

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Tereza Hrabincová

Období totality v učivu vlastivědy na 1. stupni ZŠ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně za použití jen uvedených pramenů a literatury.

V Chrudimi dne 18. 6. 2022

.....
Tereza Hrabincová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. nejen za užitečné rady a připomínky, ale také za neustálou podporu a pomoc při vypracování této diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat ředitelům, pedagogům i žákům základních škol za účast na výzkumném šetření. V neposlední řadě patří díky také mému partnerovi a rodině za podporu a trpělivost nejen při psaní diplomové práce, ale také během celého studia.

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Dítě mladšího školního věku	10
1.1 Obecná charakteristika	10
1.2 Tělesný a motorický vývoj	11
1.3 Vývoj poznávacích procesů	12
1.4 Emocionální vývoj	15
1.5 Sociální vývoj	16
2 Období totality	19
2.1 Vítězný únor	19
2.2 Padesátá léta	20
2.2.1 Zakladatelské období komunismu	20
2.2.2 Politické represe	21
2.2.3 Měnová reforma	22
2.3 Období uvolnění v šedesátých letech	23
2.3.1 Pražské jaro	23
2.3.2 Sovětská okupace	24
2.4 Normalizace	25
2.5 Od Palachova týdne k sametové revoluci	27
3 Období totality v kurikulárních dokumentech	29
3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	29
3.1.1 Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět	30
3.1.2 Tematický okruh Lidé a čas	30
3.1.3 Průřezová témata	31
3.2 Školní vzdělávací program	32
3.2.1 Školní vzdělávací program zkoumaných škol	32

4 Učebnice	34
4.1 Vymezení učebnice.....	34
4.2 Funkce učebnice	35
4.3 Struktura učebnice	36
4.3.1 Didaktická vybavenost vlastivědných učebnic.....	37
4.3.2 Vybavenost vlastivědných učebnic z hlediska obrazových komponent.....	38
4.3.3 Vybavenost vlastivědných učebnic z hlediska učebních úloh.....	40
4.4 Vzdělávací obsah učebnic	42
4.4.1 Vzdělávací obsah vlastivědných učebnic	42
4.5 Obtížnost učebnice	44
4.5.1 Obtížnost vlastivědných učebnic	44
4.6 Výběr učebnice	46
5 Vybrané učebnice a učivo o období totality v nich	48
5.1 Učebnice nakladatelství Nová škola, s. r. o. v edici Duhová řada a období totality	48
5.2 Učebnice nakladatelství Taktik International a období totality	49
5.3 Učebnice dalších nakladatelství a období totality	50
EMPIRICKÁ ČÁST	51
6 Charakteristika výzkumného šetření	52
6.1 Stanovení výzkumných cílů.....	53
6.2 Stanovení předpokladů	54
6.3 Výzkumné metody.....	55
6.3.1 Didaktický test.....	55
6.3.2 Interview	59
6.4 Výzkumný vzorek	60
6.5 Předvýzkum	60
6.6 Průběh výzkumného šetření	60
7 Výsledky výzkumného šetření	62

7.1 Výsledky didaktického testu.....	62
7.1.1 Bodové zisky žáků obou škol v didaktickém testu.....	62
7.1.2 Výsledky oblíbenosti vlastivědy a učiva o období totality žáky jednotlivých škol i souhrnně obou škol.....	74
7.2 Výsledky interview.....	80
8 Potvrzení platnosti předpokladů.....	83
Závěr a diskuse.....	87
Seznam literatury a ostatních zdrojů.....	91
Seznam použitých zkratk.....	93
Seznam tabulek.....	94
Seznam grafů.....	95
Seznam příloh.....	97

Úvod

Tématem diplomové práce je období totality v učivu vlastivědy na 1. stupni ZŠ. Období totality je v naší společnosti stále živým tématem, otázkou však zůstává, jak je toto téma předáváno další generaci. V oblasti výuky dějin na českých školách existuje jen malé množství aktuálních studií, z nichž většina se zabývá učebnicemi a jejich analýzami. Taktéž je častější zaměření studií na výuku dějepisu na 2. stupni základní školy a na gymnáziích než na 1. stupni základní školy. Na základě těchto faktů jsem se rozhodla zaměřit svou práci právě na historickou část vlastivědy, z níž jsem nakonec vybrala jen jednu specifickou éru, a to stále diskutované období komunistické totality. Důležitým důvodem byla osobní zkušenost s dětmi podporujícími komunismus a schvalujícími například kolektivizaci či znárodňování (popisovaly je však velmi idylicky a naivně). Naopak znalosti o politických procesech a cenzuře byly takřka nulové. Tyto děti získávaly své poznatky z rodiny. Ze školního prostředí si výuku o komunistické éře buď nepamatovaly či tvrdily, že vůbec neproběhla. Což potvrzuje i má zkušenost ze škol, kde se téma totality vynechává z důvodu nedostatku času na konci školního roku. Tento fakt mě vedl k zamyšlení nad stavem a formou výuky tohoto tématu. Vzhledem k tomu, že se jedná o nedávné období, které může dodnes ovlivňovat lidské životy, je z mého pohledu stěžejní dobrá znalost základních a nezkrácených informací.

Všechny zmíněné důvody a úvahy mě vedly k určení hlavního cíle diplomové práce, a to zjistit, jak je učivo o období totality zakomponováno v učebnicích vlastivědy a ukázat úroveň osvojení tohoto učiva žáky 5. ročníků ZŠ.

První část práce je teoretická. Pro ni jsem stanovila za cíl charakterizovat období totality a popsat, jak je učivo o období totality zakomponováno do učebnic vlastivědy. Tento cíl je dosažen prostřednictvím prvních pěti kapitol. První kapitola se věnuje charakteristice dítěte mladšího školního věku, neboť je důležité pochopit fyzický, kognitivní a emocionálně-sociální stav žáka, který se výuky účastní, a který bude také v rámci empirické části testován. Ve druhé kapitole charakterizují jednotlivé historické etapy komunistické totality, protože pro orientaci v tématu i samotnou výuku je nezbytné osvojení historických pojmů i souvislostí. Třetí kapitola se věnuje zakotvení učiva o totalitě v kurikulárních dokumentech. Čtvrtá kapitola se věnuje učebnicím-nejčastěji užívaným pomůckám. V rámci ní se zaměřuji nejen na obecné vymezení učebnice, její funkce a vlastností, ale také na analýzy vlastivědných učebnic a téma totality v nich. Pátá kapitola je věnována prezentaci

učiva o období totality v současných učebnicích, zejména v učebnicích od nakladatelství Nová škola a Taktik, podle nichž jsou vzdělávány děti testované v empirické části.

Druhá část práce je empirická. Za její hlavní cíl jsem stanovila zjistit úroveň osvojení učiva o období totality žáky. Empirická část obsahuje tři kapitoly, v nichž charakterizují výzkum, prezentují výsledky i potvrzují platnost předem stanovených předpokladů. V empirické části jsou uvedeny grafy zobrazující výsledky didaktického testu i jeho konkrétních položek. Tyto položky jsou zaměřené na osvojení učiva o období totality, které je v učebnicích prezentováno jako základní.

Chtěla bych, aby má práce vedla k zamyšlení nad tím, jak probíhá výuka vlastivědy, konkrétně období totality, na školách, a jestli je výuka podle učebnice přínosná. Ukazují výsledky tohoto způsobu práce. Chtěla bych vést učitele k zamyšlení nad tím, co považují za důležité předat dětem o období totality a jak se to shoduje s kurikulárními dokumenty.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě mladšího školního věku

V první kapitole nastiňujeme charakteristiku dítěte mladšího školního věku. Pokud se máme v dalších kapitolách zaměřit na výuku o období totality či na učebnice, které toto téma prezentují, je nezbytné nejprve pochopit fyzický, kognitivní a emocionálně-sociální stav žáka, který bude toto téma přijímat, a jehož vědomosti budeme v empirické části také testovat.

Na začátku si obecně popíšeme dítě mladšího školního věku. Dále se pak soustředíme na jednotlivé aspekty jako tělesný a motorický vývoj, pro nás velmi podstatný vývoj poznávacích procesů či emocionální a sociální vývoj.

1.1 Obecná charakteristika

Za období mladšího školního věku, též označovaného jako střední dětství (Blatný, 2016, s. 85), považujeme dobu mezi šestým a jedenáctým rokem života dítěte. Lze říci, že se jedná o klidné a stabilní vývojové období. Život dítěte mladšího školního věku je poznamenán především vstupem do základní školy a přijetím nové sociální role, a to role školáka. Tento akt se dá chápat jako první oficiální přijetí do společenského života. Dítě již netráví svůj čas jen doma, ale jeho působení se přesouvá na půdu školy, s čímž souvisí také nutný rozvoj jeho samostatnosti. V kolektivu se projevu tzv. nekomplikovaná družnost (Vágnerová, Valentová, 1991, s. 80), tudíž děti nemají problém aktivně spolupracovat, což je podpořeno také jejich přirozenou extravertizací. Z pohledu seskupování se utváří horizontální společenství (Vágnerová, 2012, s. 255) – dítě se stává součástí skupiny vrstevníků s vlastní hierarchií a vlastními pravidly, v níž potřebuje být respektováno a kladně oceňováno.

Poznání je obráceno spíše na okolní svět, jež se školák snaží pochopit a poznat takový, jaký je. Zkoumání vlastního nitra není prioritou. Proto se toto období podle Langmeiera (Langmeier in Šimíčková Čížková a kol, 2003, s. 93) nazývá obdobím střízlivého realismu, který se projevuje ve všech oblastech – projevu, kresbě, četbě i hře. Z pohledu aktivit ve škole je žák zaměřen především na manipulaci s předměty a jednoduché pokusy, z čehož vyplývá, že transmisivní pojetí výuky není vhodné a škola by tomu měla přizpůsobovat vyučování (Vágnerová, Valentová, 1991, s. 80).

Dalším označením pro toto období je tzv. období snaživosti, vycházející z koncepce Eriksona (Erikson in Šimíčková Čížková a kol, 2003, s. 93). Dítě vykazuje aktivitu, snahu

uspět a prosadit se, ale ne na úkor druhých. Sebehodnocení dítěte závisí na dobrém pocitu z výkonu. Jako rizikové můžeme označit pocity méněcennosti, selhání a úzkosti pramenící z pocitu, že sám na věci nestačí. Nebezpečný je také dlouhodobý neúspěch ve škole, neboť školní úspěch je dítětem často brán jako jediné kritérium osobní kvality.

1.2 Tělesný a motorický vývoj

Dítě mladšího školního věku se pohybuje v pásmu mezi první a druhou strukturální změnou organismu. Stále dochází k tělesným změnám, ty však nejsou zdaleka tak bouřlivé jako v době předškolní docházky. Na počátku období, tedy v 1. a 2. třídě, vykazují děti velké individuální rozdíly (Šimíčková Čížková a kol, 2003, s. 94) - nezřídka dochází k rozdílu biologického a kalendářního věku, či odchylce osobních růstových a hmotnostních křivek od standardizovaných. Rychlejší vývoj vykazují zpravidla děvčata. V souvislosti s tímto věkem (6-8 let) hovoříme také o tzv. morfologické nehomogenosti (Vágnerová, Valentová, 1991, s. 81). U dětí se projevuje mimo jiné skrze nestálost vegetativních funkcí. Například projevující se labilita teplotní regulace spojená s nestálostí neorohumorální regulace vede k vyšší nemocnosti na počátku školního života dítěte.

Zhruba po osmém roce života se vše začíná zklidňovat-růst se zpomaluje (markantněji u děvčat), tělesná váha se zvyšuje, což vede k lepší odolnosti organismu. Srdeční objem vykazuje také zvětšení a předešlá kolísavost vegetativních funkcí se stabilizuje a vylepšuje. Z hlediska dýchání je u chlapců dominantní hrudní způsob, zatímco u dívek stále převládá břišní typ. Mozek již kolem sedmého roku vykazuje 90 % hmotnosti mozku dospělého jedince a rychlost vedení vzruchu je již maximální. V souvislosti s vývojem mozku hovoříme o vysoké plasticitě (Blatný, 2016, s. 86), která signalizuje učení a vyšší citlivost dětí k vlivům prostředí, jež se mohou promítat do funkce a podoby mozkových struktur.

Již od počátku mladšího školního věku také pozorujeme vyšší rozsah pohybů v kloubu a dokonalejší činnost svalů. V oblasti motorického vývoje dochází ke zklidnění, což ovšem neznamená nečinnost, naopak dítě je aktivní a projevuje radost z pohybu. Ve srovnání s dětmi předškolního věku vykazují školáci mnohem záměrnější, rychlejší, cílenější a úspěšnější pohyby. Zkvalitňuje se také vizuomotorická koordinace (Blatný, 2016, s. 86), tedy koordinace pohybů očí a jiných částí těla, což vede k celkovému zlepšení jemné a hrubé motoriky.

Děti mladšího školního věku jeví zpočátku zájem spíše o všeobecný nespecifikovaný pohyb. Teprve kolem devátého roku života se začínají zajímat o diferencovanou pohybovou

činnost (Vágnerová, Valentová, 1991, s. 81), tedy o konkrétní sporty. Děti pomocí pohybu mnohdy uvolňují psychické napětí pramenící ze školní docházky, proto je tělesná výchova a zařazování tělovýchovných chviliek velmi důležité.

1.3 Vývoj poznávacích procesů

Stejně jako zájem o pohyb, roste i zájem a aktivita dítěte v oblasti poznání. Můžeme pozorovat vytrvalost a zvědavost dětí, nechuť k pasivní roli a velké touze po osobní účasti při zjišťování vlastností předmětů a jevů.

Rozvíjející se vnímání má stěžejní postavení, neboť přináší onu bezprostřední zkušenost dítěte. Již není nahodilé, tedy probíhá cíleně se zaměřením na poznání podstaty vlastností. Dítě mladšího školního věku vykazuje rostoucí diferencovanost vnímání, což vede k preciznější analýze celku na části a zkvalitnění pozorovacích schopností. Tyto změny můžeme pozorovat například v dětské kresbě – zvyšuje se počet detailů vedoucích k lepší proporcionalitě (Vágnerová, Valentová, 1991, s. 81). Kolem 10. – 11. roku vykazuje dětské vnímání zhruba stejnou přesnost jako u dospělého člověka, naráží však na méně zkušené třídění informací a vyvozování vztahů (rozlišování tvarů, velikostí a barev, prostorových vztahů či času).

V oblasti pozornosti je v počátcích mladšího školního věku patrná především spontánní zaměřenost a krátkodobost, což se projevuje častou ztrátou pozornosti vlivem rušivých prvků, neboť proces vzruchu převládá nad útlumem. Dítě tak v sedmi letech udrží pozornost zhruba 7-10 minut. Tento fakt by měl být respektován také při skladbě školní výuky, protože právě nedostatečná míra koncentrace pozornosti mnohdy zapříčiňuje neúspěch žáka. Nezbytné je tedy střídání různorodých forem a metod práce, zařazení herních prvků, či relaxačních a tělovýchovných chviliek. S vyšším věkem se zkvalitňuje i schopnost ovládat pozornost. Dítě kolem desátého roku života již udrží pozornost 10-15 minut. Navíc ji dokáže účinně dělit mezi dvě aktivity jako například čtení zápisu z tabule a jeho přepisování do sešitu. Svou roli také hraje kvalita podnětu – zrakový vjem dítěte zpozoruje a vyhodnotí lépe než sluchový, který může jeho pozornosti, díky své pomíjivosti, snadno utéct (Vágnerová, 2012, s. 290).

Dalším nezbytným procesem je představivost, tedy schopnost vybavování si dříve působících podnětů. Na rozdíl od předškoláků postrádá u mladších školáků spontaneitu a nahodilost. Školáci také bez problému rozlišují fantazijní představy od skutečného světa. Fantazie má však nadále své místo v dětské hře či četbě. Naopak práce ve škole intenzivně

rozvíjí záměrnou představivost. Žák si musí na základě učitelova popisu či vizuálního podnětu (obrazu, schématu) vybavit reálný předmět. I tento proces prochází během mladšího školního věku vývojem. Žáci prvního ročníku jsou schopni konstrukce statických, velmi obecných objektů bez větších detailů, navíc postrádající vzájemné vztahy s jinými objekty či proměny předmětu v čase. S postupem věku (již od 8. /9. roku) dochází ke konkretizaci, úplnosti. Dítě si vybavuje stále více detailů a zachycuje dynamiku (Vágnerová, Valentová, 1991, s. 82). Tato práce s představami je jistým předstupněm pro operování s pojmy (Šimíčková Čížková a kol, 2003, s. 95).

V období mladšího školního věku dochází k velmi výraznému rozvoji paměti. Zpočátku mechanicky fungující, neselektivní paměť přechází k účinnějším postupům zapamatování na základě třídění poznatků a užívání asociací. Tento progres se projevuje zvýšením kapacity paměti, rychlosti zpracování informace, osvojením paměťových strategií i rozvojem metapaměti tj. znalostí o obecném i vlastním fungování paměti. Svůj podíl na něm nese jak biologický vývoj, tak také specifická stimulace ze strany školy. Například již zmíněné osvojování paměťových strategií, tj. způsobů vedoucích ke kvalitnějšímu uložení a uchování informací, by se bez pomoci dospělého, převážně učitele, moc nerozvinulo. Nejmladší žáci používají strategii opakování, kdy neanalyzují učivo, jen si ho mechanicky osvojují. Tato strategie se pod vlivem zmnoužení učiva jeví už kolem 9. roku jako neefektivní, a tak pod vlivem učitele objeví strategii uspořádání informací – třídění do skupin (ty zpočátku definuje učitel). Na konci mladšího školního věku se objevuje ještě strategie vybavování na základě asociací, podobných dat atd. (Vágnerová, 2012, s. 293-294).

Využívání základních zákonů logiky je typické pro myšlení dětí mladšího školního věku. Z pohledu Piagetovy teorie se jedná o fázi konkrétních myšlenkových operací (Inhelder, Piaget, 1970, s. 9). Avšak užívání logiky podléhá během docházky na první stupeň velkým změnám. Již dítě v první třídě dokáže logicky uvažovat, ale k využití této strategie se uchýlí jen ve známých a jasných situacích, neboť logika není ještě zcela zafixována. V případě neznámé, složité nebo zátěžové situace řeší prvňák úkol intuitivně. Během studia na prvním stupni se však pozvolně rozšiřuje a zdokonaluje logické uvažování. V tomto období se vždy opírá o vlastní zkušenost, při manipulaci s pojmy a představami vychází z konkrétních případů, které již sám jednou vnímal. Hlavními znaky konkrétního logického myšlení je schopnost decentrace, konzervace a reverzibilita. Decentrací rozumíme schopnost vnímat realitu z více hledisek s ohledem na souvislosti a vztahy. Tedy dítě se již neváže na jedinou

vlastnost (například barvu, velikost, tvar, aj.), ale posuzuje více aspektů, dokáže určit, zda je vlastnost relevantní a určující, nakonec dospěje k obecnějším závěrům a zařadí je do obecnějších kategorií. Konzervace je schopnost uvědomit si stálost objektů, jejich znaků a vlastností. Dítě již ví, že i když se změní vnější vzhled, podstata objektu nebo množiny objektů zůstává, například bonbony v sáčku nebo vyskládané na talíř nemění svůj počet, byť vizuálně to působí tak, že v sáčku je jich méně. Reverzibilitou chápeme jistou vratnost změn, například když ze sáčku vezmeme bonbon, změní se počet, ale když bonbon do sáčku znovu vrátíme, budeme mít stejný počet jako na začátku. K reverzibilitě neodmyslitelně patří také pochopení reciprocity, tj. oboustrannosti, jako například jestliže motorka je dopravní prostředek, pak při uvedení příkladu dopravního prostředku můžeme jmenovat motorku (Vágnerová, 2012, s. 266-269).

Dalším rozvíjejícím se kognitivním procesem je metakognice, díky níž může dítě samo sledovat, hodnotit a regulovat své vlastní kognitivní činnosti (pozornost, paměť, myšlení, aj.). Mimo jiné získává lepší vzhled do principů učení, což vede k lepší volbě učebních strategií a řešení problémů (Blatný, 2016, s. 87). Tyto schopnosti však dítě získává postupně. Na počátku školní docházky nedokáže reálně zhodnotit své schopnosti a ocenit své výkony – dává nereálné sliby, neumí odhadnout čas potřebný k řešení úkolu ani využít zpětnou vazbu. S postupným získáváním zkušeností se situace mění. Již kolem devátého roku je dítě schopno základní sebereflexe, která se postupným stárnutím stále více zdokonaluje (Vágnerová, 2012, s. 284-286).

Ruku v ruce s rozvojem myšlení jde rozvoj řeči. Dítě vstupující do první třídy disponuje dostatečnou slovní zásobou i jazykovými dovednostmi pro komunikaci o problémech každodenního života. V průběhu docházky na první stupeň se však jeho jazykové schopnosti dále rozvíjejí, a to i díky výuce. V oblasti dětské slovní zásoby dochází k rozšíření o specifické výrazy a pojmy, které si mnohdy dítě osvojuje na základě užitečnosti (zvyšuje prestiž, lépe popíše své pocity, zapadne do vrstevnické skupiny, uspěje ve škole, aj.). Mezi dětmi panují velké individuální rozdíly, slovní zásoba totiž závisí nejen na škole, ale také na rodině, vrstevnické skupině, médiích atd. Obecně se však uvádí, že v průměru se slovní zásoba od první do čtvrté třídy rozšíří celkem až o 10 500 slov vč. odvozenin (Vágnerová, Valentová, 1991, s. 83). Kromě zvýšení kvantity slovní zásoby se zvyšuje také kvalita chápání významu slov – chápání rozdílnosti, podobnosti i totožnosti výrazů. Dítě tedy dokáže pochopit synonymii, antonymii, homonymii i polysémii. Co se týče gramatiky, tak mladší školák sice využívá správně gramatická pravidla v aktivní komunikaci, ale spíše

na neuvědomělé rovině. Plné pochopení gramatických pravidel nastává až na konci mladšího školního věku. Velkým úskalím je také užívání spojek, neboť je děti v aktivní slovní zásobě moc nevyužívají a nedokáží je tak správně použít v uměle konstruovaných větách ve škole (Vágnerová, 2012, s. 299).

Už od počátku mladšího školního věku se dítě seznamuje s tištěnou i psanou formou jazyka, a tedy s procesem čtení a psaní. Osvojování si schopnosti číst probíhá postupně. Nejprve je nutné, aby dítě bezpečně poznalo tvary jednotlivých písmen, následně se z nich naučilo konstruovat různé slabiky, slova a nakonec věty. Důležité je uvědomění si závaznosti řazení písmen ve slově a slov ve větě, jedině tak můžeme postihnout původní záměr sdělení. Proces samotného čtení pak prochází dvěma fázemi a to: čtením bez porozumění (u dětí na konci 1. třídy, děti čtou mechanicky, obsah sdělení jim uniká) a čtením s porozuměním (na konci 2. /3. třídy, děti chápou význam nejprve slov, později větších celků). Výuka psaní probíhá paralelně s výukou čtení. Také proces samotného psaní prochází dvěma fázemi: zvládnutím grafomotorického psaní (od konce 1. třídy, děti si osvojují tvary konkrétních písmen, které následně spojují, zaměřují se na grafickou nikoli obsahovou stránku), a psaním s porozuměním (od 3. třídy, postupně chápou logiku řazení slov do vět a význam slov, užívají gramaticky správné tvary, aby věta odpovídala zamýšlenému cíli) (Vágnerová, 2012, s. 301-303).

1.4 Emocionální vývoj

Mladší školní věk se vyznačuje citovou stabilitou, odolností vůči zátěži a optimistickým laděním. Z pohledu emoční inteligence dochází k pokroku, a to jak v oblasti chápání svých pocitů, tak reflektování emocí ostatních. Dokonalejší chápání pocitů se projevuje v přesnější analýze, vnímání různé kvality, intenzity a délky trvání, či propojování pocitů do souvislostí. Již u desetiletých dětí můžeme sledovat uvědomění si emoční ambivalence, tj. výskyt protikladných pocitů ve vztahu k témuž objektu (Vágnerová, 2012, s. 306).

Vzhledem k tomuto uvědomění se rozvíjí také snaha o regulaci emocí a jejich projevů (např. je zbytečné plakat kvůli maličkostem). Tyto projevy jsou vždy podrobeny zvyklostem dané kultury, neboť ta určuje, co je přípustné a co nikoli například expresivita projevu Itala by byla v severských zemích nežádoucí (Blatný, 2016, s. 89).

S ustupujícím egocentrismem se u dětí objevuje schopnost empatie, tj. vcit'ování se do druhých (Vágnerová, 2012, s. 306). Díky lepšímu chápání emocí jim nečiní problém

ani popis a zdůvodnění emočního stavu ostatních – formulují, jak se například spolužák chová a proč tomu tak nejspíš je (oproti předškolákům jsou schopni právě onoho zdůvodnění).

Další oblastí je sebehodnocení, které souvisí s mírou sebelásky a sebeúcty. Výkon i sociální přijetí vyvolávají sebehodnotící emoce a to: pocit viny / studu či hrdosti a sebeuspokojení. Ty jsou nezbytné pro regulaci dětského chování. Na pocit viny a studu lze nahlížet jako na adaptivní emoce tzn. emoce bránící ve špatném chování nebo vedoucí ke snaze se v budoucnosti této emoci vyhnout. Vinu cítí dítě při porušení morálních norem, stud při společenském ztrapnění (Vágnerová, 2012, s. 308).

Důležitými prvky emočního života jsou emoční opora a emoční sdílení (Vágnerová, 2012, s. 308). Emoční oporou jsou pro děti v raných fázích mladšího školního věku především rodiče, s přibývajícím věkem pak vrstevníci. Sdílení emocí ať pozitivních či negativních podporuje uvědomění si různosti emocí a jejich následné zvládnutí. Důležité je vrstevnické sdílení, neboť podobnost zážitků a jejich interpretace, je pro dítě lépe čitelná.

V mladším školním věku se již také objevuje schopnost předstírání žádoucích emocí např. tvářit se, že je vyučovací hodina bavila, aby paní učitelka nebyla smutná. Tato regulace je vede ke společensky požadovanému chování, jako je potlačování zlosti, strachu, nechuti aj., které je jak oceňováno okolím, tak potřebné k adaptaci v kolektivu (Vágnerová, 2012, s. 309).

Z hlediska určování své identity hraje velkou roli také genderová příslušnost. Právě na prvním stupni základní školy můžeme pozorovat stále markantnější rozdíly v chlapecké a dívčí hře (chlapci mají tendence k bojovým hrám, dívky pak tíhnou spíše ke hře na rodinu). Děti vnímají svou genderovou příslušnost a daným stereotypům přizpůsobují také své chování, postoje, zájmy i volbu přátel-vytváření ryze dívčích a chlapeckých skupin (Blatný, 2016, s. 91).

1.5 Sociální vývoj

Dítě mladšího školního věku je již poměrně aktivní v sociální oblasti. Navazuje různé vztahy (už i mimo rodinu), zaujímá různé postavení a přebírá určité role. Tuto společenskou interakci můžeme rozdělit do tří oblastí podle sociálních skupin, v níž se dítě angažuje: rodina, škola a vrstevnická skupina (Vágnerová, 2012, s. 312).

Rodina představuje známé a bezpečné prostředí založené v podstatě na stabilních interakcích. Zároveň poskytuje emoční a sociální podporu, či normu vztahu mezi mužem

a ženou vycházející z chování rodičů. Dítě na základě zklidňování, korigování svých emočních projevů a zvládnání větší zátěže začíná být postupně rodiči bráno jako přijatelnější partner. Rodiče však pro dítě nadále představují ideál i absolutní autoritu, již závěry se dítě automaticky řídí. Skrze své požadavky na dítě a jejich hodnocením ovlivňují rodiče i uspokojování potřeby seberealizace dítěte, protože pokud dítě dlouhodobě nenaplní jejich vysoké cíle a rodiče to na sobě dávají znát, získá dítě pocit nedostačivosti (Vágnerová, 2012, s. 314). V opačném případě, tedy u dětí z rodin, kde školní docházce není přikládán patřičný význam, dochází často ke ztrátě zájmu o práci ve škole a přirozeně i k selhání v ní, což zasahuje až do dospělosti. Souhrnně lze říci, že právě rodina určuje, jaký vztah bude mít dítě ke škole, tedy druhé oblasti sociální interakce.

Druhou oblastí je škola. Z pohledu socializace představuje zahájení školní docházky velký posun. Dítě již není formováno pouze rodinnou, ale i institucí předávající hodnoty a normy obecně platné pro dané sociokulturní prostředí. Škola primárně připravuje na život. Děti se ve školním prostředí učí rozvíjet vlastnosti a kompetence sloužící k zapadnutí do společnosti. Právě úspěšnost tohoto osvojení předurčuje žáky k následnému společenskému zařazení a profesní volbě.

Z pohledu sociálních rolí, přejímá roli školáka, zastřešující roli žáka a roli spolužáka, která mu přináší určité prestižnější postavení, ale zároveň také povinnosti. S touto rolí je spojeno také mnoho změn, jako je osamostatnění, přijetí zodpovědnosti, či podřízení se školnímu řádu a učiteli. V rané fázi školní docházky jsou děti vůči svému učiteli v podstatě nekritické. Budují si k němu pozitivní vztah, mají tendenci mu dělat radost, chtějí jím být oceňovány. Učitelovy názory mají větší význam než názor vrstevníků. V pozdějších fázích začíná být dítě kritičtější jak vůči učiteli, tak také vůči sobě a názor vrstevníků se stává důležitější. Dítě vychází ze zkušeností a buduje si svůj standard prospěchu – laťka, která je pro děti dosažitelná a pro rodiče akceptovatelná. V tomto věku se rozvíjí také dovednost formulovat svá sdělení a podle potřeby něco zamlčovat (Vágnerová, 2012, s. 328-336).

Třetí oblastí sociální interakce tvoří vrstevníci. S přibývajícím věkem totiž stoupá potřeba setkávání se s vrstevníky a zapadnutí do kolektivu. Se školní docházkou se totiž zvyšuje nejen množství vrstevníků, s nimiž mohou děti interagovat, ale také čas, který spolu tráví bez dospělých. V těchto skupinách mohou děti nejen sdílet své zkušenosti i styl života, ale také uplatňovat své sociální dovednosti jako je spolupráce či vyjednávání. Celkově klesá

míra fyzické agrese, zato se však zvyšuje míra přímé verbální agrese například formou nadávek, urážek, ponižování, ale i pomluv (Blatný, 2016, s. 94).

Dětské přátelství vzniká na základě podobnosti dětí v postojích i chování a oproti předchozím obdobím má dlouhodobější charakter (při větších konfliktech však stále může být ukončováno). V rané fázi školní docházky jsou vztahy se spolužáky vcelku nahodilé a třída představuje spíše jednu velkou skupinu. Až v pozdější fázi se třída diferencuje a vznikají nám skupiny založené na zmiňovaných přátelských vztazích (Šimíčková Čížková a kol, 2003, s. 98). Skupina stojí na vzájemné loajalitě, solidaritě, pomoci i porozumění. V tomto věku je většinou genderově homogenní.

Z hlediska dětských činností pozorujeme významné změny. Na první místo rozhodně patří učení, kterému se dítě věnuje ve škole, ale také doma. Hra, která byla dominantní činností předchozího období, se přesouvá spíše do oblasti volného času (mimo didaktickou hru) a získává spíše relaxační charakter. Z hlediska složitosti pozorujeme větší diferencovanost. Oblibu začínají získávat konstruktivní hry tj. hry, při nichž děti vyrábí různé pomůcky jako například meče, kouzelnické hůlky atd. (Vágnerová, Valentová, 1991, s. 86). Typická je hra se stavebnicemi. V mladším školním věku se dítě začíná poprvé setkávat se zájmovou činností. Její průběh má spíš krátkodobý charakter, protože dítě teprve objevuje své schopnosti a učí se orientovat v množství aktivit, které mu volnočasové kluby nabízí. Dítě prožívající neúspěch ve škole si může díky úspěchům v zájmové činnosti zlepšovat své sebevědomí (Šimíčková Čížková a kol, 2003, s. 99).

Změnám podléhá také dětská kresba. I zde mizí spontaneita i fantazie a přichází důraz na realistické ztvárnění. Začíná se objevovat dynamika v kresbě (postavy na papíře provádí nějakou činnost) a profilové zobrazení. Díky zlepšení v oblasti vnímání dokáže dítě při kresbě postavy zachytit základní anatomii i proporcionalitu (Vágnerová, Valentová, 1991, s. 86).

