci používají učebnici dějepisu: každou hodinu/jen některé hodiny, dle předchozí domluvy s učitelem/nikdy, učebnici mají na domácí studium/nikdy, učebnici nevyužívají.

Tato položka zkoumala, jak často učebnici používají žáci. Respondenti mohli vybrat pouze jednu ze zmíněných možností, popřípadě dopsat také vlastní odpověď. Nejčastěji žáci používají učebnici jen *některé hodiny, dle předchozí domluvy s učitelem* (42) a *každou hodinu* 36 respondentů. Pouze jeden respondent odpověděl, že žáci *učebnici nevyužívají* a žádný z respondentů ne zvolil možnost *nikdy, učebnici mají na domácí studium*. Z položky č. 28 vyplývá, že žáci učebnice v hodinách používají poměrně často.

Položku č. 28 lze porovnat s položkou č. 4 (Používáte ve své výuce učebnice dějepisu?), ve které odpovědělo 15 respondentů, že učebnici spíše nepoužívá. Z těchto 15 respondentů odpovědělo 10 na položku č. 28, že žáci učebnici využívají *jen některé hodiny, dle předchozí domluvy s učitelem*, u dvou respondentů žáci využívají učebnici *dle situace* a u jednoho respondenta *učebnici nevyužívají vůbec*. Překvapivé zjištění bylo, že dva respondenti, kteří učebnici spíše nepoužívají odpověděli, že žáci využívají učebnici *každou hodinu*. Důvodů, proč se četnost využívání učebnic učitelů a žáků liší může být několik: např. rozporuplné odpovědi respondentů, využívání učebnic jen ze strany žáků pro práci v hodině či nepochopení jedné z položek.



Obr. 14: Odpovědi na položku č. 28

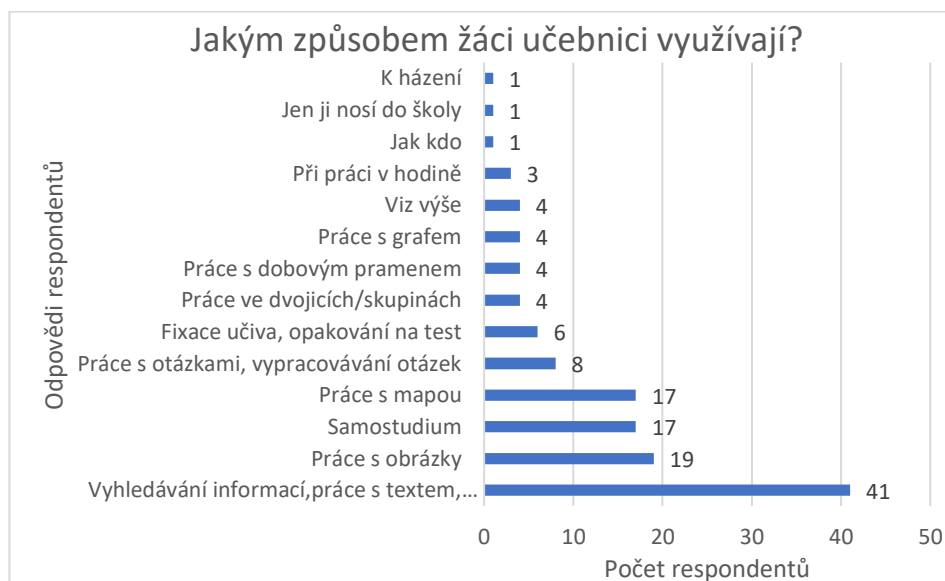
Položka č. 29: Žáci v hodinách dějepisu mají učebnici: žádnou/jednu do lavice/každý má svoji učebnici

Na tuto otázku mohli respondenti vybrat jednu z možností, popřípadě dopsat vlastní odpověď. Až 84,9 % respondentů odpovědělo, že žáci mají *každý svoji učebnici*, 11,6 % respondentů zvolilo odpověď *jednu učebnici do lavice*. Pouze jeden respondent zvolil možnost *žádnou učebnici* a dva respondenti napsali vlastní odpověď: „*Máme ve třídě hromadu různých učebnic od různých nakladatelství, časopisy a encyklopedie plus internet. Každý žák pracuje s tím, co mu v danou chvíli vyhovuje a Jak ve které třídě - ale to poznáte sama, budete-li jednou učit.*“

Položka č. 30: Jakým způsobem žáci učebnici využívají?

Tato položka byla zadána tak, aby respondent mohl napsat vlastní názor. Otázka se kryje s několika položkami z druhé části – využití učebnic učiteli, což je důvod proč někteří respondenti odpověděli „*viz výše*“. Tato položka shrnula několik předchozích položek týkajících se učitelů a potvrdila časté využívání učebnice, mezi odpovědi patří již několikrát zmíněné *využívání map, obrázků, grafů, práce s textem*. Žáci s učebnicí *pracují ve dvojicích či ve skupinách*, ale mají učebnici i *k samostudiu*. Jeden z respondentů odpověděl, že učebnici žáci využívají k *házení*.

