Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Bakalářská práce

Pojetí dějepisu na 2. stupni základních škol pro sluchově postižené

Obor: **Český jazyk v komunikaci neslyšících**

Autor: **Mgr. Lenka Okrouhlíková**

Vedoucí práce: **Mgr. Andrea Hudáková**

Praha 2002

Prohlášení o původnosti práce:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Praze 21. dubna 2002 Mgr. Lenka Okrouhlíková

…..……..

Poděkování:

Za spolupráci bych chtěla poděkovat vedoucí své bakalářské práce Mgr Andree Hudákové. Mé poděkování patří i RNDr. Davidu Součkovi za zapůjčení Kalibro testů, vyučujícím dějepisu ze základních škol pro sluchově postižené v Brně, Kyjově, Liberci, Ostravě, Plzni a Valašském Meziříčí, za laskavé vyplnění dotazníků, Maríně Holubové a Radce Faltínové za korektury.

OBSAH

1. **ÚVOD** 1
2. **NESLYŠÍCÍ** 3
2.1 Specifika dětí se sluchovou vadou 3
2.2 Přístupy ke vzdělávání žáků se sluchovou vadou 5
2.2.1 Oralismus 6
2.2.2 Totální komunikace 7
2.2.3 Bilingvismus 8
3. **POJETÍ DĚJEPISU** 9
3.1 Význam dějepisu 9
3.2 Cíl dějepisu 10
3.3 Úkoly dějepisu 12
3.4 Obsah dějepisu 13
4. **UČEBNÍ DOKUMENTY** 16
4.1 Standard základního vzdělávání 16
4.2 Vzdělávací programy 20
4.3 Učební osnovy a učební plán 20
4.3.1 Srovnání učebních osnov a učebních plánů dějepisu 22
Vzdělávacího programu Základní škola a učebních osnov a učebních plánů základní školy upravených pro základní školy pro sluchově postižené žáky
5. **UČEBNICE** 39
5.1 Vymezení pojmu učebnice 39
5.2 Funkce učebnice 43
5.3 Klasifikace výzkumu učebnic 46
5.4 Učebnice dějepisu na základních školách pro sluchově postižené 48
6. **STRUKTURA UČEBNICE** 51
6.1 Textová složka 51
6.1.1 Čtenářská gramotnost neslyšících žáků 53
6.2 Mimotextová složka 60

7. **DIDAKTICKÁ VYBAVENOST UČEBNIC** 64
7.1 Didaktická vybavenost učebnic SP1, SP2 a ZŠ 66
7.1.1 Aparát prezentace učiva 66
7.1.2 Aparát řídící učení 78
7.1.3 Aparát orientační 88
7.1.4 Výpočet didaktické vybavenosti 90
8. **PARAMETRY TEXTU UČEBNIC** 95
8.1 Rozsah učebnic SP1, SP2 a ZŠ 95
8.2 Obtížnost textu učebnic SP1, SP2 a ZŠ 97
8.2.1 Komplexní míra obtížnosti textu 98
8.2.1.1 Výpočet syntaktické obtížnosti 99
8.2.1.2 Výpočet sémantické obtížnosti 106
8.2.1.3 Výpočet celkové obtížnosti 113
9. **VĚCNÝ OBSAH UČEBNIC** 116
9.1 Věcný obsah učebnic SP1, SP2 z hlediska osnov 116
9.2 Věcný obsah učebnic SP1, SP2 z hlediska dějin Neslyšících 118
9.3 Věcný obsah učebnic SP1, SP2 a ZŠ z hlediska testu Kalibro 121
9.3.1 Test Kalibro 121
9.3.2 Otázky – pravěk 125
9.3.4 Otázky – starověké státy 129
9.3.5 Otázky – starověké Řecko 136
9.3.6 Otázky- starověký Řím 145
9.3.7 Celkové vyhodnocení testu 149
10. **ZÁVĚR** 152
11. **POZNÁMKOVÝ APARÁT** 155
12. **POUŽITÉ MATERIÁLY** 162
13. **SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK** 168
14. **PŘÍLOHA**
I. Vzdělávací metody základních škol pro sluchově postižené v ČR
II. Textové vzorky 1 – 6 z učebnic SP1, SP2
III Textové vzorky 1 –6 z učebnice ZŠ

IV Dotazník pro vyučující dějepisu na ZŠ pro SP

V. Test kalibro

1. ÚVOD

Ve své bakalářské práci se zabývám **pojetím vyučovacího předmětu dějepis na druhém stupni základních škol pro sluchově postižené v České republice.**

Na tento předmět jsem se zaměřila pouze z hlediska **projektové fáze vzdělávání**, konkrétně na pojetí dějepisu v **učebních dokumentech** a **učebnicích**. Tato práce se nevěnuje realizační fázi dějepisného vzdělávání, to znamená vlastnímu průběhu výuky a používaným metodám.

V úvodní části své práce stručně nastiňuji problematiku a specifika **dětí se sluchovou vadou**. Krátce se také zmiňuji o třech základních vzdělávacích přístupech, se kterými se můžeme setkat v procesu výchovy a vzdělávání neslyšících, o **oralismu**, **totální komunikaci** a **bilingvismu**.

Dále se zabývám **významem**, **cíli**, **úkoly** a **obsahem dějepisu** obecně, tj. **pojetím** tohoto předmětu.

V další kapitole se věnuji učebním dokumentům: **Standardu základního vzdělávání**, **vzdělávacím programům**, **učebním osnovám** a **učebním plánům**. Posuzuji zpracovaní a pojetí **Učebních osnov základní školy upravených pro základní školy pro sluchově postižené** (s bývalým označením pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu) dějepisu pro 5. až 9. ročník. Zároveň tyto osnovy srovnávám s osnovami dějepisu **vzdělávacího programu Základní škola** pro 6. až 9. ročník.

Největší část této práce je věnována učebnicím. Nejprve se soustřeďuji na učebnice obecně, na jejich **funkce** a **strukturu**. Zaměřuji se na porozumění jejich **textové a mimotextové složce** obecně a, v souvislosti s tím, na problematiku **čtenářské gramotnosti** žáků s vadami sluchu.

Pomocí různých metod zkoumám a analyzuji učebnice pro 5. a 6. ročník základních škol pro sluchově postižené: **Dějepis pravěk a starověk (I)** a **Dějepis starověk (II)**, jejichž autorkou je Marie Málková. Zároveň je porovnávám s učebnicí určenou pro běžné základní školy, koncipovanou podle osnov vzdělávacího programu Základní škola: **Dějepis pro 6. ročník základní školy a 1. ročník osmiletého gymnázia**. Jejími autory jsou Jan Rulf a Veronika Válková.

Učebnice hodnotím podle těchto kritérií: z hlediska **didaktické vybavenosti**, z hlediska **obtížnosti textu** a z hlediska **věcného obsahu**. K tomuto hodnocení využívám jednak metody standardizované pro výzkum učebnic, jednak závěry vyplývající z dotazníků

určených pro vyučující dějepisu, které jsem rozeslala na základní školy pro sluchově postižené. Vycházím také ze svých subjektivních názorů.

Didaktickou vybavenost učebnic posuzuji podle přítomnosti či absence **třiceti šesti verbálních a neverbálních komponentů**, které plní specifické funkce v učebnici, jakožto edukačním médiu.

Pro určení obtížnosti textu učebnic jsem aplikovala evaluační techniku nazvanou **Komplexní míra obtížnosti textu**. Pomocí této metody lze vypočítat sémantickou a syntaktickou obtížnost textu učebnice.