2 Období totality

Druhá kapitola charakterizuje jednotlivé etapy období totality. Pro orientaci v tématu, i pro samotnou výuku, je nezbytné důkladné osvojení jednotlivých pojmů a historických souvislostí.

Jednotlivé podkapitoly jsou řazeny podle chronologického uspořádání událostí, od vítězného února až po sametovou revoluci.

2.1 Vítězný únor

Vítězným únorem nazýváme sled událostí, který proběhl na počátku roku 1948 a vyvrcholil 25. února jmenováním nové komunistické vlády. K převzetí moci Komunistickou stranou Československa (dále jen KSČ) vedlo mnoho menších událostí, mimo jiné hrál velkou roli také fakt, že společnost podporovala prosovětskou orientaci (stále panovala vděčnost za osvobození).

Za první významnou událost rozpoutávající komunistický převrat lze považovat odvolání velitelů osmi pražských okruhů Sboru národní bezpečnosti (dále jen SNB). Tito velitelé byli odvolání komunistickým ministrem vnitra Václavem Noskem a nahradili je noví důstojníci sympatizující s KSČ. Proti této události vystoupili členové České strany národně sociální, Československé strany lidové a Demokratické strany. Jejich dvanáct ministrů nakonec podalo 20. února demisi s cílem vyvolat vládní krizi, která povede buď k předčasným volbám nebo k vyjednávání o podmínkách, za nichž by ministři setrvali na svých postech (Rychlík, 2020, s. 66). Ani k jednomu kroku však nedošlo. Demisi nepodpořili dva nestraničtí ministři (L. Svoboda a J. Masaryk) a vláda tak s nadpoloviční většinou zůstala usnášeníschopná.

O den později 21. února uspořádali komunisté velkou demonstraci, na níž předseda vlády Klement Gottwald navrhl řešení vládní krize. Ve všech obcích, podnicích i ministerstvech vznikaly akční výbory, jejichž cílem bylo očistit společnost od odpůrců komunismu (Marjánko, [online]). Následně 22. února proběhl sjezd závodních rad a odborů, který podpořil Gottwaldovo řešení a také vizi znárodnění veškerých podniků s více než padesáti zaměstnanci. Započalo také formování Lidových milicí (jakési revoluční armády), které vznikaly vyzbrojováním prokomunistických pracovníků v závodech.

Ty s pomocí akčních výborů přebíraly moc nad různými podniky či pouze pochody demonstrovaly možnost násilného konfliktu v případě řešení krize v neprospěch KSČ.

24. února v poledne proběhla masová generální stávka na podporu Gottwaldova návrhu. Již o den později bylo komunistické převzetí moci završeno. Ve strachu z masového násilného konfliktu přijal prezident Eduard Beneš demisi demokratických ministrů a do čela ministerstev jmenoval nové ministry podle Gottwaldových požadavků.

Poslední krok vedoucí ke kompletní komunistické nadvládě bylo schválení nové komunistické ústavy v květnu roku 1948 a proběhnutí prvních nesvobodných parlamentních voleb pouze s jednou kandidátní listinou schválenou KSČ s absencí jakékoli opozice. Po těchto volbách odstoupil prezident Eduard Beneš a do čela státu se postavil tzv. první dělnický prezident Klement Gottwald (Emmert, 2019, s. 198).

2.2 Padesátá léta

2.2.1 Zakladatelské období komunismu

Bezprostředně po převzetí moci v únoru 1948 začíná první období komunistické nadvlády označované též jako zakladatelské období komunismu (Rychlík, 2020, s.81). Toto období ukončuje smrt J. V. Stalina a následná smrt K. Gottwalda. Pro velkou část obyvatelstva bylo charakteristické budovatelské nadšení, neboť lidé věřili že pod vedením komunistů se dopracují k ideální beztřídní společnosti, v níž bude všechno patřit všem. Vzorem dokonalosti se stal dělník úderník, který svou prací překračoval nastavené výrobní normy, a tak budoval lepší svět. Reálně však díky němu docházelo ke zvyšování norem a tím pádem poklesu reálné mzdy.

Komunisté potřebovali pro naprosté převzetí kontroly ovládnout všechny oblasti společenského života. V oblasti pracovní se jednalo o vládu nad veškerou výrobou. V několika vlnách proběhlo znárodnování podniků (od velkých závodů až po drobné podnikatele) bez jakékoli náhrady pro původní majitele, tím zanikl volný trh. Venkov postihla tvrdá kolektivizace, během níž byli samostatně hospodařící rolníci pod pohrůžkou tvrdých trestů donuceni odevzdat majetek tzv. jednotným zemědělským družstvům, aby se na něm mohlo společně hospodařit. Celá ekonomika byla řízena pětiletými plány tzv. pětiletkami, jejichž prostřednictvím stát přesně vymezoval rozsah těžby i výroby, ale také cen či mezd. Při plánování pětiletek byl brán v potaz také rozkaz Moskvy vybudovat na našem území rozsáhlý těžký průmysl a vytěžit ložiska uhlí i uranu pro dobro všech komunistických zemí.

Školství komunisté sjednotili zákonem o jednotné škole, který měl zajistit rovnost vzdělání pro všechny. Spočíval ve výuce stejného tématu ve stejné době v celé republice podle jednotných učebnic. O studiu na odborných školách, gymnáziích či vysokých školách rozhodovala komise vydávající tzv. kádrový posudek, který souvisel se vztahem žáka i rodičů ke KSČ. Také proběhly pokusy o zkrácení školní docházky o jeden rok podle sovětského modelu, ale vždy se nakonec od těchto snad upustilo a vrátilo se ke klasické devítileté docházce (Rychlík, 2020, s. 87).

V oblasti volnočasových aktivit došlo ke kompletnímu zákazu spolkové činnosti. Organizace jako Orel, Sokol či Junák byly uměle nahrazeny Československým svazem mládeže, v němž byly děti i mládež vychovávány pod záštitou komunistických ideálů. Kultura byla podrobena tvrdé cenzuře. Autoři směli tvořit jen díla pod vlivem socialistického realismu, tedy oslavovat dělníky, společnou práci a Sovětský svaz.

Další překážku představovala pro komunisty církev, především římskokatolická církev. Její fungující struktura poskytující lidem své ideje a jednotný pohled na svět i společnost byla konkurencí pro rozšíření komunistické struktury a dogmat, což vedlo zpočátku k propagaci ateismu a kampaním proti návštěvníkům kostelů a modliteben. Následovalo přerušování styků s Vatikánem a vyhoštění papežského nuncia. S řadou církevních hodnostářů byly vedeny výslechy či soudní procesy (např. Josef Toufar). Pod názvem „akce K“ byly v noci ze 13. na 14. dubna 1950 obsazeny všechny mužské kláštery, mniši byli odvezeni do tzv. koncentračních klášterů, kde zůstali pod ostrým dohledem policie. Ženské kláštery byly zrušeny o pár měsíců později pod názvem „akce R“. Komunisté znárodnili veškerý majetek, církev oficiálně podřídili státu a vytvořil Státní úřad pro věci církevní, který plně rozhodoval o veškerých církevních otázkách (Randák a kol, 2011, 340).

2.2.2 Politické represe

Vznik nového socialistického státu provázela mohutná vlna represí proti nepřítelům režimu. Moskvou určené kvóty, jež uváděly počty „odhalených nepřátel“, kteří musejí stanout před zmanipulovaným soudem, byly naplňovány naprosto nahodile obyčejnými občany, opravdovými odpůrci režimu, ale také vysokými státními hodnostáři a členy KSČ. Účelem bylo názorně demonstrovat, že nový režim nemá s nepříteli lidu slitování.

Prostřednictvím Státní tajné bezpečnosti byli lidé zatýkáni, ve vazbě mučeni a týráni hladem, žízní či nedostatkem spánku. Takto zbídačení byli násilím přinuceni ke smyšlenému

přiznání protistátních aktivit. Následně se museli naučit nazpaměť scénář procesu a před zmanipulovaným soudem jej přednést. Z největších procesů byly pořizovány filmy či hlasové záznamy později vysílané v rádiu.

Během vykonstruovaných procesů tak bylo přes 100 000 lidí odsouzeno k odnětí svobody, 40 000 k trestům vyšším než 10 let a 248 k trestu smrti (Emmert, 2019, s. 206). Mnozí lidé zemřeli již během brutálních výslechů či kvůli nelidským podmínkám ve vězení nebo uranových dolech, kam byli odvázeni, aby bez jakýchkoli ochranných pomůcek těžili radioaktivní rudu.

Mezi nejznámější procesy patří bezesporu proces s vedením záškodnického spiknutí v čele s Miladou Horákovou, která se stala první ženou popravenou v politickém procesu. Dále proces s generálem Heliodorem Píkou, válečným veteránem – šéfem vojenské mise v Sovětském svazu, který byl odsouzen za údajnou špionáž pro Velkou Británii. A v neposlední řadě také proces s vysokými komunistickými funkcionáři v čele s Rudolfem Slánským (druhým nejmočnějším mužem v Československu), během něhož 11 ze 14 obžalovaných dostalo trest smrti za protistátní spiknutí (Rychlík, 2020, s. 127, 129).

V druhé polovině 50. let končí doba politických procesů a političtí vězni jsou postupně propouštěni díky amnestii. Represe se sice zmírnily, ale nadále provázely režim.

2.2.3 Měnová reforma

Ekonomika sice rostla, avšak rozvoj těžkého průmyslu a armády vedl k velkému zadlužování státu. Vedení KSČ se proto rozhodlo k razantní měnové reformě. Pro veřejnost se jednalo o zcela nečekaný krok, neboť ještě pár dní před vypuknutím reformy ji nový prezident Zápotocký ujišťoval, že měna je pevná a k reformě nedojde.

1. června 1953 však nastal přesný opak. Veškeré vklady byly znehodnoceny v poměru 5:1 až 30:1 (za třicet starých korun získal člověk jednu novou) a hotovost dokonce až v poměru 1:50 (Emmert, 2019, s. 205). Lidé přišli o veškeré úspory, životní pojistky i cenné papíry. Ceny v obchodech se sice lehce snížily, avšak propad mezd byl tak mohutný, že šlo v podstatě o zdražení.

Zatímco československé rodiny rapidně zchudly, stát se nestydatě obohatil o více než 14 miliard korun československých. Tento akt spustil vlnu nevole. Jednalo se o první případy, kdy stávkovala privilegovaná dělnická třída. Podniky vyhlásily stávky a v některých městech se lidé vydali i do ulic. Největší nepokoje proběhly v Plzni, kde se demonstranti

zmocnili i radnice a městského rozhlasu. Po pár hodinách však byla stávka potlačena lidovými milicemi. Po zastavení všech nepokojů proběhla vlna zatýkání a soudů s výraznými osobnostmi demonstrací. Odsouzeno bylo 331 lidí (Randák a kol, 2011, s. 347).

2.3 Období uvolnění v šedesátých letech

V šedesátých letech postupně docházelo k jistému uvolňování režimu a zvyšování životní úrovně. Uvolnění pocítila především oblast kultury – zakládala se divadla malých forem či literární kavárny, natáčely se nové filmy, autoři publikovali díla, v nichž se kritickým okem dívali na zakladatelské období. Díla jako Žert od M. Kundery či divadelní hra Zahradní slavnost od V. Havla získala popularitu i v zahraničí a byla hojně překládána.

Lidé mohli začít v určité míře také cestovat do zahraničí, především do států sovětského bloku, což bylo do té doby nemožné. K vycestování však byla potřeba výjezdní doložka, která mohla být komukoli odepřena, pokud jeho vycestování nebylo v souladu se zájmy státu.

Velký význam mělo zborcení Stalinova kultu osobnosti. Po vzoru Moskvy, která začala oficiálně kritizovat poměry v padesátých letech a jejich vůdce J. V. Stalina, zaujala jasný postoj i KSČ k naší situaci a vůdci. Gottwaldovo mauzoleum bylo zrušeno a tělo zpopelněno. Proběhla rozsáhlá amnestie, o procesech se začalo oficiálně mluvit jako o vykonstruovaných a mnoho osob (především účastníků největších politických procesů) bylo rehabilitováno.

Reformou prošla také ekonomika, neboť pětileté plány byly nesplnitelné. Podniky měly získat pravomoc samostatně hospodařit, tak aby byly ziskové. Následně by odevzdaly část zisku státu a zbytek využily na modernizaci, čímž by se rozpadlo do té doby fungující centrální plánování. S cenami produktů to bylo složitější. Existovaly tři typy – pevné, volné a limitované – podle potřeby produktů pro běžný život. Tato reforma však příliš připomínala kapitalistický systém, a tak nikdy nebyla zavedena do všech odvětví (Rychlík, 2020, s. 169-172).

2.3.1 Pražské jaro

Pražským jarem se nazývá reformní období zhruba od začátku roku 1968 až do 21. srpna 1968, kdy do republiky vtrhla vojska Varšavské smlouvy. Toto období se vyznačuje velkým rozvolňováním režimu a demokratickým tendencím. Velkou roli v něm sehrál A. Dubček spolu s dalšími reformisty, kteří se pokusili o změnu směru politiky KSČ

s cílem zavést tzv. socialismus s lidskou tváří. Tento cíl měl být dosažen prostřednictvím tzv. Akčního programu KSČ, z dubna 1968, který přinášel řadu demokratických změn jako například omezení absolutní vlády KSČ pouze na vytváření rámcového politického programu, svobodu cestování, federativní uspořádání, nový volební zákon, ekonomickou reformu či menší závislost na SSSR a zaujímání vlastních stanovisek (Rychlík, 2020, s. 199-200).

Velkou změnou byl také pád cenzury v březnu 1968. Šéfredaktoři podporující konzervativní komunismus byli propuštěni a noviny otevíraly do té doby tabuizovaná témata. Česká televize vysílala nejrůznější diskusní pořady s reformisty a veřejností, kde společně nastiňovali současný stav a cesty ke změně, jako například cyklus Mezi námi, Kam spějeme? nebo Doplnovací lekce (Emmert, 2019, s. 226-227).

Ve veřejném životě se svoboda projevovala také prostřednictvím vzniku nových spolků a iniciativ či obnovením dříve zakázaných spolků (například Junák nebo Sokol). Významné bylo například nově vzniklé sdružení K 231, které sdružovalo politické vězně a žádalo plnou rehabilitaci i pro nekomunisty, či Klub angažovaných nestraníků s ambicí podílet se na politické vládě.

Rychlý vývoj reforem se však nelíbil všem. Konzervativní komunisté se báli o svá místa a také Sovětský svaz se bál o svůj vliv. Mnozí lidé si uvědomovali hrozbu návratu starého režimu. Vzniklo prohlášení Dva tisíce slov, které vybízelo společnost k vlně stávek a demonstrací na podporu reforem a upozorňovalo na možnou násilnou odvetu jejich odpůrců.

2.3.2 Sovětská okupace

Reformní hnutí v Československu bylo trnem v oku ostatním Socialistickým státům jmenovitě Německé demokratické republice, Polsku, Bulharsku, Maďarsku a Sovětskému svazu. Jejich vrcholní představitelé opakovaně jednali s Dubčekem a jeho spolupracovníky. Varovali je před hrozící kontrarevolucí plynoucí z jejich reforem a důrazně je vyzývali, aby od těchto aktivit upustili. Československé vedení však neuposlechlo a ani po soukromé schůzce s prezidentem Brežněvem, který předložil jasné příkazy k odstranění tzv. vnitřních nepřátel a ukončení změn, nepřestalo s reformami.

Vzhledem k nečinnosti Československých politiků bylo rozhodnuto o vojenském řešení situace pod krycím názvem Dunaj. V noci 21. srpna 1968 vtrhla na naše území vojska země Varšavské smlouvy s více než půl milionem vojáků (Rychlík, 2020, s. 227). Dubček,

premiér Černík, a ještě jeden člen reformního hnutí byli zajati a převezeni na vojenskou základnu v Polsku. Byly obsazeny strategicky významné budovy včetně rozhlasu. Většina vrcholných politiků sice intervenci vojsk odsoudila, ale současně vyzvala veřejnost k nenásilnému řešení, neboť lidé měli tendence házet po tancích kameny nebo se je snažili jinak poškodit, na což okupační vojska reagovala střelbou, i když převážně do vzduchu. I tak si okupace vyžádala desítky lidských životů.

O dva dny později byla vyslána delegace na jednání v Moskvě. Skupina obsahující konzervativní komunisty společně se zadrženým Dubčekem a jeho spojenci, kteří byli na jednání přivezeni, plně přijala sovětské požadavky jako obnovení cenzury, rozpuštění antisocialistických organizací, očištění strany od vnitřních nepřátel, legitimizaci pobytu vojsk Varšavské smlouvy na svém území aj. Sověti dále slíbili, že až budou podmínky naplněny, opustí spojenecká vojska území Československa. Tímto aktem v podstatě skončily naděje na reformu a vytvořil se základ pro nadcházející období normalizace.

2.4 Normalizace

Normalizací nazýváme období od srpna 1968 do listopadu 1989, během něhož došlo ke znovuupevnění totalitní moci (Randák a kol, 2011, s. 364). Společnost, do té doby podporující komunismus a toužící pouze po jeho reformě, získala díky okupaci odpor jak k Sovětskému svazu, tak ve velké míře také ke komunismu. Docházelo k velkému vystupování z KSČ ještě před čistkami od vnitřních nepřátel, které proběhly v roce 1969-1971.

Moci se ujal G. Husák, který nechal vytvořit posudkové komise prověřující postoje všech komunistů v celé republice (převážně postoj k pražskému jaru a sovětské okupaci). Členy s nesouhlasným postojem nechal vyloučit a oficiálně tak očistil KSČ od podvrtných živlů. Lidé vyloučení ze strany často přišli o dobrou práci a jejich děti nedostaly dobrý kádrový posudek, který potřebovaly ke studiu na vysokých školách. Organizace a spolky nevycházející z komunistických ideálů byly znovu rozpuštěny.

Výrazným gestem nesouhlasu s politickým vývojem bylo protestní sebeupálení Jana Palacha (následně i sebeupálení Jana Zajíce, Josefa Hlavatého a Evžena Plocka) v lednu 1969. Jeho čin však nevyburcoval společnost tak, jak doufal. Jeho pohřeb byl sice velkou manifestací proti KSČ, ale vývoj v politice to nijak nezměnilo. Další velké demonstrace proběhly po hokejovém vítězství nad sověty v březnu 1969 a také u příležitosti

prvního výročí vpádu vojsk Varšavské smlouvy. Obě tyto akce byly násilně potlačeny státní bezpečností a lidovými milicemi. Mnozí lidé byli zatčeni. Znovu také probíhaly politické procesy, avšak tresty byly mnohem mírnější (maximálně 7 let odnětí svobody) a počet lidí, kteří před soudem stanuli, se také snížil (Emmert, 2019, s. 259-261).

Život v 70. a 80. letech byl poznamenán apatií většiny lidí k politické scéně a materialismem. Přesto zboží jako například maso, exotické ovoce, ale i domácí potřeby bylo nedostatkové. Kvalitnější a tím pádem žádané zboží se dalo koupit v tzv. Tuzexech (obchodech nabízejících zboží ze západních nekomunistických zemí) a to ne za běžnou měnu, ale za valuty. Režim se přesto snažil o jakýsi rozvoj. Ve velké míře se budovaly sídliště, školy, chemické závody, teplárny i jaderné elektrárny. Dále se rozvíjela infrastruktura (otevření dálnic D1 a D2 či pražského metra) a spolupráce na sovětském kosmickém programu (první nesovětský a neamerický kosmonaut Čechoslovák V. Remek). Rodiny byly podporovány vyššími přídávky na dítě či novomanželskými půjčkami, což vedlo k velké populační expanzi (Emmert, 2019, s. 266-267).

Za zmínku stojí také jediné opoziční hnutí složené zprvu ze zakázaných umělců a členů inteligence tzv. Charta 77. Tato organizace v čele s V. Havlem, J. Patočkou a J. Hájkem vydala prohlášení poukazující na nerespektování lidských práv a svobod, k nimž se Československo zavázalo Helsinskou dohodou. Vůdčí osobnosti byly vyslýchány a později se octly před soudem. Ostatní signatáři byli sledováni, odposloucháváni a podrobováni domovním prohlídkám. KSČ se v reakci na chartu rozhodlo vydat tzv. Antichartu, která se distancovala od myšlenek Charty 77, podepsanou řadou herců a umělců Národního divadla. I přesto, že Charta 77 získala mezinárodní význam, byla postupně podepsána jen dvěma tisíci občany, neboť rodiny signatářů byly silně perzekuovány (Randák a kol, 2011, s. 372).

Druhá polovina 80. let přinesla znovu naději na svobodu, a to díky novému vůdci Sovětského svazu M. S. Gorbačovovi, který chtěl reformovat režim. Českoslovenští konzervativní komunisti se změně dlouho bránili a přenášeli ji spíše do hospodářské sféry (Rychlík, 2020, s. 301). Až v roce 1988 (21. srpna a 28. října) došlo po necelých dvou desetiletích znovu k demonstracím, které nechalo KSČ násilně rozehnat. Situace však byla neudržitelná a vygradovala událostmi roku 1989.

2.5 Od Palachova týdne k sametové revoluci

Události roku 1989 vedoucí k pádu totality začaly tzv. Palachovým týdnem. Jednalo se o šest dní připomínajících dvacáté výročí sebeupálení Jana Palacha, během nichž Pražané intenzivně demonstrovali. Odpovědí KSČ bylo zprísňení zákonů a vlna zatýkání. Zatčen byl také Václav Havel (Rychlík, 2020, s. 311).

Další krok ke svobodě proběhl v červnu, a to vydání manifestu Několik vět, vyzývající KSČ k revizi postoje ohledně událostí v roce 1968 a k veřejné diskuzi o politických otázkách. Manifest podepsalo zhruba 40 000 občanů včetně řady umělců a známých osobností (Rychlík, 2020, s. 312-313). Komunisté však k dialogu nepřistoupili. Vzhledem k počtu signatářů se báli razantně zakročit a jejich chuť rezolutního odsouzení manifestu tak potají vymizela.

Rozhodujícími se staly události listopadu 1989. První vysokoškolská demonstrace proběhla v Bratislavě 16. 11. Během ní studenti pokojně vyžadovali dialog a vyjasnění událostí roku 1968-1969. Zde ještě policie nezasáhla. To se ovšem nedalo říct o události, která proběhla o den později (17. 11.) v Praze. Akce k padesátému výročí zavírání vysokých škol se brzy proměnila v protikomunistickou demonstraci. V univerzitním areálu „Na Albertově“ zazněly připravené projevy. Následně se dav vydal přes Vyšehradský hřbitov na Národní třídu, kde došlo ke střetu s policií a surovému útoku na demonstranty (Rychlík, 2020, s. 320).

Zpráva o brutálním zásahu proti demonstrantům vyvolala pobouření ve společnosti. O den později 18.11. studenti a umělci vyhlásili týdenní stávku zakončenou dvouhodinovou generální stávkou. Současně také vydali sedm požadavků volajících po podání pravdivých informací týkajících se agresivního zásahu na demonstraci a zahájení dialogu ve společnosti. Stávku brzy podpořila Karlova univerzita i řada divadel.

Další den 19.11. vzniklo Občanské fórum (dále jen OF), hnutí odmítající totalitu a volající po demokracii (Randák a kol, 2011, s. 386). To vydalo program vyžadující odstoupení vysokých stranických politiků, vyšetření zásahu proti demonstrantům 17. 11. a amnestii pro politické vězně.

V KSČ propukl neklid. Padl i návrh násilně ukončit demonstrace a znovu nastolit socialistický pořádek jako v srpnu 1968. Sovětský svaz dal ale jasně najevo, že tentokrát nebude zasahovat do záležitostí Československa. Další možností bylo také povolání lidových milicí do Prahy. Názory na tuto možnost se však napříč KSČ lišily, a tak ani milice nezasáhly.

Mezitím se demonstrace rozšířily do všech krajských a většiny okresních měst. Studenti vyzívali přímo v podnicích pracující, aby se přidali ke stávkám. Ve většině případů byli vyslyšeni a masa stávkujících narůstala. Také sdělovací prostředky přestaly spolupracovat s komunisty a začaly podávat objektivní zprávy o dění v Praze.

Vedení Ústředního výboru KSČ v reakci na demonstrace a vzrůstající počet jejich účastníků, odstoupilo a nové vedení nakonec přistoupilo k jednání s OF. Bylo vyjednáno zrušení článku o vedoucí úloze KSČ a revoluce tak dospěla ke zdárnému konci. Nová vláda s komunistickou menšinou byla jmenována již 10. prosince a o 19 dní později stanul v čele státu Václav Havel, jedna z vůdčích osobností revoluce (Emmert, 2019, s. 279).

3 Období totality v kurikulárních dokumentech

Ve třetí kapitole představujeme systém kurikulárních dokumentů, které jsou závazné pro výuku na základních školách. Nastíňujeme jak charakteristiku jednotlivých dokumentů či jejich součástí, tak také zařazení témat souvisejících s obdobím totality v nich, abychom mohli lépe pochopit jejich výuku.

V první části se soustředíme na Rámcový vzdělávací program pro základní školy a ve druhé části na neméně důležitý Školní vzdělávací program. V rámci tématu školní vzdělávací program popíšeme také školní vzdělávací programy škol, v nichž probíhal náš výzkum. Zaměříme se převážně na zařazení témat souvisejících s obdobím totality v nich.

3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je kurikulární dokument na státní úrovni vycházející z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR, který nastavuje rámec vzdělávání dětí od 6 do 15 či 16 let, tedy období návštěvy základní školy. V rámci celkového pohledu na vzdělávání navazuje na rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a je předstupněm pro rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání.

RVP ZV představuje vzdělávání založené na osvojování si klíčových kompetencí tj. souboru vědomostí, dovedností, schopností atd. potřebných pro život (RVP ZV, 2021, s. 10). Dítě by tedy mělo po absolvování základní školy dosahovat dané úrovně těchto kompetencí. Samotný vzdělávací obsah je určen očekávanými výstupy a základním učivem. RVP ZV dává školám i učitelům naprostou volnost ve volbě metod, vzdělávacích postupů, forem výuky či ve způsobu propojování učiva. Zároveň dbá na individuální potřeby nejen běžných žáků, ale také žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či žáků nadaných a mimořádně nadaných.

RVP ZV je stále se měnící dokument. Bývá pravidelně podrobován revizím, které jej upravují tak, aby co nejlépe odpovídal aktuálním požadavkům naší společnosti i osobním potřebám žáků.

Celý dokument se skládá ze čtyř částí (část A-D). Část A představuje RVP ZV jako součást systému kurikulárních dokumentů, část B se snaží zachytit podstatu základního vzdělávání, část C je nejobsáhlejší – soustředí se na cíle, klíčové kompetence, rozpracovává jednotlivé vzdělávací oblasti, nastiňuje průřezová témata a rámcový učební plán. Poslední

část, tedy část D se pak zaměřuje na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných, ale také na veškeré podmínky pro realizaci RVP ZV, či zásady pro vytváření a práci se školními vzdělávacími programy (RVP ZV, 2021, s. 2-3). Pro výuku o období totality je převážně důležitá část C, konkrétněji vzdělávací oblast Člověk a jeho svět.

3.1.1 Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je jednou z devíti vzdělávacích oblastí a její specifikum spočívá v tom, že je jako jediná vytvořena jen pro 1. stupeň základní školy. Tvoří tedy jakýsi předstupeň specializovanějších oblastí realizovaných na 2. stupni základní školy, a to oblastem Člověk a společnost, Člověk a příroda a Výchova ke zdraví.

Jedná se o velmi obsáhlou oblast soustředící se na tematiku člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví či bezpečí. Seznamuje žáky s nejbližším a postupně i se vzdálenějším okolím, významnými osobami i ději, vede k poznávání sebe, ostatních lidí, vzájemných vztahů, krásy lidských výtvořů i přírody. Souhrnně lze říci, že se snaží žákům zprostředkovat celkový pohled na svět, což naprosto jasně vybízí k nutnosti propojování poznatků s reálným životem a zkušenostmi žáků.

Vzhledem k obsáhlosti je oblast Člověk a jeho svět dělena do pěti tematických okruhů: Místo, kde žijeme; Lidé kolem nás; Lidé a čas; Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví (RVP ZV, 2021, s. 47-48).

3.1.2 Tematický okruh Lidé a čas

Pro tuto práci se zaměřením na období totality se stěžejní tematický okruh Lidé a čas, v jehož rámci se žáci učí orientovat v čase a v posloupnosti událostí, které utváří naši historii. Není snahou naučit žáky pouze řadit události, ale ukázat jim, jak se celkově měnil život i věci každodenní potřeby v průběhu dějin.

Pro správné pochopení minulosti a současnosti vycházíme při zavádění učiva od dětem nejbližších událostí, tedy událostí v rodině a obci. U starších žáků pak postupně přecházíme do roviny regionálních událostí a nejpodstatnějších milníků českých dějin.

Cílem tohoto okruhu je přivést žáky k lásce k minulosti, kulturnímu bohatství regionu i celé České republiky. Práce dětí by tedy měla být silně spjata s prací s orální historií

(rozhovor s rodinnými příslušníky či lidmi z jejich okolí), návštěvami památek, muzeí i knihoven (RVP ZV, 2021, s. 48).

Okruh klasicky dělí očekávané výstupy na výstupy pro 1. a 2. období. Dále z hlediska učiva jsou vymezeny čtyři základní oblasti: orientace v čase a časový řád, současnost a minulost v našem životě, regionální památky a báje, mýty, pověsti (RVP ZV, 2021, s. 52). Vzhledem k tématu této práce vycházejí poznatky žáků o totalitě spíše z očekávaných výstupů pro 2. období a z hlediska učiva z oblastí orientace v čase a současnost a minulost v našem životě (podrobný obsah očekávaných výstupů a učiva viz příloha č. 1).

3.1.3 Průřezová témata

Průřezová témata tvoří v rámci RVP ZV specifickou kategorii, která si klade za cíl rozvíjet žáky nejen v oblasti vědomostí, dovedností, ale hlavně postojů a hodnot s ohledem na aktuální světové problémy. Na rozdíl od vzdělávacích oblastí však průřezová témata nemají jasně stanoveny vyučovací předměty, v nichž je vzdělávací obsah realizován, ale promítají se volně do všech předmětů po dobu celého základního vzdělávání, či nabývají podoby samostatných projektů, seminářů, kurzů atd. Každopádně jsou povinnou součástí základního vzdělávání, ovšem doba jejich zařazování a realizace je plně v gesci konkrétní základní školy.

Pro jednodušší orientaci v průřezových tématech je v RVP ZV vždy uvedeno, ke kterým vzdělávacím oblastem se dané průřezové téma nejlépe vztahuje a čím žáka rozvíjí. Obsah je dále rozpracován do tematických okruhů s nabídkou témat, která se autorům zdají důležitá, jejich konkrétní podoba však záleží na škole.

Jednotlivé názvy průřezových témat podle RVP ZV jsou: Osobnostní a sociální výchova; Výchova demokratického občana; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova (RVP ZV, 2021, s. 132).

Do učiva o období totality můžeme z našeho pohledu nejlépe implementovat průřezová témata Osobnostní a sociální výchovy (konkrétně témata Mezilidské vztahy z oblasti sociálního rozvoje, nebo Hodnoty, postoje, praktická etika z oblasti morálního rozvoje), Výchovy demokratického občana (témata Občan, občanská společnost a stát či Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování), Multikulturní výchovy (téma Lidské vztahy) a Mediální výchovy (téma Fungování a vliv médií ve společnosti).

3.2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) je kurikulární dokument na školské úrovni vycházející z RVP ZV. Vzhledem k autonomii, která je školám poskytována, je každý ŠVP zpracováván konkrétní školou samostatně s přihlédnutím k zaměření a možnostem školy, potřebám žáků, regionálnímu principu i sociálnímu zázemí.

Vzhledem k tomu, že ŠVP prezentuje koncepci vzdělávání na dané škole, musí být zveřejněn, aby do něj mohl kdokoli z veřejnosti kdykoli nahlížet či podle potřeby pořizovat jeho kopie (RVP ZV, 2021, s. 160).

Zodpovědnost za zpracování a vyhodnocování ŠVP nese přirozeně ředitel školy, jeho role by však měla mít spíše koordinační charakter. Na vzdělávání se podílí všichni učitelé, kteří vědí nejlépe, co žáci potřebují, a tak by se na vypracování ŠVP měli také podílet.