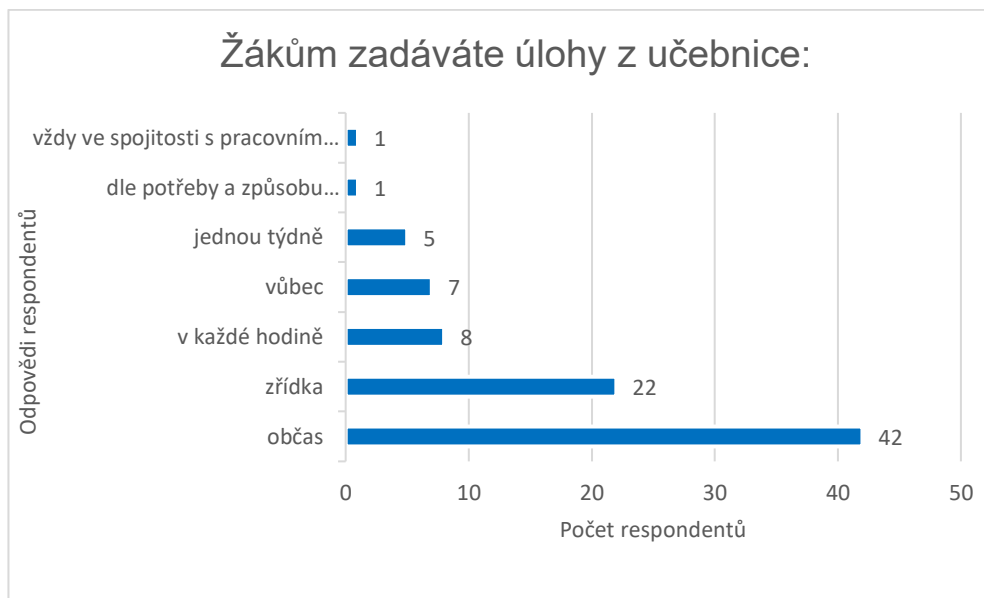
Přesný počet respondentů u jednotlivých odpovědí lze vyčíst z obrázku č. 15.



Obr. 15: Odpověď na položku č. 30

Položka č. 31: Žákům zadáváte úlohy z učebnice: v každé hodině/občas/jednou týdně/zřídka/vůbec

Poslední položka dotazníkového šetření zkoumala četnost zadávání úloh z učebnice žákům. Položka měla pět možností, ze kterých respondent mohl vybrat pouze jednu možnost. Jako u většiny položek i tato nabízela možnost vlastní odpovědi, kterou využili pouze dva respondenti, jejichž odpovědi zní: „*dle potřeby a způsobu zpracování tématu a vždy ve spojitosti s pracovním sešitem*“. Dle odpovědí (obr. 16) zadávají učitelé úlohy z učebnice *občas* ve 48,8 % a *zřídka* ve 25,6 %. *Jednou týdně* využívají učebnici k zadávání úloh pouze v pěti případech z 86 respondentů, *v každé hodině* pouze osm respondentů a sedm respondentů nezadává úlohy z učebnice *vůbec*. U položky č. 31 mohl být pro respondenty zavádějící časový údaj *zřídka* a *občas*, který měla autorka v dotazníku lépe specifikovat. *Zřídka* je méně než *občas*, blíží se k časovému údaji nikdy.



Obr. 16: Odpovědi na položku č. 31

9 Didaktická vybavenost učebnic

Didaktická vybavenost učebnic určuje, jak moc je učebnice kvalitní vzhledem k využití ve výchovně vzdělávacím procesu. Didaktická vybavenost byla podrobně zpracována J. Průchou, který vychází ze základních funkcí, které by měla učebnice plnit: **prezentace učiva, řízení učení a vyučování a orientační funkce**. Podle těchto funkcí, byla vytvořena struktura učebnic, která se skládá z aparátu prezentace učiva, aparátu řídicího učení a aparátu orientačního. Dále jsou aparáty rozděleny na verbální a obrazové komponenty. Celkem J. Průcha rozlišuje 36 komponentů, které slouží ke zjištění a měření didaktické vybavenosti, tedy optimálních vlastností pro využití učebnic žáky (Průcha, 2013, s. 277–278). J. Průcha uvádí, že je velmi důležité vyhodnocovat didaktickou vybavenost učebnic ještě před jejich oficiálním vydáním a použitím ve školách. K měření didaktické vybavenosti učebnic slouží analytický nástroj **míra didaktické vybavenosti učebnic**, která je založena na vyhodnocování komponentů verbálních a obrazových pomocí kvantitativních koeficientů. Učebnice je rozdělena na komponenty (Průcha, 1998, s. 94–95):

I. APARÁT PREZENTACE UČIVA

A. Verbální komponenty

- 1) Výkladový text prostý
- 2) Výkladový text zřehledněný (přehledové tabulky, schémata aj. k výkladovému textu)
- 3) Shrnutí učiva k celému ročníku
- 4) Shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)
- 5) Shrnutí učiva k předchozím ročníkům
- 6) Doplnující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky, aj.)
- 7) Poznámky a vysvětlivky (pod čarou, v textu)
- 8) Podtexty k vyobrazením
- 9) Slovníček pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)

B. Obrazové komponenty

- 1) Umělecká ilustrace

- 2) Nauková ilustrace (schematické kresby, modely aj.)
- 3) Fotografie
- 4) Mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.
- 5) Obrazová prezentace barevná (použití nejméně 1 barvy odlišné od barvy běžného textu)

II. APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ

C. Verbální komponenty

- 1) Předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)
- 2) Návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo učitele)
- 3) Stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku)
- 4) Stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)
- 5) Odlišení úrovní učiva (základní–rozšiřující, povinné–nepovinné apod.)
- 6) Otázky a úkoly za témata, lekce
- 7) Otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)
- 8) Otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)
- 9) Instrukce k úkolům komplexnější povahy (návody k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním aj.)
- 10) Náměty pro mimoškolní činnost s využitím učiva (aplikace)
- 11) Explicitní vyjádření cílů učení pro žáky
- 12) prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy apod.)
- 13) Výsledky úkolů a cvičení (správné odpovědi, správná řešení aj.)
- 14) Odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučení literatura aj.)

D. Obrazové komponenty

- 1) Grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)
- 2) Užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu
- 3) Užití zvláštního písma (tučná sazba, kurzíva aj.) pro určité části textu
- 4) Využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.