Jelikož rozsah této práce mi nedovolil zabývat se podrobně a do hloubky věcným obsahem učebnic, zvolila jsem pro jeho posuzování tři kritéria. Nejprve se soustředím na to, zda učebnice pro sluchově postižené odpovídají příslušným **osnovám**. Dále mě zajímalo, jestli se tyto učebnice zabývají **dějinami Neslyšících** (či handicapovaných obecně). V poslední kapitole své práce jsem si jako kritérium posuzování věcného obsahu zvolila **Kalibro test**.

Cílem mé práce je zhodnotit obsah a zpracování učebních dokumentů a učebnic dějepisu pro 2. stupeň základních škol pro sluchově postižené a zjistit, do jaké míry se jejich pojetí odlišuje od pojetí projektové fáze dějepisu vzdělávacího programu Základní škola.

2. NESLYŠÍCÍ

2.1 Specifika dětí se sluchovou vadou

Skupina sluchově postižených není skupinou homogenní. V závislosti na stupni a době vzniku sluchové vady sem zařazujeme nedoslýchavé, neslyšící a ohluchlé. Jsou to tři zcela rozdílná postižení se zcela odlišnými a často dokonce vzájemně protichůdnými potřebami.[1]

Nedoslýchavé dítě je schopno využít sluchadel, s jejichž pomocí dochází k zesílení zvuku. Pokud jsou mu přidělena včas a pokud je okamžitě zahájen speciální pedagogický a logopedický program, obvykle se u něho dobře rozvine mluvená řeč a jeho vzdělávání může probíhat normálně.[2] Zjednodušeně řečeno, nedoslýchaví jsou to ti, kteří se sluchadlem, alespoň v tiché místnosti, rozumějí mluvené řeči i bez odezírání. [3]

Ohluchlé dítě je to, které ztratilo sluch až po alespoň částečném rozvoji mluvené řeči, což může být již ve 2 až 4 letech života. Tyto děti mají menší problémy při komunikaci se slyšícími. Ať je tendence k rozpadu mluvy sebesilnější, mohou ohluchlí s pomocí zkušeného logopeda a celého slyšícího okolí udržet dobře srozumitelnou a poměrně přirozeně znějící mluvu. Hlavním problémem těchto dětí je problém psychologický. Znají cenu zvuku a velice ho postrádají.[4] Zejména těmto dětem může pomoci kochleární implantát, což je protetická pomůcka, která umožňuje sluchové vnímání přímou stimulací sluchového nervu pomocí elektronického obvodu implantovaného do spánkové kosti.[5]

Neslyšící, tj. **prelingválně neslyšící** jsou ti, kdož se narodili hluší nebo ohluchli ještě předtím, než u nich došlo k rozvoji mluvené řeči. Tyto děti ani s nejlepšími sluchadly nemohou rozumět mluvené řeči.[6] Jejich sluchové ztráty, vyjádřené v audiometrické klasifikaci, jsou větší než 90 dB. [7]

Rozdíl mezi dítětem sluchově postiženým a slyšícím je zpočátku téměř nepostřehnutelný. I neslyšící kojenec si brouká a žvatlá, ale jeho žvatlání mezi 17. a 26. týdnem ustává, protože neslyší svůj vlastní hlas. Na rozdíl od mnoha jiných fyzických vad je ztráta sluchu neviditelná. Sluchově postižené dítě se začne od slyšícího dítěte nápadněji

odlišovat, až když začne komunikovat.[8] Proto je také mnoho sluchových vad objeveno příliš pozdě.

Pokud se takové dítě narodí v neslyšících rodinách (kde je navíc výskyt této vady očekáván), považují rodiče své neslyšící dítě většinou za zcela normální a v jeho výchově nevidí problém.[9] Velmi brzy s ním naváží přirozený kontakt pomocí znakového jazyka. Na základě výzkumů posledních třiceti let je znakový jazyk vymezován jako přirozený jazyk neslyšících, jazyk s vlastním slovníkem a vlastní gramatikou, který je neodvozený z jazyka mluveného a je s ním funkčně souměřitelný (v České republice se znakovému jazyku přiznala rovnoprávnost s mluveným jazykem díky Zákonu o znakové řeči č. 158/1998 z 21. května 1998). Liší se od něj pouze způsobem své existence a přenosu - a to kanálem vizuálně motorickým – „vidí se a ukazuje".[10] Stadia vývoje řeči u neslyšícího dítěte, které používá znakový jazyk, jsou stejná jako u dítěte, které používá jazyk mluvený. Vývoj tohoto dítěte tedy probíhá normálně po stránce kognitivní, emocionální i sociální. Při nástupu do školy mají děti ve znakovém jazyce osvojenu většinu jazykových i komunikačních dovedností (zda tyto znalosti budou děti ve škole moci využít, záleží na typu vzdělávacího systému).[11]

90% dětí se sluchovými vadami se však rodí slyšícím rodičům. Většina rodičů po zjištění, že jejich dítě neslyší, prochází řadou stadií emočních reakcí, během nichž se vyrovnávají s postižením svého dítěte a snaží se přijmout dítě takové, jaké je. Ne vždy se jim to ale podaří. To má negativní vliv na emoční a kognitivní vývoj dítěte, které se v případě neslyšícího dítěte ještě násobí. Sečteme-li dobu, která uplynula, než byla u dítěte diagnostikována vada, a dobu, po kterou se rodiče s tímto faktem vyrovnávají, může v horším případě uplynout i několik let. Celou tuto dobu dítě nemá k dispozici žádny pro něj vhodný komunikační systém a ve většině případů ho nezíská ani po uplynutí této doby.

Velká část rodičů u nás se chová ke svému dítěti, jako by bylo slyšící, a odmítá jinou formu komunikace než je mluvený jazyk. Mluvený jazyk ale není pro neslyšící dítě vhodným komunikačním prostředkem, protože mu je smyslově nepřístupný – neslyší ho. Prelingválně hluché dítě nemůže vnímat předkládaný jazyk stejně jako slyšící dítě. Není schopné získat dostatečnou slovní zásobu, navíc u něj vlivem absence jazyka dochází k vymizení neuronových struktur v mozku, které jsou nezbytné pro porozumění syntaxi.[12] Nemá ani dostatek informací o světě a dění v něm, nechápe motivy jednání svého okolí, neorientuje se v mezilidských vztazích.[13]

Při vstupu do školy ovládá slyšící dítě zhruba 2 500-3 000 slov, hluché dítě vychovávané orálně pouze 100 slov aktivní slovní zásoby. Jsou to slova zejména konkrétní podstaty a označují viditelné skutečnosti nebo činnosti. Z toho vyplývá, že i myšlenkové pochody se opírají především o konkrétní činnosti, myšlení obtížně dosahuje stadia symbolických operací. Neslyšící sice správně pochopí základní vlastnosti a vztahy mezi předměty a jevy okolního světa, ale toto poznání je jen částečné a nepřesné. I konkrétní myšlení se totiž rozvíjí v závislosti na rozvoji komunikace.[14]

Dalším problémem je snížená možnost mimovolného učení, které probíhá neplánovaně, učíme se z toho, co kolem sebe denně vidíme, slyšíme, co prožíváme. U neslyšícího dítěte dochází pouze k pozorování viditelných vztahů mezi příčinami a následky činností a dějů, které umožňuje jejich poznání pouze na konkrétní názorné úrovni.[15]

Takové dítě pak vstupuje do školy s nedostatečnými jazykovými, komunikačními, sociálními i kognitivními kompetencemi a jeho výuka (jakoukoliv metodou) je pak velmi obtížná.

Pro dítě je nejdůležitější, aby se mu v raném věku dostalo pro něj co nejvhodnějšího komunikačního prostředku, kterému bude rozumět a ve kterém se bude schopno neomezeně vyjadřovat.