ŠVP je stejně jako RVP ZV živým dokumentem, který podléhá změnám. Úpravy a změny jsou vydávány ředitelem a nabývají zpravidla účinnost 1. září či 1. února. Tyto změny či úpravy mohou být vydávány buď formou dodatku k ŠVP, upravené verze ŠVP nebo kompletně nového ŠVP. Všechny tyto změny musí být školou archivovány.

Každý ŠVP má jasně danou strukturu vycházející z ustanovení RVP ZV, která vypadá takto: identifikační údaje, charakteristika školy, charakteristika ŠVP, učební plán, učební osnovy a hodnocení výsledků vzdělávání žáků (RVP ZV, 2021, s. 162-163).

3.2.1 Školní vzdělávací program zkoumaných škol

Vzhledem k faktu, že ŠVP je závazný dokument, jehož prostřednictvím škola prezentuje konkrétní cíle, které si vytyčila, a učivo, které si žáci po absolvování daného období osvojí, je důležité nahlédnout do ŠVP škol, v nichž náš výzkum proběhl. Pro naši práci je důležitý plán okruhu Lidé a čas.

V první škole jsme tematiku spojenou s obdobím totality našli v plánu pro 5. ročník (viz příloha č. 2). První sloupec obsahuje pečlivě formulované očekávané výstupy vycházející z RVP ZV z roku 2017 (nikoli novější úpravy z roku 2021). Avšak učivo, které je vymezeno ve druhém sloupci s těmito výstupy ne zcela koresponduje a připomíná spíše učivo dějepisu na 2. stupni základní školy (viz příloha č. 3). Období totality je obsaženo v učivu s názvem Československo. Další sloupce prezentují průřezová témata, která mají být do výuky zařazena, a poznámky. Na základě již řečeného usuzujeme, že ŠVP první školy neodpovídá

požadavkům RVP ZV, konkrétně okruhu Lidé a čas. Avšak vzhledem k tomu, že období totality je součástí ŠVP, lze očekávat, že si jej žáci osvojili.

ŠVP druhé školy prezentované na jejich webu neobsahuje konkrétní učební osnovy. Z učebního plánu můžeme vyčíst, že časová dotace pro vlastivědu je ve 4. ročníku dvě vyučovací hodiny, v 5. ročníku jen jedna vyučovací hodina. Dále se můžeme dočíst, že do vlastivědy jsou zařazena průřezová témata Občan, občanská společnost a stát; objevujeme Evropu a svět; jsme Evropané; kooperace a kompetice; kulturní diference; lidské vztahy; etnický původ; multikulturalita; princip sociálního smíru a solidarity. Na základě tohoto ŠVP nemůžeme říct, jak jsou témata spojená s obdobím totality do výuky zařazena.

4 Učebnice

Čtvrtá kapitola je věnována učebnicím. Vzhledem k tomu že učebnice je mnohými učiteli používána jako primární zdroj informací, osnovatel výuky či hlavní pomůcka při výuce i domácí práci žáků (Maňák, Knecht, 2007, s. 11), je logické, že žáci si osvojují poznatky o období totality převážně z nich. Abychom mohli v empirické části hodnotit žáky osvojené poznatky, je potřeba nejprve detailněji poznat zdroj těchto informací. Pro naši práci je tedy nezbytné nejen vymezit učebnici, její funkce a vlastnosti, ale také prezentovat výsledky různých analýz vlastivědných učebnic, v nichž je námi zkoumané učivo obsaženo.

V první části se soustředíme na obecné vymezení učebnice, v druhé části na její funkce a ve třetí na její strukturu. V rámci tématu struktura učebnice se podrobněji věnujeme analýze vlastivědných učebnic z hlediska didaktické vybavenosti, obrazových komponent a učebních úloh. Čtvrtou část věnujeme vzdělávacímu obsahu učebnice. Tato část obsahuje také rozbor vzdělávacího obsahu současných vlastivědných učebnic. Pátá část prezentuje obtížnost učebnice, taktéž s analýzou zaměřenou na obtížnost vlastivědných učebnic. V závěru kapitoly se pak věnujeme výběru učebnice z pohledu učitele.

4.1 Vymezení učebnice

Učebnice je jedna z nejpoužívanějších učebních pomůcek v našich školách. Je využívána nejen jako prvořadý zdroj pro přípravu pedagoga či osobní přípravu žáka na výuku, ale také jako hlavní pomůcka používaná během většiny času výuky (Mikk in Šimik, 2017, s. 10). Podle Průchy (1998, s. 14-16) bychom měli na učebnici nahlížet ze tří pohledů – jako na prvek kurikula, jako na jeden z didaktických prostředků a také jako na druh didaktického školního textu.

Učebnice je vnímána jako součást kurikula, protože autor je při jejím vytváření vázán vyšším kurikulárním dokumentem v našem případě RVP ZV. Obsah učebnice tedy musí být v souladu s očekávanými výstupy RVP ZV (Průcha, 1998, s. 14). Druhý pohled nahlíží na učebnici jako na jeden z didaktických prostředků. To, že učebnice patří mezi didaktické prostředky, potvrzuje vymezení didaktického prostředku jako předmětu vedoucího k dosahování výchovně-vzdělávacích cílů (Průcha, 2017, s. 276). Poslední pohled vnímá učebnici jak druh didaktického školního textu, tedy takového textu, který byl vytvořen za účelem výuky (Průcha, 1998, s. 16).

Učebnice má formát knihy, ať už tištěné nebo elektronické. Jejich texty prezentují soubor obecně uznávaných faktů z konkrétního oboru. Tento soubor poznatků musí být podmíněn věkovými zvláštnostmi vzdělávaného jedince. Od jiných odborných publikací se liší zpravidla tím, že se soustředí na základní poznatky a vynechává přílišné detaily (Průcha, 1998, s. 16-19).

Většina nakladatelství vydává učebnice v edičních řadách, podle jedné koncepce, se zaměřením na daný vyučovací předmět pro žáky několika následujících ročníků, například edice *Zatracená čeština* od nakladatelství Tobiáš (*Zatracená čeština*, 2022).

4.2 Funkce učebnice

Aby učebnice mohla být užitečným prostředkem pro vzdělávání žáků, musí plnit určité funkce. V závislosti na ročníku základní školy nebo na vyučovacím předmětu mohou tyto funkce nabývat různé intenzity nebo mohou být realizovány jen v určitém rozsahu (Sikorová, 2007, s. 14).

Klasifikace funkcí učebnice existuje mnoho, jednou z nejpodrobnějších je taxonomie podle Zujeva (in Průcha, 1998, s. 19-20), která vymezuje těchto 8 funkcí:

- Informační funkce – určuje obsah i rozsah vzdělávání a dávkování informací k osvojení
- Transformační funkce – prezentuje didakticky zpracované odborné poznatky z vědních oborů tak, aby byly srozumitelné žákům
- Systematizační funkce – systematicky člení učivo do jednotlivých ročníků školy a udává posloupnost konkrétních částí učiva
- Zpevňovací a kontrolní funkce – řídí žákovo osvojování učiva, jeho procvičování a kontrolování osvojeného (formou otázek a úkolů)
- Sebevzdělávací funkce – podněcuje u žáků motivaci k samostatné práci a potřebu poznání
- Integrační funkce – skýtá základ pro porozumění a propojování informací, které získávají žáci z odlišných zdrojů
- Koordinační funkce – koordinuje zapojení dalších didaktických prostředků, které jsou zařazeny v návaznosti na ni
- Rozvojově výchovná funkce – harmonicky rozvíjí jednotlivé rysy žakovy osobnosti (například estetické cítění)

Sikorová (2007, s. 15) uvádí kromě zmíněných Zujevových funkcí ještě funkci diferenciací (vyděljuje základní a rozšiřující učivo, obsahuje úlohy různé obtížnosti a nabízí nadstandardní studijní materiály pro nadané žáky) a hodnotovou (explicitně i implicitně utváří hodnoty a postoje žáků).

Práce s funkcemi učebnice je důležitá nejen při tvorbě učebnic, ale také pro jejich hodnocení, ať už odborníky nebo běžnými učiteli. Tyto funkce jsou realizovány prostřednictvím strukturálních komponentů učebnice.

4.3 Struktura učebnice

Učebnice má svou typickou strukturu, která se skládá z dílčích komponentů. Díky jejich propojení může učebnice naplňovat již dříve zmíněné funkce. Tyto komponenty můžeme rozdělit do tří skupin podle funkce a formy vyjádření na: aparát prezentace učiva, aparát řízení učení a aparát orientační (Průcha, 1998, s. 141-142).

Aparát prezentace učiva obsahuje jak verbální komponenty, tak také obrazové komponenty. Mezi verbální komponenty prezentující učivo patří například výkladové texty, shrnutí učiva, statistické tabulky, poznámky a slovníčky. Mezi obrazové komponenty prezentující učivo pak ilustrace, fotografie, mapy či diagramy (Průcha, 1998, s. 141).

Aparát řízení učení také obsahuje verbální i obrazové komponenty. Mezi verbální komponenty řídící učení patří například předmluva, podněty k zamyšlení, otázky a úkoly, instrukce typu návod apod., testy a prostředky k sebehodnocení žáků, odkazy na další zdroje atd. Mezi obrazové komponenty patří grafické symboly či barvy typické pro určitou část textu, ztučnění písma, užití kurzívy atd. (Průcha, 1998, s. 141-142).

Aparát orientační má pouze verbální komponenty jako například obsah učebnice, členění na tematické celky, rejstřík apod. (Průcha, 1998, s. 142).

Na základě výskytu těchto komponentů je založená metoda zjišťování didaktické vybavenosti učebnice, která se využívá nejen při vědeckých analýzách, ale také při schvalování učebnic ministerstvem školství (Sikorová, 2007, s. 16). Tato metoda spočívá v tom, že nejdříve vyhledáváme komponenty z jednotlivých skupin v učebnici. Následně počet obsažených komponentů vydělíme počtem všech možných komponentů v dané skupině a toto číslo vynásobíme stem. Získáme tak dílčí koeficienty didaktické vybavenosti. Pro celkovou didaktickou vybavenost použijeme stejný výpočet, jen započítáme komponenty všech skupin. Koeficient didaktické vybavenosti může nabývat hodnot 0-100 %, přičemž

platí, že čím vyšší je hodnota koeficientu, tím více je učebnice didakticky vybavena (Průcha, 1998, s. 95).

4.3.1 Didaktická vybavenost vlastivědných učebnic

Didaktickou vybavenost vlastivědných učebnic rozsáhle zkoumali J. Průcha v osmdesátých letech a O. Šimik v současnosti.

Při svém výzkumu Průcha celkově hodnotil soubory učebnic z 80. let pro čtvrtý a pátý ročník (tedy i učebnice vlastivědy). Výsledky jeho šetření prezentuje tato tabulka:

Tab. č. 1: Didaktická vybavenost učebnic 80. let

Ročník	Koeficient aparátu prezentace učiva	Koeficient aparátu řízení učení	Koeficient aparátu orientačního	Koeficient všech verbálních komponent	Koeficient všech obrazových komponent	Celkový koeficient didaktické vybavenosti
4. ročník	35,7 %	34,2 %	54,2 %	31,4 %	53,6 %	37,0 %
5. ročník	47,6 %	34,5 %	58,3 %	39,5 %	50,6 %	42,2 %

O. Šimik již prováděl výzkum zaměřený konkrétně na učebnice vlastivědy pro čtvrtý a pátý ročník ZŠ. Své výsledky prezentuje ne souhrnně pro jednotlivé ročníky, ale pro jednotlivá nakladatelství:

Tab. č. 2: Didaktická vybavenost současných vlastivědných učebnic

Nakladatelství	Koeficient aparátu prezentace učiva	Koeficient aparátu řízení učení	Koeficient aparátu orientačního	Koeficient všech verbálních komponent	Koeficient všech obrazových komponent	Celkový koeficient didaktické vybavenosti
Alter	39,29 %	41,68 %	62,50 %	37,04 %	66,11 %	43,06 %
Didaktis	64,29 %	50,00 %	62,50 %	46,30 %	88,90 %	56,95 %
Fraus	57,14 %	55,56 %	100,00 %	51,85 %	88,90 %	61,11 %
Nová škola	60,71 %	44,44 %	62,50 %	44,44 %	77,80 %	52,78 %

Prodos	78,57 %	38,89 %	75,00 %	48,15 %	88,90 %	58,33 %
SPN	64,29 %	50,00 %	75,00 %	48,15 %	88,90 %	58,33 %

Z této tabulky můžeme vyčíst, že celková didaktická vybavenost učebnic oproti výsledkům J. Průchy vzrostla. Nejlepších výsledků (kromě aparátu prezentace učiva) dosáhlo nakladatelství Fraus. Nejhorších výsledků naopak nakladatelství Alter. Velmi dobré výsledky vykazuje aparát orientační, naproti tomu můžeme sledovat nízké hodnoty aparátu řízení učiva a v některých případech i prezentace učiva (Alter, Fraus, Nová škola). Jak uvádí i O. Šimik (2017, s. 69) výborná orientace v učebnici nemá vliv na prezentaci učiva a na řízení žákova učení. Zajímavé je také jak výrazně převažují obrazové komponenty nad verbálními.

Při bližším zkoumání jednotlivých komponentů uvádí O. Šimik (2017, s. 70-72), že v žádné učebnici se nevyskytly odkazy na jiné zdroje, výsledky úkolů a náměty na mimoškolní činnost. Ve více než 90 % učebnic chybělo shrnutí učiva na konci ročníku. Méně často se v učebnicích objevují také vysvětlivky a poznámky, slovníčky pojmů a cizích slov, shrnutí učiva z předchozího ročníku, rejstříky, instrukce k sebehodnocení, formulace cílů pro žáky či stimulační před každou kapitolou. Lze říci, že komponenty rozvíjející žákovu činnost velmi často chybí, zastoupeny jsou jen úkoly směřující k reprodukci faktů z výkladového textu. Žák je motivován k poznávání jen na začátku učebnice, motivace na začátku kapitol chybí. Výsledky Šimikova výzkumu vedou k závěru, že učebnice jsou sice graficky velmi zajímavé, avšak akcentují prezentaci učiva před aktivizačními prvky pro žáka.

4.3.2 Vybavenost vlastivědných učebnic z hlediska obrazových komponent

Obrazový materiál (obrázky, schémata, grafy, fotografie aj.) v učebnicích vlastivědy je jednou z klíčových složek, protože u žáků prvního stupně funguje hlavně konkrétní myšlení pracující s názorností. Obraz tak působí nejen esteticky, ale také motivačně, vzbuzuje emoce a pomáhá vytvořit konkrétní představu osvojované skutečnosti, čímž pomáhá při fixaci pojmů.

O. Šimik podrobil obrazové komponenty historické části současných vlastivědných učebnic analýze. V učebnicích našel 993 obrazových komponent prezentujících učivo. Z hlediska typu zobrazení byly nejhojněji zastoupeny fotografie a umělecké ilustrace. Mapy,

naukové ilustrace, a hlavně grafy se v učebnicích objevovaly jen zřídka. Celkové zastoupení obrazových komponent v učebnicích jednotlivých nakladatelství i zastoupení jednotlivých typů zobrazení je takovéto (Šimik, 2017, s. 117-123):

Tab. č. 3: Počet obrazových komponent prezentujících učivo v současných učebnicích vlastivědy jednotlivých nakladatelství

Nakladatelství	Fotografie	Umělecká ilustrace	Nauková ilustrace	Mapa	Graf	Celkový počet obrazových komponentů prezentujících učivo
Alter	41	77	1	4	0	123
Didaktis	118	64	2	23	1	208
Fraus	72	78	0	14	1	165
Nová škola	56	112	6	7	2	183
Prodos	58	44	9	4	0	115
SPN	110	80	2	7	0	199

V tematickém celku České země ve 20. století, kam patří i období totality, bylo ve všech učebnicích nalezeno nejvíce obrazových komponent, a to 270, z nichž 69 % tvoří fotografie, 22 % umělecké ilustrace, 8 % map a 1 % grafů (Šimik, 2017, s. 124, 127).

Plocha obrazových komponent zabírá 20,68 % (nakladatelství Prodos) až 36,94 % (nakladatelství Alter) z celkového rozsahu učebnice. Ve všech nakladatelstvích (kromě nakladatelství Nová škola) zabírá největší plochu obrazový materiál, týkající se opět českých zemí ve 20. století (Šimik, 2017, s. 119-122).

Z hlediska vzdělávacího obsahu, který obrazové komponenty nesou, bylo zjištěno, že nejvíce těchto obrazových materiálů zobrazuje konkrétní osoby. Fotografie v učebnicích nejčastěji prezentují exteriéry památek a movité historické artefakty. Umělecké ilustrace zobrazují již zmíněné konkrétní historické osoby a také konkrétní historické události. A nejčastějším typem naukových ilustrací jsou časové osy (Šimik, 2017, s. 125-126).

Konkrétní osobnosti, události, věci atd., zachycené na obrazových komponentech jednotlivých nakladatelství se velmi liší. Z hlediska obrazových komponent týkajících se období totality můžeme konstatovat, že pouze příjezd vojsk Varšavské smlouvy v roce 1968 zobrazují všechny učebnice, pouze polovina učebnic zachycuje sametovou revoluci (demonstraci na Letné), K. Gottwalda a A. Dubčeka. Ostatní obrazy týkající se období totality jsou specifické jen pro učebnici jednoho nakladatelství (Šimik, 2017, s 135-141).

Šimik prezentuje jako jeden z klíčových poznatků také fakt, že učebnice skoro vůbec nezařazují obrazový materiál do učebních úloh a také naukové ilustrace téměř absentují. Obrazy tak hlavně pomáhají žákům vytvořit si představu o panovnících, událostech i způsobu života v minulosti (Šimik, 2017, s. 145).

4.3.3 Vybavenost vlastivědných učebnic z hlediska učebních úloh

Prostřednictvím učebních úloh aktivizujeme žáka, řídíme jeho učení, ověřujeme dosahování výukových cílů atd. Je proto velmi důležité sledovat, jakými způsoby tak činí současné učebnice vlastivědy.

Učební úlohy můžeme podle jejich charakteru různě dělit. Zde uvádíme dělení do šesti skupin vycházejících z kategorií cílů Bloomovy taxonomie (Šimik, 2017, s. 163-166):

- Úlohy založené na zapamatování – založené na vybavování z paměti a reprodukci poznatků, například Kdo stál v čele komunistů v období pražského jara v roce 1968?
- Úlohy založené na porozumění – vyžadují pochopení učiva, založené na interpretaci, klasifikaci, usuzování, srovnání atd., například K vybranému textu v učebnici nakresli sérii obrázků, z nichž bude možné vyčíst vše důležité tak, aby otázky nahradily text. Nebo popiš, jak se změnil život dělníků v období totality?
- Aplikační úlohy – založené na užívání určitého postupu na známou či novou situaci, například Ve svém okolí pátrejte-zeptejte se třeba rodičů či prarodičů na jejich pocity a zážitky z první cesty do zahraničí po roce 1989.
- Úlohy založené na analýze – vyžadují rozklad celku na části a určení jejich vztahů například Vyber dvě informace o pražském jaru, které považuješ za důležité.
- Úlohy založené na hodnocení – založené na vytváření stanovisek na základě kritérií například Debatuj o tom, která z nesvobod by ti nejvíce vadila.
- Tvořivé úlohy – vedou k vytváření nových struktur a modelů například Napiš zprávu o událostech v Praze v listopadu 1989 tak, jak by ji napsal demonstrant za svobodu.

O. Šimik ve svém výzkumu našel 2101 úloh v 11 učebnicích od šesti nakladatelství. Učební úlohy však byly v učebnicích jednotlivých nakladatelství velmi nerovnoměrně zastoupeny (Šimik, 2017, s. 167):

Tab. č. 4: Počet učebních úloh v současných učebnicích vlastivědy

Nakladatelství	Celkový počet učebních úloh
Alter	444
Didaktis	157
Fraus	305
Nová škola	649
Prodos	297
SPN	249

Z hlediska typů učebních úloh převažují v učebnicích všech nakladatelství, kromě nakladatelství Fraus, učební úlohy zaměřené na zapamatování učiva (53 % všech úloh). V učebnicích nakladatelství Fraus naopak dominují úlohy na porozumění (interpretace, usuzování atd.), v ostatních učebnicích jsou druhé nejčastěji zastoupené (30 % všech úloh). Učební úlohy zaměřené na zjišťování, aplikaci, analýzu, syntézu či tvořivost, tedy úlohy vyšší kognitivní náročnosti, byly identifikovány až na výjimky spíše sporadicky (dohromady 17 %, avšak kromě zjišťovacích úloh nepřesáhly jednotlivé kategorie 3 %). Z výsledků lze vyvodit, že učebnice (s výjimkou nakladatelství Fraus) vedou žáky převážně k pamětnému učení (Šimik, 2017, s. 168-172).

Z hlediska způsobu provedení představuje 74-94 % úlohy vedoucí ke slovní odpovědi (odpovídání nebo vyhledávání informací v předem zadaném zdroji) a pouze 6-26 % úloh vede k praktické činnosti (práce s nespécifikovanými zdroji, grafické znázornění, spolupráce s dalšími lidmi či vytváření modelů) v závislosti na nakladatelství. Učebnice obecně dávají málo možností pro rozvoj aktivního poznání historické reality (práce s historickým textem, analýzu historických pramenů atd.) (Šimik, 2017, s. 208-209, 223).

Z hlediska návaznosti učebních úloh na očekávané výstupy RVP ZV Šimik zjistil, že 77 % úloh se soustředí na výstupy zaměřené na orientaci v dějinách. Úlohy zaměřené

na očekávané výstupy související se vztahy mezi jevy 7 %, ty se srovnáním způsobu života či na práci s časovými údaji představují každý jen 5 % ze všech úloh. Další úlohy převážně zaměřené na očekávané výstupy spojené s regionálními specifiky, rozeznáním současného a minulého (srovnání života), svátky či archivy, muzei a galeriemi zastupují každý 1-2 % ze všech učebních úloh. A úkoly zaměřené na zdůvodnění ochrany památek nebyly identifikovány ani v jedné učebnici. Z toho vyplývá, že autoři učebnic nepropojují očekávané výstupy s učebními úlohami. Zaměřují se na procvičování vědomostí než dosahování dovedností vycházejících z RVP ZV (Šimik, 2017, s. 210-222).

4.4 Vzdělávací obsah učebnic

Učebnice by měly prezentovat základní výběr vzdělávacího obsahu, respektive základní učivo. Osvojení tohoto základního učiva by mělo vést k dosažení očekávaných výstupů v RVP ZV. Vzhledem k tomu, že RVP ZV pevně nestanovuje konkrétní učivo a učitelé tak osvojování poznatků plánují především podle učebnice, je důležité je analyzovat po stránce obsahové, abychom věděli, které učivo je tedy žákům předkládáno jako základní.

Vzdělávací obsah učebnic je možné měřit například frekvenční pojmovou analýzou. Kdy výzkumník vyhledá v textu pojmy, dále je roztřídí podle významu a analyzuje jejich četnost.

4.4.1 Vzdělávací obsah vlastivědných učebnic

O. Šimik ve své frekvenční pojmové analýze současných vlastivědných učebnic dělil pojmy na konkrétní (například Klement Gottwald) či abstraktní (například pojem revoluce) a individuální či obecné (například pojem prezident). Dále pak vytvořil třináct významových kategorií, do nichž pojmy rozdělil.

Ve vzorku všech zkoumaných učebnic (jedenácti učebnic ze šesti nakladatelství) objevil 1215 různých pojmů. Nejčastěji se vyskytují pojmy týkající se historických událostí (24 %), dále pojmy abstraktní a pojmy z jiných vědních disciplín (20 %), a jména historických osobností (17 %). Ostatní kategorie mají nízké pojmové zastoupení (do 9 %) (Šimik, 2017, s. 79-81). Počty pojmů v učebnicích jednotlivých nakladatelstvích prezentuje následující tabulka:

Tab. č. 5: Počet pojmů v současných vlastivědných učebnic

Nakladatelství	Celkový počet pojmů
Alter	405
Didaktis	482
Fraus	289
Nová škola	477
Prodos	496
SPN	363

Při srovnání výskytu pojmů v učebnicích od jednotlivých nakladatelství Šimik zjistil, že pouze 8 % pojmů (tedy 94 pojmů) je obsaženo v učebnicích všech nakladatelství. Tyto pojmy bychom tedy mohli vnímat jako základní učivo podle všech tvůrců učebnic. Naopak 58 % pojmů se vyskytuje pouze v učebnici jednoho nakladatelství. Zde se odráží volnost výběru konkrétního učiva, kterou umožňuje RVP ZV. Lze tedy říct, že učivo předávané učebnicemi závisí na daném nakladatelství (Šimik, 2017, s. 84).

Pro lepší představu vypočítal Šimik také četnost pojmů průměrné učebnice (průměr z výskytu pojmů jednotlivých nakladatelství v dané kategorii). Z výsledků vzešlo, že žák se za dva roky výuky vlastivědy seznámí s 85 osobnostmi, 74 událostmi, 65 pojmy z jiných vědních disciplín, 41 pojmenováními rolí a 144 pojmy z dalších skupin. Obecně se pojmy soustředí spíše na politické uspořádání, minimálně zastoupeno je učivo o orientaci v čase a regionálních památkách, které RVP ZV vymezuje jako jedny ze základních kategorií (Šimik, 2017, s. 85, 112).

Pojmy týkající se období totality obsažené ve všech učebnicích jsou tyto: únorový převrat KSČ, obsazení Československa sovětskými vojáky, sametová revoluce (studentská stávka 17. 11. 1989) a Sovětský svaz. Pojmy jako Pražské jaro, cenzura, okupace, totalitní režim, JZD, Charta 77, K. Gottwald, G. Husák, jsou také velmi frekventované, protože se vyskytují v učebnicích pěti nakladatelství. Další pojmy jako například disident, Husákovy děti, Akční program KSČ, zrušení zákona o vládnoucí moci KSČ či jména jako Gorbačov, Palach a zhruba padesát dalších pojmů, jsou zařazeny v učebnicích čtyř a méně nakladatelství, či jsou specifické jen pro konkrétní učebnici (Šimik, 2017, s. 88-107).

4.5 Obtížnost učebnice

Obtížnost textu učiva je důležitým faktorem, protože z velké části určuje, jestli žáci budou schopni s učebnicí efektivně pracovat či nikoli. Obtížnost chápeme jako měřitelné vlastnosti textu, které mají vliv na percepci, chápání a zpracování informací z textu žákem (Průcha, 1998, s. 56).

Existuje mnoho různých metod pro měření obtížnosti textu. Pro naše prostředí je nejčastěji využívané měření komplexní míry obtížnosti textu (Nestlerová-Průcha-Pluskal). Míra obtížnosti T určuje stupeň obtížnosti výkladového textu učebnice (Maňák, Klapko a kol, 2006, s. 15). Vypočítává se z pasáží textu, které jsou vybírány podle předem stanovených parametrů. Míra obtížnosti se vypočítává součtem syntaktické obtížnosti $T_{(s)}$ a sémantická obtížnost $T_{(p)}$. Hodnoty syntaktické obtížnosti se počítají podle vzorce, který obsahuje proměnné vycházející z průměrné délky vět a průměrné délky větných úseků. Hodnoty sémantické obtížnosti pak ve svém vzorci zahrnují proměnné vyjadřující počet všech slov, počet všech pojmů (běžných, odborných, faktografických i opakovaných) a počet všech číselných údajů (Průcha, 1998, s. 62). Míra obtížnosti textu T dosahuje hodnoty mezi 1 (nejmenší obtížnost) a 100 (nejvyšší obtížnost).

Výpočet míry obtížnosti nám pomáhá přesně vystihnout příčiny vysoké obtížnosti učebnic. Ve většině případů jde o přetížení sémantické části, tedy autoři učebnic zařazují velké množství pojmů (Maňák, Klapko a kol, 2006, s. 15).

4.5.1 Obtížnost vlastivědných učebnic

Důkladná analýza obtížnosti českých učebnic vlastivědy byla provedena dvakrát: poprvé M. Pluskalem v roce 1996 a podruhé O. Šimikem v roce 2017. Proto můžeme lépe porovnat změny, které v oblasti obtížnosti učebnic nastaly.

Pluskal analyzoval učebnice pro 4. a 5. ročník a dospěl k těmto výsledkům (Pluskal in Průcha, 1998, s. 68):

Tab. č. 6: Obtížnost textu učebnic vlastivědy vydaných po roce 1992

Učebnice	Nakladatelství	$T_{(s)}$	$T_{(p)}$	T
Vlastivěda 4	Fortuna (1992)	9,9	29,5	39,5
Vlastivěda 4	Prodos (1993)	7,4	26,4	33,9

Vlastivěda 4	Práce (1994)	10,3	21,9	32,2
Vlastivěda 4	Portál (1993)	9,0	19,4	28,4
Vlastivěda Naše vlast	Alter (1995)	9,1	28,3	37,4
Vlastivěda 5	Práce (1995)	10,2	28,8	39,0

Průcha (1998, s. 69) stanovil doporučenou maximální hodnotu míry obtížnosti T na 22 bodů pro 4. ročník a 24 bodů pro 5. ročník. Z výsledků Pluskalovy analýzy pak vychází, že všechny učebnice, které zkoumal, jsou pro žáky nepřiměřeně obtížné. Velký podíl na tom nese vysoká sémantická obtížnost.

Šimik provedl stejnou analýzu obtížnosti vlastivědných učebnic, avšak se současnými učebnicemi. Výsledky měření prezentuje následující tabulka (Šimik, 2017, s. 149):

Tab. č. 7: Obtížnost textu současných učebnic vlastivědy

Nakladatelství	T _(s)	T _(p)	T
Prodos	11,61	14,79	26,40
Nová škola	8,36	15,57	23,93
Didaktis	9,97	13,93	23,90
Fraus	7,23	14,65	21,88
SPN	9,80	11,77	21,57
Alter	7,96	13,21	21,17

Výsledky Šimikova šetření ukazují, že míra obtížnosti současných učebnic vzhledem k míře obtížnosti učebnic z devadesátých let klesla. Zároveň současné učebnice s výjimkou učebnic nakladatelství Prodos, nepřekračují Průchou stanovenou maximální hodnotu míry obtížnosti, což vede k závěru, že učebnice jsou pro žáky prvního stupně přiměřeně obtížné.

Z hlediska syntaktické obtížnosti sledujeme nízké hodnoty, což znamená, že věty jsou převážně krátké jednoduché. Průměrná věta obsahuje cca 12 slov. Syntaktická obtížnost je zhruba pro všechny tematické celky stejná (Šimik, 2017, s. 149-152).

Z hlediska sémantického můžeme také hovořit o celkové přiměřené obtížnosti. Avšak z hlediska zkoumaných tematických celků je patrná disproporce mezi obtížností jednotlivých témat, například v učebnice Alter nabývá téma husitství až 20,7 bodů sémantické obtížnosti, zatímco téma přemyslovská knížata pouze 8,9. Téma období totality nabývá v učebnicích průměrně 15,1 bodů sémantické obtížnosti (v učebnicích Prodos a Nová škola pak hodnoty lehce nad 17,9), lze tedy říct, že se jedná o pojmově složitější téma.

Z hlediska typu pojmu se v tématech o období totality vyskytují nejčastěji běžné pojmy (56 %), dále pak odborné pojmy (18 %), opakované pojmy (12 %), faktografické a číselné pojmy jsou zastoupeny méně (méně než 10 %). Výsledky jsou do jisté míry závislé na osobě výzkumníka, neboť o běžnosti či odbornosti pojmu rozhoduje on nikoli žák (Šimik, 2017, s. 152-155).

Celkově Šimik dochází k závěru, že obtížnost současných učebnic nabývá podobných hodnot, proto není pro výběr učebnice rozhodujícím kritériem. Učitel by měl přihlídnout spíše k didaktické vybavenosti, pojmové zatíženosti, prezentaci učebních úloh aj. (Šimik, 2017, s. 159)

4.6 Výběr učebnice

Vzhledem k našemu školskému systému je výběr učebnic zcela v kompetenci školy, tedy ředitele, učitelů, předmětových komisí atd. Tento svobodný výběr však mohou limitovat různé faktory jako například finanční situace školy, informovanost o jednotlivých učebnicích, ovlivňování ze strany nakladatele, vliv rodičů a jiné (Sikorová, 2007, s. 22).