III. APARÁT ORIENTAČNÍ

E. Verbální komponenty

- 1) Obsah učebnice
- 2) Členění učebnice na tematické celky, kapitoly, lekce aj.
- 3) Marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj
- 4) Rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)

Zmíněné rozdělení komponentů je východisko pro vyhodnocení didaktické vybavenosti. U jednotlivých komponentů se zjišťuje výskyt v dané učebnici, na jejichž základě se dále počítají dílčí koeficienty: koeficient využití aparátu prezentace učiva (**E I**), koeficient využití aparátu řízení učení (**E II**), koeficient aparátu orientačního (**E III**), koeficient využití verbálních komponentů (**E v**), koeficient využití obrazových komponentů (**E o**) a na závěr celkový koeficient učebnice (**E**). Všechny koeficienty nabývají hodnot od 0 do 100 %, přičemž platí, čím více se hodnota celkového koeficientu (**E**) blíží 100 %, tím je vyšší didaktická vybavenost učebnice (Průcha, 1998, s. 95). Koeficienty se vypočítají jako podíl počtu existujících komponentů z počtu možných komponentů (Průcha, 1998, s. 142–143).

- a) koeficient využití aparátu prezentace učiva (14 komponentů)

$$E I = \frac{x \cdot 100}{14}, \text{ kde } x \text{ je počet koeficientů v dané učebnici}$$

- b) koeficient využití aparátu řízení učení (18 komponentů)

$$E II = \frac{x \cdot 100}{18}, \text{ kde } x \text{ je počet koeficientů v dané učebnici}$$

- c) koeficient aparátu orientačního (4 komponenty)

$$E III = \frac{x \cdot 100}{4}, \text{ kde } x \text{ je počet koeficientů v dané učebnici}$$

- d) koeficient využití verbálních komponentů (27 komponentů)

$$E v = \frac{x \cdot 100}{27}, \text{ kde } x \text{ je počet koeficientů v dané učebnici}$$

- e) koeficient využití obrazových komponentů (9 komponentů)

$$E o = \frac{x \cdot 100}{9}, \text{ kde } x \text{ je počet koeficientů v dané učebnici}$$

- f) celkový koeficient učebnice (36 komponentů)

$$E = \frac{x \cdot 100}{36}, \text{ kde } x \text{ je počet koeficientů v dané učebnici}$$

Na závěr se všechny vypočítané koeficienty napíše do přehledné tabulky, podle které lze analyzovat interpretaci hodnot naměřených koeficientů dané učebnice.

9.1.1 Didaktická vybavenost učebnic dějepisu

Dle dotazníkového šetření byly vybrány učebnice z nejpoužívanějších nakladatelství. Autorka zvolila učebnice pro 6. ročník ZŠ a primy na nižším stupni gymnáziích. Míry jednotlivých koeficientů jsou zaznamenány v tabulce č.6, kde jsou přehledně označeny: zeleně nejvyšší míry daného koeficientu, červeně nejnižší míry daného koeficientu. Přehled výčtu jednotlivých komponentů v jednotlivých učebnicích je v příloze č. 2.

Tabulka 7: všechny koeficienty jsou uvedeny v %

UČEBNICE	E I	E II	E III	E v	E o	E
Fraus	85,71	72,22	100	81,48	88,89	80,56
TAKTIK	85,71	55,56	100	62,96	100	72,20
Nová škola	85,71	83,33	100	81,48	100	86,11
SPN pro ZŠ	85,71	72,22	100	70,37	100	77,78

Z tabulky č. 6 vyplývá, že nejnižší celkový koeficient míry didaktické vybavenosti zkoumaných učebnic pro šestý ročník ZŠ a nižší stupeň gymnázií $E = 72,2 \%$ byl naměřen u učebnice z nakladatelství TAKTIK: GRÜNHUTOVÁ, Petra, Michaela JINDRÁČKOVÁ, Petr MÁCHA, Vladimíra HORKÁ a Veronika KRÁLOVÁ. *Hravý dějepis 6: pravěk a starověk: pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia: v souladu s RVP*. Naopak nejvyšší celkový koeficient míry didaktické vybavenosti zkoumaných učebnic pro šestý ročník ZŠ a nižší stupeň gymnázií $E = 86,11 \%$ u učebnice z nakladatelství Nová škola: BEDNAŘÍKOVÁ, Jarmila, Lubor KYSUČAN a Marie FEJFUŠOVÁ. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost: učebnice. 5., aktualizované vydání*. Brno: Nová škola, 2015. Duhová

řada. ISBN 978-80-7289-701-8. Stoprocentně je zde zastoupeno pouze využití komponentů aparátu orientačního, a to u všech vybraných učebnic dějepisu. Příčinou celkově nízkého koeficientu u učebnice z nakladatelství Taktik je neuplatnění mnoha komponentů, a to převážně aparátu řídicího E II= 55,56 %.

10 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem diplomové práce bylo **zjistit frekvenci a způsob práce s učebnicemi ve výuce dějepisu na 2. stupni ZŠ a gymnáziích**. Dle hlavního cíle bylo vytvořeno několik dílčích cílů a výzkumných položek. V této části diplomové práci se autorka zaměřila na odpovědi výzkumných položek a shrnutí výzkumného šetření.

1. Jaké učebnice dějepisu jsou využívány na ZŠ a gymnáziích?

Tato otázka byla zodpovězena na začátku druhé části dotazníkového šetření. Mezi nejčastěji využívané učebnice patří učebnice z nakladatelství Fraus, SPN pro ZŠ, Nová škol a SPN pro gymnázia. U učebnic pro 6. ročník ZŠ a odpovídajícímu ročníku na gymnázium byla zjištěna didaktická vybavenost učebnic (viz kap. 9). Z uvedených nakladatelství má nejvyšší celkový koeficient didaktické vybavenosti Nová škola 83,33 %. Na druhém místě nakladatelství Fraus 80,56 %, dále SPN pro ZŠ 77,78 %. Nejnižší celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice má nakladatelství TAKTIK, kde míra koeficientu je pouhých 72,2 %.