2.2 Přístupy ke vzdělávání žáků se sluchovou vadou

Přestože se ve své práci průběhem ani metodami výuky nezabývám, chtěla bych se zde alespoň krátce zmínit o jednotlivých přístupech uplatňovaných v rámci výchovy a vzdělávání dětí s vadou sluchu. Filozofie, kterou pedagog uplatňuje ve své vyučovací metodě a komunikační prostředky, které při výuce používá mají zásadní vliv na plánování, cíle, průběh a výsledky celého vzdělávacího procesu.

V současné době lze u nás ve výchově vzdělávání neslyšících rozlišit tři základní přístupy (příloha č. I Vzdělávací metody základních škol pro sluchově postižené v ČR):

-**orálismus**

-totální komunikace

-bilingvismus

2.2.1 Oralismus

První možný přístup ke členům komunity neslyšících je blízký lékařskému náhledu na hluchotu. Hluchota je považována za **handicap**, který je nutné v nejvyšší možné míře odstraňovat lékařskými zásahy a kompenzačními pomůckami. Za nejdůležitější charakteristiku člověka je považována **schopnost ovládnout mluvenou řeč**. [16]

Orální metoda vychází z předpokladu, že jediný vyspělý lidský komunikační kód je mluvený jazyk, jeho osvojení a nácviku, jeho používání je podřízena veškerá výchova a vzdělávání sluchově postižených. Za mateřský (první) jazyk všech sluchově postižených považuje mluvený národní jazyk, tzn. u nás mluvenou češtinu.

Cílem výchovy a vzdělávání je **integrace** sluchově postižených **do slyšící společnosti**, svým chováním a komunikací by se měli co nejvíce přiblížit ostatním (slyšícím) lidem, neměli by se odlišovat od většiny. Existenci kulturní a jazykové menšiny Neslyšících zastánci orální výchovy a vzdělávání neuznávají.

U orální metody lze rozlišit následující podskupiny. **Unisenzorický** přístup, uplatňovaný tzv. akupedisty, kteří tvrdí, že dítě má vždy zachovány nějaké zbytky sluchu, které je možné rozvinout tréninkem. Domnívají se, že zrakové podněty odvádějí pozornost dítěte od podnětů sluchových, proto je zakázáno i odezírat,[17] ke komunikaci je používán pouze **sluch.**

Multisenzorický přístup připouští, aby dítě mohlo současně alespoň **odezírat**. Schopnost odezírat však není spojená s inteligencí, je založena na vrozených vlohách. Je také ovlivňována vnitřními (zdravotní stav, únava, pozornost, motivace) a vnějšími (osvětlení, vzdálenost, mluvní tempo atd.) podmínkami.[18] Navíc neslyšící nemůže odezírat slova a větné konstrukce, která nezná – nechápe jejich obsah.

Některé multisenzorické orální metody povolují používání **pomocných artikulačních znaků** (různé polohy a pohyby rukou a těla, které podporují správnou artikulaci příslušných hlásek, jsou používány při vyvozování hlásek, znázorňují polohu mluvidel, teplotu, sílu a směr výdechového proudu apod), **cued speech** (1 značka-cue znázorňuje několik hlásek, z nichž každá má jiný kiném=mluvní obraz) nebo **prstové abecedy** (formalizované a ustálené postavení prstů a dlaně jedné nebo obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen abecedy, tj. k „spellingu“).

Orální přístup může být vhodný pro osoby s lehčím sluchovým postižením. V případě osob s těžkým sluchovým postižením se však projevuje nedostatečný ohled orálního přístupu na povahu hluchoty. Fyzické aspekty hluchoty totiž neslyšícím osobám velmi ztěžují jak mluvení, tak odezírání - prostředky komunikace užívané v orálním přístupu.[19]

Řešení nabízené orálním přístupem – osvojování mluveného jazyka řízeným učením - neřeší problém smyslové nepřístupnosti jazyka pro neslyšící osoby. Výsledky dosažené v oblasti jazykového (a na jeho základě i kognitivního, sociálního a emocionálního) rozvoje dítěte jsou nižší, než když osvojování jazyka probíhá přirozeně.[20]

2.2.2 Totální komunikace

Je to filozofie nahlížející na neslyšící dítě jako na **neslyšící osobnost**, pro niž je více než rozvíjení mluvené řeči důležitější **rozvoj komunikace a myšlení**. K rozvoji, výchově a vzdělávání dítěte je třeba přistupovat individuálně a využívat jeho individuálních schopností. K tomu lze použít jednu nebo více komunikačních strategií: **mluvení, psaní, čtení, odezírání, znakový jazyk, znakovaný jazyk** (na rozdíl od znakového jazyka jazyk umělý, odvozený od mluveného jazyka, jehož charakter a vlastnosti vizualizuje, jeho slovník do značné míry čerpá ze znakového jazyka[21]), **prstovou abeceda, pomocné artikulační znaky, cued speech, gestikulaci, mimiku, pantomimu** atd. Tyto prostředky lze vzájemně kombinovat.

Z jistého úhlu pohledu může být za podmnožinu totální komunikace považována filozofie bilingválního a bikulturního vzdělávání neslyšících dětí.

Na totální komunikaci může být také nahlíženo jak na komunikační systém zahrnující celé spektrum řečových modů-způsobů (viz výše), sloužících k dosažení účinného a obousměrného dorozumívání se sluchově postiženými. V tomto významu je u nás převážně totální komunikace chápána, i když to neodpovídá její původní definici.

2.2.3 Bilingvismus

Bilingvální a bikulturní metody vychází z uznání **kulturních a jazykových specifik komunity Neslyšících.** Přiznávají **znakovému jazyku** zcela rovnoprávný statut s národním mluveným jazykem a vychází z úvahy, že neslyšící se budou muset pohybovat vždy ve dvou světech, ve **světě slyšících a neslyšících** a v obou se budou muset být schopni na co nejvyšší kulturní úrovni domluvit.[22]

Tato filozofie vychází z předpokladu, že znakový jazyk je jediný přirozený vizuálně-motorický komunikační prostředek, na jehož základě si může neslyšící dítě spontánně osvojovat znalosti a uspokojovat své emocionální a sociální potřeby,[23] a že většinový jazyk neslyšícím usnadňuje plné zapojení do společnosti, ve které žijí.

Principem této metody je, že většinový (mluvený nebo psaný) jazyk nelze zvládnout bez současného vyučování znakového jazyka. Znakový jazyk je jediným jazykem, který dovoluje neslyšícím dětem objevovat jazykovou komunikaci ve stejném věku jako je tomu u slyšících dětí. Mluvenou řeč nemohou totiž přirozeným a bezbariérovým způsobem zvládnout.

Syntaktické struktury se totiž začínají vytvářet bezprostředně po narození dítěte – tzv. kritické období ve vývoji jazykové syntaxe. Jestliže dítě v tomto období nemá žádný jazyk, může ztratit jazykový potenciál. **Pokud ovšem dítě jeden jazyk „má“, je schopno se na jeho základě naučit jazyk jiný.**

Důraz je kladen na neomezený rozvoj psané podoby většinového jazyka. Rozvoj mluvené řeči je omezen senzorickou bariérou a je závislý na konkrétních schopnostech a možnostech každého dítěte. Postoje k výuce mluvenému jazyku se však v jednotlivých přístupech a pojetích biligvismu liší.