Z. Sikorová (2007, s. 24-25) provedla výzkum se skoro 800 učiteli základních i středních škol, v němž zjišťovala stav výběru učebnic. Z výsledků vzešlo, že až 73 % všech učitelů mělo možnost vyjádřit se k výběru učebnic. Z pohledu budoucích pedagogů pro 1. stupeň základní školy není příznivý zjištěný fakt, že pouze 56 % z nich mohlo do výběru učebnice zasáhnout. Učitelé, kteří nemohli ovlivnit výběr učebnic, nejčastěji uváděli, že tomu tak je z důvodu již zavedené učebnice v konkrétním ročníku (důvod u většiny učitelů pro 1. stupeň). Dále bylo zjištěno, že na většině škol (84 % respondentů) se vybírají učebnice na základě společného usnesení kolektivu učitelů (často včetně ředitele či zástupce). Míra spokojenosti s učebnicí se pak odvíjela od možnosti podílet se na jejím výběru.

Z hlediska faktorů, které ovlivňují výběr učebnice uvádí ve svém výzkumu Hudecová (in Sikorová, 2007, s. 26) jako nejčastější faktor to, že jiná učebnice ve škole není (33 %) či že nejlépe vyhovuje osnovám (23 %). Naproti tomu výsledky výzkumu Sikorové (2007, s. 26-28) prezentují, že hlavními faktory při výběru základoškolské učebnice je schvalovací doložka MŠMT ČR a finanční situace školy. Naproti tomu názor žáků (hlavních uživatelů učebnic) měl jeden z nejmenších vlivů na výběr u většiny respondentů jak ve výzkumu Hudecové, tak Sikorové.

Sikorová dále analyzovala informovanost o dostupných učebnicích ze strany učitelů. Většina učitelů se považuje za dobře či velmi dobře informované v oblasti učebnic. O kvalitě těchto informací by se však dalo polemizovat. Informace učitelů základních škol totiž nejčastěji vychází z letáků nakladatelství, výstav učebnic pořádané nakladatelstvími nebo od dealerů učebnic, kteří logicky uvádějí jen přednosti učebnice, nikoli nedostatky. Asi polovina učitelů získává informace i od svých kolegů, kteří mají s jinou učebnicí nějakou zkušenost. Od profesních institucí či z odborných časopisů získává informace jen malá část pedagogů. Dále bylo zjištěno, že nadpoloviční většina učitelů by ocenila pomoc při výběru učebnice, a to nejčastěji formou doporučení kolegů či vlastní zkušeností s více učebnicemi. O více názorů žáků či odborných recenzí měli zájem převážně mladí učitelé, ostatní učitelé o ně velký zájem nejevili (Sikorová, 2007, s. 29-31).

5 Vybrané učebnice a učivo o období totality v nich

Pátá kapitola je zaměřená na prezentaci období totality v konkrétních učebnicích, podle nichž se děti v současné době vzdělávají. Popisujeme především dvě vybrané učebnice, jednu od nakladatelství Nová škola, s. r. o. z edice Duhová řada a druhou od Taktik International. Tyto učebnice jsme vybrali proto, že jsou podle nich vzdělávány děti, které se účastnily našeho výzkumného šetření, a také proto, že je z jejich obsahu složen náš didaktický test. Považujeme proto za nezbytné důkladněji popsat, jakým způsobem je v nich období totality prezentováno.

První kapitola se zaměřuje na způsob prezentování učiva o období totality v učebnici z nakladatelství Nová škola, s. r. o. v edici Duhová řada. Druhá kapitola se věnuje také učivu o komunistické éře, tentokrát však v učebnici od nakladatelství Taktik International. Poslední kapitola se věnuje již pouze okrajově tomu, jak učebnice dalších nakladatelství podávají učivo o komunistické totalitě.

5.1 Učebnice nakladatelství Nová škola, s. r. o. v edici Duhová řada a období totality

Nakladatelství Nová škola, s. r. o. vydává v edici Duhová řada dvě učebnice zaměřené na výuku historické části vlastivědy na prvním stupni. Období totality je obsaženo v jedné z nich – učebnici pro 5. ročník, konkrétně:

ČAPKA, František. *Vlastivěda 5. Učebnice pro 5. ročník ZŠ. Významné události nových českých dějin*. 8. vyd. Brno: Nová škola, s. r. o., 2020. 55 s. ISBN 978-80-7600-160-2

Učebnice obsahuje patnáct kapitol, přičemž období totality se objevuje ve dvou a to konkrétně v rámci kapitol Válečná a poválečná léta (jmenovitě vítězný únor) a Od totalitní moci k demokracii. Tyto kapitoly jsou dále členěny na menší podkapitoly. Z pohledu počtu stran jsou tomuto tématu věnovány necelé čtyři strany. Obsahuje devět obrázků zobrazující komunistickou éru - tři zobrazují osobnosti (Gottwald, Dubček, Havel), dvě události (21. srpen 1968 a sametovou revoluci), dva symboly (znak ČSSR a Občanského fóra), jeden komunistický politický plakát a jedno zobrazení běžného života (panelový dům).

V rámci kapitol o totalitě nalezneme také tučně zvýrazněné pojmy vybízející k zapamatování a kurzívou značené zajímavosti. Učebnice také obsahuje různé učební úlohy, a to nejen úlohy založené na zapamatování faktů (pasáž zapište si a naučte se), ale také

na vysvětlování (například co je období s „lidskou tvář“), zjišťování (například zjistí jméno prvního československého kosmonauta a rok vzletu do kosmu) či tvořivosti (výroba kartiček s lidskými právy, které komunisté porušovali). Identifikovali jsme také dva úkoly s mezipředmětovými vztahy a to úkol: „Ze kterých zemí v současné době lidé nejvíce emigrují?“ a „V čem je demokracie lepší než předchozí systémy, jaké má nedostatky?“ (Čapek, 2020, s. 46-47). V závěrečném opakování žáci pracují také s časovou osou.

V návaznosti na učebnici existuje taky pracovní sešit a multimediální zpracování učebnice pro tablety i počítače.

5.2 Učebnice nakladatelství Taktik International a období totality

Nakladatelství Taktik International vydává dvě učebnice zaměřené na výuku historické části vlastivědy na prvním stupni. Období totality je obsaženo jen v jedné z nich, a to učebnici pro 5. ročník, konkrétně:

KLECH, Pavel; KAMRLA, Jan a kol. *Hravá vlastivěda 5. Novodobé české dějiny: v souladu s RVP*. 1. vyd. Praha: Taktik International, 2016. 54 s. ISBN 978-80-7563-010- 0

Učebnice obsahuje patnáct kapitol, přičemž období totality se objevuje v poslední kapitole s názvem Přejít k demokracii, tato kapitola je dále členěna na menší podkapitoly. Z pohledu počtu stran jsou tomuto tématu věnovány tři strany. Obsahuje osm obrázků zobrazujících komunistickou éru, přičemž polovina obrázků obsahuje komiksové bubliny. Pět obrázků zobrazuje historické události (dva únorový převrat, dva sametovou revoluci a jeden 21. srpen 1968, obě zobrazení únorového převratu i sametové revoluce obsahují již zmiňované komiksové bubliny) a tři fotografie zobrazují osobnosti (Gottwald, Dubček a Remek).

V rámci kapitol o totalitě nalezneme také tučně zvýrazněné pojmy vybízející k zapamatování a oranžové rámečky vysvětlující pojmy, které by dětem nemusely být známé. Na konci kapitoly o období totality je velký rámeček, v němž je shrnuto základní učivo, které by si žáci měli zapamatovat. Učebnice také obsahuje tři typy učebních úloh, a to úlohy založené na zapamatování faktů (otázky v rámečku na konci kapitoly s názvem zopakujte si), vysvětlování (například vysvětlí pojem znárodnění) a zjišťovací (rámeček Co si pamatují rodiče a prarodiče). Chtěli bychom vyzvednout především poslední skupinu, a to úlohy zjišťovací. Úkolem žáků je zjistit od prarodičů, v čem se lišil život v období normalizace od současného, následně pak od rodičů, co dělali 17. listopadu a zda se účastnili sametové

revoluce. Chtěli bychom však poukázat na fakt, že většina rodičů je dnes mladá a události sametové revoluce si nemůže pamatovat.

V návaznosti na učebnici existuje taky pracovní sešit, metodická příručka pro učitele a interaktivní pracovní sešit s animacemi, videi, kvízem, fotografiemi, zajímavostmi apod.

5.3 Učebnice dalších nakladatelství a období totality

Na českém trhu se vyskytují také učebnice dalších nakladatelství například Fraus, Alter, Didaktis, Prodos, SPN, Nová škola s. r. o. mimo edici Duhová škola či Nová škola Brno. V rámci nakladatelství Nová škola s. r. o. a Nová škola Brno se vyskytují také učebnice zaměřené na čtení s porozuměním.

Období totality je zachyceno na třech až deseti stranách, v závislosti na konkrétní učebnici. Liší se také počet kapitol, které se totalitě věnují, a to jedna až čtyři kapitoly, jež jsou většinou dále členěné na podkapitoly. Počet obrázků i výběr konkrétních zobrazených událostí z období totality, je velmi individuální. Také počet a typ učebních úloh je naprosto závislý na nakladatelství.

V návaznosti na každou učebnici existuje i pracovní sešit.

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Charakteristika výzkumného šetření

Naše šetření se zaměřuje na učivo o období totality (konkrétněji komunistické totality v letech 1948-1989) v hodinách vlastivědy, převážně na výběr základní faktografie o tomto období a jeho následné osvojení žáky.

K našemu výzkumu nás vedlo několik faktorů. Byla to převážně osobní zkušenost s dětmi, které na základě výchovy v rodině podporovaly komunismus a schvalovaly například kolektivizaci. Po krátkém vysvětlení principu kolektivizace či politických procesů však znejistěly. Na otázku, zda toto období probíraly nejen doma, ale i ve škole, zněla buď odpověď, že ne nebo že si z hodin moc nepamatují. Tento fakt nás velmi znepokojil, protože období totality považujeme za jedno ze stěžejních období našich dějin. Vzhledem k tomu, že se jedná o nedávnou éru, která dodnes může ovlivňovat lidské životy, je důležité, aby si děti osvojily základní a nezkreslené informace o totalitě. Dalším faktorem bylo zjištění, že učebnice slouží učitelům jako primární zdroj informací (Maňák, Knecht, 2007, s. 11). Z našeho pohledu jsou však učebnice mnohdy příliš složité, děti se ztrácí v pojmech a neosvojují si ani základní fakta. Nehledě k tomu, že ani neodpovídají očekávaným výstupům RVP ZV. Z naší zkušenosti víme, že učitelé mnohdy přečtou vybranou pasáž z učebnice, následně dětem nadiktují zápis a nechají je vypracovat úkoly v pracovním sešitě. Nejen že dětem neobjasňují souvislosti mezi událostmi, či příčiny jejich vzniku, ale ani nevysvětlují význam jednotlivých pojmů z učebnice (například znárodnění nebo cenzura), které jsou pro pochopení problematiky stěžejní. Děti většinou kromě učebnice nepracují s jinými materiály (jako například dobovými fotografiemi, plakáty, penězi, dobovými politickými vtipy a karikaturami, věcmi denní potřeby, auditivními záznamy pamětníků z archivu Paměti národa atd.). Učitelé nevyužívají ani možnosti besed s pamětníky ze svého regionu či propojování výuky s regionálními památkami s tímto obdobím spojené. Na tyto nedostatky v osvojování učiva o období totality žáky, složitost učebnic a malou pestrost výuky komunistické éry chceme upozornit našim výzkumem a potvrdit či vyvrátit naše předpoklady.

V návaznosti na předchozí kapitoly jsme chtěli zjistit, které události týkající se období totality jsou žákům prezentovány jako základní a zda jsou žáci vůbec schopni si učivo osvojit. Z pohledu učitelů jsme zjišťovali, jakým způsobem postupují při výběru těchto základních událostí, zda vycházejí z RVP ZV nebo pouze z učebnice nebo fakta z učebnice upravují,

zkracují či doplňují. V neposlední řadě jsme také zjišťovali, které metody a materiály do výuky zařazují.

Pro ověření osvojení a porozumění učivu o období totality jsme zvolili nestandardizovaný didaktický test, který jsme sami zpracovali (viz příloha č. 6) a zadali žákům 5. ročníků základních škol. Data, která jsme získali, nám pomohou prokázat, do jaké míry si žáci učivo dokáží osvojit. Na základě osobních zkušeností předpokládáme, že většina učitelů vyučuje vlastivědu převážně podle učebnice. S přihlédnutím k předchozím kapitolám také předpokládáme, že si žáci učivo neosvojují z důvodu velké obtížnosti a kvantity faktů předkládané učebnicemi, které rozhodně nemůžeme pokládat za základní v návaznosti na očekávané výstupy pro 2. období 1. stupně v RVP ZV.

Abychom mohli posoudit výuku o období totality komplexně, rozhodli jsme se využít také kvalitativní metodu, a to strukturované interview s pedagogy. Data, která jsme získali, nám pomohou lépe pochopit způsob výběru základních událostí o období totality, využívání učebnice, užití dalších výukových materiálů a metod, chápání očekávaných výstupů RVP ZV a jejich implementaci do samotné výuky z pohledu učitelů.

Tyto výsledky mohou sloužit jako obraz o úrovni znalostí dnešních dětí o období totality a způsobu, kterým jsou tyto informace prezentovány. Mohou nám pomoci k lepšímu výběru základních informací a událostí, a také ke zlepšení způsobu jejich výuky.

6.1 Stanovení výzkumných cílů

Zkušenosti, které jsme popsali v úvodu šesté kapitoly, nás vedly k těmto výzkumným otázkám:

- Je úroveň osvojeného učiva o období totality u žáků 5. ročníků základních škol dostatečná?
- Má výuka podle učebnice vlastivědy vliv na vědomosti žáků?
- Dokáží žáci zodpovědět otázky vycházející z učiva prezentovaného v současných učebnicích?

Následně jsme v návaznosti na výzkumné otázky stanovili hlavní cíl výzkumu, a to zjistit, zda si žáci 5. ročníku základní školy osvojují učivo o období totality prezentované učebnicemi vlastivědy pro daný ročník.

Z hlavního cíle jsme následně vyvodili dílčí cíle:

- Sestavit nestandardizovaný didaktický test z vybraných učebnic vlastivědy pro 5. ročník.
- Sestavit interview pro pedagogy.
- Ověřit test na malém vzorku žáků.
- Provést testování vědomostí žáků 5. ročníků.
- Provést interview s pedagogy těchto žáků.
- Zjistit, zda dívky a chlapci dosahují rozdílných výsledků v didaktickém testu.
- Zjistit, zda žáky baví výuka zaměřená na témata související s obdobím totality.
- Zjistit, zda spolu souvisí míra oblíbenosti vlastivědy a výsledek testu.
- Zjistit, zda učivo o období totality probírají dotazovaní učitelé přesně podle učebnice, některá témata vynechávají, přidávají, či učí jinak.
- Zjistit, které další materiály (kromě učebnic) využívají dotazovaní učitelé při probírání učiva o období totality.
- Zjistit, zda v návaznosti na výuku o období totality pořádají besedy s pamětníky, výlety na místa s ní spojená a podobné akce.
- Zjistit, zda dotazovaní učitelé při přípravě výuky o období totality přihlíží k očekávaným výstupům RVP ZV.
- Zjistit, zda dotazovaní učitelé implementují do výuky o období totality také průřezová témata, popřípadě která.
- Zjistit, zda dotazovaní učitelé pracují pouze s kognitivními nebo i afektivními cíli, popřípadě které afektivní cíle stanovují a jak jich dosahují.
- Zjistit, jaká je spokojenost dotazovaných učitelů s jimi používanou učebnicí, konkrétněji s výkladem témat souvisejících s obdobím totality, a zda mohli výběr této učebnice ovlivnit.

6.2 Stanovení předpokladů

Pro naše výzkumné šetření jsme vytvořili tyto předpoklady:

Předpoklad č. 1: Pokud výuka o období totality probíhá na základě učiva předkládaného učebnicí, žáci si toto učivo neosvojí.

Předpoklad č. 2: Pokud výuka o období totality probíhá na základě učiva předkládaného učebnicí, žáky toto učivo nebaví.

Předpoklad č. 3: Chlapci si osvojují učivo o období totality lépe než dívky, a dosahují proto lepších výsledků v didaktickém testu.

Předpoklad č. 4: Čím více má žák v oblibě vlastivědu, tím lepšího výsledku v testu dosahuje.

Předpoklad č. 5: Učitelé probírají učivo o období totality přesně podle učebnice.

Předpoklad č. 6: Jestliže učitelé používají kromě učebnice i jiný výukový materiál, pak se jedná o audiovizuální materiál.

Předpoklad č. 7: Učitelé nepořádají žádné akce (výlety, besedy s pamětníky apod.) spojené s výukou o období totality.

Předpoklad č. 8: Učitelé při přípravě výuky o období totality nepřihlíží k očekávaným výstupům RVP ZV.

Předpoklad č. 9: Jestliže učitelé při výuce o období totality nepřihlíží k očekávaným výstupům RVP ZV, pak do této výuky neimplementují ani průřezová témata.

Předpoklad č. 10: Učitelé při výuce o období totality nepracují s afektivními cíli.

Předpoklad č. 11: Učitelé jsou spokojeni s tím, jak učebnice podává období totality.

Předpoklad č. 12: Jestliže učitelé mohli ovlivnit výběr jimi používané učebnice, pak jsou s touto učebnicí spokojeni.

6.3 Výzkumné metody

Pro náš výzkum jsme se rozhodli jak pro kvantitativní, tak i kvalitativní výzkum. Pro kvantitativní část výzkumu jsme vybrali didaktický test, pro kvalitativní část pak interview.

6.3.1 Didaktický test

Didaktický test patří mezi výkonnostní testy, jejichž cílem je v dané oblasti změřit úroveň výkonu, v našem případě měření úrovně znalostí žáků o období totality. Prostřednictvím didaktického testu systematicky získáváme informace o výsledcích výuky. Systematičnost spočívá v předem nastavených kritériích hodnocení, podle nichž test nejen vznikl, ale jejichž prostřednictvím jej můžeme také ověřovat, hodnotit a interpretovat,

čímž se liší od běžného typu zkoušky. Další nezbytnou vlastností při tomto způsobu měření je objektivnost (Chráska, 2016, s. 178-179).

Námi sestavený test můžeme na základě Byčkovského klasifikace (Byčkovský in Chráska, 2016, s. 179-182) označit jako kvazistandardizovaný, kognitivní, ověřující, výstupní, monotematický, objektivně skórovatelný, test úrovně a test výsledků výuky.

Za kvazistandardizovaný považujeme test, který neprošel plnou standardizací, ale testuje žáky v paralelních třídách jedné školy nebo na různých školách. Zpravidla mu bývá věnována větší péče než běžnému učitelскому testu, jsou známy některé jeho vlastnosti a postupy hodnocení. Kognitivní test sleduje kvalitu znalostí žáků. Vzhledem k tomu, že naším cílem je rozhodnout, zda si žák osvojil základní poznatky o období totality, můžeme náš test označit také za ověřující. Cílem totiž není porovnat žáka se zbytkem testovaných, ale zkontrolovat jeho osobní úroveň zvládnutí učiva podle předem stanovené stupnice. Náš test označujeme za výstupní, protože jej zadáváme po probrání určitého tematického celku a také za monotematický, jelikož ověřuje vědomosti týkající se jediného tématu. Objektivní skórovatelnost spočívá v možnosti objektivně rozhodnout o správnosti či nesprávnosti řešení. U testových úloh žák vybírá správnou odpověď nebo ji stručně vyjadřuje vlastními slovy. Díky jednoznačnosti při vyhodnocování jej tedy může opravovat jakákoli osoba (nejen autor testu). Testem úrovně rozumíme test zjišťující úroveň vědomostí zkoušeného. Test nezohledňuje rychlost vyplnění, i když většinou pracuje s jistým časovým limitem. Ten je však nastaven zpravidla tak, aby přerušil práci jen zkoušeným s velmi nízkou úrovní vědomostí. Test výsledků výuky nám ukazuje kvalitativní změny vědomostí v určité oblasti v důsledku výuky (Chráska, 2016, s. 179-182).

6.3.1.1 Testové položky

Testová položka, nebo také testová úloha je otázka či úkol, který se v testu nachází. Testové položky dělíme na dvě velké kategorie - otevřené a uzavřené. Toto dělení závisí na způsobu, kterým se testová položka řeší. V našem testu je objevují tři otázky uzavřené s výběrem odpovědí typu „jedna správná odpověď“ a devět otevřených otázek se stručnou odpovědí produkčního typu. Samotné testové položky byly vytvořeny tak, aby ověřovaly osvojení zvýrazněných pojmů vyzývající k zapamatování, které jsou součástí textu učebnic.

Princip řešení uzavřené testové položky s výběrem odpovědí typu „jedna správná odpověď“ spočívá v tom, že na položenou otázku hledáme pouze jednu správnou odpověď

z několika předložených odpovědí (Chráska, 2016, s. 184) Naše uzavřené testové úlohy nabízejí vždy čtyři odpovědi, což by mělo snížit pravděpodobnost, že dítě bez znalostí tématu otázku uhodne.

Úkolem testovaného při řešení otevřených otázek se stručnou odpovědí produkčního typu je sestavit vlastní krátkou odpověď na danou otázku. V našem případě uvést datum, rok, jméno či sestavit krátkou několikaslovnou odpověď. Tyto úlohy také lépe mapují vědomosti dětí, neboť se v nich absolutně nedá hádat, narozdíl od uzavřených položek Pro testované jsou však zpravidla složitější (Chráska, 2016, s. 183).

6.3.1.2 Ověřování vlastností didaktického testu

Abychom měli jistotu, že test bude měřit úroveň vědomostí správně, je nutné jej ověřit na vhodném vzorku osob. Můžeme posuzovat obtížnost a citlivost testových úloh, validitu a reliabilitu didaktického testu.

Obtížnost testu můžeme posuzovat na základě hodnoty obtížnosti Q nebo indexu obtížnosti P . Zatímco hodnota obtížnosti ukazuje procento neúspěšných řešitelů testové úlohy a řešitelů, kteří ji vynechali, index obtížnosti naopak udává procento úspěšných řešitelů. Hodnotu obtížnosti vypočítáme pomocí vzorce

$$Q = 100 \times \frac{n_n}{n}$$

kde Q je hodnota obtížnosti, n_n je počet neúspěšných řešitelů a řešitelů, kteří úlohu vynechali, a n je celkový počet řešitelů (Chráska, 2016, s. 189).

Index obtížnosti je možno vypočítat podle vzorce

$$P = 100 \times \frac{n_s}{n}$$

kde P je index obtížnosti, n_s je počet úspěšných řešitelů úlohy a n je celkový počet řešitelů (Chráska, 2016, s. 189-190).

Čím vyšší je hodnota obtížnosti Q a zároveň nižší hodnota indexu P , tím je test obtížnější. Pokud hodnota Q dosáhne čísla 80 a výše lze testovou úlohu označit jako velmi obtížnou. Naopak pokud je hodnota Q nižší než 20, lze úlohu prohlásit za velmi snadnou. Tyto velmi snadné úlohy můžeme z psychologického hlediska zařadit do testu na samý

počátek, aby uklidnily testovaného. Testové úlohy, jejichž hodnota obtížnosti nabyde 100, jsou extrémně obtížné a je třeba je z testu vyřadit (Chráska, 2016, s. 190).

Hodnoty, které nabývaly naše testové položky jsou zaznamenány v této tabulce:

Tab. č. 8: Obtížnost testových úloh

	Hodnota obtížnosti Q	Index obtížnosti P
Testová položka č. 1	25	75
Testová položka č. 2	100	0
Testová položka č. 3	0	100
Testová položka č. 4	75	25
Testová položka č. 5	75	25
Testová položka č. 6	75	25
Testová položka č. 7	75	25
Testová položka č. 8	100	0
Testová položka č. 9	87,5	12,5
<i>Testová položka č. 9a</i>	75	25
<i>Testová položka č. 9b</i>	100	0
Testová položka č. 10	100	0
Testová položka č. 11	50	50
Testová položka č. 12	100	0

Validitou testu rozumíme shodu mezi obsahem testu a cílem i obsahem výuky. Je nutné, aby se v testových úlohách objevilo učivo, které reprezentuje poznatky, které si mají studenti v dané oblasti osvojit. V praxi nemáme žádnou kvalitativní metodu, kterou bychom mohli sami posoudit validitu testu a musíme se tedy spolehnout na posudek odborníků (Chráska, 2016, s. 192).

Reliabilita didaktického testu souvisí s poskytováním spolehlivých a přesných výsledků. Za spolehlivý můžeme test označit tehdy, pokud při opakovaném testování vykazuje totožné nebo velmi podobné výsledky. K vyhodnocení reliability používáme koeficient reliability. Hodnoty tohoto koeficientu se pohybují mezi 0 a 1, kdy test s nulovým koeficientem reliability považujeme za nespolehlivý, naopak test s hodnotou blížíící se 1 za maximálně spolehlivý. Většinou je pro běžné didaktické testy nutný koeficient

s minimální hodnotou 0,80. Reliabilita testu se odvíjí také počtu testových úloh, čím více jich je, tím vyšší je také hodnota koeficientu reliability. (Chráska, 2016, s. 192).

Koeficient reliability jsme se rozhodli počítat pomocí Kuderova-Richardsonova vzorce:

$$r_{kr} = \frac{k}{k-1} \times \left(1 - \frac{\sum pq}{s^2} \right)$$

kde r_{kr} je koeficient reliability, k je počet testových položek v testu, p je podíl úspěšných řešitelů ve vzorku, $q = 1 - p$ a s je směrodatná odchylka pro celkové výsledky žáků v testu.

V našem případě jsme po dosazení hodnot do vzorce získali tento výpočet:

$$r_{kr} = \frac{13}{13-1} \times \left(1 - \frac{1,375}{12} \right) = 0,959$$

Koeficient reliability v našem případě nabývá hodnoty 0,959. Celý výpočet naleznete v příloze č. 7.

6.3.2 Interview

Druhá metoda, kterou jsme se rozhodli využít, je interview. Tato metoda nám pomůže získat potřebná data pro vyhodnocení dílčích cílů, protože díky ní dokážeme lépe nahlédnout do struktury výuky o období totality v hodinách vlastivědy a odhalit další faktory, které nám ji ovlivňují.

Interview je metoda, při níž dochází k přímé verbální komunikaci mezi výzkumníkem a dotazovaným. Benefit této metody spočívá právě v osobním kontaktu, neboť díky němu můžeme lépe pochopit motivy a postoje dotazovaného. Můžeme také sledovat jeho reakce a na jejich základě upravovat další průběh interview. Důležité je vytvořit příjemnou atmosféru a navázat s dotazovaným přátelský vztah, protože jen tehdy nám bude otevřeně odpovídat na otázky (Chráska, 2016, s. 176).

Pro náš výzkum jsme zvolili strukturované interview. Předem připravené a přesně formulované otázky byly položeny všem dotazovaným ve stejném znění i pořadí, což zajistilo stejné podmínky pro všechny (Chráska, 2016, s. 176). Strukturu interview jsme samozřejmě konzultovali s vedoucí naší práce.

Jednotlivé otázky směřovaly ke způsobu výuky témat souvisejících s obdobím totality, stanovování jednotlivých typů cílů, pestrosti využívaných materiálů a metod, práci s RVP ZV a v neposlední řadě také k postojům vůči učebnicím vlastivědy. Abychom zachytili přesné formulace odpovědí respondentů, použili jsme zvukovou nahrávku. S jejím pořízením a následným zpracováním pro účely diplomové práce písemně souhlasili všichni dotazovaní ještě před začátkem interview.

6.4 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo realizováno s žáky 5. ročníků dvou základních škol a jejich pedagogy. Pro náš výzkum bylo důležité, aby testovaní žáci byli vzděláváni podle učebnice Hravá vlastivěda 5 – Novodobé české dějiny od nakladatelství Taktik International s. r. o. nebo Vlastivěda 5 – významné události nových českých dějin od nakladatelství Nová škola, protože právě z nich vzešel náš didaktický test (převážně ze zvýrazněných pojmů v textu).

Na počátku jsme oslovili šest základních škol, z čehož dvě byly ochotny spolupracovat na výzkumu k naší diplomové práci. Samotného didaktického testu se zúčastnilo 68 žáků ze čtyř tříd (tři z první školy, jedna z druhé školy), z toho 31 dívek a 37 chlapců. Test probíhal zcela anonymně a samozřejmě mu předcházela písemná souhlas rodičů s účastí dětí na výzkumu.

Druhé části výzkumu, tedy interview, se zúčastnily tři učitelky (dvě z první školy a jedna z druhé školy) vyučující děti, které vyplňovaly náš didaktický test. Interview bylo realizováno po testování žáků. Probíhalo individuálně v jejich kabinetech a po celou dobu byla pořizována zvuková nahrávka.

6.5 Předvýzkum

Na základě prostudovaných materiálů byl vytvořen didaktický test, jehož strukturu jsme konzultovali s vedoucí práce. Následně jsme tento test zadali vzorku žáků 5. ročníků, kteří se vzdělávají podle učebnice od nakladatelství Taktik International (jedna z učebnic z níž test vychází). Z předvýzkumu vyplynulo, že časová dotace je dostatečná, ale bylo třeba upravit znění jedné otázky a lépe formulovat pokyny pro žáky před vyplněním testu.

6.6 Průběh výzkumného šetření

Po prostudování odborné literatury a vybraných učebnic jsme sestavili didaktický test. Tento test vychází ze zvýrazněných pojmů a rámečků vyzývají žáky k zapamatování

v učebnicích od nakladatelství Nová škola a Taktik International konkrétně v kapitolách zaměřených na období totality. Dvanáct testových položek je seřazeno chronologicky nikoli podle náročnosti. Návrh testu jsme konzultovali s vedoucí práce, která má sama velké zkušenosti z praxe, a podle jejich rad jsme položky upravili. Nakonec jsme provedli předvýzkum. Kromě testu jsme sestavili také 22 otázek do interview pro učitele vlastivědy. I ty jsme konzultovali s vedoucí naší práce.

Z šesti oslovených škol, které vyučují podle námi zvolených učebnic, byly ochotny spolupracovat jen dvě školy. Na těchto školách jsme provedli na začátku června 2022 ve čtyřech třídách 5. ročníku výzkumné šetření. Před rozdáním testů jsme podali žákům základní informace – test je anonymní, na vypracování mají 20 minut, křížkování v otázkách pohlaví a oblíbenosti, pokyny k testovým položkám. Následně proběhlo samotné vypracování didaktického testu. Když uplynul stanovený čas, testy jsme sesbírali.

Druhou fází výzkumu, interview o 22 položkách, jsme provedli v kabinetu vyučující po konci vyučovací hodiny, v níž jsme testovali žáky. Z interview byla pořízena zvuková nahrávka, se kterou učitelka předem souhlasila.

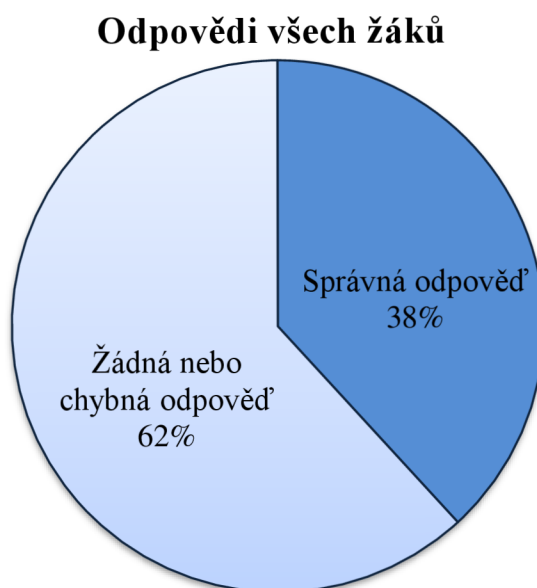
Poslední fází bylo zpracování údajů a vyhodnocení výsledků testů od 68 žáků a informací od tří vyučujících. Vyhodnocování testu proběhlo prostřednictvím přiřazování bodů. U testových položek jsme přiřadili 0 bodů za žádnou nebo chybnou odpověď, 1 bod za částečně správnou odpověď (u uzavřených otázek nelze získat) a 2 body za správnou odpověď. Celkově šlo tedy v testu získat nejvýše 26 bodů.