2. Jakým způsobem využívají učebnice dějepisu učitelé?

K této výzkumné otázce se vztahovalo téměř celé dotazníkové šetření. Učitelé dějepisu využívají učebnici pro vytvoření pracovních listů, přípravy hodin a v rámci vyučovací hodiny. Někteří učitelé využívají učebnici také k motivaci žáků, a to převážně prostřednictvím map a obrázků. Z obrazových komponentů využívají učitelé nejvíce mapy, čímž zahrnují do dějepisu také mezipředmětové vztahy. Nejméně využívají grafy, převážně z důvodu absence grafů v učebnicích dějepisu. Někteří učitelé dějepisu také využívají otázky v učebnici, a to převážně na zopakování probraného učiva. Tato výzkumná otázka ukázala poměrně velké možnosti, jak učebnici dějepisu použít.

3. Jakým způsobem využívají učitelé otázky, které jsou formulovány v učebnici dějepisu?

I přes různé odpovědi respondentů obsahují všechny učebnice dějepisu otázky, některé jsou podle respondentů směřovány pouze na první stupeň kognitivních cílů a nejsou použitelné. Ovšem většina učitelů otázky z učebnice využívá, někteří je využívají jako inspiraci pro své vlastní otázky a pracovní listy, ale nejvíce se využívají na zopakování probraného učiva na konci vyučovací hodiny nebo na začátku následující hodiny.

4. Ve které části vyučovací hodiny jsou učebnice dějepisu nejčastěji používány?

Nejčastěji se dle výzkumného šetření využívají učebnice dějepisu v expoziční fázi výuky.

5. Je učebnice dějepisu využívána k motivaci žáků?

K této výzkumné otázce se vztahovaly dvě položky dotazníkového šetření (položka č. 21 a č.22). Položka č. 21 byla zadána pomocí Likertovy škály a jelikož mnoho respondentů odpovědělo nevim (neutrální postoj), je nevypovídající. Až položka č. 22 odpověděla na tuto výzkumnou otázku. Dle odpovědí se učebnice dějepisu využívá k motivaci žáků nejčastěji prostřednictvím obrazových komponentů (práce s mapou, obrázky) či práce s historickými prameny, které jsou uvedeny v učebnici. Mezi další možnosti, jak učebnici využít k motivaci patří například vyhledávání informací, samostatná či skupinová práce.

6. Jakým způsobem využívají učebnice dějepisu žáci?

Této výzkumné otázce byla věnována poslední část dotazníkového šetření (položka č. 28–31). Žáci využívají učebnici nejvíce jen některé hodiny, a to po předchozí domluvě s učitelem, popřípadě každou hodinu. Nejčastěji si nosí každý žák svoji učebnici a využívají je například na vyhledávání informací, práci s obrázky, mapou, historickými prameny nebo také učebnici využívají k samostudiu nebo naopak práci ve skupinách. Tato výzkumná položka potvrzuje a doplňuje otázku, jak využívají učebnici učitelé.

11 Diskuze

Dotazníkové šetření ukázalo časté používání učebnic dějepisu jak z pohledu žáků, tak učitelů. Autorka si uvědomuje, že bylo dotazníkové šetření provedeno na velmi malém výzkumném souboru, proto dané výsledky nelze považovat za přesné a vypovídající. Jako další nelze považovat za přesné zpracování statistických hypotéz, zda se liší či neliší využívání učebnic na gymnáziu a ZŠ, jelikož velikostně byly skupiny příliš rozdílné.

Několik položek dotazníkového šetření (č. 7, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 25, 26) bylo zjišťováno pomocí Likertovy škály. Na většinu položek respondenti odpověděli prostřední možností (*nevím*), která nemá příliš vypovídající hodnotu. Důvod, proč byla nejčastěji volena právě tato odpověď, mohla být časová náročnost dotazníku, nepřesné či nepochopitelně zadané položky, ale také psychické rozpoložení respondenta. U položky č. 28 nebyla odpověď *nikdy, učebnici mají na domácí studium zvolena* žádným respondentem. Autorka při vyhodnocení dotazníkového šetření uznala, že tato odpověď byla špatně zvolena, proto ji nejspíše nikdo z respondentů nezvolil.

V rámci diplomové práce byla také vyhodnocena didaktická vybavenost učebnic dějepisu pro šestý ročník ZŠ a nižší stupeň gymnázií. Podobným tématem se také zabývala P. Tannenbergová ve své disertační práci v roce 2011. Z uvedených nakladatelství učebnic se shoduje pouze nakladatelství Nová škola. P. Tannenbergová použila starší vydání, ale i přes to naměřila vyšší celkový koeficient míry didaktické vybavenosti E o 10,19 %. Autorka diplomové práce zkoumala jednotlivé komponenty a zjistila, že se liší v aparátu prezentace učiva o jednu komponentu – *shrnutí učiva k celému ročníku*. Rozdílnost lze považovat za chybnou, jelikož jde o subjektivní názor, autorka diplomové práci nepovažuje závěrečné opakování jako shrnutí k celému ročníku. Musí se, ale také počítat s variantou, kdy v novější, aktualizované verzi učebnice pro šestý ročník shrnutí již není.

12 Závěr

Diplomová práce *Učebnice dějepisu a její úloha* je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se autorka věnuje teoretickým poznatkům a objasněním pojmů jako je kurikulum, začleněním předmětu dějepisu na 2. stupni ZŠ v Rámcovém vzdělávacím programu pro Základní vzdělávání, didaktikou a metodikou zaměřenou na dějepis. Je zde také kapitola věnována pedagogické komunikaci a pedagogickému výzkumu se zaměřením na učebnice.

Empirická část se opírá o kvantitativní dotazníkové šetření a dle jeho vyhodnocení je zde také uveden analytický nástroj měření didaktické vybavenosti učebnic. Cílem práce bylo zjistit frekvenci a způsob práce s učebnicemi ve výuce dějepisu na 2. stupni ZŠ a na gymnáziích. Tohoto cíle bylo postupně dosaženo pomocí dotazníkového šetření, které bylo rozesláno učitelům dějepisu na ZŠ a gymnáziích. Dotazník byl rozeslán metodou direct e-mail 950 učitelům, ale přes nízkou návratnost dotazníku nelze výsledky výzkumu zobecnit.

Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno velké používání učebnic dějepisu z nakladatelství Fraus, SPN pro ZŠ, Nová škola a SPN pro gymnázia. U těchto učebnic byla vyhodnocena také míra didaktické vybavenosti učebnic. Nejvyšší míru celkového koeficientu didaktické vybavenosti má učebnice pro 6 ročník z nakladatelství Nová škola, naopak nejnižší míru celkového koeficientu didaktické vybavenosti učebnice pro 6 ročník má nakladatelství TAKTIK.

Dotazníkové šetření ukázalo, že učitelé dějepisu využívají učebnici pro vytvoření pracovních listů, přípravy hodin a v rámci vyučovací hodiny. Někteří učitelé také využívají učebnici k motivaci žáků. Učebnici dějepisu nejčastěji učitelé využívají v expoziční fázi výuky. Žáci využívají učebnici nejvíce jen některé hodiny, a to po předchozí domluvě s učitelem, popřípadě každou hodinu. Nejčastěji si nosí každý žák svoji učebnici a využívají je například na vyhledávání informací, práci s obrázky, mapou, historickými prameny nebo také učebnici využívají k samostudiu nebo naopak práci ve skupinách. Celkově tedy dotazníkové šetření ukázalo různé způsoby využívání učebnic z pohledu učitele i žáka.

Jelikož autorka absolvovala souvislou praxi 1 a souvislou praxi 2 na škole, kde se učebnice dějepisu nepoužívají, nečekala tak rozmanité možnosti využívání učebnic. Z výzkumu si do praxe odnese možnosti, jak s učebnicí pracovat.

Elektronické zdroje

1. *American Textbook Council* [online]. 2018 [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <https://www.historytextbooks.net/>
2. *Bílá kniha: národní program rozvoje vzdělávání v České republice* [online]. In: 2001 Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
3. BERČÍKOVÁ, Jana. *Obraz Ruska v českých učebnicích dějepisu pro střední školy* [online]. Brno, 2018. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/k8ue6/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Pavel Boček.
4. DUBRAVČÍKOVÁ, Klára. *Interpretace druhé sino-japonské války na základě analýzy čínských učebnic dějepisu* [online]. Brno, 2017. Dostupné z: <https://theses.cz/id/oljmc2/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Bc. Denisa Hilbertová, M.A..
5. ERTLOVÁ, Denisa. *Analýza učebnic dějepisu pro druhý stupeň základní školy z hlediska aktivizačních metod* [online]. Hradec Králové, 2018 [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/6qke9z/>. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Irena Loudová, Ph.D.
6. LUŽOVÁ, Michaela. *Češi, Slováci a čechoslovakismus v učebnicích dějepisu a zeměpisu v letech 1918-1947* [online]. Brno, 2020 [cit. 2020-03-17]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/q0v6jh/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Jiří Němec, Ph.D.
7. *Georg-Eckert Institute* [online]. [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <http://www.gei.de/en/home.html>
8. KLAPKO, Dušan. *Evaluaace výkladu učiva v učebnicích dějepisu pro ZŠ v kontextu výpovědí žáků a textové analýzy* [online]. Brno, 2011 Dostupné z: <https://theses.cz/id/pvwrpm/>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.

9. MUSILOVÁ, Martina. *Obsahová a strukturální analýza českých učebnic dějepisu* [online]. Liberec, 2014 Dostupné z: <<https://theses.cz/id/v8hf1x/>>. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce Mgr. Václav Ulvr.
10. PEŘESTÁ, Markéta. *Obraz dekretů prezidenta republiky a odsunu německého obyvatelstva z ČSR v českých učebnicích dějepisu (1945–2015)* [online]. Brno, 2018 Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/p1pxg/>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Tomáš Dvořák.
11. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Portál, 2013, 1 online zdroj (488 stran). ISBN 978-80-262-0279-0.
12. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
13. *Seznam učebnic a učebních textů se schvalovací doložkou pro základní vzdělávání platný ve školním roce 2019/2020* [online]. Praha: MŠMT, 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>
14. STEJSKALÍKOVÁ, Jana. *Evropská dimenze v učebnicích dějepisu* [online]. Brno, 2013. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/7adm3z/>>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc.
15. TANNENBERGOVÁ, Petra. *Analýza didaktické vybavenosti učebnic dějepisu pro 6. a 7. ročník základní školy*. [online]. Brno, 2012 Dostupné z: <<https://theses.cz/id/t0x959/>>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc.
16. TOMŠŮ, Zdeněk. *Jak s výukou dějepisu? O čem svědčí české a slovenské učebnice dějepisu devadesátých let dvacátého století* [online]. Brno, 2018 Dostupné z: <<https://theses.cz/id/dq5xvx/>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce doc. PhDr. Václav Štěpánek, Ph.D.

Literatura

1. BENEŠ, Zdeněk a kol. *Sondy a analýzy: učebnice dějepisu - teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - Divize nakladatelství Tauris, 2008 [i.e. 2009]. 85 s. ISBN 978-80-211-0570-6.
2. BEDNAŘÍKOVÁ, Jarmila, Lubor KYSUČAN a Marie FEJFUŠOVÁ. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost : učebnice*. 5., aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2015. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-701-8.
3. BORŮVKOVÁ, Jana. *Základy statistiky: dotazníkové šetření: studijní text*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2013. ISBN 978-80-87035-80-1.
4. CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2009, 289 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-650-6.
5. ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.
6. ČAPEK, Vratislav, Blažena GRACOVÁ, Tomáš JÍLEK a Helena VÝCHODSKÁ. *Úvod do studia didaktiky dějepisu*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2005, 92 s. ISBN 8070433957.
7. *Dějepis 6: pro základní školy a víceletá gymnázia*. 2., aktualizované vydání. Plzeň: Fraus, 2018. ISBN 978-80-7238-545-4.
8. GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988, 248 s.
9. GAVORA, Peter. *Žiak a text*. Bratislava: Slov. ped. nakl., 1992. ISBN 80-08-00333-2.
10. GRÜNHUTOVÁ, Petra, Michaela JINDRÁČKOVÁ, Petr MÁCHA, Vladimíra HORKÁ a Veronika KRÁLOVÁ. *Hravý dějepis 6: pravěk a starověk: pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia: v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2016. ISBN 978-80-87881-75-0.
11. HAUSER, Přemysl. *Text v učebnicích, jejich historie, povaha a funkce*. in: MACHOVÁ, Svatava. *Učební text - jeho funkce, produkce, percepce*