3. POJETÍ DĚJEPISU

Pojetím dějepisu jako vyučovacího předmětu chápeme specifickou podstatu hlavních záměrů dějepisného vyučování, vyjádřených formulací příslušných didaktických kategorií, kterými jsou především kategorie **významu**, **cíle**, **úkolu** a **obsahu** dějepisu.[24]

3.1 Význam dějepisu

Výuka dějepisu na základních školách je organickou součástí celkového systému všeobecného vzdělání. Všeobecným vzděláním rozumíme soustavu, která je tvořena základy vzdělání společenskovědního, přírodovědního, matematického, polytechnického, jazykového, esteticko-výchovného a tělovýchovného.[25]

Dějepis jako vyučovací předmět je nedílnou **součástí společenskovědního vzdělání**, z jehož charakteru vyvěrají průkazné hodnotové kvality, které jsou nepostradatelnou složkou celkového rozvoje žákovy osobnosti a které nelze utvářet výchovně vzdělávacím obsahem jiných oborů.[26] Význam dějepisné výuky je navíc umocněn faktem, že dějepis je **integrujícím předmětem**, a to nejen v rámci jednotlivých disciplin společenskovědního charakteru, ale i ostatních součástí všeobecného vzdělání.[27]

Smysl dějepisu spatřujeme ve významu, který tento předmět má pro společnost jako celek i pro život každého jednotlivce, jenž se dějinám učí. Smysl dějepisu, tj. vyjádření jeho vztahu k současnosti, pak určuje cíle dějepisu a spoluurčuje místo předmětu ve školské soustavě. Nezastupitelný význam dějepisu nemůže být zpochybněn ani skutečností, že mnohé jeho hodnoty, kterými obohacuje žákovu osobnost, nejsou zpravidla okamžitě průkazné jako u řady dalších předmětů, nýbrž se projevují zprostředkovaně a většinou až dodatečně.[28]

Význam dějepisu je tedy dán především hodnotovou kvalitou předmětu a jeho integrující funkcí v systému společenskovědního a tím i všeobecného vzdělání.[29]

Hloubka vazeb mezi dějepisným učivem a látkou ostatních vyučovacích předmětů je různá. Dějepis podává komplexní poučení o životě a historickém vývoji společnosti, o všech jejích činnostech, výtvorech a projevech, dotýká se obsahu učiva většiny učebních předmětů a opírá se o něj.[30] Koreluje především s oblastí humanitních oborů, především s disciplínami **český jazyk a literatura** (*komplexnější charakteristika doby vzniku literárních proudů, biografické údaje autorů a geneze jejich díla*), **cizí jazyky** (*dílčí pasáže*

příbuzné látky různých období národních a světových dějin, správná výslovnost geografických, personálních pojmů), včetně předmětů jednotlivých výchov, zejména s **občanskou** (*společensko-historický zřízení jednotlivých zemí, vznik a utváření politických hnutí a filozofických názorů*) a **výtvarnou výchovou** (*historický rámec jednotlivých slohových období, život a dílo předních našich a světových výtvarníků a architektů*), ale i s **výchovou hudební** (*život a dílo našich a světových hudebních skladatelů různých období*), **tělesnou** (*dějiny tělesné výchovy a sportu v jednotlivých etapách společenského vývoje, vznik sportovních organizací, Olympijské hry*) a **pracovní** (*dějiny jednotlivých profesí a vývoje pracovních postupů i nástrojů v rámci hospodářských dějin*). Velmi úzký vztah vysledujeme rovněž mezi dějepisem a **zeměpisem** (*souvislosti historického vývoje společnosti s geografickými podmínkami jednotlivých zemí, využití geografické orientace i terminologie při lokalizaci historických jevů*). Zajímavé vazby, i když méně častější, existují také s dalšími přírodovědnými předměty jako je **přírodopis** (*utváření organické přírody včetně vzniku člověka a geneze jeho typů a ras, význam přírodního prostředí pro život společnosti v historii i současnosti, historický rámec díla a objevů významných přírodovědců),* **fyzika** (*význam technických objevů a vynálezů pro rozvoj lidstva, biografické údaje jejich autorů v rámci učiva z dějin věd a techniky*), **chemie** (*historický rámec výzkumné činnosti našich i světových významných chemiků*), případně i s **matematikou** (*měření historického času a osvojování podstaty chronologie a synchronizace*).[31]

Vazby můžeme najít také v rámci samotného předmětu dějepis. Jsou to jednak **vazby horizontální** – mezi **dějinami obecnými, národními a regionálními**, případně mezi okruhy učiva z oblasti dějin politických, hospodářských, sociálních kulturních apod. **Vertikální** charakter vnitřně předmětových vazeb se pak projevuje především v **chronologické posloupnosti** dějepisného učiva jednotlivých ročníků.[32]

3.2 Cíl dějepisu

Cílem v obecné rovině rozumíme **finální záměr**, jehož dosažení předpokládá realizaci promyšleného systému odpovídajících dílčích aktivit.[33]

Při vytyčování cíle jako záměru výchovně vzdělávacího působení rozeznáváme jeho složku informativní (vzdělávací, poznatkovou), složku formativní (výchovnou, hodnotovou) a složku metodologickou (schopnostní a dovednostní).[34]

Cíl dějepisného vyučování ve složce **informativní** spočívá v soustavném seznamování žáků s historickým vývojem lidské společnosti na úrovni přiměřené jejich věku a schopnostem, ve složce **formativní** ve zvýrazňování pozitivních, především etických stránek historického odkazu našich i světových dějin. A jeho využití k rozvoji hodnotových kvalit žákovy osobnosti. Ve složce **metodologické** pak v postupném objasňování metod historické práce, vedoucích k relativně samostatnému osvojování historických poznatků žáků cestou systematického pokládání základů a dalšího rozvoje jejich schopností (zaměřených zejména na fixaci a aplikování logických myšlenkových postupů) a dovedností (orientovaných na praktické činnosti práce s textem s obrazem, s mapou a dalšími druhy symbolických pomůcek a učebních materiálů). Nezbytným předpokladem úspěšné realizace dovednostních záměrů je především soustavná práce s učebnicí, historickým atlasem, učebními pomůckami, a využívání nejnovější odborné literatury, odborných článků a historických dokumentů.[35]

Uvedené cíle bývají obsaženy v učebních osnovách a reprezentují finální rovinu stanovených výchovně vzdělávacích hodnot, kterých má žák dosáhnout absolvováním základní školy.[36]

Cílových záměrů je dosahováno koordinací různorodých prvků didaktického působení při využití jednotlivých výchovných složek. Pro výuku dějepisu, vzhledem k charakteru jeho didaktického obsahu, jsou aktuální zejména následující výchovné složky.[37]

Především je to výchova **rozumová**, někdy označovaná jako výchova vědecká, která usiluje o formování a rozvíjení všech poznávacích procesů a intelektuálních schopností žáků. Dějepis se na jejím rozvoji podílí tvorbou historického myšlení, pomocí vštěpování základů časové a prostorové orientace, objasňováním příčinonásledných vztahů, osvětlováním jednotlivých historických faktů a jevů jako organických prvků komplexněji pojatého historického vývoje, zpřístupňováním metod a postupů historické práce a cestou chápání jednotlivých jevů jako historických kategorií.[38]

Dále je to výchova **etická**, která se zaměřuje na cílevědomé utváření hodnotových kvalit jedince. Jde o pěstování citového, vnitřního vztahu žáků k akceptaci pozitivních kvalit, jež jsou vyjadřovány pojmy humanismu, demokracie, svobody, důvěry, osobní zodpovědnosti, spravedlnosti, mezinárodního porozumění apod.[39]