7 Výsledky výzkumného šetření

7.1 Výsledky didaktického testu

7.1.1 Bodové zisky žáků obou škol v didaktickém testu

Položka č. 1: Vláda jedné strany začala: a) v září 1938, b) v srpnu 1968, c) v únoru 1948, d) v listopadu 1958

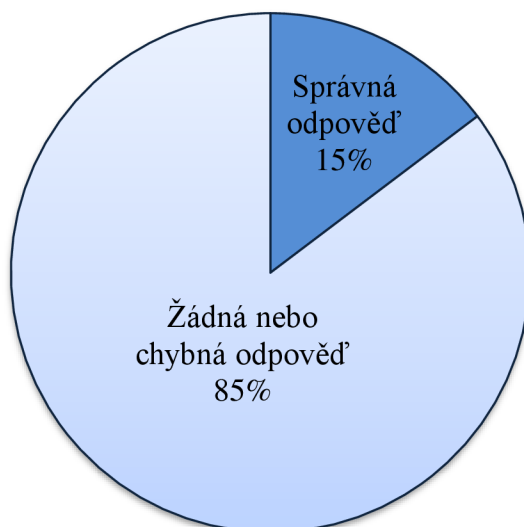


Graf č. 1: Odpověď na testovou položku č. 1

Graf ukazuje, že správnou odpověď – c) v únoru 1948 – uvedlo 38 % dotazovaných žáků. Nejvíce žáků - 62 % - uvedlo chybnou nebo žádnou odpověď. U této položky nebylo možné získat dílčí body.

Položka č. 2: Napiš jméno prvního komunistického prezidenta.

Odpovědi všech žáků

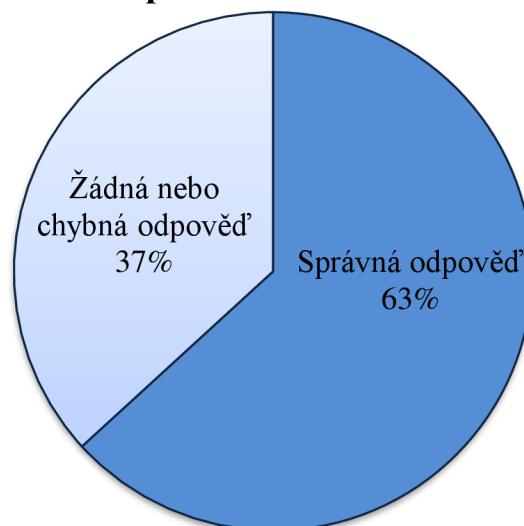


Graf č. 2: Odpověď na testovou položku č. 2

Graf ukazuje, že správnou odpověď – Klement Gottwald – uvedlo 15 % dotazovaných žáků. Nejvíce žáků - 85 % - uvedlo chybnou nebo žádnou odpověď jako například Hitler, Beneš, Masaryk, Husák nebo Havel. U této položky nebylo možné získat dílčí body.

Položka č. 3: Která země byla vzorem pro naše komunisty? a) USA, b) Podkarpatská Rus, c) Německá demokratická republika, d) Sovětský svaz

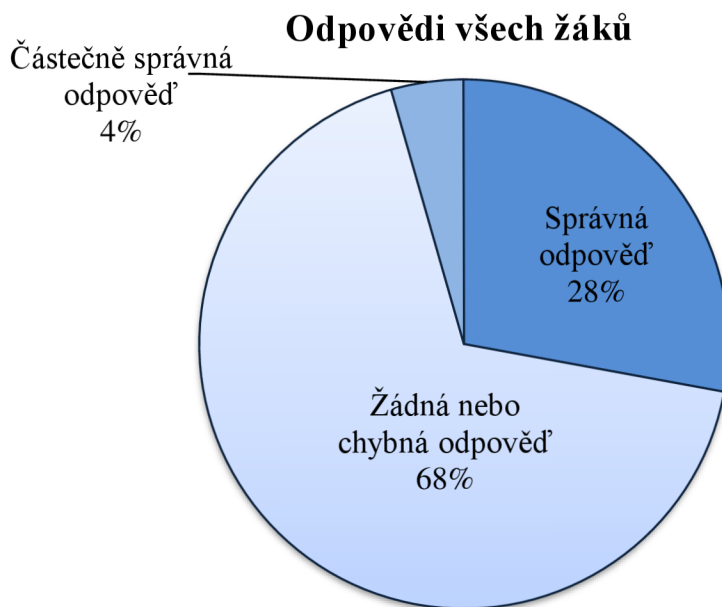
Odpovědi všech žáků



Graf č. 3: Odpověď na testovou položku č. 3

Graf ukazuje, že správnou odpověď – d) Sovětský svaz – uvedlo 63 % dotazovaných žáků. Zbýlých 37 % žáků uvedlo chybnou nebo žádnou odpověď. U této položky nebylo možné získat dílčí body.

Položka č. 4: Vysvětli, co znamená pojem znárodňování.



Graf č. 4: Odpověď na testovou položku č. 4

Graf ukazuje, že správnou odpověď uvedlo 28 % dotazovaných žáků. Částečně správnou odpověď uvedly 4 % žáků. Nejvíce žáků - 68 % - uvedlo chybnou nebo žádnou odpověď.

Ukázky správných odpovědí:

- Zabavování majetku státem
- Že už to nevladnil ten vlastník, ale vlastnil to stát
- Byly zabaveny banky, továrny (Baťa), pole. Do bank si komunisté dali svého ředitele i do továren.

Ukázka částečně správných odpovědí:

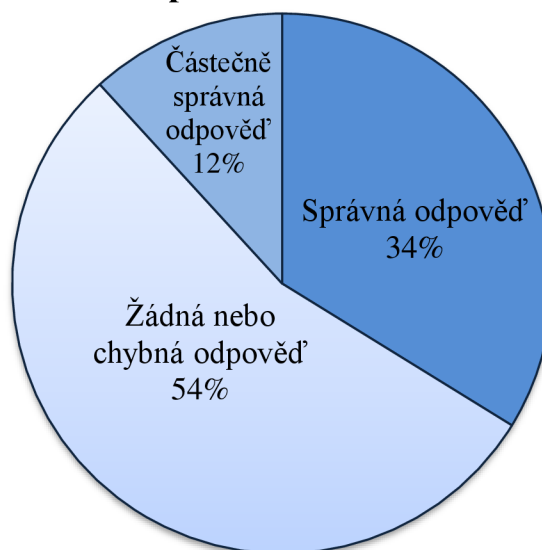
- Přivlastňování

Ukázky chybných odpovědí:

- Shromažďování lidí v jednu skupinu
- Když národ byl pod jiným národem a stane se samostatným národem
- Že se tvořilo více národů

Položka č. 5: Vysvětli, co znamená, že v období totality média (televize, rádio, knížky...) podléhala cenzuře.

Odpovědi všech žáků



Graf č. 5: Odpověď na testovou položku č. 5

Graf ukazuje, že správnou odpověď uvedlo 34 % dotazovaných žáků. Částečně správnou odpověď uvedlo 12 % žáků. Nejvíce žáků - 54 % - uvedlo chybnou nebo žádnou odpověď.

Ukázky správných odpovědí:

- V novinách bylo jen to, co komunisté schválili
- Všecko, co mělo něco, co podporovalo demokracii a odporovalo komunistům nebylo přijato
- Komunisté vlastně říkali, co se musí vysílat, psát do knížek a když se jim to nezdálo, tak to řešili třeba tak, že ten moderátor už nesměl vysílat kvůli tomu, že řekl něco proti komunistům

Ukázka částečně správných odpovědí:

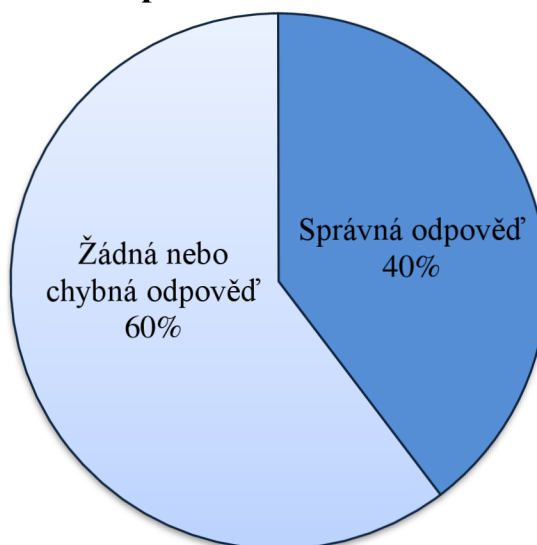
- Cenzura je, když se komunistům nelíbil nějaký spis, tak ho spálili
- Byly zakázány různé věci

Ukázky chybných odpovědí:

- Některé média byli proti komunistům
- Že lidé nemohli dělat svou práci

Položka č. 6: Komunistické hospodářství bylo řízeno: a) jednoletými plány, b) tříletými plány, c) pětiletými plány, d) desetiletými plány

Odpovědi všech žáků

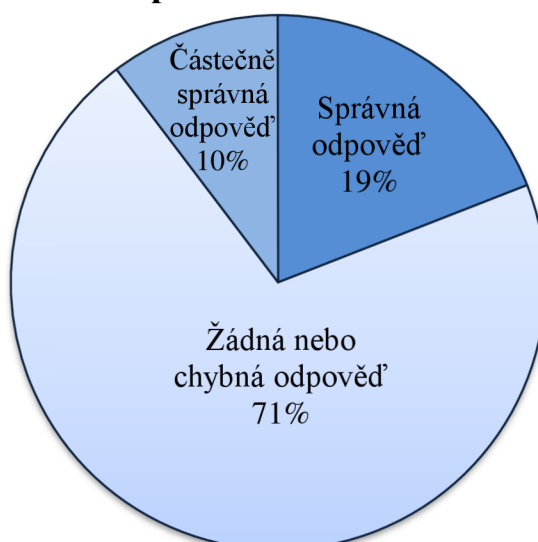


Graf č. 6: Odpověď na testovou položku č. 6

Graf ukazuje, že správnou odpověď – c) pětiletými plány – uvedlo 40 % dotazovaných žáků. Nejvíce žáků - 60 % - uvedlo chybnou nebo žádnou odpověď. U této položky nebylo možné získat dílčí body.

Položka č. 7: Vysvětli, co znamená zkratka ČSSR.

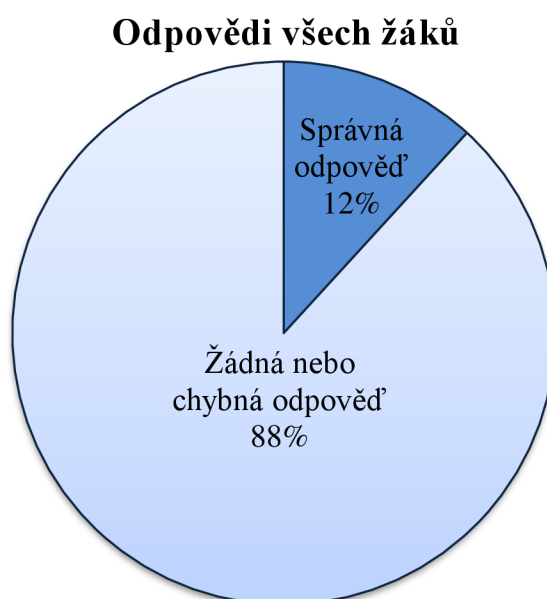
Odpovědi všech žáků



Graf č. 7: Odpověď na testovou položku č. 7

Graf ukazuje, že správnou odpověď – Československá socialistická republika - uvedlo 19 % dotazovaných žáků. Částečně správnou odpověď jako například Česká socialistická republika, uvedlo 10 % žáků. Nejvíce žáků - 71 % - uvedlo chybnou nebo žádnou odpověď jako například Česká sovětská svazská republika, Komunisti, Česko slovenský svaz republiky nebo Český sovětský svaz Rusů.

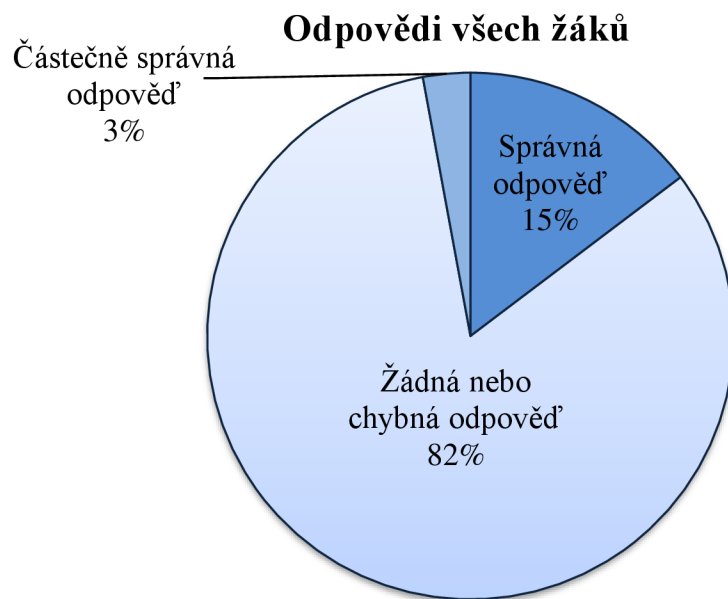
Položka č. 8: Jak se nazývalo období změn na začátku roku 1968, kdy komunisté v čele s Alexandrem Dubčekem chtěli vládnout bez zastrašování lidí a budovat tzv. „socialismus s lidskou tvář“?



Graf č. 8: Odpověď na testovou položku č. 8

Graf ukazuje, že správnou odpověď – Pražské jaro – uvedlo 12 % dotazovaných žáků. Zbylých 88 % žáků uvedlo chybnou nebo žádnou odpověď. U této položky nebylo možné získat dílčí body.

Položka č. 9 a): Podívej se na obrázky. Oba jsou spojeny s jednou událostí v období komunistické vlády. O kterou událost se jedná?



Graf č. 9: Odpověď na testovou položku č. 9 a)

Graf ukazuje, že správnou odpověď uvedlo 15 % dotazovaných žáků. Částečně správnou odpověď uvedly 3 % žáků. Nejvíce žáků - 82 % - uvedlo chybnou nebo žádnou odpověď.

Ukázky správných odpovědí:

- Vpád Varšavské smlouvy
- Že k nám přejeli Rusové, jakože pomoc, i když to pomoc nebyla

Ukázka částečně správných odpovědí:

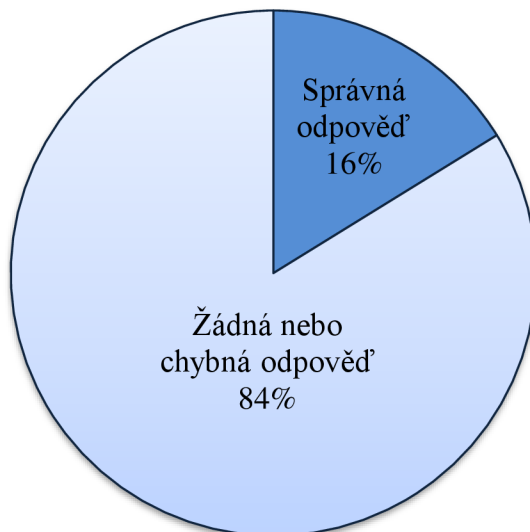
- Okupování Prahy

Ukázky chybných odpovědí:

- Druhá světová válka
- Přepadení Masaryka
- Vypálení Lidic a Ležáků
- Znárodnění České republiky

Položka č. 9 b): Podívej se na obrázky. Oba jsou spojeny s jednou událostí v období komunistické vlády. Napiš rok, kdy k této události došlo.

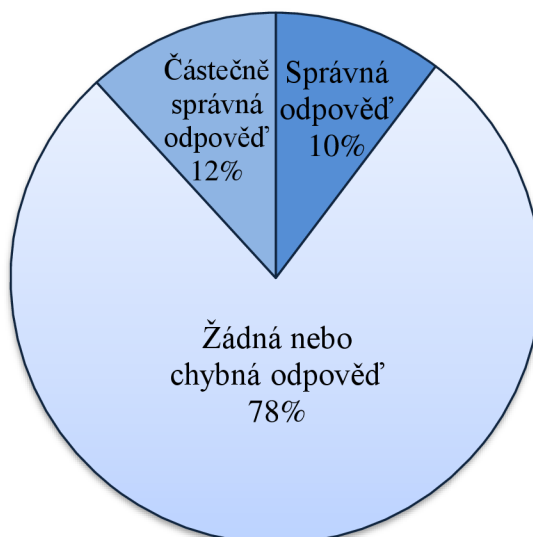
Odpovědi všech žáků



Graf č. 10: Odpověď na testovou položku č. 9 b)

Graf ukazuje, že správnou odpověď – 1968 – uvedlo 16 % dotazovaných žáků. Zbylých 84 % žáků uvedlo chybnou nebo žádnou odpověď. U této položky nebylo možné získat dílčí body.

Odpovědi všech žáků na celou položku č. 9



Graf č. 11: Odpověď na celou testovou položku č. 9

Z grafu lze vyčíst, že na celou položku zodpovědělo správně jen 10 % žáků. Částečně správnou odpověď (tedy alespoň jednu správnou nebo částečně správnou odpověď) uvedlo 12 % dotazovaných žáků a nejvíce žáků, tedy 78 %, uvedlo žádnou nebo chybnou odpověď.

Položka č. 10: V roce 1989 proběhla v Praze stávka studentů. Jejich průvod rozehnala policie a mnoho studentů zranila. V den této události máme také státní svátek. Napiš datum (den a měsíc) této stávky.

Odpovědi všech žáků

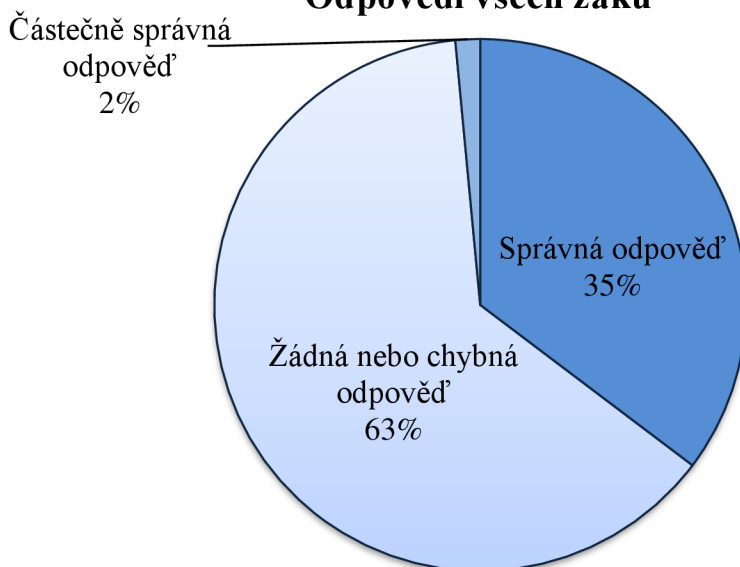


Graf č. 12: Odpověď na testovou položku č. 10

Graf ukazuje, že správnou odpověď – 17. listopadu – uvedlo 10 % dotazovaných žáků. Zbýlých 90 % žáků uvedlo chybnou nebo žádnou odpověď jako například 28. října, 5. června nebo 28. září. U této položky nebylo možné získat dílčí body.

Položka č. 11: Jak nazýváme revoluci v roce 1989, která ukončila vládu komunistů a vedla k demokracii?

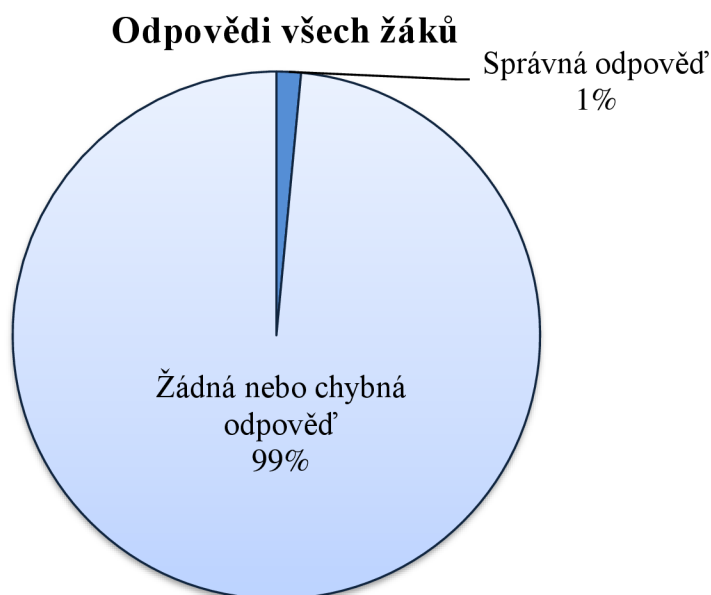
Odpovědi všech žáků



Graf č. 13: Odpověď na testovou položku č. 11

Graf ukazuje, že správnou odpověď – Sametová revoluce - uvedlo 35 % dotazovaných žáků. Částečně správnou odpověď jako například Sametová válka, uvedly 2 % žáků. Nejvíce žáků - 63 % - uvedlo chybnou nebo žádnou odpověď jako například Smetanová revoluce, Demokratická revoluce nebo Pražské jaro.

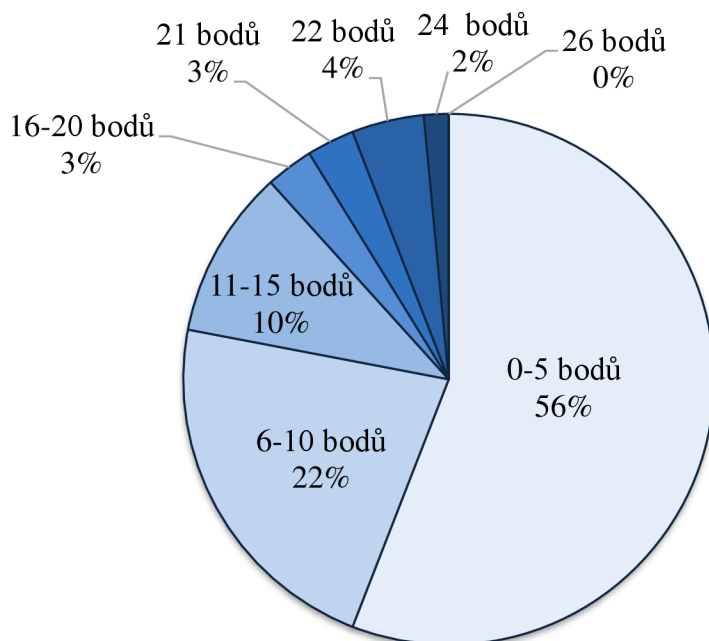
Položka č. 12: Během revoluce v roce 1989 založili stávkující lidé organizaci, která vyžadovala odstoupení komunistické strany. Jak se tato organizace jmenovala?



Graf č. 14: Odpověď na testovou položku č. 12

Graf ukazuje, že správnou odpověď – Občanské fórum – uvedlo pouze 1 % dotazovaných žáků. Zbýlých 99 % žáků uvedlo chybnou nebo žádnou odpověď jako například Charta 77, protestanti nebo KSČ. U této položky nebylo možné získat dílčí body.

Celkový počet bodů všech žáků



Graf č. 15: Počet dosažených bodů všech žáků v celém testu

Z grafu lze vyčíst, že maximální počet 26 bodů nezískal žádný z dotazovaných žáků. Nejvyššího počtu bodů (24 bodů) dosáhla jen 2 % žáků. 22 bodů dosáhla 4 % žáků, 21 bodů získala 3 % dotazovaných žáků, stejně tak 3 % žáků získala 16 – 20 bodů. Dále 10 % žáků dosáhlo 11 – 15 bodů a 22 % dotazovaných žáků získalo 6 – 10 bodů. Nejvíce dotazovaných žáků – 56 % - získalo 0 - 5 bodů.

Tab. č. 9: Nejčastější počet celkových bodů a jejich četnost

	Nejčastější počet bodů	Četnost nejčastějšího počtu bodů
Všichni	2	18
Chlapci	2	9
Dívky	2	9

Z tabulky č. 9 lze vyčíst, že nejčastější bodový zisk v testu byl 2 body a získalo jej 9 dívek a 9 chlapců.

Tab. č. 10: Nejvyšší počet dosažených celkových bodů a jejich četnost

	Nejvyšší počet bodů	Četnost nejvyššího počtu bodů
Všichni	24	1
Chlapci	24	1
Dívky	22	1

Tabulka č. 10 ukazuje, že nejvyšší získaný počet bodů byl 24 bodů. Dosáhl jej pouze jeden chlapec. U dívek byl nejvyšší dosažený počet bodů 22 bodů a získala ho jen jedna dívka.

Tab. č. 11: Nejnižší počet dosažených celkových bodů a jejich četnost

	Nejnižší počet bodů	Četnost nejnižšího počtu bodů
Všichni	0	4
Chlapci	0	1
Dívky	0	3

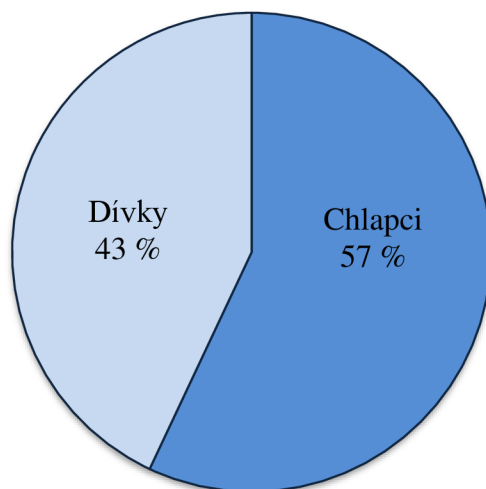
Tabulka č. 11 prezentuje nejnižší celkový bodový zisk. Jedná se o 0 bodů a dosáhli jej čtyři žáci – tři dívky a jeden chlapec.

Tab. č. 12: Průměr získaných bodů a medián

	Průměr získaných bodů	Medián
Všichni	6,838	5
Chlapci	7,676	6
Dívky	5,839	4

Z tabulky č. 12 lze vyčíst, že průměrný bodový zisk v celém testu byl 6,838 bodu. Průměrný bodový zisk chlapců (7,676 bodu) je vyšší než celkový průměr, naopak průměrný bodový zisk dívek (5,839 bodu) je nižší než celkový bodový průměr. Medián testu nabývá hodnoty 5, u chlapců 6 a u dívek 4.

Správné odpovědi všech žáků podle pohlaví



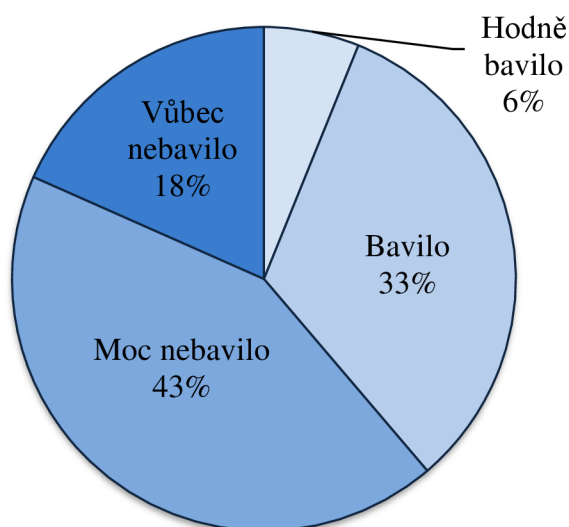
Graf č. 16: Procentuální zastoupení chlapců a dívek z obou škol ve správných odpovědích v celém testu

Z grafu lze vyčíst, že správné odpovědi v testu uváděli častěji chlapci než dívky.

7.1.2 Výsledky oblíbenosti vlastivědy a učiva o období totality žáky jednotlivých škol i souhrnně obou škol

Vzhledem k tomu, že lze pozorovat značné rozdíly v oblíbenosti vlastivědy i učiva o období totality na jednotlivých školách, uvádíme, kromě celkové oblíbenosti, zvlášť také grafy oblíbenosti žáky první školy a druhé školy.

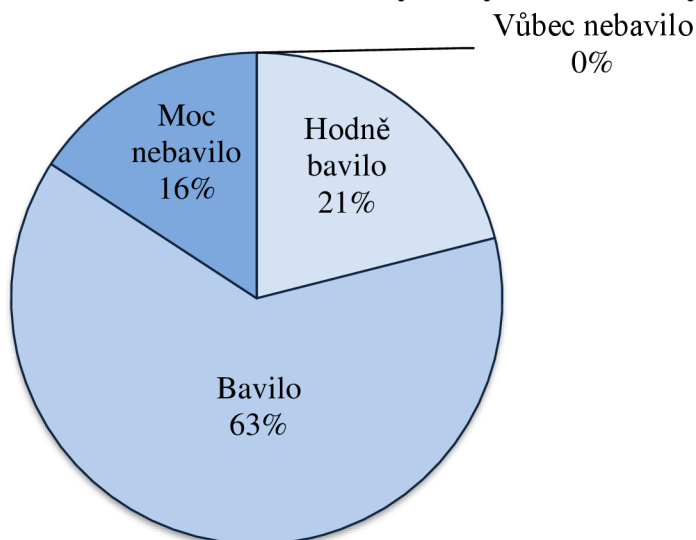
Oblíbenost učiva o období totality žáky první školy



Graf č. 17: Oblíbenost učiva o období totality žáky první školy

Z grafu lze vyčíst, jaká je oblíbenost učiva o období totality u žáků první školy. Nejméně žáků první školy – 6 % – uvedlo, že je učivo o období totality hodně bavilo. Nejvíce žáků první školy – 43 % – uvedlo, že je učivo o období totality moc nebavilo. Žáků první školy, které učivo o období totality vůbec nebavilo, bylo 18 %.

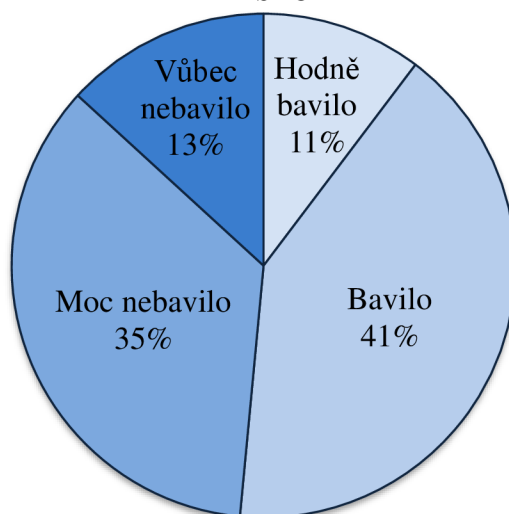
Oblíbenost učiva o období totality žáky druhé školy



Graf č. 18: Oblíbenost učiva o období totality žáky druhé školy

Z grafu lze vyčíst, jaká je oblíbenost učiva o období totality u žáků druhé školy. Nejméně žáků druhé školy – 0 % – uvedlo, že je učivo o období totality vůbec nebavilo. Nejvíce žáků druhé školy – 63 % – uvedlo, že je učivo o období totality bavilo. Žáků, které učivo hodně bavilo, bylo 21 %.

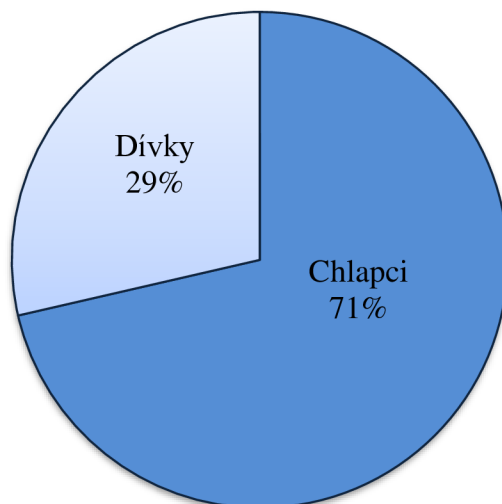
Celková oblíbenost učiva o období totality žáky obou škol



Graf č. 19: Celková oblíbenost učiva o období totality žáky obou škol

Graf prezentuje celkovou oblíbenost učiva o období totality žáky obou škol. Nejméně žáků – 11 % – uvedlo, že je učivo o období totality hodně bavilo. Nejvíce žáků – 34 % – uvedlo, že je učivo o období totality bavilo. Žáků, které učivo o období totality vůbec nebavilo, bylo 13 %.