- a interpretace: sborník příspěvků z konference; [Svatava Machová].* Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-86039-03-X.
12. HUDECOVÁ, Dagmar. *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování.* 1. vyd. Úvaly: Albra; Praha: SPL - Práce, 2007. ISBN 978-80-7361-037-1
 13. HUDECOVÁ, Dagmar. *Jak učitelé využívají a hodnotí učebnice dějepisu.* IN: *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2001. ISSN 0031-3815.
 14. HRON, Karel a Pavla KUNDEROVÁ. *Základy počtu pravděpodobnosti a metod matematické statistiky.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3396-7
 15. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
 16. JANÍKOVÁ, Věra. *Autonomní učení a elektronická média v moderních cizojazyčných učebnicích.* in: MAŇÁK, Josef, ed. a KOCK, Hauke, eds. *Hodnocení učebnic.* Brno: Paido, 2007. 140 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-148-5.
 17. JANÍK, Tomáš a Milada RABUŠICOVÁ, PRŮCHA, Jan, eds. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
 18. JULÍNEK, Stanislav, Mária BEZCHLEBOVÁ, Čestmír BRANDEJS, Vratislav ČAPEK, František ČAPKA, Petr ČORNEJ a Blažena GRACOVÁ. *Základy oborové didaktiky dějepisu.* Brno: Masarykova univerzita, 2004, 275 s. ISBN 8021034955.
 19. JULÍNEK, Stanislav. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu.* Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1995, 155 s. ISBN 8021012250.
 20. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
 21. KNECHT, LOKAJÍČKOVÁ. *Učební úlohy jako příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů: analýza koherence učebnic a RVP ZV.*

- in: *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISSN 0031-3815.
22. KŘIVOHLAVÝ, Jaro a Jiří MAREŠ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 8021010703.
 23. LEPIL, Oldřich. *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 97 s. ISBN 978-802-4424-897.
 24. LINDEROVÁ, Ivica, Petr SCHOLZ a Michal MUNDUCH. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2016. ISBN 978-80-88064-23-7.
 25. MACIASZEK, Maksymilian. *Vytváření didaktických dovedností učitele*. Přeložil Jindřich KOZERA. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969, 243 s. Pedagogická teorie a praxe. ISBN (Váz.).
 26. MACUROVÁ, Alena. *Komunikace v textu a s textem*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2016, 466 s. Opera Facultatis Philosophicae Universitatis Carolinae Pragensis, vol. XVI. ISBN 978-80-7308-659-6
 27. MAŇÁK, Josef a Dušan KLAPKO, eds. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006, 123 s. ISBN 8073151243.
 28. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s.
 29. MAŇÁK, Josef, eds. a KOCK, Hauke, ed. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. 140 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-148-5.
 30. MAREŠ, Jiří a Tomáš SVATOŠ, eds. *Pedagogická interakce a komunikace: sborník příspěvků z 3. celostátního semináře Hradec Králové 9.-10. září 1991*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993, 130 s. ISBN 807041720X.
 31. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1
 32. PRŮCHA, Jan. *Hodnocení obtížnosti učebnic*. Praha, 1984.
 33. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

34. PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-49-4.
35. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.
36. STRNADOVÁ, Věra. *Interpersonální komunikace: monografie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-157-0.
37. STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 465 s. Syntézy výzkumu vzdělávání, svazek 2. ISBN 978-80-210-7769-0.
38. SVATOŠ, Tomáš. *Sociální a pedagogická komunikace: teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Vyd. 1. Opava: Slezská univerzita, 2005. ISBN 8072482920.
39. SÝKORA, Miloslav. *Učebnice: její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. Praha: EM-Effect, 1996. ISBN 80-900566-1-x
40. VÁLKOVÁ, Veronika. *Dějepis 6: pravěk a starověk: pro základní školy*. 2. vydání. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2015. ISBN 978-80-7235-565-5.

Seznam zkratk

Zkratka	Význam
GEI	Georg-Eckert Institute
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Přílohy

Příloha č. 1: DOTAZNÍK

ÚVODNÍ ČÁST
<p>1. Kde pracujete: ZŠ gymnázium jiná možnost, prosím uveďte</p>
<p>2. Jaká je Vaše aprobace? text stručné odpovědi _____</p>
<p>3. Kolik let působíte jako učitel dějepisu? 0-5 6-10 11-15 16 a více</p>
<p>4. Používáte ve své výuce učebnice dějepisu? ano spíše ano spíše ne ne (<i>dotazník bude ukončen</i>)</p>
VYUŽITÍ UČEBNIC – UČITEL
<p>5. Jaké učebnice dějepisu využíváte na vaší škole? (uveďte nakladatelství, autora, název učebnice) text dlouhé odpovědi _____</p>
<p>6. Jaké učebnice dějepisu využíváte na vaší škole? elektronická podoba učebnic tištěná učebnice jiná možnost, prosím uveďte _____</p>
<p>7. Učebnici dějepisu využívám při přípravě hodiny. Likertova škála: naprosto souhlasím 1-5 naprosto nesouhlasím</p>

8. Obsahuje učebnice, kterou používáte otázky ke každému jednotlivému tématu?

- za textem podkapitoly
- v průběhu textu kapitoly
- za celou kapitolou
- jako součást marginálií
- učebnice neobsahuje žádné otázky
- jiná možnost, prosím uveďte _____

9. Využíváte dané otázky:

- na zopakování probraného učiva na konci hodiny vyučovací hodiny
- na zopakování probraného učiva na začátku následující vyučovací hodiny
- při ústní zkoušce
- při písemné zkoušce
- do pracovních listů
- otázky nevyužívám
- jiná možnost, prosím uveďte _____

10. Pokud učebnice, kterou používáte, otázky neobsahuje, kde v učebnici byste chtěli otázky:

- za textem podkapitoly
- v průběhu textu kapitoly
- za celou kapitolou
- jako součást marginálií
- jiná možnost, prosím uveďte _____

11. Proč byste chtěli otázky ve vaší učebnici?

- text dlouhé odpovědi _____

12. Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu k demonstraci obrázků.