Další významnou složkou je **estetická** výchova, jíž rozumíme citlivé, systematické působení, které směřuje k tvorbě a rozvíjení estetického vztahu žáka ke skutečnosti. Tímto vztahem se myslí jednak vnímání a hodnocení krásy a úrovně estetické kvality, jednak přiměřenou aktivní tvorbu krásy a to jak v oblasti elementárně umělecké, tak i v oblasti mimoumělecké.[40]

Za novou složku můžeme považovat výchovu **ekologickou**, spočívající především ve výchově k ochraně a tvorbě životního prostředí. I když se v dějepise problematika ochrany prostředí někdy zužuje spíše na otázky ochrany umělecko-historických památek, charakter předmětu poskytuje širší uplatnění tohoto druhu výchovy zejména tím, že zpřístupňuje žákům způsob života lidí v minulosti, který se utvářel také v závislosti na charakteru jejich pracovního, životního, kulturního a přírodního prostředí v různých etapách vývoje lidstva.[41]

Své místo v systému výchovných složek musí najít i **právní** výchova, kterou se myslí především výchova k tvorbě právního vědomí, směřující především k posílení pocitu spoluzodpovědnosti každého jedince za utváření naší nové současnosti, za důsledné zachovávání zákonnosti včetně dodržování a aktivního prosazování kodexu lidských práv a svobod.[42]

V neposlední řadě je významná výchova **jazyková**[43], která je jedním z důležitých cílů ve výuce neslyšících.

3.3 Úkoly dějepisu

Plněním čtyř hlavních úkolů dějepisu dosahujeme cíle dějepisné výuky. Mezi systémem cílů a jim odpovídajících úkolů existuje úzká vzájemná souvislost subordinačního charakteru, která se projevuje v tom, že cíl má v tomto systému povahu vyššího strukturálního prvku, nadřazeného příslušným úkolům.[44]

Výchozím úkolem dějepisu je **postupné objasňování jednotlivých historických jevů včetně jejich časového a lokálního zařazení**.[45]

Druhým úkolem dějepisu je nejen jednotlivé jevy objasňovat, ale i **zobecňovat**, a tím vést žáky ke správnému **pochopení obsahu jednotlivých historických pojmů a k osvojování příslušné historické terminologie**.[46]

Třetím úkolem dějepisu je vést žáky k **pochopení kauzálních a časově-historických vztahů**, a tím je naučit chápat **zákonitosti historického vývoje**, jež jsou

předpokladem tvorby žádoucího historického myšlení.[47] Žáci si mají být vědomi kontinuity, změny v historickém kontextu a vlivu změny na jednotlivce a společnost i odpovědnost lidí za změnu, za vývoj. Žáci mají nabýt vědomostí z minulosti, které jim poskytnou rámec pro konkrétní poznatky, třeba i pro později získané informace. Mají si být vědomi důsledků činností a možných významů událostí studiem příčin a následků ve vztahu k lidským činnostem.[48]

Čtvrtým úkolem dějepisu je položit **základy metodologických postupů** při získávání vědomostí o historickém vývoji lidstva a s takto získanými poznatky naučit žáky pracovat a využívat je při **samostatných aplikačních činnostech**.[49] Vyvinout tolerantní, ale i kritický stav mysli. To zahrnuje připravenost zastávat názory založené na analýze informací, zhodnocené oceněním různých názorů na interpretaci poznatků. Žáci si mají být vědomi zaujatosti, předsudků a toho, že názory mohou být ovlivněny těmito faktory. Studium historie má směřovat k **rozvoji kritického úsudku** o historických událostech.[50]

Zatímco první dva úkoly sledují naplnění zejména informativní cílové složky, pak třetí úkol souvisí se složkou formativní, a čtvrtý úkol odpovídá složce metodologické.[51]

3.4 Obsah dějepisu

Obsahem dějepisného vyučování rozumíme především **systém historických poznatků** (tj. soustavu nejdůležitějších historických fakt a jevů, historických pojmů a jejich vztahů), které tvoří program výuky. Zaměření dějepisného obsahu vyplývá z cílů a úkolů aktuální školské politiky.[52]

Zdrojem dějepisného obsahu je **systém historické vědy**, jehož didaktické využití předpokládá příslušnou **modifikaci kritérii pedagogicko-psychologickými**. Do obsahu vyučování však nelze zařadit nesprávná nebo neúplná fakta, ani nelze z didaktických důvodů zjednodušit výběr fakt natolik, aby nebylo možno podat žákům vědecky přesný výklad zákonitostí historického vývoje.[53]

Konkretizace dějepisného obsahu je vyjádřena požadavky základních pedagogických dokumentů. V rovině organizační **učebním plánem**, v rovině obsahové **učebními osnovami** a v rovině metodologické školními dějepisnými **učebnicemi**.[54]

Řešení problematiky dějepisného obsahu zhrnuje otázky týkající se jeho výběru, vztahu obecných, národních a regionálních dějin, specifičnosti historických poznatků a vymezování tematických celků jako významné součásti osnování učiva.[55]

Problematika výběru vzdělávacího obsahu vyplývá z **disproporce**, která existuje mezi množstvím a náročností látky příslušného vědního oboru na jedné straně a možnostmi determinovanými mozkovou kapacitou žáků na straně druhé. V dosavadním řešení tohoto problému vystupují do popředí dvě tendence. První vychází z názoru, že vědní obsah historie, vzhledem k jeho šíři, není zvládnutelný (zejména pro mladší žáky). Proto nelze celkově kopírovat vnitřní strukturu historie, ale výuku je nutno orientovat pouze na **vytypované učební celky** (např. Německo, Anglie, Francie).[56]

Druhá tendence - systémově-strukturální (uplatňovaná v ČR) vychází z přesvědčení, že k pochopení současnosti, která je chápána jako vyústění dosavadního historického vývoje, lze dospět pouze takovou koncepcí dějepisné výuky, jež se soustřeďuje na **postupné chronologické objasňování** zákonitostí společenského vývoje v relativní komplexnosti, i za cenu didaktických obtíží z toho plynoucích. K zvládnutí dějepisné látky je nutno odlišovat **rozšiřující učivo** od **učiva základního**, jemuž je nutno věnovat ve výuce zvýšenou pozornost. Základní učivo je definováno jako soubor fakt, událostí a vztahů, které vytvářejí objektivní obraz minulosti, přiměřený rozumové vyspělosti žáků a nutný pro pochopení vývoje lidské společnosti. Nepředstavuje však pouze soubor poznatků, které si žák má osvojit, ale soubor informací, které je nezbytné žákovi sdělit, aby pochopil objasňovanou historickou situaci, její jednotlivé jevy a události.[57]

Tato teorie se zaměřuje na takové pojetí výběru dějepisného vzdělávacího obsahu, které se svojí podstatou snaží o co nejužší přiblížení dějepisného obsahu systému a struktuře historické vědy. Vychází z poznatku, podle kterého pochopení struktury se stává příslušný systém srozumitelnější a získané vědomosti o povaze jeho jednotlivých prvků prezentovaných ve strukturálních souvislostech se lépe pamatují.[58]

Vědní systém historie může být členěn do dílcích subsystémů, a to podle kritéria **prostorově-geografického** (dějiny různých oblastí, týká se i problematiky vztahu obecných, národních a regionálních dějin), **věcného** (dějiny politické, hospodářské, kulturní aj.), **časového** (historická periodizace), jehož důsledky se promítají do technologie postupu při vymezování tematických celků učiva.[59]