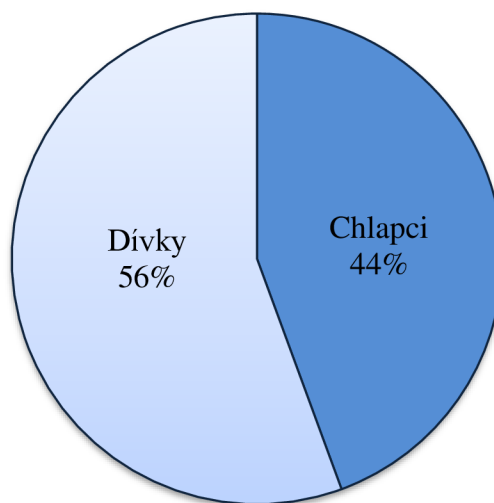
Stupeň hodně bavilo u všech žáků podle pohlaví



Graf č. 20: Procentuální zastoupení chlapců a dívek z obou škol ve stupni Hodně bavilo

Z grafu lze vyčíst, že z žáků, které učivo o období totality baví nejvíce, bylo podstatně více chlapců než dívek.

Stupeň vůbec nebavilo u všech žáků podle pohlaví



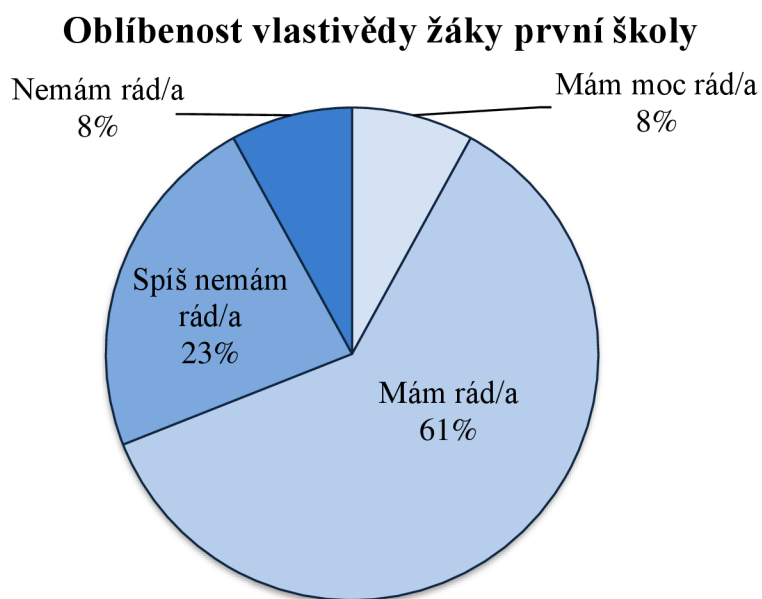
Graf č. 21: Procentuální zastoupení chlapců a dívek z obou škol ve stupni Vůbec nebavilo

Z grafu lze vyčíst, že z žáků, které učivo o období totality vůbec nebavilo, bylo o něco více dívek než chlapců.

Tab. č. 13: Průměr získaných bodů podle oblíbenosti učiva o období totality u všech žáků

Oblíbenost učiva o období totality	Průměr získaných bodů
Hodně bavilo	13,00
Bavilo	7,43
Moc nebavilo	5,25
Vůbec nebavilo	4,44

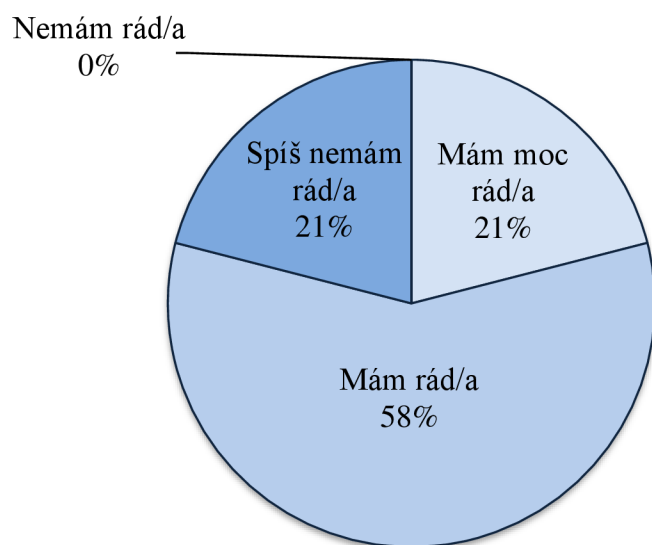
Tato tabulka ukazuje rozdíly mezi průměrným bodovým ziskem žáků v závislosti na jejich míře oblíbenosti učiva o období totality. Žáci, které učivo o období totality bavilo nejvíce, dosahovali také nejlepšího bodového průměru, a to 13,00 bodu (polovina z celkového bodového zisku). Naopak nejhorších průměrných výsledků – 4,44 bodu – dosahovali žáci, které učivo vůbec nebavilo.



Graf č. 22: Oblíbenost vlastivědy žáky první školy

Z grafu lze vyčíst, jaká je oblíbenost vlastivědy žáky první školy. Nejméně žáků první školy – 8 % – uvedlo krajní hodnoty, tudíž, že buď mají vlastivědu moc rádi nebo ji nemají rádi. Nejvíce žáků první školy – 61 % – uvedlo, že vlastivědu mají rádi.

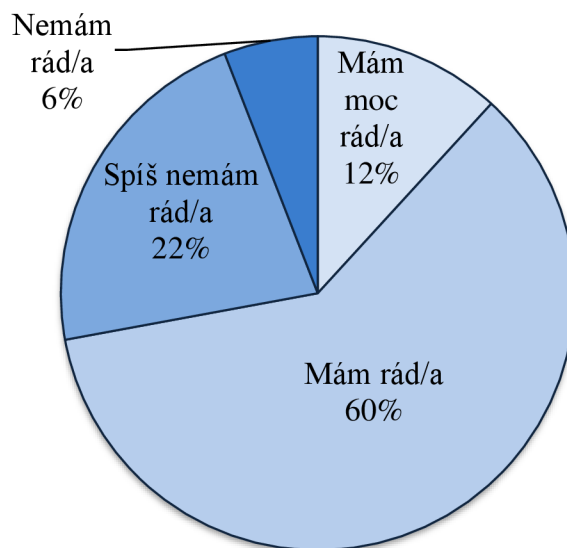
Oblíbenost vlastivědy žáky druhé školy



Graf č. 23: Oblíbenost vlastivědy žáky druhé školy

Z grafu lze vyčíst, jaká je oblíbenost vlastivědy žáky druhé školy. Nejvíce žáků druhé školy – 58 % – uvedlo, že vlastivědu mají rádi. Nenašel se ani jeden žák druhé školy, který by vlastivědu neměl rád. Nejvyšším stupněm - mám moc rád – hodnotilo vlastivědu 21 % žáků.

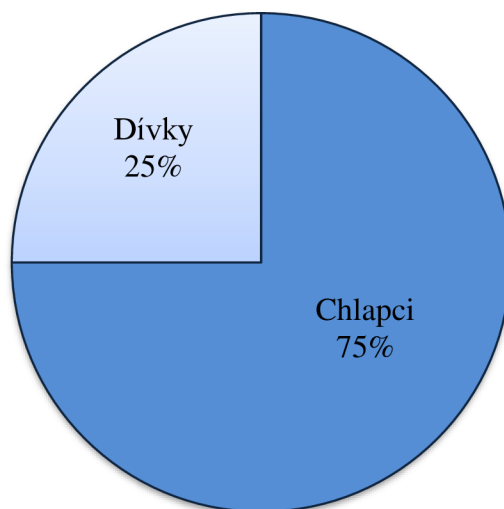
Oblíbenost vlastivědy žáky obou škol



Graf č. 24: Oblíbenost vlastivědy žáky obou škol

Graf ukazuje celkovou oblíbenost vlastivědy žáky obou škol. Nejvyšším stupněm - mám moc rád – hodnotilo vlastivědu 12 % žáků, naopak nejnižším stupněm – nemám rád – pouze 6 % žáků. Nejčastěji žáci uváděli, že vlastivědu mají rádi.

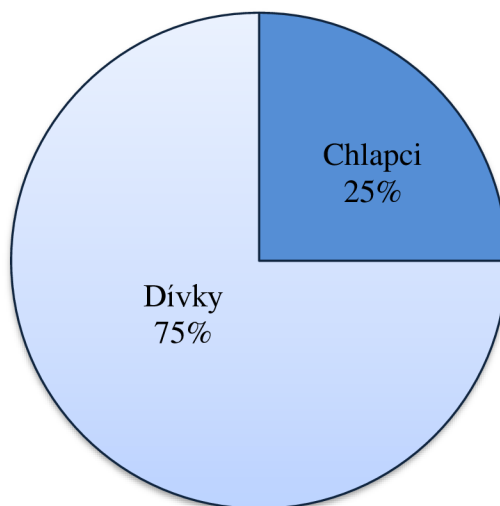
Stupeň mám moc rád u všech žáků podle pohlaví



Graf č. 25: Procentuální zastoupení chlapců a dívek z obou škol ve stupni oblíbenosti Mám moc rád/a

Graf ukazuje, že z žáků, kteří mají vlastivědu moc rádi, bylo podstatně více chlapců než dívek.

Stupeň nemám rád/a u všech žáků podle pohlaví



Graf č. 26: Procentuální zastoupení chlapců a dívek z obou škol ve stupni oblíbenosti Nemám rád/a

Graf ukazuje, že z žáků, kteří vlastivědu nemají rádi, bylo podstatně více dívek než chlapců.

Tab. č. 14: Průměr získaných bodů podle oblíbenosti vlastivědy u všech žáků

Oblíbenost vlastivědy	Průměr získaných bodů
Mám moc rád/a	12,88
Mám rád/a	6,44
Spíš nemám rád/a	5,60
Nemám rád/a	3,50

Tato tabulka ukazuje rozdíly mezi průměrným bodovým ziskem žáků v závislosti na jejich míře oblíbenosti vlastivědy. Žáci, kteří vlastivědu mají moc rádi, dosahovali také výrazně lepšího bodového průměru, a to 12,88 bodu. Rozdíly v ostatních celkových průměrech už nejsou tak markantní, přesto platí, že čím nižší je míra oblíbenosti, tím nižší je i průměr bodového zisku. Žáci, kteří vlastivědu vyloženě nemají rádi, pak dosahovali také nejhoršího průměru, a to 3,50 bodu.

7.2 Výsledky interview

Interview proběhlo se třemi učitelkami vlastivědy (dvě z první školy a jedna ze druhé školy), které vyučují v 5. ročníku. Všem jsme pokládali stejné otázky ve stejném pořadí. Z rozhovoru byl pořízen zvukový záznam, jehož doslovný přepis se nachází v příloze č. 12.

Nejprve jsme zjistili, že všechny učitelky vždy stihnou probrat učivo o období totality. Z hlediska zájmu žáků o toto téma se však názory učitelek rozcházejí. Obě učitelky z první školy se shodují, že žáky téma totality převážně nebaví a zájem projevují jen výjimky. Naopak učitelka ze druhé školy uvádí, že záleží na podání látky, které ona sama staví na prožitcích a považuje je za zajímavé.

Ze třetí položky jsme zjistili, že první učitelka se při výkladu látky drží převážně učebnice, kterou doplňuje jen o své prožitky a prožitky své rodiny. Druhá učitelka považuje obsah učebnice za nedostatečný a doplňuje výklad dalšími materiály a informacemi. Třetí učitelka podle učebnice vůbec neučí. Považuje ji za podpůrný materiál pro domácí samostudium. Všechny učitelky se shodují na tom, že žádnou etapu z komunistické éry výrazně neupřednostňují a snaží se období podat jako celek. Druhá učitelka později v rozhovoru zmiňuje větší soustředění na práci s životním příběhem Karla Janouška, který zařazuje do výuky o politických procesech. Třetí učitelka uvádí, že se možná trošku více věnuje období od 60. let, neboť jej může více prokládat svými zážitky.

Následná série otázek se věnovala dalším materiálům, pomůckám a akcím, které jsou s výukou o období totality spjaté. Obě učitelky z první školy uvádí jako hlavní pomůcku počítač. První učitelka zařazuje do výuky dobová videa (vyzdvihla záběry z revoluce v roce 1989), druhá zařazuje své prezentace (dále ale zmiňuje, že letos je kvůli absenci interaktivní tabule vynechává) nebo pracovní listy. V návaznosti na učivo o období totality nepořádají žádné besedy s pamětníky ani výlety na místa spjatá s totalitou. Učitelka ze druhé školy uvádí velké množství využívaných materiálů a pomůcek – odborná literatura, kronika školy i obce, soubor dobových materiálů a listin, materiály z projektu Dotkni se 20. století, „archivářské kufříky pro daná období“, dobové předměty z různých okruhů lidského života (sifonová láhev, remoska atd.) i krátká dobová videa. Dále zmiňuje, že se škola účastnila projektu Paměti národa zaměřeného na události roku 1989 v jejich obci, pořádá besedy s pamětníky (hlavně s jednou učitelkou a asistentkou, občas i s cizími lidmi), chodí na vycházky po obci, kde si ukazují místa spjatá s totalitou, navštěvují archiv a vytváří časovou osu, na níž jsou zobrazeny osudy jednotlivých rodin. V otázce propojení výuky s místy v regionu jsme zjistili, že první i třetí učitelka spojují období totality s místy v obci (třetí učitelka uvádí toto spojení jako stěžejní bod své výuky), druhá učitelka nikoli.

Z odpovědí na položky týkající se učebnic jsme zjistili, že obě učitelky z první školy jsou spokojeny jak s učebnicí, tak i s tím, jak zpracovává období totality. Učitelka ze druhé školy naopak není spokojená ani s učebnicí, ani se zpracováním období totality. Učebnici vnímá jako souhrn faktů, který není dětem blízký. Z hlediska využití jiné učebnice uvádí první učitelka, že dříve využívala učebnici z nakladatelství Nová škola, současnou učebnici od nakladatelství Taktik však považuje za lepší. Druhá učitelka jinou učebnici nepoužívala. Třetí učitelka uvádí, že má k dispozici všechny vydané učebnice vlastivědy a z každé vybírá jen to, co ji zaujme. Z hlediska výběru učebnice vlastivědy všechny učitelky uvádějí, že výběr mohou ovlivňovat. Jako důvod k výběru současné učebnice uvádí například první učitelka pestrý obrazový materiál a obsah učebnice.

V položce zjišťující míru spolupráce a konzultace s kolegy se odpovědi učitelek velmi lišily. První učitelka s ostatními konzultuje jen málo (hlavně rozsah učiva). Druhá učitelka konzultuje především jak do hloubky dané téma probrat. Třetí učitelka řeší s kolegy nejčastěji mezipředmětové propojení a zpracování tématu především v hodinách výtvarné výchovy, tělocviku a českého jazyka, které sama neučí.

Z položek týkajících se RVP ZV jsme zjistili, že obě učitelky z první školy se shodly, že při plánování výuky se řídí RVP ZV, což vzhledem k předchozím odpovědím (například odpověď druhé učitelky, že nepropojuje látku s regionem) pro nás nezní moc pravděpodobně. Třetí učitelka uvádí, že se při výuce řídí převážně ŠVP. Dále také zmiňuje, že výstupy jsou tak obecné, že obsah hodin závisí čistě na její volbě. Průřezová témata do učiva o období totality nezařazuje první učitelka, druhá učitelka se snaží je zařadit, ale konkrétní příklad nebyla schopna uvést. Třetí učitelka implementuje do výuky o komunistické éře nejčastěji témata z osobnostně sociální výchovy.

Z hlediska cílů uvádějí všechny učitelky, že rozhodně pracují s afektivními cíli. První učitelka zmiňuje především práci s pocity a reakcemi prarodičů i rodičů během jednotlivých událostí. Druhá učitelka uvádí, že afektivní a kognitivní cíle zařazuje rovnoměrně (půl na půl). Pro třetí učitelku je stěžejní vcítění a prožitek dané doby. Konkrétně formulovaný cíl však neuvádí ani jedna.

V závěru interview jsme zjišťovali, zda chtějí učitelky něco změnit na výuce totality. První učitelka změnu podle jejich slov nepotřebuje. Zájem dětí a jejich vzdělanost dle jejich slov klesá a povrchní probrání tématu podle učebnice v páté třídě stačí. Druhá učitelka nechce také nic zásadního měnit. Třetí učitelka by chtěla změnit jen časovou dotaci (současně má jen jednu hodinu vlastivědy). Z hlediska rozsahu či způsobu apeluje na osobu učitele, protože podle ní učebnice není závazná a je možné do hodin vložit cokoli.

8 Potvrzení platnosti předpokladů

Na základě vyhodnocených didaktických testů a zpracovaného interview jsme dospěli k těmto závěrům:

Předpoklad č. 1: Pokud výuka o období totality probíhá na základě učiva předkládaného učebnicí, žáci si toto učivo neosvojí.

Na základě výsledků didaktických testů a interview lze tento předpoklad považovat za platný. Z interview vyplývá, že první i druhá učitelka učí převážně podle učebnice. Z testu, který obsahuje otázky na zvýrazněné pojmy, tedy fakta, která učebnice prezentuje jako základní však nedosáhlo maximálního počtu 26 bodů ani jedno dítě. Bodový zisk nad 20 bodů vykazují jen žáci od třetí učitelky (viz příloha č. 10), která však podle učebnice neučí. Průměrně získali žáci 6,838 bodů (viz tabulka č. 12), tedy o něco více než čtvrtinu z celkového počtu bodů. Zároveň z grafu č. 15 lze vyčíst, že bodového zisku do 10 bodů, což je méně než polovina bodů z testu, dosáhlo 78 % všech dotazovaných žáků. Za důležité také považujeme, že nejčastější bodový zisk v testu (viz tabulka č. 9) byl 2 body a dosáhlo jej 18 žáků (26 % ze všech dotazovaných). Čtyři žáci dokonce nezískali ani jeden bod (viz tabulka č. 11). Tyto důvody nás vedou k závěru, že předpoklad č. 1 je platný.

Předpoklad č. 2: Pokud výuka o období totality probíhá na základě učiva předkládaného učebnicí, žáky toto učivo nebaví.

Tento předpoklad považujeme za platný. Z grafu č. 19 lze sice vyčíst, že 48 % žáků uvedlo, že je učivo o období totality moc nebavilo nebo vůbec nebavilo, zde jsou však zahrnuti i žáci ze druhé školy, v níž učitelka neučí podle učebnice. Proto odkazujeme na graf č. 17, který ukazuje oblíbenost učiva o období totality pouze na první škole, kde obě učitelky učí převážně podle učebnice. Zde uvedlo 61 % žáků, že je učivo o období totality moc nebavilo (43 %) nebo vůbec nebavilo (18 %).

Předpoklad č. 3: Chlapci si osvojují učivo o období totality lépe než dívky, a dosahují proto lepších výsledků v didaktickém testu.

Tento předpoklad považujeme za platný. Toto tvrzení podporuje fakt, že nejlepšího výsledku v testu – 24 b. – jak lze vyčíst z tabulky č. 10, dosáhl chlapec. Dále také bodový průměr chlapců, který vidíme v tabulce č. 12, je 7,676 bodů, zatímco bodový průměr dívek

je jen 5,839 bodů. Nakonec také v grafu č. 16 vidíme, že častěji uvedli správnou odpověď v testu chlapci. Proto považujeme předpoklad č. 3 za platný.

Předpoklad č. 4: Čím více má žák v oblíbenosti vlastivědu, tím lepšího výsledku v testu dosahuje.

I tento předpoklad považujeme za platný. Tabulky č. 14 ukazují, že nejvyššího bodového průměru dosáhli žáci, kteří mají vlastivědu moc rádi. Čím nižší je oblíbenost vlastivědy, tím nižší je průměrný bodový zisk. Nejnižšího průměrného bodového zisku dosáhli žáci, kteří uvedli, že vlastivědu nemají rádi. Z výsledků tedy vyplývá, že mezi oblíbeností vlastivědy a dosaženým výsledkem v testu existuje přímá úměra.

Předpoklad č. 5: Učitelé probírají učivo o období totality přesně podle učebnice.

Tento předpoklad považujeme za neplatný. Jak lze vyčíst z přílohy č. 12, jen jedna ze tří učitelek vyučuje období totality přesně podle učebnice. Podle druhé učitelky je v učebnici málo informací, proto ji doplňuje dalšími informacemi a materiály. Třetí učitelka podle učebnice vůbec neučí. Proto předpoklad č. 5 neplatí.

Předpoklad č. 6: Jestliže učitelé používají kromě učebnice i jiný výukový materiál, pak se jedná o audiovizuální materiál.

Tento předpoklad považujeme za neplatný. Z rozhovoru v příloze č. 12 vyplývá, že jen dvě učitelky využívají audiovizuální materiál a to převážně videa z YouTube. Poslední učitelka nepoužívá audiovizuální materiál z důvodu absence přehrávače. Jedna z učitelek také uvádí velké množství dalších materiálů a pomůcek (kroniky, dobové listiny, dobové předměty atd.). Z těchto důvodů předpoklad č. 6 neplatí.

Předpoklad č. 7: Učitelé nepořádají žádné akce (výlety, besedy s pamětníky apod.) spojené s výukou o období totality.

Tento předpoklad považujeme za neplatný. Z rozhovoru v příloze č. 12 lze vyčíst, že dvě učitelky sice nepořádají žádné akce spojené s výukou o období totality, třetí učitelka však pořádá jak besedy s pamětníky, tak projekt s Pamětí národa, vlastivědné vycházky po obci, výlety do archivu a výstavy časových os s osudy rodin. Proto tento předpoklad neplatí.

Předpoklad č. 8: Učitelé při přípravě výuky o období totality nepřihlíží k očekávaným výstupům RVP ZV.

Tento předpoklad považujeme za neplatný. Jak vidíme v příloze č. 12, dvě učitelky z první školy uvedly, že při přípravě výuky přihlíží k očekávaným výstupům. Což bychom ovšem spíše rozporovali. Pokud vycházíme z odpovědi, že učí podle učebnice a zároveň nahlédneme do ŠVP jejich školy (viz příloha č. 2), zjistíme, že učivo neodpovídá učivu a očekávaným výstupům z RVP ZV (viz příloha č. 1). Třetí učitelka uvedla, že při své výuce nepřihlíží k očekávaným výstupům RVP ZV, ale k učivu v ŠVP. Kvůli nejednoznačnosti skutečnosti musíme tedy předpoklad č. 8 považovat za neplatný.

Předpoklad č. 9: Jestliže učitelé při výuce o období totality nepřihlížejí k očekávaným výstupům RVP ZV, pak do této výuky neimplementují ani průřezová témata.

Tento předpoklad považujeme za neplatný. Jak uvedla třetí učitelka v rozhovoru č. 12, tak k RVP ZV sice nepřihlíží, ale průřezová témata zařazuje díky ŠVP, převážně se jedná o témata z osobnostně sociální výchovy. Z tohoto důvodu je předpoklad č. 9 neplatný.

Předpoklad č. 10: Učitelé při výuce o období totality nepracují s afektivními cíli.

Tento předpoklad považujeme za neplatný. Jak lze vyčíst z interview v příloze č. 12, tak všechny učitelky uvedly, že rozhodně pracují s afektivními cíli. Uvádějí, že obecně pracují s pocity a reakcemi na danou dobu. Konkrétní cíl však žádná neuvedla. Přesto považujeme předpoklad č. 10 za neplatný.

Předpoklad č. 11: Učitelé jsou spokojeni s tím, jak učebnice podává období totality.

Tento předpoklad považujeme za neplatný. Dvě učitelky v rozhovoru v příloze č. 12 uvádějí, že jsou spokojeny se zpracováním období totality v učebnici. Třetí učitelka není spokojena se zpracováním období totality ani v jedné ze současných učebnic, které má všechny k dispozici ve škole. Proto je tento předpoklad neplatný.

Předpoklad č. 12: Jestliže učitelé mohli ovlivnit výběr jimi používané učebnice, pak jsou s touto učebnicí spokojeni.

Tento předpoklad považujeme za neplatný. Z interview v příloze č. 12 sice vyplývá, že obě učitelky z první školy, které mohly ovlivnit výběr učebnice, jsou s učebnicí spokojeny, avšak třetí učitelka, byť ovlivňuje výběr učebnic již 20 let, není spokojena s učebnicí, kterou mají děti. Dle jejich slov, totiž žádná učebnice nenabízí to, co v učivu vlastivědy hledá, a to prožitek a emoce dané doby. Proto předpoklad č. 12 také považujeme za neplatný.

Závěr a diskuse

Diplomová práce *Období totality v učivu vlastivědy na 1. stupni ZŠ* si kladla jako hlavní cíl zjistit, jak je učivo o období totality zakomponováno v učebnicích vlastivědy a ukázat úroveň osvojení tohoto učiva žáky 5. ročníků ZŠ. Tento cíl se nám podařilo naplnit. V teoretické části, konkrétně v kapitolách 4 a 5, jsme na analýzách vlastivědných učebnic ukázali zakotvení učiva o období totality. V páté kapitole jsme se pak detailněji věnovali popisu kapitol o období totality ve dvou námi vybraných učebnicích. Úroveň osvojení tohoto učiva žáky jsme se zabývali v empirické části. Ze zvýrazněných pojmů a tabulek vyzývajících k zapamatování (z učebnic popsanych v kapitole 5) jsme sestavili didaktický test, který jsme realizovali s žáky 5. ročníků. Výsledky testů ukazují, že zvýrazněné, tedy podle učebnice základní učivo o období totality, není žáky osvojeno. Toto tvrzení podporuje fakt, že 78 % dotazovaných žáků nedosáhlo ani poloviny z celkového počtu bodů (viz graf č. 15). V grafem č. 1-14, prezentujících úspěšnost v odpovědích na jednotlivé otázky, lze vyčíst, že kromě otázky č. 3, vždy 54 % a více žáků uvádí chybnou nebo žádnou odpověď. Z výše zmiňovaných důvodů proto můžeme konstatovat, že jsme hlavní cíl práce naplnili.

Z výsledků žakovských testů lze usoudit, že učivo o období totality prezentované v učebnicích od nakladatelství Taktik International a Nová škola není žáky osvojeno, proto tyto učebnice neplní své základní funkce, a to funkci informační, transformační a sebevzdělávací. Pokud srovnáme obsah učebnic (viz kapitola 5) s učivem, cíli a očekávanými výstupy RVP ZV (viz příloha č. 1), docházíme ke zjištění, že učivo v učebnici neodpovídá požadavkům RVP ZV pro dané období. Svou podobou připomíná spíše učivo dějepisu na 2. stupni ZŠ (viz příloha č. 3). Z RVP ZV vyplývá, že se žáci na 1. stupni ve 2. období mají soustředit na pochopení způsobu života v období totality. Toto pochopení má vycházet z událostí v rodině, obci a regionu, má být proto spjato s orální historií, návštěvami památek, muzeí a knihoven. Všechny tyto body však učebnice nenabízí. Špatné výsledky žáků tak podle našeho názoru zapříčiňuje nepřiměřený rozsah učiva vzhledem k věku žáků.

V interview jsme dále zjistili, že obě učitelky z první školy vychází při výuce převážně z učebnice, jedna dokonce ještě přidává další informace, protože podle ní je informací o období totality v učebnici málo. Obě učitelky však zároveň tvrdí, že při výuce vychází z RVP ZV. Tento fakt nás vede k zamyšlení, zda jsou učitelé opravdu kvalitně seznámeni s RVP ZV a jeho očekávanými výstupy, protože v tom případě by nemohli učivo

v učebnicích, případně i učebnice samotné považovat za vhodné pro žáky 5. ročníku. Po prostudování ŠVP této školy jsme došli k závěru, že učitelé spíše, než k RVP ZV přihlíží k ŠVP dané školy (viz příloha č. 2), které však také neodpovídá základnímu učivu pro dané období. Na základě výše zmíněného pak docházíme k závěru, že učitelé neví, které učivo o období totality lze považovat za základní učivo v RVP ZV a spoléhají na učebnici, která však také základnímu učivu podle RVP ZV neodpovídá. Učitelka ze druhé školy popisuje úplně jinou školní praxi. Sama přiznává, že do RVP ZV pravidelně nenahlíží a řídí se hlavně ŠVP, ten je však zpracován v souladu s RVP ZV. Tato učitelka dále uvádí, že nevyučuje podle učebnice, neboť podle ní je učebnice pouze souhrn informací a podpůrný materiál na doma. Ve výuce se soustředí na práci s kronikami (obce a školy), dobovými dokumenty, materiály z projektu Dotkni se 20.století, „archivářskými kufříky pro dané období“, dobovými předměty z různých okruhů lidského života (sifonová láhev, remoska atd.) i krátkými dobovými videi. Dále také zmiňuje projekty, besedy s pamětníky, vlastivědné vycházky po obci, během nichž si ukazují místa spjatá s totalitou, či návštěvy archivu. Právě tato výuka odpovídá cílům, učivu i očekávaným výstupům RVP ZV. Výsledky jejich žáků v didaktickém testu, přesto že byl sestavený z učiva v učebnici, které žáci v hodinách neprobírají, byly podstatně lepší než u dětí z první školy. Sedm dětí získalo více než 20 bodů, čtyři děti mezi 10 a 20 body a zbylých osm dětí získalo méně než 10 bodů (viz příloha č. 10). Úspěch prvních sedmi žáků, kteří dosáhli zmíněných vysokých bodových zisků v testu z pojmů z učebnice, může podle nás vycházet hlavně z dalšího sebevzdělávání, k němuž jsou motivováni v již zmíněných hodinách přibližujících dětem reálný život v období totality.

Z hlediska oblíbenosti učiva o období totality jsme zjistili, že 52 % z dotazovaných žáků toto učivo bavilo nebo dokonce hodně bavilo (viz graf č. 19). Dále jsme také zjistili, že toto období baví častěji chlapce než dívky (viz graf č. 20). K naší radosti jsme také zjistili, že 72 % žáků má vlastivědu rádo nebo dokonce moc rádo (viz graf č. 24). Podařilo se nám prokázat nejen vazbu mezi stupněm oblíbenosti učiva o období totality a výsledkem testu, ale také vazbu mezi stupněm oblíbenosti vlastivědy a výsledkem testu (viz tabulka č. 13 a 14). Za zajímavou výjimku považujeme chlapce ze druhé školy, který získal nejvyšší počet bodů (24 bodů). Tento chlapec má sice výborné znalosti, ale učivo o období totality ho moc nebavilo a vlastivědu spíše nemá rád. Z hlediska stupně oblíbenosti lze také sledovat rozdíly na jednotlivých školách (viz grafy č. 17, 18, 22, 23). Dále jsme také zjistili, že celkově dosahují lepších výsledků chlapci (viz graf č. 16 a tabulka č. 12). Za znepokojivé považujeme, že pouze 28 % žáků ví, co je to znárodňování a jen 34 % co znamená, že média podléhala

cenzuře (viz graf č. 4 a 5). Tyto pojmy považujeme za velmi důležité k celkovému pochopení období totality, avšak z výsledků testů vyplývá, že jsou žáky evidentně málo osvojeny.

Naše výzkumné šetření bylo sice provedeno na malém vzorku žáků a učitelů, avšak i tak je považujeme za důležité. Zjistili jsme, že existuje i škola, na níž se děti učí zážitkovou formou a život v období totality dokáží lépe pochopit. Zjistili jsme však také, že existuje škola, která se řídí převážně učebnicí, jež je pro děti příliš složitá. Jako východisko ze současné situace spatřujeme ve vytvoření nové učebnice vycházející opravdu z očekávaných výstupů RVP ZV. Neboť jak bylo prokázáno v interview, učitelky se buď drží učebnic nebo touží po učebnici, která pracuje s prožitky a zážitky z daného období (viz příloha č. 12). Dalším řešením by podle nás byla větší popularizace materiálů pracujících s dobovými dokumenty a předměty jako jsou například materiály z projektu Dotkni se 20. století nebo materiály organizace Paměť národa. Nejlepší by pak bylo vytvoření sbírek dobových předmětů z období totality na každé škole.

Základním krokem, jak zmiňuje i učitelka ze druhé školy, je změna v postoji učitelů. Všude kolem nás jsou materiály a možnosti, jak období totality vyučovat zajímavě a je to jen na nás jak je uchopíme. Zatím se stále nacházíme v době, kdy žijí pamětníci, kteří nám sami mohou zprostředkovat zážitky z této doby a je jen na učiteli, aby některého z nich oslovil. Stejně také existují v mnoha domácnostech předměty, které z této doby pocházejí a žákům tak lépe přiblíží každodenní život. Je potřeba se zbavit strachu z toho, že když nebudeme učit přesně to, co je v učebnici, tak budou děti o něco ochuzeny. Ba naopak, kvalitnější výběr základních informací o období totality, a hlavně zaměření na každodenní život a prožitek z dané doby povedou k lepšímu pochopení období jako celku se všemi klady i zápory.