- Likertova škála: naprosto souhlasím 1-5 naprosto nesouhlasím

13. Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu k demonstraci schémat.

- Likertova škála: naprosto souhlasím 1-5 naprosto nesouhlasím

<p>14. Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu k demonstraci map.</p> <p>Likertova škála: naprosto souhlasím 1-5 naprosto nesouhlasím</p>
<p>15. Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu k demonstraci grafů.</p> <p>Likertova škála: naprosto souhlasím 1-5 naprosto nesouhlasím</p>
<p>16. Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu ke čtení doprovodného textu.</p> <p>Likertova škála: naprosto souhlasím 1-5 naprosto nesouhlasím</p>
<p>17. Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu ke čtení úvodního textu.</p> <p>Likertova škála: naprosto souhlasím 1-5 naprosto nesouhlasím</p>
<p>18. Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu ke čtení instrukčního textu.</p> <p>Likertova škála: naprosto souhlasím 1-5 naprosto nesouhlasím</p>
<p>19. Ve vyučovací hodině využíváte učebnici dějepisu k práci s otázkami v učebnici.</p> <p>Likertova škála: naprosto souhlasím 1-5 naprosto nesouhlasím</p>
<p>20. Pokud využíváte učebnici dějepisu ve vyučovací hodině jinak, než bylo zmíněno napište, jakým způsobem.</p> <p>text dlouhé odpovědi _____</p>
<p>21. Využíváte učebnici jako motivaci pro žáky?</p> <p>Likertova škála: naprosto souhlasím 1-5 naprosto nesouhlasím</p>
<p>22. Vysvětlete, jakým způsobem využíváte učebnici jako motivaci pro žáky.</p> <p>text dlouhé odpovědi _____</p>
<p>23. Ve kterých částech hodiny nejčastěji využíváte učebnici dějepisu.</p> <p>motivační fáze výuky expoziční fáze výuky fixační fáze výuky diagnostická fáze výuky</p>

<p>aplikační fáze výuky jiná možnost, prosím uveďte _____</p>
<p>24. Učebnici využíváte k dosažení výukových cílů kognitivních. Likertova škála: naprosto souhlasím 1-5 naprosto nesouhlasím</p>
<p>25. Učebnici využíváte k dosažení výukových cílů afektivních. Likertova škála: naprosto souhlasím 1-5 naprosto nesouhlasím</p>
<p>26. Učebnici využíváte k dosažení výukových cílů psychomotorických. Likertova škála: naprosto souhlasím 1-5 naprosto nesouhlasím</p>
<p>27. Uveďte příklad konkrétního výukového cíle jedné vyučovací hodiny. text dlouhé odpovědi _____</p>
<p>VYUŽITÍ UČEBNIC – ŽÁK</p>
<p>28. Žáci používají učebnici dějepisu: každou hodinu jen některé hodiny, dle předchozí domluvy s učitelem nikdy, učebnici mají na domácí studium nikdy, učebnici nevyužívají jiná možnost, prosím uveďte _____</p>
<p>29. Žáci v hodinách dějepisu mají učebnici: žádnou jednu do lavice každý má svoji učebnici jiná možnost, prosím uveďte _____</p>
<p>30. Jakým způsobem žáci učebnici využívají. text dlouhé odpovědi _____</p>
<p>31. Žákům zadávám úlohy z učebnice v každé hodině občas jednou týdně zřídka vůbec jiná možnost, prosím uveďte _____</p>

Příloha č. 2: Didaktická vybavenost učebnic

Nakladatelství Fraus

Citace učebnice: *Dějepis 6: pro základní školy a víceletá gymnázia. 2., aktualizované vydání.* Plzeň: Fraus, 2018. ISBN 978-80-7238-545-4.

1. APARÁT PREZENTACE UČIVA dílčí koeficient: $12/14 = 85,71\%$	
A. verbální komponenty	
výkladový text prostý	✓
výkladový text zpřehledněný (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 aj.)	✓
poznámky a vysvětlivky	✓
podtexty k vyobrazením	✓
slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)	✓
B. obrazové komponenty	
umělecké ilustrace	✓
naukové ilustrace (schematické kresby, modely, aj.)	✓
fotografie	✓
mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.	✓
obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)	✓

2. APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ	
dílčí koeficient: 13/18= 72,22 %	
C. verbální komponenty	
předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)	✓
návod k práci s učebnicí (pro žáky a/ nebo učitele)	✓
stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem)	×
stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)	✓
odlišení úrovní učiva (základní - rozšiřující, povinné -nepovinné apod.)	✓
otázky a úkoly za témata, lekcemi	✓
otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)	✓
otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)	×
instrukce k úkolům komplexnější povahy (návod k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním, aj.)	✓
náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace)	×
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 (správná řešení, správné odpovědi apod.)	×
odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.)	✓
D. Obrazové komponenty	
grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)	✓

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.	×

3. APARÁT ORIENTAČNÍ dílčí koeficient: 4/4= 100 %	
E. verbální komponenty	
obsah učebnice	✓
členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.	✓
marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.	✓
rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)	✓
4. CELKOVÝ KOEFICIENT	29/36= 80,56 %

Nakladatelství TAKTIK

Citace učebnice: GRÜNHUTOVÁ, Petra, Michaela JINDRÁČKOVÁ, Petr MÁCHA, Vladimíra HORKÁ a Veronika KRÁLOVÁ. *Hravý dějepis 6: pravěk a starověk: pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia: v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2016. ISBN 978-80-87881-75-0.