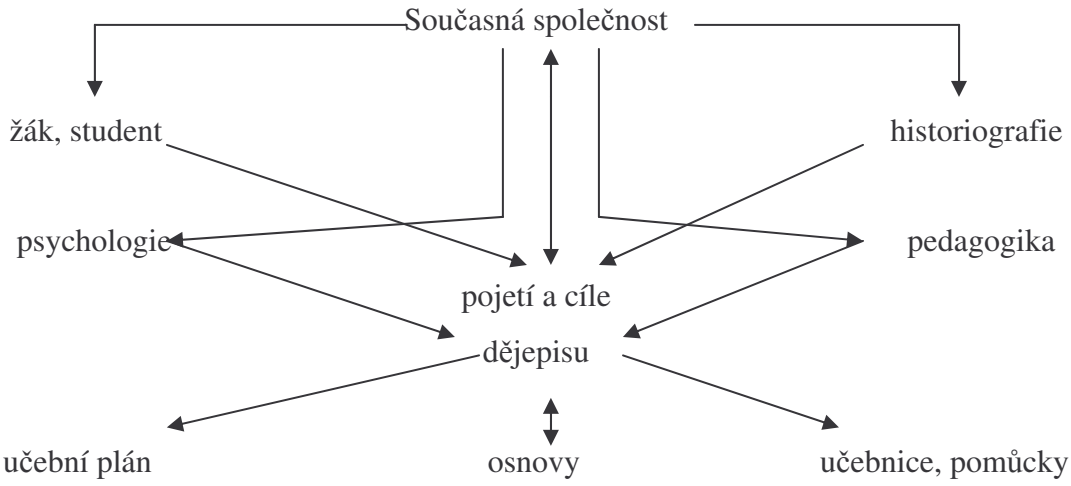
Výuka dějepisu nepokrývá zdaleka celý komplex světových dějin, ale pouze vybrané části (jako obecné dějiny určité oblasti a zúženého časového období), které jsou nezbytné pro pochopení nosných tendencí světových historických procesů a jejichž

osvojení je důležité nejen pro poznání historického vývoje příslušných geografických oblastí, ale zejména pro objasnění jejich vztahu k historii našich zemí.[60] Současným trendem je postup od důrazu na převážně národní dějiny či dějiny velmocenských oblastí k **dějinám světovým, celých kontinentů, regionálních oblastí, kulturních civilizačních center s pozorností ke globálním problémům dnešního světa**.[61]

Členění historie podle hlediska časového se odráží v periodizaci dějin, která zpřístupňuje jednotný, nepřetržitý tok historického vývoje jeho členěním na dílčí časové úseky. Podle všeobecně uznávané rámcové periodizace (přijaté již renesanční vědou) jsou dějiny společnosti časově členěny na období **starověku**, období **středověku** a období **novověku**. Moderní historická věda později rozšířila toto členění o období **pravěku**. V rámci novověku hovoří zpravidla o dějinách doby nové a doby nejnovější.[62]

Pro výuku dějepisu je **historická periodizace** určujícím základem při osnování učiva a východiskem při vymezování jednotlivých vyučovacích celků. Kromě požadavků historické vědy jsou brána v úvahu i **kritéria pedagogicko-didaktická**, která výchozí periodizační základ modifikují při stanovování jednotlivých tematických celků.[63]

Pojetí dějepisu[64]



4. UČEBNÍ DOKUMENTY

Proces vzdělávání má několik fází:

- **teoretickou**
- **projektovou**
- **realizační**
- **rezultátovou**.

V první jde o přípravu koncepce vzdělávání, v druhé o konkretizaci pojetí v učebních dokumentech a učebních pomůckách, ve třetí o průběh výuky a ve čtvrté o funkci kontrolní, evaluační, diagnostickou, v níž se zjišťuje výkon a přijímají se strategie pro novou práci přípravnou, teoretickou.[65]

Do fáze **projektové** patří různé dokumenty, komplexně vymezující koncepci, cíle, obsah a jiné složky vzdělávání v určitém stupni a druhu škol, které se souhrnně označují termínem vzdělávací program. Jsou obvykle zaváděny ministerstvy školství a mají normativní charakter, tj. jsou závazné pro fungování příslušné úrovně vzdělávacího systému.[66] Do těchto dokumentů řadíme Standard základního vzdělávání, konkrétní vzdělávací programy, učební osnovy, učební plány aj.

4.1 Standard základního vzdělávání

Standard základního vzdělávání (schválený Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky dne 22. srpna 1995 pod č.j. 20819/95-26) je dokument, který představuje jeden z významných nástrojů péče státu o kvalitu vzdělání poskytovaného základní školou. Jeho prostřednictvím stát garantuje, že všichni žáci základních škol zařazených do sítě mohou v průběhu povinné školní docházky získat plnohodnotné a srovnatelné základní vzdělání.[67]

Standard slouží jako základní kritérium pro posuzování vzdělávacích programů a jejich schvalování. Stejnou úlohu plní při posuzování kvality učebních textů, pokud vydavatelé o jejich zařazení do seznamu schválených učebnic MŠMT ČR požádají.[68]

Standard vyjadřuje představu o **společensky žádoucí podobě povinného základního vzdělávání** – o cílech, které jsou ve vzdělávání sledovány, a o vzdělávacím obsahu, který je poskytován všem žákům v průběhu absolvování povinné školní docházky. Dokument vymezuje **vzdělávací cíle** (1. poznávací, 2. dovednosti a kompetence,

3. hodnoty a postoje) a **kmenové učivo** (je závaznou součástí vzdělávacích programů, zajišťující srovnatelnost, prostupnost a návaznost vzdělávání žáků v základním a středním školství v sedmi oblastech základního vzdělávání)[69]: 1. oblast jazyková, 2. oblast matematiky, 3. oblast přírodovědní, 4. oblast společenskovědní, 5. oblast estetickovýchovná, 6. oblast zdravého životního stylu, 7. oblast pracovních činností a technologií.[70] Každá tato oblast je naplňována konkrétními předměty.

Dějepis (historie) je zařazen do oblasti **společenskovědní** a má stanoveny tyto specifické cíle a okruhy kmenového učiva:[71]

Specifické cíle

Proces vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci:

-získali základní poznatky o událostech, osobnostech, procesech a jevech národních dějin v kontextu s evropským a světovým vývojem

-poznali a pochopili hlavní etapy historického vývoje a vzájemné souvislosti a vztahy mezi regionálními, národními a světovými dějinami

-získali základní orientaci v kulturních dějinách (politická kultura, sociální život, vzdělanost a umění) a vytvořili si vztah k duchovním a materiálním hodnotám vytvořeným v dějinném vývoji národa a lidstva, ke specifice národů a kultur a k jejich civilizačnímu přínosu

-pochopili pluralitu kultur jako jeden z podstatných znaků historie s důrazem na národní dějiny jako součásti širšího evropského kulturního okruhu

-získali schopnost hodnotit historické události a společenské procesy a zujímat k nim vlastní zdůvodněná stanoviska

-měli vytvořenu představu historického času

-získali potřebné dovednosti pro práci s učebnicí, s přístupnějšími historickými dokumenty a literaturou.

Okruhy kmenového učiva

Poznávání minulosti – hmotné i písemné prameny.

Způsob života pravěkých lidí v době kamenné, bronzové a železné. Pravěké osídlení Evropy a našich zemí.

Báje a pověsti starověkých národů. Způsob života ve staroorientálních státech a jejich civilizační přínos – písmo, základy věd, technické vynálezy, umění.

Řecké báje a pověsti, Život ve starém Řecku, Atény, Sparta. Kulturní odkaz Řecka. Říše Alexandra Makedonského.

Vznik Říma. Vývoj státu a způsob života v období republiky a císařství. Římská kultura. Zrod a šíření křesťanství. Římská říše a její pád.

Stěhování národů. Významné státy v Evropě (francká říše, byzantská říše, arabská říše, islámský svět).