Závěrem bychom ještě rádi shrnuli výsledek naší práce. Dospěli jsme k závěru, že současná výuka období totality neprobíhá na všech školách v souladu s RVP ZV a také, že toto učivo není žáky osvojeno. Ukázali jsme, jak vybrané současné učebnice prezentují učivo o období totality, a které pojmy považuje učebnice za základní. Zároveň jsme také ukázali, že toto učivo není žáky osvojeno. Za hlavní příčinu považujeme výuku podle učebnice a nepřiměřené množství látky, které neodpovídá očekávaným výstupům RVP ZV. Jako východisko z této situace považujeme tvorbu nové učebnice v souladu s RVP ZV, popularizaci materiálů pracujících s dobovými dokumenty a předměty a inspiraci dobrou praxí škol, které již podle učebnice neučí, jako například druhá škola z našeho

výzkumu. Doufáme, že jsme svým výzkumným šetřením přinesli podněty ke zkvalitnění výuky období totality, které považujeme za jedno ze stěžejních období naší historie.

Seznam literatury a ostatních zdrojů

BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016, 290 s. ISBN 978-80-246-3462-3.

ČAPKA, František. *Vlastivěda 5. Učebnice pro 5. ročník ZŠ. Významné události nových českých dějin*. 8. vydání. Brno: Nová škola, s. r. o., 2020. 55 s. ISBN 978-80-7600-160-2.

EMMERT, František. *Moderní české dějiny*. Praha: Mladá fronta, 2019, 295 s. ISBN 978-80-204-5498-0.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

INHELDER, Bärbel a PIAGET, Jean. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970, 115 s.

KLECH, Pavel a KAMRLA, Jan a kol. *Hravá vlastivěda 5. Novodobé české dějiny: v souladu s RVP*. 1. vyd. Praha: Taktik International, 2016. 54 s. ISBN 978-80-7563-010-0.

MAŇÁK, Josef a KLAPKO, Dušan a kol. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006, 123 s. ISBN 80-7315-124-3.

MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr a kol. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, 140 s. ISBN 978-80-7315-148-5.

MARJÁNKO, Bedřich. *akční výbory Národní fronty*. In: TOTALITA.cz [online]. [Cit. 17-1-2022]. Dostupné z www: < <http://www.totalita.cz/vysvetlivky/akcni.php> >

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998, 148 s. ISBN 80-85931-49-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 6. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017, 483 s. ISBN 978-80-262-1228-7.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. [Cit. 5-2-2022]. Dostupné z www: < <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznacenyymi-zmenami.pdf> >

RANDÁK, Jan a kol. *Dějiny českých zemí*. Praha: Euromedia Group - Knižní klub, 2011, 432 s. ISBN 978-80242-3205-8.

RYCHLÍK, Jan. *Československo v období socialismu: 1945-1989*. Praha: Vyšehrad, 2020, 415 s. ISBN 978-80-7601-334-6.

SIKOROVÁ, Zuzana. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi* [online]. Ostrava, 2007 [Cit. 11-2-2022]. ISBN 978-80-7368-412-6. Dostupné z www: <https://www.researchgate.net/profile/Zuzana-Sikorova/publication/40363171_Hodnoceni_a_vyber_ucebnic_v_praxi/links/57094a5708ae2eb9421e2e54/Hodnoceni-a-vyber-ucebnic-v-praxi.pdf>

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 175 s. ISBN 8024406292.

ŠIMIK, Ondřej. *Analýza vlastivědných (dějepisných) učebnic pro 1. stupeň ZŠ po kurikulární reformě*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-945-5.

Školní vzdělávací program Základní školy Olomouc, Stupkova 16, p. o. [online]. Olomouc, 2021 [Cit. 25-5-2022]. Dostupné z www: <<https://zsstupkova.cz/dokumenty/>>

Školní vzdělávací program Základní školy J. A. Komenského Kly, p. o. [online]. Kly, 2021 [Cit. 30-5-2022]. Dostupné z www: <<https://www.zskly.cz/media/attachments/2022/02/17/svp-1.9.2021-.pdf>>

VALENTOVÁ, Lidmila a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Dotisk. Praha: Univerzita Karlova, 1992, 115 s. ISBN 8070663847.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. doplněné a přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Zatracená čeština. In: *TOBIÁŠ-učebnice* [online]. TOBIÁŠ-učebnice, 2022 [Cit. 3-3-2022]. Dostupné z www: <<https://www.tobias-ucebnice.cz/zatracena-cestina-2>>

ŽALÁKOVÁ, Ludmila. *České dějiny v učivu vlastivědy na 1. stupni ZŠ*. 2019, 105 s. Diplomové práce. Univerzita Palackého, Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce Alena Vavrdová.

Seznam použitých zkratek

ČSSR	Československá socialistická republika
JZD	jednotné zemědělské družstvo
<i>k</i>	počet testových položek v testu
KSČ	Komunistická strana Československa
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
<i>n</i>	celkový počet řešitelů didaktického testu
<i>n_n</i>	počet neúspěšných řešitelů a řešitelů didaktického testu, kteří úlohu vynechali
<i>n_s</i>	počet úspěšných řešitelů úlohy
OF	Občanské fórum
<i>P</i>	index obtížnosti didaktického testu
<i>p</i>	podíl úspěšných řešitelů ve vzorku
<i>Q</i>	hodnota obtížnosti didaktického testu
<i>r_{kr}</i>	koeficient reliability testu
RVP ZV	rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
<i>s</i>	směrodatná odchylka
SNB	sbor národní bezpečnosti
ŠVP	školní vzdělávací program
<i>T</i>	míra obtížnosti textu
<i>T_(s)</i>	syntaktické obtížnosti textu
<i>T_(p)</i>	sémantická obtížnost textu
ZŠ	základní škola

Seznam tabulek

Tab. č. 1: Didaktická vybavenost učebnic 80. let

Tab. č. 2: Didaktická vybavenost současných vlastivědných učebnic

Tab. č. 3: Počet obrazových komponent prezentujících učivo v současných učebnicích vlastivědy jednotlivých nakladatelství

Tab. č. 4: Počet učebních úloh v současných učebnicích vlastivědy

Tab. č. 5: Počet pojmů v současných vlastivědných učebnic

Tab. č. 6: Obtížnost textu učebnic vlastivědy vydaných po roce 1992

Tab. č. 7: Obtížnost textu současných učebnic vlastivědy

Tab. č. 8: Obtížnost testových úloh

Tab. č. 9: Nejčastější počet celkových bodů a jejich četnost

Tab. č. 10: Nejvyšší počet dosažených celkových bodů a jejich četnost

Tab. č. 11: Nejnižší počet dosažených celkových bodů a jejich četnost

Tab. č. 12: Průměr získaných bodů a medián

Tab. č. 13: Průměr získaných bodů podle oblíbenosti učiva o období totality u všech žáků

Tab. č. 14: Průměr získaných bodů podle oblíbenosti vlastivědy u všech žáků

Tab. č. 15: Hodnoty pro výpočet obtížnosti testových úloh

Tab. č. 16: Výpočet aritmetického průměru a směrodatné odchylky

Tab. č. 17: Výpočet hodnot p a q pro Kuderův–Richardsonův vzorec

Tab. č. 18: Bodové hodnocení žáků první školy třídy paní učitelky č. 1

Tab. č. 19: Bodové hodnocení žáků první školy třída paní učitelky č. 2

Tab. č. 20: Bodové hodnocení žáků druhé školy třída paní učitelky č. 3

Seznam grafů

Graf č. 1: Odpověď na testovou položku č. 1

Graf č. 2: Odpověď na testovou položku č. 2

Graf č. 3: Odpověď na testovou položku č. 3

Graf č. 4: Odpověď na testovou položku č. 4

Graf č. 5: Odpověď na testovou položku č. 5

Graf č. 6: Odpověď na testovou položku č. 6

Graf č. 7: Odpověď na testovou položku č. 7

Graf č. 8: Odpověď na testovou položku č. 8

Graf č. 9: Odpověď na testovou položku č. 9 a)

Graf č. 10: Odpověď na testovou položku č. 9 b)

Graf č. 11: Odpověď na celou testovou položku č. 9

Graf č. 12: Odpověď na celou testovou položku č. 10

Graf č. 13: Odpověď na celou testovou položku č. 11

Graf č. 14: Odpověď na celou testovou položku č. 12

Graf č. 15: Počet dosažených bodů všech žáků v celém testu

Graf č. 16: Procentuální zastoupení chlapců a dívek z obou škol ve správných odpovědích v celém testu

Graf č. 17: Oblíbenost učiva o období totality žáky první školy

Graf č. 18: Oblíbenost učiva o období totality žáky druhé školy

Graf č. 19: Celková oblíbenost učiva o období totality žáky obou škol

Graf č. 20: Procentuální zastoupení chlapců a dívek z obou škol ve stupni Hodně bavilo

Graf č. 21: Procentuální zastoupení chlapců a dívek z obou škol ve stupni Vůbec nebavilo

Graf č. 22: Oblíbenost vlastivědy žáky první školy

Graf č. 23: Oblíbenost vlastivědy žáky druhé školy

Graf č. 24: Oblíbenost vlastivědy žáky obou škol

Graf č. 25: Procentuální zastoupení chlapců a dívek z obou škol ve stupni oblíbenosti
Mám moc rád/a

Graf č. 26: Procentuální zastoupení chlapců a dívek z obou škol ve stupni oblíbenosti Nemám
rád/a

Seznam příloh

Příloha č. 1: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – očekávané výstupy pro tematický okruh Lidé a čas pro 2. období

Příloha č. 2: Výňatek z ŠVP první školy – okruh Lidé a čas 5. ročník (s. 251)

Příloha č. 3: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – učivo vzdělávacího oboru dějepis

Příloha č. 4: Titulní strana učebnice Vlastivěda 5, učebnice pro 5. ročník ZŠ, významné události nových českých dějin

Příloha č. 5: Titulní strana učebnice Hravá vlastivěda 5, Novodobé české dějiny: v souladu s RVP

Příloha č. 6: Nevyplněný didaktický test

Příloha č. 7: Výpočet obtížnosti testových úloh a reliability testu

Příloha č. 8: Bodové hodnocení žáků první školy třídy paní učitelka č. 1

Příloha č. 9: Bodové hodnocení žáků první školy třída paní učitelky č. 2

Příloha č. 10: Bodové hodnocení žáků druhé školy třída paní učitelky č. 3

Příloha č. 11: Ukázky vyplněných testů

Příloha č. 12: Interview s učiteli vlastivědy 5. ročníků

Příloha č. 1: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – očekávané výstupy pro tematický okruh Lidé a čas pro 2. období

LIDÉ A ČAS

Očekávané výstupy – 2. období

žák

ČJS-5-3-01 pracuje s časovými údaji a využívá zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi ději a mezi jevy

ČJS-5-3-02 využívá knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti

ČJS-5-3-03 srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifik

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

ČJS-5-3-03p rozeznává rozdíl mezi životem dnes a životem v dávných dobách

ČJS-5-3-03p uvede významné události, které se vztahují k regionu a kraji

ČJS-5-3-03p vyjmenuje nejvýznamnější kulturní, historické a přírodní památky v okolí svého bydliště

Učivo

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

Příloha č. 2: Výňatek z ŠVP první školy – okruh Lidé a čas 5. ročník (s. 251)

Oblast: Člověk a jeho svět	Předmět: Vlastivěda	Ročník: 5.	
Očekávané výstupy Žák:	Učivo	Průřezová témata	Poznámky
<p>(ČJS-5-3-03)</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozeznává současné a minulé, chápe dějiny jako časový sled událostí - vlastními slovy popisuje významné události z novějších českých dějin (první polovina 18. stol. – současnost) - rozpoznává, posuzuje a vyjadřuje vlastní názor na rasismus, fašismus -rozeznává rozdíl mezi životem dnes a životem v dávných dobách -uvede významné události - regionální kraj - vyjmenuje nejvýznamnější kulturní, historické památky v okolí bydliště <p>(ČJS-5-3-02)</p> <ul style="list-style-type: none"> - pozná památky našeho regionu a uvědomuje si důležitost památek pro naši společnost <p>(ČJS-5-3-04)</p> <ul style="list-style-type: none"> - srovnává a hodnotí způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti (18. – 21. stol.) 	<p>Lidé a čas</p> <p>orientace v čase</p> <ul style="list-style-type: none"> - obrazy z novějších českých dějin (první polovina 18. stol. – současnost) - reformy Marie Terezie - reformy Josefa II. - národní obrození - vynálezy 19. stol. - I. svět., II. svět. válka - Československo, Česká republika <p>současnost a minulost v našem životě péče o památky</p>	<p>MKV</p> <ul style="list-style-type: none"> - lidské vztahy - etnický původ <p>VDO</p> <ul style="list-style-type: none"> - občan, občanská společnost a stát - formy participace občanů v politickém životě - principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování <p>MV</p> <ul style="list-style-type: none"> - kritické čtení a vnímání mediálních sdělení 	<p>Podpora vlastní iniciativy žáků.</p> <p>Návštěva knihoven nebo muzeí, galerií, památek regionu.</p> <p>Práce s encyklopediemi, časopisy, knihami.</p> <p>Referáty.</p>

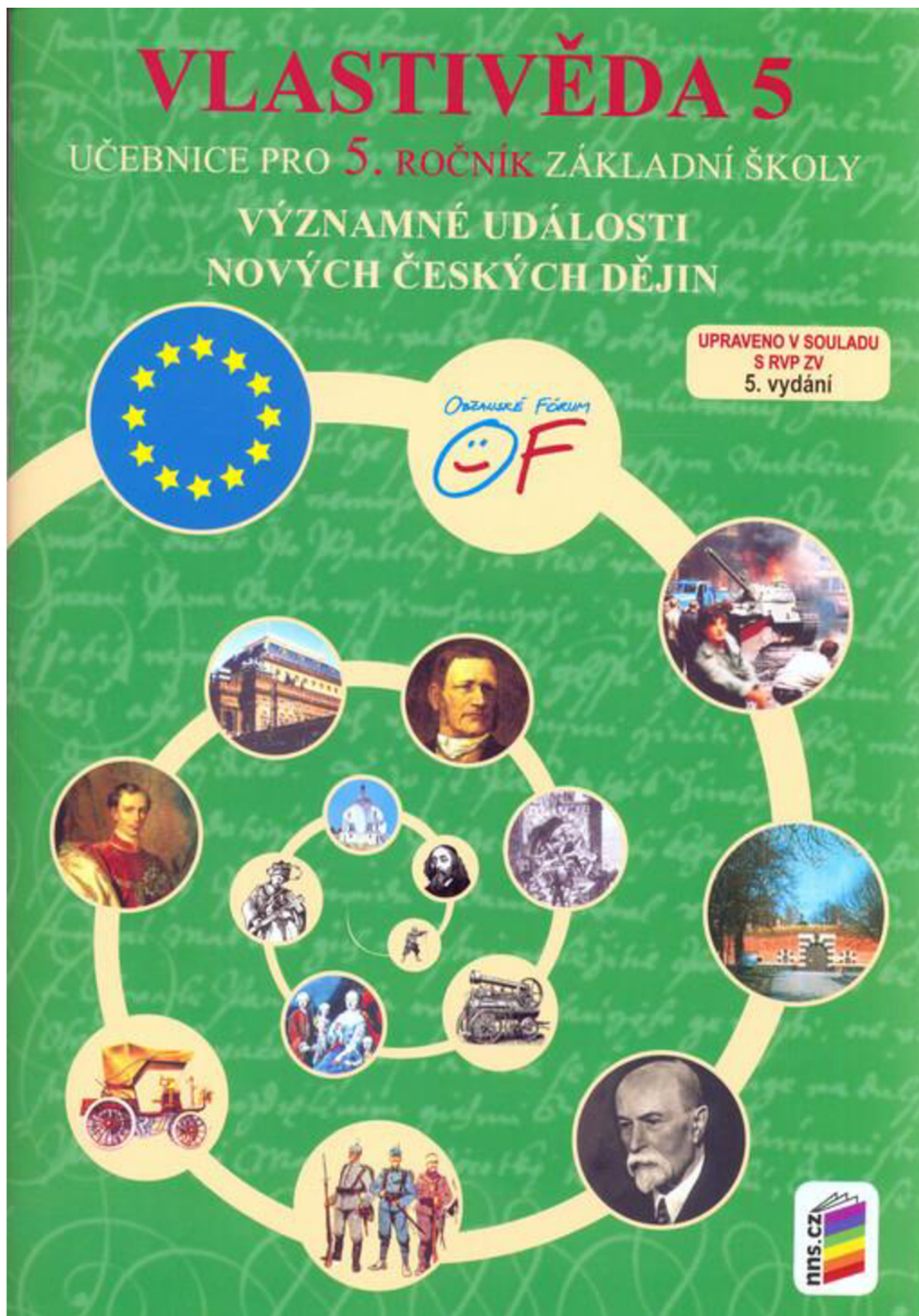
Příloha č. 3: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – učivo vzdělávacího oboru dějepis

Učivo vzdělávacího oboru dějepis:

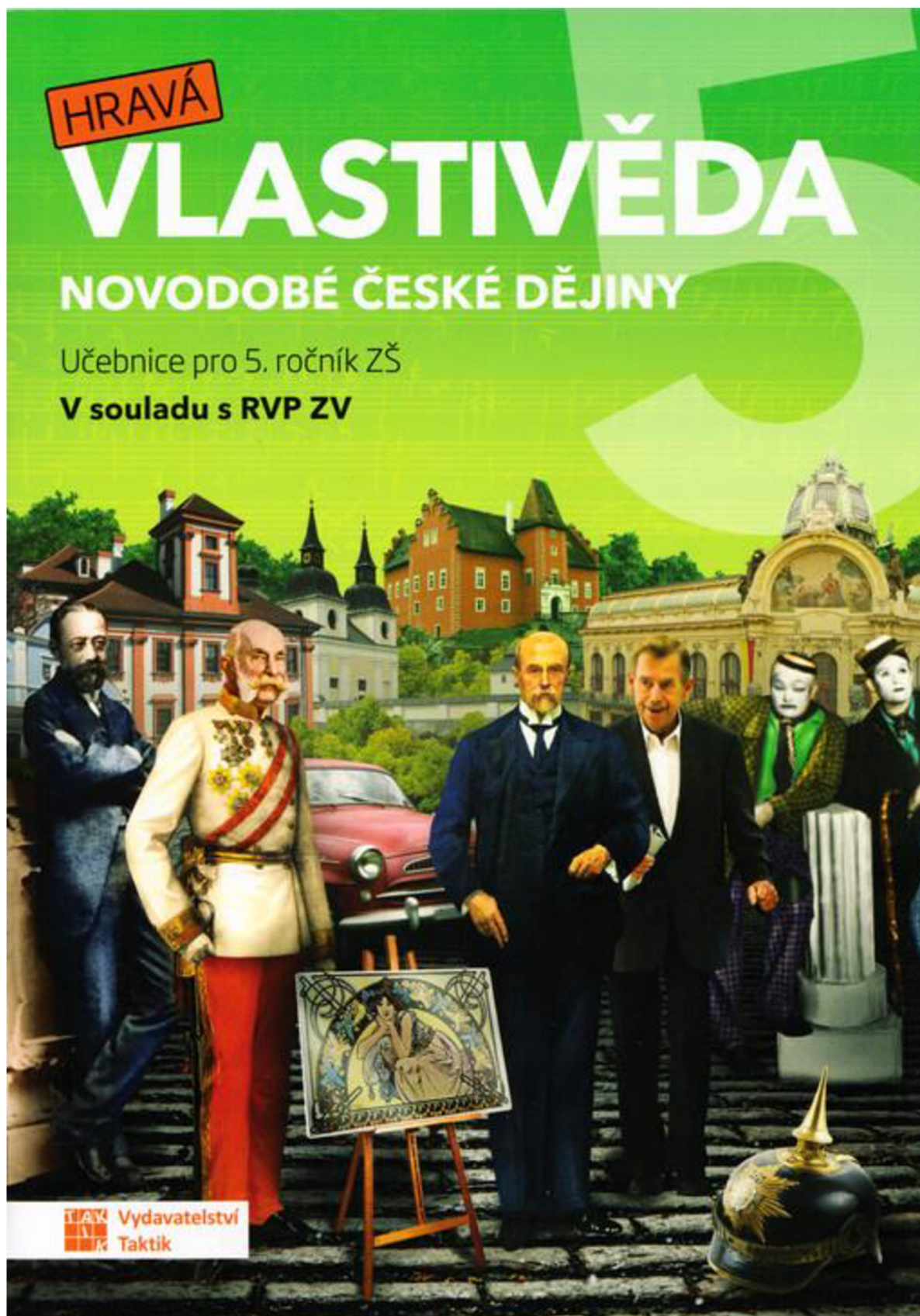
- význam zkoumání dějin, získávání informací o dějinách; historické prameny
- historický čas a prostor
- člověk a lidská společnost v pravěku
- nejstarší starověké civilizace a jejich kulturní odkaz
- antické Řecko a Řím
- střední Evropa a její styky s antickým Středomořím
- nový etnický obraz Evropy
- utváření států ve východoevropském a západoevropském kulturním okruhu a jejich specifický vývoj
- islám a islámské říše ovlivňující Evropu (Arabové, Turci)
- Velká Morava a český stát, jejich vnitřní vývoj a postavení v Evropě
- křesťanství, papežství, císařství, křížové výpravy
- struktura středověké společnosti, funkce jednotlivých vrstev
- kultura středověké společnosti – románské a gotické umění a vzdělanost
- renesance, humanismus, husitství, reformace a jejich šíření Evropou
- zámořské objevy a počátky dobývání světa
- český stát a velmoci v 15.–18. století
- barokní kultura a osvícenství
- Velká francouzská revoluce a napoleonské období, jejich vliv na Evropu a svět; vznik USA
- industrializace a její důsledky pro společnost; sociální otázka
- národní hnutí velkých a malých národů; utváření novodobého českého národa
- revoluce 19. století jako prostředek řešení politických, sociálních a národnostních problémů
- politické proudy (konzervativismus, liberalismus, demokratismus, socialismus), ústava, politické strany, občanská práva
- kulturní rozrůzněnost doby
- konflikty mezi velmocemi, kolonialismus
- první světová válka a její politické, sociální a kulturní důsledky

- nové politické uspořádání Evropy a úloha USA ve světě; vznik Československa, jeho hospodářskopolitický vývoj, sociální a národnostní problémy
- mezinárodněpolitická a hospodářská situace ve 20. a 30. letech; totalitní systémy - komunismus, fašismus, nacismus – důsledky pro Československo a svět
- druhá světová válka, holokaust; situace v našich zemích, domácí a zahraniční odboj; politické, mocenské a ekonomické důsledky války
- studená válka, rozdělení světa do vojenských bloků reprezentovaných supervelmocemi; politické, hospodářské, sociální a ideologické soupeření
- vnitřní situace v zemích východního bloku (na vybraných příkladech srovnání s charakteristikou západních zemí)
- vývoj Československa od roku 1945 do roku 1989, vznik České republiky
- rozpad koloniálního systému, mimoevropský svět
- problémy současnosti
- věda, technika a vzdělání jako faktory vývoje; sport a zábava

Příloha č. 4: Titulní strana učebnice Vlastivěda 5, učebnice pro 5. ročník ZŠ, významné události nových českých dějin



Příloha č. 5: Titulní strana učebnice Hravá vlastivěda 5, Novodobé české dějiny: v souladu s RVP



Příloha č. 6: Nevyplněný didaktický test

Výzkum k diplomové práci-test o období totality

Pohlaví testovaného: Chlapec Dívka

Učivo o období totality mě: Hodně bavilo Bavilo Moc nebavilo Vůbec nebavilo

Vlastivědu: Mám moc rád/a Mám rád/a Spíš nemám rád/a Nemám rád/a

1. Vláda jedné strany začala:

- a) v září 1938
- b) v srpnu 1968
- c) v únoru 1948
- d) v listopadu 1958

2. Napiš jméno prvního komunistického prezidenta.

3. Která země byla vzorem pro naše komunisty?

- a) USA
- b) Podkarpatská Rus
- c) Německá demokratická republika
- d) Sovětský svaz

4. Vysvětli, co znamená pojem znárodňování.

5. Vysvětli, co znamená, že v období totality média (televize, rádio, knížky...) podléhala cenzuře.

6. Komunistické hospodářství bylo řízeno:

- a) jednoletými plány
- b) tříletými plány
- c) pětiletými plány
- d) desetiletými plány

7. Vysvětli, co znamená zkratka ČSSR.

8. Jak se nazývalo období změn na začátku roku 1968, kdy komunisté v čele s Alexandrem Dubčekem chtěli vládnout bez zastrašování lidí a budovat tzv. „socialismus s lidskou tváří“?

9. Podívej se na obrázky. Oba jsou spojeny s jednou událostí z období komunistické vlády.



a) O kterou událost se jedná?

b) Napiš rok, kdy k této události došlo.

10. V roce 1989 proběhla v Praze stávková studentů. Jejich průvod rozehnala policie a mnoho studentů zranila. V den této události máme také státní svátek. Napiš datum (den a měsíc) této stávkové.

11. Jak nazýváme revoluci v roce 1989, která ukončila vládu komunistů a vedla k demokracii?

12. Během revoluce v roce 1989 založili stávkující lidé organizaci, která vyžadovala odstoupení komunistické strany. Jak se tato organizace jmenovala?

Příloha č. 7: Výpočet obtížnosti testových úloh a reliability testu

Obtížnost testových úloh

$$Q = 100 \times \frac{n_n}{n}$$

kde Q je hodnota obtížnosti, n_n je počet neúspěšných řešitelů a řešitelů, kteří úlohu vynechali, a n je celkový počet řešitelů.

$$P = 100 \times \frac{n_s}{n}$$

kde P je index obtížnosti, n_s je počet úspěšných řešitelů úlohy a n je celkový počet řešitelů.

Tab. č. 15: Hodnoty pro výpočet obtížnosti testových úloh

	n_n	n_s	n	Q	P
Testová položka č. 1	1	3	4	25	75
Testová položka č. 2	4	0	4	100	0
Testová položka č. 3	0	4	4	0	100
Testová položka č. 4	3	1	4	75	25
Testová položka č. 5	3	1	4	75	25
Testová položka č. 6	3	1	4	75	25
Testová položka č. 7	3	1	4	75	25
Testová položka č. 8	4	0	4	100	0
Testová položka č. 9				87,5	12,5
<i>Testová položka č. 9a</i>	3	1	4	75	25
<i>Testová položka č. 9b</i>	4	0	4	100	0
Testová položka č. 10	4	0	4	100	0
Testová položka č. 11	2	2	4	50	50
Testová položka č. 12	4	0	4	100	0

U položky č. 9 jsme hodnoty Q a P vypočítali aritmetickým průměrem z hodnot jednotlivých podpoložek.

Reliabilita testu

$$r_{kr} = \frac{k}{k-1} \times \left(1 - \frac{\sum pq}{s^2} \right)$$

kde r_{kr} je koeficient reliability, k je počet testových položek v testu, p je podíl úspěšných řešitelů ve vzorku, $q = 1 - p$ a s je směrodatná odchylka pro celkové výsledky žáků v testu.

Tab. č. 16: Výpočet aritmetického průměru a směrodatné odchylky

Počet bodů x_i	Četnost n_i	$n_i \cdot x_i$	$x_i - \bar{x}$	$(x_i - \bar{x})^2$	$n_i \cdot (x_i - \bar{x})^2$
12	1	12	5	25	25
6	2	12	-1	1	2
4	1	4	-3	9	9
Σ	4	28			36

$$\bar{x} = \frac{28}{4} = 7$$

$$s^2 = \frac{36}{4-1} = 12$$

Tab. č. 17: Výpočet hodnot p a q pro Kuderův–Richardsonův vzorec

	Počet správných odpovědí	p	q	pq
Testová položka č. 1	3	0,75	0,25	0,1875
Testová položka č. 2	0	0	1	0
Testová položka č. 3	4	1	0	0
Testová položka č. 4	1	0,25	0,75	0,1875
Testová položka č. 5	1	0,25	0,75	0,1875
Testová položka č. 6	1	0,25	0,75	0,1875
Testová položka č. 7	1	0,25	0,75	0,1875
Testová položka č. 8	0	0	1	0
Testová položka č. 9a	1	0,25	0,75	0,1875
Testová položka č. 9b	0	0	1	0
Testová položka č. 10	0	0	1	0
Testová položka č. 11	2	0,5	0,5	0,25
Testová položka č. 12	0	0	1	0

Σ 1,375

$$r_{kr} = \frac{13}{13-1} \times \left(1 - \frac{1,375}{12}\right) = 0,959$$

Příloha č. 8: Bodové hodnocení žáků první školy třídy paní učitelka č. 1

Tab. č. 18: Bodové hodnocení žáků první školy třídy paní učitelky č. 1

Žák	Testové položky													Celkem bodů
	1	2	3	4	5	6	7	8	9 a)	9 b)	10	11	12	
1	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	6
2	2	0	2	0	1	2	2	0	1	2	0	2	0	14
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
4	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
5	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	3
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	2	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	8
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
9	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
10	0	0	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	6
11	0	2	2	2	2	0	2	0	0	0	0	2	0	12
12	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
13	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
14	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
15	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	3
16	0	0	2	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	5
17	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
18	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4
19	0	0	2	0	2	2	1	0	0	0	0	2	0	9
20	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4
21	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
22	2	2	2	2	1	0	0	0	0	0	2	0	0	11
23	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	4
24	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
25	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	6

Příloha č. 9: Bodové hodnocení žáků první školy třída paní učitelky č. 2

Tab. č. 19: Bodové hodnocení žáků první školy třída paní učitelky č. 2

Žák	Testové položky													Celkem bodů
	1	2	3	4	5	6	7	8	9 a)	9 b)	10	11	12	
1	0	0	2	2	2	0	0	0	0	0	0	2	0	8
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	2	2	0	2	0	0	0	0	0	1	0	7
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
5	0	0	2	0	0	2	0	2	2	2	0	2	0	12
6	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
7	0	0	0	1	2	0	1	0	0	0	0	2	0	6
8	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
9	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	2	0	2	2	2	0	2	0	2	2	0	2	0	16
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	2	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	5
14	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
15	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
16	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
18	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4
19	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
20	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
21	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	6
22	2	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	2	0	8
23	2	0	2	2	0	2	0	0	0	0	0	2	0	10
24	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	4

Příloha č. 10: Bodové hodnocení žáků druhé školy třída paní učitelky č. 3**Tab. č. 20: Bodové hodnocení žáků druhé školy třída paní učitelky č. 3**

Žák	Testové položky													Celkem bodů
	1	2	3	4	5	6	7	8	9 a)	9 b)	10	11	12	
1	2	0	2	2	0	2	2	0	0	0	0	2	0	12
2	2	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	5
3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	2	2	0	21
4	0	0	2	2	1	2	0	2	0	0	0	0	0	9
5	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	22
6	2	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5
7	2	2	2	2	1	2	2	0	0	2	2	2	2	21
8	2	2	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	8
9	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0	22
11	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	24
12	2	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5
13	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
14	0	0	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	10
15	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	0	2	0	20
16	0	2	2	0	2	2	0	0	2	0	2	0	0	12
17	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	4
18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0	22
19	2	0	2	2	0	2	2	0	2	0	0	0	0	12

Výzkum k diplomové práci -test o období totality

Pohlaví testovaného: Chlapec DívkaUčivo o období totality mě: Hodně bavilo Bavilo Moc nebavilo Vůbec nebaviloVlastivědu: Mám moc rád/a Mám rád/a Spíš nemám rád/a Nemám rád/a

1. Vláda jedné strany začala:

- a) v září 1938
 b) v srpnu 1968
 c) v únoru 1948
 d) v listopadu 1958

2. Napiš jméno prvního komunistického prezidenta.

Tomáš Masaryk

3. Která země byla vzorem pro naše komunisty?

- a) USA
 b) Podkarpatská Rus
 c) Německá demokratická republika
 d) Sovětský svaz

4. Vysvětli, co znamená pojem znárodnování.

nevím

5. Vysvětli, co znamená, že v období totality média (televize, rádio, knížky...) podléhala cenzuře.

nevím

6. Komunistické hospodářství bylo řízeno:

- a) jednoletými plány
 b) tříletými plány
 c) pětiletými plány
 d) desetiletými plány

7. Vysvětli, co znamená zkratka ČSSR.

Česko Slovensko sítí národa

8. Jak se nazývalo období změn na začátku roku 1968, kdy komunisté v čele s Alexandrem Dubčekem chtěli vládnout bez zastrašování lidí a budovat tzv. „socialismus s lidskou tváří“?

nevím

9. Podívej se na obrázky. Oba jsou spojeny s jednou událostí z období komunistické vlády.



a) O kterou událost se jedná?

přesazení Masaryka

b) Napiš rok, kdy k této události došlo.