1. APARÁT PREZENTACE UČIVA dílní koeficient: 12/14= 85,71 %	
A. verbální komponenty	
výkladový text prostý	✓
výkladový text zpřehledněný (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 aj.)	✓
poznámky a vysvětlivky	✓
podtexty k vyobrazením	✓
slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)	✓
B. obrazové komponenty	
umělecké ilustrace	✓
naukové ilustrace (schematické kresby, modely, aj.)	✓
fotografie	✓
mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.	✓
obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)	✓

2. APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ

dílčí koeficient: $10/18 = 55,56\%$

C. verbální komponenty	
předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)	✓
návod k práci s učebnicí (pro žáky a/ nebo učitele)	✓
stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem)	×
stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)	✓
odlišení úrovní učiva (základní - rozšiřující, povinné -nepovinné apod.)	✓
otázky a úkoly za témata, lekcemi	✓
otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)	×
otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)	×
instrukce k úkolům komplexnější povahy (návod k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním, aj.)	×
náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace)	×
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 (správná řešení, správné odpovědi apod.)	×
odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.)	✓
D. Obrazové komponenty	

grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)	✓
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.	✓

3. APARÁT ORIENTAČNÍ dílčí koeficient: 4/4= 100 %	
E. verbální komponenty	
obsah učebnice	✓
členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.	✓
marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.	✓
rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)	✓
4. CELKOVÝ KOEFICIENT	26/36= 72,2 %

Nakladatelství Nová škola

Citace učebnice: BEDNAŘÍKOVÁ, Jarmila, Lubor KYSUČAN a Marie FEJFUŠOVÁ. *Dějepis: vzdělávací oblast Člověk a společnost : učebnice. 5.*, aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2015. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-701-8.

1. APARÁT PREZENTACE UČIVA dílčí koeficient: $12/14 = 85,71\%$	
A. verbální komponenty	
výkladový text prostý	✓
výkladový text zpřehledněný (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 aj.)	✓
poznámky a vysvětlivky	✓
podtexty k vyobrazením	✓
slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)	✓
B. obrazové komponenty	
umělecké ilustrace	✓
naukové ilustrace (schematické kresby, modely, aj.)	✓
fotografie	✓
mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.	✓
obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)	✓

2. APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ	
dílčí koeficient: 15/18= 83,33 %	
C. verbální komponenty	
předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)	✓
návod k práci s učebnicí (pro žáky a/ nebo učitele)	✓
stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem)	✓
stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)	✓
odlišení úrovní učiva (základní - rozšiřující, povinné -nepovinné apod.)	✓
otázky a úkoly za témata, lekcemi	✓
otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)	✓
otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)	×
instrukce k úkolům komplexnější povahy (návod k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním, aj.)	×
náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace)	×
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 (správná řešení, správné odpovědi apod.)	✓
odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.)	✓
D. Obrazové komponenty	
grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)	✓

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.	✓

3. APARÁT ORIENTAČNÍ dílčí koeficient: 4/4= 100 %	
E. verbální komponenty	
obsah učebnice	✓
členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.	✓
marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.	✓
rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)	✓
4. CELKOVÝ KOEFICIENT	31/36=86,11 %

Nakladatelství SPN pro ZŠ

Citace učebnice: VÁLKOVÁ, Veronika. *Dějepis 6: pravěk a starověk: pro základní školy*. 2. vydání. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2015. ISBN 978-80-7235-565-5.

1. APARÁT PREZENTACE UČIVA dílčí koeficient: $12/14 = 85,71\%$	
A. verbální komponenty	
výkladový text prostý	✓
výkladový text zpřehledněný (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 aj.)	✓
poznámky a vysvětlivky	✓
podtexty k vyobrazením	✓
slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)	✓
B. obrazové komponenty	
umělecké ilustrace	✓
naukové ilustrace (schematické kresby, modely, aj.)	✓
fotografie	✓
mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.	✓
obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)	✓
C. verbální komponenty	

předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)	✓
návod k práci s učebnicí (pro žáky a/ nebo učitele)	✓
stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem)	✓
stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)	✓
odlišení úrovní učiva (základní - rozšiřující, povinné -nepovinné apod.)	✓
otázky a úkoly za témata, lekcemi	✓
otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)	×
otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)	×
instrukce k úkolům komplexnější povahy (návod k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním, aj.)	×
náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace)	✓
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 (správná řešení, správné odpovědi apod.)	×
odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.)	✓
D. Obrazové komponenty	
grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)	✓
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.	✓

2. APARÁT ORIENTAČNÍ dílčí koeficient: $3/4 = 75\%$	
E. verbální komponenty	
obsah učebnice	✓
členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.	✓
marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.	✓
rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)	×
3. CELKOVÝ KOEFICIENT	28/36=77,78 %

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Nikola Bartošová
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Učebnice dějepisu a její úloha v pedagogické komunikaci
Název práce v angličtině:	The textbook of history and her role in pedagogical communication
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá učebnicemi dějepisu a jejich využitím. Cílem bylo zjistit frekvenci a způsob práce s učebnicemi ve výuce dějepisu na 2. stupni ZŠ a na gymnáziích. Výzkumnou metodou je dotazníkové šetření, které bylo rozesíláno metodou direct e mail.
Klíčová slova:	učebnice, dějepis, komunikace, didaktická vybavenost
Anotace v angličtině:	The Master's Thesis focuses history textbooks and their use. The aim of the thesis was to find out the frequency and way of working with textbooks in history teaching at the second grade of elementary schools and grammar schools. The research method is a questionnaire survey, which was distributed by the direct e-mail method.
Klíčová slova v angličtině:	textbooks, history, communication, didactic equipment of textbooks
Přílohy vázané v práci:	2
Rozsah práce:	72 stran
Jazyk práce:	Český jazyk