Slovanské osídlení, české báje a pověsti. První státní útvary na našem území – Sámova říše, Velkomoravská říše, Christianizace Velké Moravy, Cyril a Metoděj.

Vznik českého státu a jeho vztah k sousedním zemím. Rozvoj středověké společnosti – rozvoj zemědělství, řemesla a obchodu. Sídliště a způsob života. Společnost a kultura, náboženství.

Význam křesťanství pro středověkou společnost. Svatá říše římská.

Období vlády posledních Přemyslovců a Lucemburků. Doba Karla IV. – rozvoj vzdělanosti, založení univerzity. Kultura středověké společnosti. Románská a gotická kultura. Opravná hnutí v církvi, Jan Hus, husitství.

Vláda Jiřího z Poděbrad a Jagellonců.

Důsledky objevných cest pro Evropu a naše země – vznik nových hospodářských center (Anglie, Nizozemí). Humanismus, renesance, reformace.

Nástup Habsburků. Jednota bratrská. Doba rudolfínská. Protireformace. České stavovské povstání. Třicetiletá válka a české země. J.A. Komenský. Barokní kultura. Osvícenství, Reformy Marie Terezie a Josefa II.

Vznik USA, Francouzská revoluce napoleonské války. Metternich a jeho politický systém.

Průmyslová revoluce. Formování občanské společnosti.

Revoluce v roce 1848 v Evropě a v našich zemích. Vznik národních států – Německo, Itálie, balkánské státy, dualismus v Rakousku. Vytváření novodobého českého národa – česká politika – řešení sociálních, národnostních a kulturních otázek.

Technická revoluce – změny ve společnosti (industrializace, společenské důsledky).

Kultura 19. století. Rozvoj české vědy a kultury.

Ohniska napětí v Evropě, koloniální a závislé země, mocenské bloky. První světová válka – průběh, výsledky. Poválečné uspořádání světa. Vznik samostatné ČSR. T.G. Masaryk.

Vývoj v Evropě a v Československu po 1. světové válce. Nástup fašismu. Mnichov a 2. světová válka. Okupace, domácí a zahraniční odboj. Průběh a výsledky 2. světové války.

Československo a svět v letech 1945-1948. Vývoj ve světě, v Evropě a v Československu v období studené války, uvolnění mezinárodního napětí po rozpadu SSSR a pádu komunistických režimů. Vznik České republiky.

Globální problémy současného lidstva (lidská práva, světový mír, soužití národů a kultur, rasismus, xenofobie, ekologické problémy, výživa lidstva, civilizační choroby a zdraví).

V písemné formě Standardu je uvedeno, že je určen pro **základní školu, obecnou školu a první čtyři roky víceletého gymnázia**. V elektronické podobě toto uvedeno není, operuje se zde s termínem „základní škola“. Ani v jedné podobě však není explicitně uvedeno, zda by měl Standard základního vzdělávání sloužit i pro speciální základní školy, například pro základní školy pro sluchově postižené. Speciální základní školy totiž svůj standard základního vzdělání nemají. Zřejmě se tedy tímto Standardem řídit musí. Není v něm však uvedeno ani to, zda a za jakých podmínek je možno jej nějakým způsobem modifikovat. V některých bodech totiž potřebám neslyšících žáků zcela nevyhovuje (například některé požadavky oblasti jazykové výchovy – výcvik v mluvených projevech žáků (přehlednost, přesnost a srozumitelnost vyjadřování, respektování jazykových norem a zvyklostí společenského styku), výcvik ve vnímání textů - praktické, věcné a kritické naslouchání, telefonický rozhovor, přednes, schopnost vést rozhovor v cizím jazyce i souvisle hovořit v rámci běžných situací každodenního života, a to jazykově správně a z hlediska výslovnosti co nejblíže normě atd.)[72]

Přitom právě **na základě tohoto dokumentu jsou vytvářeny učební osnovy, učebnice a specifické vzdělávací programy**.

V současné době existuje také pracovní návrh **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání**, který předložilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR a Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Je to je komplexní pedagogický dokument, který by měl v budoucnu (předpokládá se od školního roku 2004/2005) ovlivňovat a usměrňovat vzdělávání na všech typech škol, které poskytují základní vzdělávání. Měl by převzít funkce dosavadního Standardu základního vzdělávání.

Tento dokument by měl obsahovat **kapitolu o vzdělávání žáků se speciálními**

vzdělávacími potřebami a o možnosti využití tohoto programu v tomto vzdělávání.[73]

4.2 Vzdělávací programy

Vzdělávací programy pro základní školy vycházejí ze Standardu základního vzdělávání a jsou konstruovány tak, aby jejich výstupy na konci 1. a 2. stupně základní školy byly srovnatelné. Navzájem se odlišují pouze některými parametry (povinné, nepovinné předměty, zařazení témat a předmětů do ročníků atd.). Jsou schváleny ministerstvem školství a školy si mohou vybrat, podle kterého chtějí realizovat výuku.[74]

V České republice jsou oficiálně schváleny tři hlavní **vzdělávací programy** pro základní školy (obsahují celkovou charakteristiku základního vzdělávání, učební osnovy a učební plán): **Základní škola** (platný od roku 1996), **Obecná škola** (platný od roku 1996) a **Národní škola** (platný od roku 1997).[75]

Vzdělávací program Základní škola používá asi 75% základních škol[76] a používá ho i většina Základních škol pro sluchově postižené ve třídách, kde se učí podle běžných osnov.[77]

Ve školách pro sluchově postižené se dále používají **Učební osnovy základní školy upravené pro ZŠ pro sluchově postižené (s bývalým označením pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu)**, platné od roku 1994, znovu schválené v roce 2001.

4.3 Učební osnovy a učební plán

Typy osnov

1. **centrálně stanovené pro celý stát** (ČR)
2. volné osnování, volba závisí na učiteli, škole, místě-regionu
3. kombinace závaznosti a volitelnosti[78]

Osnovy podle stupně školy

1. **cyklické** (ČR)
2. lineární
3. spirálové, cykly zřetelně odlišené[79]

Obsahem osnov jsou všechny či většina z uvedených částí:

1. obecné otázky vzdělání a daný předmět v jeho systému
2. cíle předmětu obecně a v jednotlivých ročnících
3. obsah výuky ve formě chronologické, tematické, smíšené
4. rozsah výuky, většinou doporučený pro jednotlivá témata
5. doporučené prostředky či organizační formy, z části ověřené k dosažení zamýšleného výkonu[80]

Učební osnovy jsou **závaznou pedagogickou normou školské politiky státu**, kterou se řídí výchovně vzdělávací práce školy a která je zároveň závazným podkladem pro tvorbu učebnic. Vyslovují **společenské požadavky**, které jsou na daný učební předmět kladeny. Učební osnovy především stanoví **výchovně vzdělávací cíle**, jichž má být v daném učebním předmětu dosaženo, a to jak v oblasti poznatkové, tak i v oblasti schopností a dovedností.[81]

Další funkcí osnov je, že určují **obsah a rozsah učiva**, přičemž respektují jak společenské potřeby a výchovně vzdělávací cíle jimi určené, tak i specifičnost učiva daného učebního předmětu a konečně se řídí i aspektem psychologickým, to znamená, že osnovy respektují stupeň rozvoje myšlenkových operací žáků určitého věku.[82]

Učební osnovy naznačují základní **metody a postupy**, které se mají uplatňovat ve výchovně vzdělávacím procesu, popřípadě doporučují vhodné **organizační formy** vyučování.[83]

Učební plán je závazným materiálem pro organizování výuky, určuje **hodinové dotace jednotlivých předmětů v jednotlivých ročnících**. Stanovené složení disciplín, které jsou zařazeny do učebního plánu, vyjadřuje aktuální potřeby společnosti a odráží jejich postavení ve stávajícím systému vyučovacích předmětů příslušného stupně či druhu školy. Tento základní dokument, který je zpravidla uveřejňován na úvodní stránce učebních osnov, plní rámcové orientace, neobsahuje žádné údaje o obsahovém zaměření jednotlivých vyučovacích předmětů.[84]

4.3.1 Srovnání učebních osnov a učebních plánů dějepisu Vzdělávacího programu Základní škola a učebních osnov a učebních plánů základní školy upravených pro základní školy pro sluchově postižené žáky

V této kapitole budu srovnávat pojetí učebního předmětu dějepis v učebních osnovách a plánech základní školy upravených pro základní školy pro sluchově postižené žáky (s bývalým označením pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu) a v učebních osnovách a plánech vzdělávacího programu Základní škola.