1975

10. V roce 1989 proběhla v Praze stávka studentů. Jejich průvod rozehnala policie a mnoho studentů zranila. V den této události máme také státní svátek. Napiš datum (den a měsíc) této stávky.

1949 5.6

11. Jak nazýváme revoluci v roce 1989, která ukončila vládu komunistů a vedla k demokracii?

nevím

12. Během revoluce v roce 1989 založili stávkující lidé organizaci, která vyžadovala odstoupení komunistické strany. Jak se tato organizace jmenovala?

nevím

Výzkum k diplomové práci -test o období totality

Pohlaví testovaného: Chlapec DívkaUčivo o období totality mě: Hodně bavilo Bavilo Moc nebavilo Vůbec nebaviloVlastivědu: Mám moc rád/a Mám rád/a Spíš nemám rád/a Nemám rád/a

1. Vláda jedné strany začala:

- a) v září 1938
 b) v srpnu 1968
 c) v únoru 1948
 d) v listopadu 1958

2. Napiš jméno prvního komunistického prezidenta.

3. Která země byla vzorem pro naše komunisty?

- a) USA
 b) Podkarpatská Rus
 c) Německá demokratická republika
 d) Sovětský svaz

4. Vysvětli, co znamená pojem znárodňování.

Kdy národ byl pod jiným národem a stane se samostatným národem

5. Vysvětli, co znamená, že v období totality média (televize, rádio, knížky...) podléhala cenzuře.

všechny média byly kontrolovány před vydáním

6. Komunistické hospodářství bylo řízeno:

- a) jednoletými plány
 b) tříletými plány
 c) pětiletými plány
 d) desetiletými plány

7. Vysvětli, co znamená zkratka ČSSR.

8. Jak se nazývalo období změn na začátku roku 1968, kdy komunisté v čele s Alexandrem Dubčekem chtěli vládnout bez zastrašování lidí a budovat tzv. „socialismus s lidskou tváří“?

9. Podívej se na obrázky. Oba jsou spojeny s jednou událostí z období komunistické vlády.



a) O kterou událost se jedná?

znárodnění České republiky

b) Napiš rok, kdy k této události došlo.

1989

10. V roce 1989 proběhla v Praze stávková akce studentů. Jejich průvod rozehnala policie a mnoho studentů zranila. V den této události máme také státní svátek. Napiš datum (den a měsíc) této stávkové akce.

11. Jak nazýváme revoluci v roce 1989, která ukončila vládu komunistů a vedla k demokracii?

12. Během revoluce v roce 1989 založili stávkující lidé organizaci, která vyžadovala odstoupení komunistické strany. Jak se tato organizace jmenovala?

Výzkum k diplomové práci -test o období totality

Pohlaví testovaného: Chlapec DívkaUčivo o období totality mě: Hodně bavilo Bavilo Moc nebavilo Vůbec nebaviloVlastivědu: Mám moc rád/a Mám rád/a Spíš nemám rád/a Nemám rád/a

1. Vláda jedné strany začala:

- a) v září 1938
 b) v srpnu 1968
 c) v únoru 1948
 d) v listopadu 1958

2. Napiš jméno prvního komunistického prezidenta.

K. Gorbwald (mám jít se to přečíst)

3. Která země byla vzorem pro naše komunisty?

- a) USA
 b) Podkarpatská Rus
 c) Německá demokratická republika
 d) Sovětský svaz

4. Vysvětli, co znamená pojem znárodnování.

Př. Když měl hospodář dvě pole jedno mu vláda odebrala. a dala ho do dělnič

5. Vysvětli, co znamená, že v období totality média (televize, rádio, knížky...) podléhala cenzuře.

Cenzura je když se komunistům nelíbí nějaký spis, tak ho spálili.

6. Komunistické hospodářství bylo řízeno:

- a) jednoletými plány
 b) tříletými plány
 c) pětiletými plány
 d) desetiletými plány

7. Vysvětli, co znamená zkratka ČSSR.

Český sovětský svaz Rusie?

8. Jak se nazývalo období změn na začátku roku 1968, kdy komunisté v čele s Alexandrem Dubčekem chtěli vládnout bez zastrašování lidí a budovat tzv. „socialismus s lidskou tváří“?

9. Podívej se na obrázky. Oba jsou spojeny s jednou událostí z období komunistické vlády.



a) O kterou událost se jedná?

b) Napiš rok, kdy k této události došlo.

10. V roce 1989 proběhla v Praze stávková akce studentů. Jejich průvod rozehnala policie a mnoho studentů zranila. V den této události máme také státní svátek. Napiš datum (den a měsíc) této stávkové akce.

17. listopadu

11. Jak nazýváme revoluci v roce 1989, která ukončila vládu komunistů a vedla k demokracii?

Období perestrojky

12. Během revoluce v roce 1989 založili stávkující lidé organizaci, která vyžadovala odstoupení komunistické strany. Jak se tato organizace jmenovala?

Výzkum k diplomové práci -test o období totality

Pohlaví testovaného: Chlapec DívkaUčivo o období totality mě: Hodně bavilo Bavilo Moc nebavilo Vůbec nebaviloVlastivědu: Mám moc rád/a Mám rád/a Spíš nemám rád/a Nemám rád/a

1. Vláda jedné strany začala:

- a) v září 1938
 b) v srpnu 1968
 c) v únoru 1948
 d) v listopadu 1958

2. Napiš jméno prvního komunistického prezidenta.

Klement Gottwald

3. Která země byla vzorem pro naše komunisty?

- a) USA
 b) Podkarpatská Rus
 c) Německá demokratická republika
 d) Sovětský svaz

4. Vysvětli, co znamená pojem znárodnění.

Všechno se stalo se sovětským státem

5. Vysvětli, co znamená, že v období totality média (televize, rádio, knížky...) podléhala cenzuře.

mohli tam dávat jen to, co jim dovolili

6. Komunistické hospodářství bylo řízeno:

- a) jednoletými plány
 b) tříletými plány
 c) pětiletými plány
 d) desetiletými plány

7. Vysvětli, co znamená zkratka ČSSR.

československá socialistická republika

8. Jak se nazývalo období změn na začátku roku 1968, kdy komunisté v čele s Alexandrem Dubčekem chtěli vládnout bez zastrasování lidí a budovat tzv. „socialismus s lidskou tváří“?

Pražské jaro

9. Podívej se na obrázky. Oba jsou spojeny s jednou událostí z období komunistické vlády.



a) O kterou událost se jedná?

Tchupace

b) Napiš rok, kdy k této události došlo.

1968

10. V roce 1989 proběhla v Praze stávková akce studentů. Jejich průvod rozehnala policie a mnoho studentů zranila. V den této události máme také státní svátek. Napiš datum (den a měsíc) této stávkové akce.

17. 11.

11. Jak nazýváme revoluci v roce 1989, která ukončila vládu komunistů a vedla k demokracii?

Sametová

12. Během revoluce v roce 1989 založili stávkující lidé organizaci, která vyžadovala odstoupení komunistické strany. Jak se tato organizace jmenovala?

Charva 77

Příloha č. 12: Interview s učiteli vlastivědy 5. ročníků

1. Stihnete vždy probrat učivo o období totality (rok 1948-1989)?

Učitelka 1: Vždycky probereme, protože ty dějiny jsou vlastně dělané tak, že končíme první pololetí, takže to není konec roku, červen. My to máme přehozené, protože vlastně ve čtvrté třídě končíme dějinami, takže v pětce začínáme dějinami, aby si to víc pamatovali. Takže určitě vždycky probereme a toto téma já mám k němu blízko jsem ho prožila, takže víceméně si myslím, že to chci s nimi i probrat, takže za mě vždycky probrané, ano.

Učitelka 2: Stíháme.

Učitelka 3: Vždycky ho stihnu.

2. Připadá Vám toto téma pro žáky lákavé?

Učitelka 1: Nepřipadá, protože tomu vůbec nerozumí. Oni jsou v podstatě, říkám pohádka, vyprávění jak z nějaké knížky. A... jako záleží zase jaké máte žáky. Specifika tady té třídy třeba ti jsou jakože problémovější třída, takže tam to moc jako nešlo.

Učitelka 2: No, děti to úplně moc nebaví. Ale najdou se výjimky, kterým to přijde zajímavé a ví, že to je důležitá část historie.

Učitelka 3: Záleží na tom, jak je podané. Ale určitě je hodně zajímavé, protože jsem část té doby prožila, takže když do toho dám ještě svoje osobní prožitky. A vždycky v tom chci mít nějaké prožitky, tak je zajímavé.

3. Když toto učivo probíráte s žáky, učíte jej převážně podle učebnice? Nebo některé téma či období z komunistické éry vynecháváte, či naopak přidáváte?

Učitelka 1: Víceméně se držím učebnice, protože současní rodiče jsou velmi striktní a hlídají co je v knize, kdybych učila něco navíc. Takže třeba říkám svoje zážitky nebo něco co je navíc, co jsem zažila, co zažili rodiče nebo jejich rodiče, prarodiče. Takže doplním, ale určitě to nezkouším a zachovávám to jak je to v té knize.

Učitelka 2: V učebnici toho zase tolik není, tady na tohle téma ani na téma vlastně první světové, druhé světové, takže já si tyto témata doplňuji svými materiály od sebe a jinými informacemi.

Učitelka 3: Z učebnice neučím vůbec. Učebnici mají žáci jako podpůrný materiál na doma. Ani nevím jestli ji mají ve škole. Já... nikdy se k učebnici ve škole nedostanu, protože mám spoustu jiných materiálů. A... Nikdy. Ne, ne, nikdy nevynechám. Ale zase

úměrně věku. Nejdeme nijak do hloubky, spíš jdeme... o pocitech o prožitku z té doby, aby si z toho děti odnesly spíš zážitek než nějakou faktickou informaci.

4. Máte téma nebo etapu z období komunistické nadvlády, na které se s dětmi více soustředíte (například politické procesy, 21. srpen 1968, sametová revoluce atd.)? A jestli ano, proč právě toto téma?

Učitelka 1: Já bych řekla, že vůbec to tak do hloubky ani neprobírám. Protože bych řekla, že i v páté třídě ty děti zaprvé kapacitu mozku nemají na takové věci, takže spíš tak abychom si všechno řekli, ale tak jenom v té rovině seznamovací, řekla bych.

Učitelka 2: Já se snažím soustředit tak nějak na všechno tady to uvedené, aby pochopili ten celek, vlastně to co se tady dělo.

Učitelka 3: Snažím se, aby to nebylo úplně jedno téma, které je důležité, protože si myslím, že celá ta doba byla důležitá. Ale je pravda, že každý rok se trošičku ze svého pohledu rozpovídám možná o něčem jiném. Ale období, které jsme prožila od toho roku... já nevím prostě 60. let, tak tam hodně prokládám svoje zážitky, rodinnou situaci, prostě to s čím jsem se v té době setkala... To děti docela zajímá, protože mají pocit, že asi je to doba strašně, strašně vzdálená a že já jsem ji prožila tak... Už jsem starší, no tak... To tak jako... „*Paní učitelko a kolik vám je let? Vy jste jako v těch šedesátých, vy jste to... vy jste tam byla?*“ Jo, takže aby zase i ta konfrontace s tím životem rodiny, třeba, a mým životem ty děti překvapuje. A to je dobře. Prostě bavíme se o tom a je jim to bližší, když už vědí, že jejich paní učitelka to zažila.

5. Používáte při výuce o totalitě kromě učebnice některé další materiály a pomůcky? Pokud ano, které?

Učitelka 1: Když máme tak tu nějakou tu jakože... Internet, že si ukazujeme třeba i záběry nebo na tom počítači nebo někde jsou i ty dotykové tabule, takže tam něco určitě z toho, aby měli i jako vizuální nějakou představu, co se dělo, jak se dělo, ukázky...

Učitelka 2: Většinou... Nebo měla jsem loni teda prezentace v PowerPointu teďka to není úplně možné, protože tam není interaktivka a ani nějaký přesun do třídy, kde by se to dalo zrealizovat úplně tady jako není na poslední chvíli nějak reálný. Jako dalo by se... Ale jako buď prezentace nebo si sama vytvářím nějaké pracovní listy, které si potom děti lepší do sešitu. Takže třeba probíráme spolu, tak aby jim to nějak doplnilo...

Učitelka 3: No jak už jsem řekla, učebnice tak moc nepoužívám. Čerpám hodně z literatury, z kroniky školy, z kroniky obce, to úplně nejvíc, protože se jim snažím

veškerou tu dobu přiblížit ve vztahu k naší obci. Takže z toho čerpám úplně nejvíc. Ale máme spoustu materiálů ať už... jak se to jmenuje to století jak tam jsou i ty dobové materiály... vyšlo to... je to takový soubor, je to kniha a v tom jsou ukázky jednotlivých třeba listin a podobně, tak... Požívám hodně jiný materiál. Přiznám, učebnici téměř ne, asi vůbec ne. Vůbec.

6. Pracujete s videi? Pokud ano, které události tato videa zachycují?

Učitelka 1: Jo, ano... Tak třeba tu revoluci, ten rok 89, aby viděli vlastně, co ti studenti dokázali, že to byl ten pokojný průvod a k čemu to pak sklouzlo. Tak to třeba ty děcka zajímá. Takže to jsem tak měla, to jsme si ukazovali.

Učitelka 2: Není ta tabule...

Učitelka 3: Máme to, ty... Dějiny udatného českého národa, ale to už je takové moc okoukané nebo já už to mám okoukané, takže snažím se sehnat videa jiná. A vždycky nějaký kousíček té doby... Krátká videa. Aby to nebylo jako na celou hodinu, spíš jen krátké video a aby... zase jdu po tom prožitku - co jste tam viděli, jak to na vás působilo... takže hledám různá, i na YouTube, kratičká videa, nemám konkrétně jiné než třeba ty Dějiny udatného českého národa, ale... To už jako já pomalinku opouštím nebo řeknu jim prohlédněte si to doma nebo na informatice, ale v té hodině využijí trošičku jiná videa. Z té nové doby je jich spousta. Takže spíš tak.

7. Slyšel/a jste někdy o archivu Paměti národa? Pokud ano, pracujete s nahrávkami pamětníků také ve svých hodinách?

Učitelka 1: Jako slyšela, ale nepracuji, ne. Tak do hloubky teda nejdeme. Ono ani není... Tam je problém, že v tom je strašně moc učiva i ta vlastivěda i ten druhý díl, takže tam jako hodina nějakého vyprávění nebo i toho videa mě stojí to, že pak musím prostě valit. Takže se snažím to nějak, aby to hlavně prošlo všechno.

Učitelka 2: Slyšela, ale nepracovali jsme s tím.

Učitelka 3: Ano, dokonce tady nám chodí jedna paní učitelka jako pamětnice. Ta se vždycky hodně rozovídá. A ano, i jsme byli zapojeni do nějakého projektu Paměti národa. Jsme zpracovávali rok 89 v naší obci.

8. Pořádáte pro žáky 5. ročníků v návaznosti na výuku o období totality besedy s pamětníky?

Učitelka 1: Momentálně ne. Říkám to souvisí s tím, kolik je toho učiva, takže... Jako ale, možná za sebe, kdyby někdo přišel, že třeba by babička chtěla povyprávět, bych se tomu určitě nebránila, ale abych sama něco tak vyhledávala, to se mi zatím nepodařilo.

Učitelka 2: Ne, nerealizovali.

Učitelka 3: Ano, ano. Máme tady jako jednu paní učitelku a pak paní asistentku, která zažila tu dobu tady, takže vlastně se jí vždycky ptáme. Je to zajímavé. Měli jsme tady i cizí lidi na besedách, ale ... abych častěji toho mohla využít tak saháme do vlastních řad.

9. Pořádáte pro žáky 5. ročníků v návaznosti na výuku o období totality výlety na místa s totalitou spojená?

Učitelka 1: No, tím, že to právě máme v tom období zrovna ne těch letních výletů, takže... A není na to čas... Jako asi by to možná nebylo špatné, ale momentálně ne...

Učitelka 2: Výlety byly maximálně v rámci jakoby jiného tématu Památek po Olomouci, tak maximálně nějakou procházku tady po Olomouci vlastně s tím, že jsme i chodili... Co se týče druhé světové války tak jsme chodili po městě a hledali jsme ty dlažební kostky zlatý... Jinak ne.

Učitelka 3: Když řeknu... S tou pátou třídou ne... s pátou třídou ne... to jenom po obci, když si řekneme, že třeba jsme zakládali občanské fórum, tak si řekneme kde. A na druhém stupni už jezdí třeba na Mělník, jezdí prostě po okolí tady... po okolí... No s páťáky po obci stoprocentně. Jako páťáci obec. Protože já to hodně vztahuju k té naší obci.

10. Pořádáte pro žáky 5. ročníků v návaznosti na výuku o období totality některé jiné akce?

Učitelka 1: Ehm. Ehm.

Učitelka 2: Ne.

Učitelka 3: Akce - zpracováváme prostě jednotlivá období, která potom vystavujeme a rodiče mohou zhlédnout. Takže máme takové jakoby časové osy, na které doplňujeme ještě zážitky, co děti přinesou z rodin. Jo, že třeba máme padesátá léta a babička povídala, že v padesátých letech jim sebrali krávu nebo něco... Jo, tak si to zařazujeme na tu časovou osu a propojujeme to s těmi rodinnými osudy. Ale jako že bychom úplně další nějaký jako akce, asi ne.

11. Propojte výuku o období totality s místy ve vašem regionu, které jsou s tímto obdobím spjaté?

Učitelka 1: Jo určitě. Jsme se třeba bavili, kde bylo občanské fórum, kde se ti lidi scházeli, tak to jsem jim všechno popisovala. Protože jako já jsem zrovna v té době začínala, jsem měla první rok školy, takže mě to tak jako hodně oslovilo. Takže určitě... Tady ty věci jo, ve spojení s městem. To jo...

Učitelka 2: Moc ne.

Učitelka 3: Naprosto, úplně bez debat... Tady bez debat...

12. Jste spokojený/á s učebnicí vlastivědy, kterou používáte? Proč?

Učitelka 1: My máme teď dva nebo tři roky ten Taktik a to teda jo... Připadá mi, že je dobře dělaná. Měli jsme i pracovní listy, teda pracovní sešity, teď na to teda nebyly moc peníze, aby měli i děti svoje, takže spíš mám já a kopíruju z toho a ... Jo jsem spokojená.

Učitelka 2: Celkem ano. Ale v některých tématech by toho mohlo být víc.

Učitelka 3: Je tam souhrn, jsou tam nějaké základní informace o té době, takže určitě ty děti se třeba do toho doma podívají, ale já na tu výuku to tolik nepoužiju, protože tam není to co já hledám v těch dějinách. To tam prostě není.

13. Jste spokojený/á s tím, jak zpracovává téma totality?

Učitelka 1: Jo, jo, jo. Já si myslím, že i ty obrázky. Tam je hodně obrazového materiálu.. i ti vlastně představitelé, co tam byli, o Havlovi je tam a tak... Takže, jako jo.

Učitelka 2: To jo, to je tam pěkně napsané.

Učitelka 3: Ne. Ne. Ne. Musím hledat jiné prostě zdroje, bližší těm dětem, ty ukázky... Jo, já to chápu, že asi se do té učebnice nevejde úplně všechno a proto... proto... ji nepoužívám.

14. Používal/a jste někdy i jinou učebnici? Pokud ano, bylo v ní téma totality zpracováno lépe či hůře?

Učitelka 1: Já bych řekla, že ten Taktik to má lépe než byly ty předchozí... To jsme měli nějakou Novou školu, myslím, a ta nebyla tak dobrá.

Učitelka 2: Ne, jinou učebnici jsem nepoužívala.

Učitelka 3: Mám všechny učebnice, které byly vydané. Všechny učebnice opravdu za ty léta mám celý štos vlastně učebnic na vlastivědu a z každé si třeba něco vezmu.

Jo, když je tam křížovka, když je tam nějaká osmisměrka, něco co by nám jakoby oživilo nebo navodilo téma nebo jako opakování, tak to použiju, ne že ne, že bych do toho vůbec nešáhla, ale všechny vydání všech učebnic za posledních, já nevím bych řekla 15 let, určitě na škole máme a různě čerpáme jenom jednotlivosti.

15. Když se rozhodovalo o výběru učebnic, podle kterých dnes učíte, mohl/a jste výběr ovlivnit? Pokud ano, co Vás vedlo k výběru právě té vaší?

Učitelka 1: No, mohli jsme si. Právě, že se k nám dostalo to nakladatelství Taktik a hrozně se nám to líbilo, vícero kolegyním, co to učíme. Jednak způsob jak to tam je prezentováno, jak tam je spousta těch obrázků a tam vlastně i ta zeměpisná část potom ty kraje a to všechno... Asi ten obsah mě nadchl, protože jsme to jakože změnili, no takže ano.

Učitelka 2: Tak můžu ovlivnit výběr učebnice. Ale v momentě kdy se řešila ta vlastivěda, tak jsem tady ještě nebyla a nastoupila jsem do rozjetého vlaku.

Učitelka 3: Ovlivňovala. Ovlivňuji ho posledních opravdu 20 let, a proto máme všechny učebnice, které byly vydané abychom z nich mohli čerpat. I když ne úplně všechny pro žáky.

16. Když plánujete výuku o období totality, konzultujete s ostatními kolegy, jak budete dané téma probírat, na co se zaměříte, do jaké hloubky půjdete? Pokud ano, co nejčastěji konzultujete?

Učitelka 1: No ani ne. Protože každý k tomu máme asi jiný vztah. Jsou tady i různě staří učitelé, takže myslím si, že třeba nějaká dvaceti pětiletá holka to učí jinak než to učím třeba já. Takže spíš si řekneme, že to projedeme to základní, ale úplně, jako že bychom si říkali jak a co, to ne.

Učitelka 2: Jo. No spíš jak moc do hloubky v tom tématu jako jít, co ty děti jsou schopny pochopit už, co ještě zvládnou, tak nějak pobrat a co už ne.

Učitelka 3: Konzultujeme v té páté třídě, protože ráda navazuji na výtvarnou výchovu, tělocvik, český jazyk, protože si myslím, že to téma je tak široké a může se pojmout z různých úhlů pohledu. Takže ta spolupráce mezi kolegyněmi je důležitá i pro ty děti i pro nás, protože víme co kdo probírá, jak to může rozvíjet. Takže nejvíce využívám tyto čtyři předměty – čeština, tělocvik, výtvarka a vlastivěda.

17. Když plánujete výuku o období totality, vycházíte přitom i z očekávaných výstupů v RVP ZV?

Učitelka 1: No jako jistě, že se tam díváme, co by tam mělo být. Aby tam všechno bylo. Musíme se tím řídit samozřejmě.

Učitelka 2: Určitě.

Učitelka 3: Vycházím z výstupů školního vzdělávacího programu, samozřejmě, který máme podle RVP zpracovaný. Ale ten výstup je tak obecný, že si tam já v podstatě můžu dostat co chci, protože teď po novu jak ho máme od 1.9. zpracovaný, že vlastně probíráme život a práci lidí v té době – v 50. letech, v 60. letech... Takže tam vlastně můžeme dát cokoliv. Nemáme to svázané konkrétně. Konkrétním třeba datem nebo něčím podobným.

18. Zařazujete do výuky o období totality také nějaká průřezová témata z RVP ZV?

Pokud ano, tak která?

Učitelka 1: No úplně asi tady do toho ne. To si myslím, že ne.

Učitelka 2: Jako snažíme se... Snažíme se... Ale teď si na žádné nevzpomenu.

Učitelka 3: Musíme... určitě... osobnostně sociální, pracovní, digitální... To všechno prolíná, řekla bych všemi předměty a tady speciálně určitě průřezová témata... Osobnostně sociální asi nejvíc.

19. Pracujete při výuce o období totality pouze s kognitivními nebo také s afektivními cíli?

Učitelka 1: Určitě. Protože tam právě jsme hodně navázali, co doma, jak na to reagovali rodiče, protože děti se mnohdy ptají... Takové maminka říkala, že... Takže tam takové ty vlastní pocity, city, ta reakce těch prarodičů, rodičů, takže jo. A já mám pocit, že asi v každé té látce, ať už je to matematika, čeština, chci aby tam daly ty děcka něco z těch citů, pocitů, názorů, takže asi určitě...

Učitelka 2: I s těmi postojovými, hlavně. Nebo jako tak půl na půl se snažím, aby jako pochopily co se tady dělo...

Učitelka 3: Pracuji s různými cíli. Různě rozvíjím. Dávám důležitost pokaždé trošku jiný. Ale pro mě prostě nejdůležitější vždycky je prožitek té doby.

20. Pokud pracujete s afektivními cíli, můžete prosím uvést nějaký příklad Vámi stanoveného cíle a jak jej s žáky dosahujete?

Učitelka 1: Bylo řečeno.

Učitelka 2: Teď mě žádný nenapadá...

Učitelka 3: Bylo řečeno.

21. Změnil/a byste něco v rozsahu, obsahu či způsobu výuky o období totality? Pokud ano, tak co?

Učitelka 1: Ani ne. Protože se mi líbí právě v tom Taktiku, že oni to všechno berou tak jako ne... Byly dřív knížky, kdy to bylo třeba na x kapitol a bylo to... Prostě myslím, že pro současné děti, kdy ta vzdělanost jaksi klesá, bych řekla, možná je to i tím COVIDEM, vším možným... Ale děti už nejsou takové šťiky, jak bývaly, jo, jsou, nevím, čím je to, rodinným... Sama to neumím asi ovlivnit, i když učím roky, jestli je to prostředím doma nebo kde, takže si myslím, že ta totalita, když je tak jenom jako řeknu to asi hloupě, povrchně, ale prostě jenom je to tak abychom se s tím seznámili a i v té pětce, myslím si, že když třeba pak v osmičce, devítce jdou do hloubky, tak tam už je to OK, ale u nás si myslím, že to takhle stačí prostě.

Učitelka 2: Asi ne, úplně... Ale já třeba tu výuku si doplňuji právě těmi politickými procesy a měli jsme tam vlastně... Vybrala jsem si osobnost Karla Janouška, který vlastně pomáhal zakládat tu letku těch československých pilotů u RAF a jak se k němu potom ten režim zachoval, takže to jsme měli jako příklad vlastně toho hrdiny, který potom dopadl tak jak dopadl, díky tomu režimu. Takže zvláštní... Hlavně tady z tohoto úhlu to bereme.

Učitelka 3: Já si myslím, že ten učitel si tam může vložit svoje co chce, protože ta učebnice není vůbec podstatná. Co bych změnila je časová dotace, protože mám bohužel právě jenom jednu hodinu vlastivědy a to je moc málo. A když zvoní tak žáci „jéééé už zvoní...“ takže mnohdy nestihneme všechno, proto musím spolupracovat s kolegyněmi.

22. Napadá Vás ještě nějaká poznámka, která ještě nezazněla k období totality, jeho výuce, učebnicím či zařazením tématu do RVP ZV?

Učitelka 1: Myslím si, že ty otázky jsou hodně, hodně... že asi vyčerpali všechno, co se dalo čerpat.

Učitelka 2: Asi ne.

Učitelka 3: Myslím si, že zpracovaná jakoby... je spousta materiálů v projektu dotkni se 20. století, což nám strašně pomohlo vůbec nastartovat změny ve výuce novodobých

dějin. Hrozně se mi tam líbila spousta prostě materiálů, tak jsme si zavedli svoje takové kufříky na určité období. A z toho vycházíme ve výuce, nosíme tam kufřík, máme tam dobové materiály nad nimi pracujeme. Takže to nás inspirovalo a řekla bych, že to byla taková naše revoluce nebo nastartování revoluce výuky moderních dějin na naší škole.

* V pozdějším rozhovoru (již mimo záznam) uvedla učitelka 3, že s dětmi občas vyrazí i do archivu, kde děti v rukavičkách pracují se starými matričními knihami a dalšími archiváliemi. Také nám ukázala vitríny na chodbách školy, které schraňují dobové předměty z různých okruhů lidského života. Děti si pak při výuce konkrétního období mohou na některé předměty sáhnout (například stará sifonová láhev, remoska, váhy, hračky, stará kožená aktovka a spousta dalších věcí).

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Hrabincová
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Období totality v učivu vlastivědy na 1.stupni ZŠ
Název práce v angličtině:	The period of totalitarianism in curriculum of homeland study at primary school
Anotace práce:	<p>Práce je zaměřena na problematiku období totality v učivu vlastivědy na 1. stupni ZŠ. Práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a empirickou. Teoretická část obsahuje základní informace o období totality, o dítěti mladšího školního věku či o učebnicích. Dále nastiňuje postavení období totality jak v učebnicích vlastivědy, tak v kurikulárních dokumentech. Empirická část zahrnuje výzkumné šetření prezentující informace o stupni osvojení učiva žáky, o rozdílech ve výsledcích mezi dívkami a chlapci, o oblibě tohoto tématu i o možné závislosti výsledků výuky na oblibě učiva. Dále informuje o používání učebnice při výuce o totalitě a způsobu úpravy učiva ze strany učitele, o užívání dalších výukových materiálů, o pořádání besed, výletů či jiných akcí souvisejících s výukou o období totality, o práci s RVP ZV v souvislosti s plánováním výuky, o zapojování afektivních cílů, či o spokojenosti s užívanou učebnicí.</p>
Klíčová slova:	Období totality, vlastivěda, učebnice, období totality v kurikulárních dokumentech, dítě mladšího školního věku
Anotace v angličtině:	The focus of this thesis focuses on the role of Communist Czechoslovakia in Czech primary schools' History classes. The thesis is split into two parts: theoretical

	<p>and empirical. The theoretical part provides an overview of Communist Czechoslovakia, the characteristics of primary school children and the currently used textbooks on this topic. Following is the outline of Communist Czechoslovakia's role in primary school History textbooks and the primary school curriculum framework. The empirical part consists of a research study that deals with the students' familiarity with the topic, the differences between genders in terms of learning outcomes among students, the topic's popularity and the possibility of causation between the outcomes of learning and the topic's popularity. Furthermore, reports on the use of textbooks in History classes while teaching about Communist Czechoslovakia, ways educators can adjust the curriculum, use of other learning materials, discussions, excursions and other activities related to learning about Communist Czechoslovakia. Finally, it examines the employment of the primary school curriculum framework in relation to lesson plans, encouragement of personal, social and emotional development (PSED) of the students and the level of teachers' contentment with their textbook.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>Communist Czechoslovakia, history classes, textbooks, Communist Czechoslovakia's role in the primary school curriculum framework, primary school children</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha č. 1: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – očekávané výstupy pro tematický okruh Lidé a čas pro 2. období</p> <p>Příloha č. 2: Výňatek z ŠVP první školy – okruh Lidé a čas 5. ročník (s. 251)</p> <p>Příloha č. 3: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – učivo vzdělávacího oboru dějepis</p> <p>Příloha č. 4: Titulní strana učebnice Vlastivěda 5, učebnice pro 5. ročník ZŠ, významné události nových českých dějin</p>

	<p>Příloha č. 5: Titulní strana učebnice Hravá vlastivěda 5, Novodobé české dějiny: v souladu s RVP</p> <p>Příloha č. 6: Nevyplněný didaktický test</p> <p>Příloha č. 7: Výpočet obtížnosti testových úloh a reliability testu</p> <p>Příloha č. 8: Bodové hodnocení žáků první školy třídy paní učitelka č. 1</p> <p>Příloha č. 9: Bodové hodnocení žáků první školy třída paní učitelky č. 2</p> <p>Příloha č. 10: Bodové hodnocení žáků druhé školy třída paní učitelky č. 3</p> <p>Příloha č. 11: Ukázky vyplněných testů</p> <p>Příloha č. 12: Interview s učiteli vlastivědy 5. ročníků</p>
Rozsah práce:	92 stran
Jazyk práce:	Český jazyk