Vzdělávací program Základní škola jsem zvolila z již výše uvedených důvodu – je nejpoužívanější na základních školách v České republice a používá se také na základních školách pro sluchově postižené.

Ukázky z osnov a učební plány, které uvádím v následujících kapitolách jsou záměrně naskenovány. Domnívám se, že důležitá je i forma zpracování, nejen obsah.

Dějepis
Učební osnovy pro 6. až 9. ročník
Vzdělávací program Základní škola
Schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
dne 30.4. 1996 pod č.j. 16 847/96-2

Úvodní část celého vzdělávacího programu Základní škola je věnována Charakteristice vzdělávacího programu. Jsou zde podrobně popsána východiska vzdělávacího programu, vzdělávací cíle programu, uplatnění vzdělávacího programu ve vyučování, hodnocení žáků.

V úvodu osnov dějepisu jsou vytyčeny specifické cíle učebního předmětu dějepis.[85] K těmto cílům směřuje vyučovací proces a usiluje o jejich dosažení u všech žáků v souladu s jejich předpoklady a možnostmi. Tyto cíle vytvářejí rámec pro pedagogickou činnost učitele, orientují jeho práci na podstatné učivo, které by si měli žáci osvojit, na to, jaké dovednosti a kompetence by měli získat a jaké hodnotové orientace by si měli vytvořit.[86]

Výuka dějepisu otevírá žákům pohled na hlavní období dějinného vývoje lidstva a vlastního národa, seznamuje je s významnými historickými událostmi a osobnostmi, které ovlivnily život předcházejících generací a mají význam i pro orientaci v současném společenském životě.

Vyučovací činnost učitele by měla vytvářet podmínky k tomu,

- aby žáci poznali, jak se postupně měnil způsob života lidí v nejdůležitějších epochách dějinného vývoje;
- aby se dovedli orientovat v kontinuitě národních dějin a v jejich významných obdobích, aby chápali smysl událostí a činů osobností, které ovlivňovaly jejich běh a společenský vývoj;
- aby chápali souvislosti celospolečenského dění se životem lidí vlastního regionu i souvislosti národních a světových dějin;
- aby se naučili zařazovat události do chronologické následnosti a vysvětlovat jejich vzájemné vztahy (příčiny a důsledky);
- aby měli příležitost (i s využitím poznatků ze své mimoškolní činnosti) o těchto událostech souvisle vyprávět;
- aby uměli výstižně charakterizovat a vysvětlovat nejdůležitější historické události a zaujímat k nim vlastní stanovisko.

K specifickým možnostem výuky dějepisu na základní škole patří i formování takových postojů, jako je úcta ke kulturnímu dědictví lidstva a vlastního národa, k duchovním a materiálním výtvorům minulosti, snaha o ochranu historických a kulturních památek, smysl pro etnické, náboženské a kulturní odlišnosti jiných národů, jejich respektování, pochopení přínosu těchto národních specifik pro současný multikulturální svět, pochopení potřeby života v míru jako prvořadé potřeby a jako jediné humální možnosti řešení současných globálních problémů lidstva.

Další kapitolu osnov tvoří Přístupy k obsahu a organizaci výuky.[87] V této kapitole se věnuje pozornost způsobům organizace výuky, charakteristice etap výuky vzhledem k rozvoji dětí, k jejich zkušenostem a možnostem, přístupům k výběru témat, vazbám mezi složkami předmětu, tvořivé práci učitele i pracovnímu prostředí a materiálnímu vybavení. Součástí této části osnov je volné doporučení k optimálnímu zařazení tematických celků do jednotlivých ročníků.[88]

Výběr učiva a jeho strukturalizace vychází z chronologického pojetí, které je funkčně kombinováno s tematickým.

Výběr učiva je proveden tak, aby žáci získali celistvý a objektivní obraz historie v její mnohostrannosti a různorodosti.

Důraz je položen především na hlubší poznání dějin vlastního národa v kontextu s evropským a světovým vývojem, dějin kultury (vědy, techniky, způsobu života, náboženství, umění), a přínosu jednotlivých států, oblastí a civilizací pro rozvoj vzdělanosti.

V každém období vyučující vybere jedno nebo několik témat (událostí, společenských jevů, významných osobností ap.), která objasní hlouběji v širších vztazích a souvislostech s využitím výsledků samostatné práce žáků a poznatků získaných v jiných předmětech a z jiných zdrojů. Témata vybírá podle jejich důležitostí s přihlédnutím k zájmu žáků a k místním podmínkám. Tematické okruhy zařazuje i při upevňování

a systemizaci učiva na závěr každého tematického celku, ročníku a hlavně na závěr dějepisného vyučování.

Vyučující se zaměří na výklad učiva určeného k trvalému osvojení a nezatěžuje žáky podrobnostmi (tradičním popisem často i nepodstatných historických událostí a společenských jevů, neúměrným množstvím časových údajů, jmen, pojmů atd.). Tím přispívá ke komplexnějšímu pohledu na historii, k hlubšímu poznání jednotlivých období, k pochopení vzájemných vztahů mezi dějinami regionu, národa, okolních zemí a světa, k intenzivnějšímu citovému vztahu žáků k poznávanému a k rozvoji jejich samostatného a kritického myšlení.

Orientací na podstatné učivo jsou vytvářeny podmínky pro seznamování žáků s historií způsobem odpovídajícím jejich poznávacím schopnostem (dodržování správného poměru mezi konkretizací historického vývoje a jeho zobecněním, líčení historických událostí, života a díla významných osobností atd.), pro rozvíjení jejich schopností samostatně získávat poznatky z různých zdrojů a pro dialog, v němž prokazují schopnost hodnotit historické události a obhajovat své názory a stanoviska.

Těmto cílům odpovídají formy práce, vyučovací metody a pracovní postupy. K nejefektivnějším patří výklad, práce s učebnicí, historickými mapami, přístupnějšími historickými dokumenty, odbornou literaturou apod., dialogické metody a řešení přiměřených úkolů s využíváním poznatků, které žáci získali v jiných předmětech, z četby historické beletrie, z divadelních her, rozhlasových a televizních pořadů, návštěv historických expozic, výstav, muzeí, kulturních památek atd.

Závěr dějepisného vyučování tvoří výklad tematických okruhů důležitých jednak k podrobnějšímu objasnění dané problematiky a jednak k upevnění základních poznatků a jejich začlenění do širších souvislostí. Vzhledem k tomu, že témata přesahují rámec jednotlivých období a v některých případech i regionů, bude je vyučující objasňovat vývojově s vysvětlením specifik v jednotlivých obdobích a oblastech. Výběr témat úžeji nebo šířeji koncipovaných, případně zařazení i dalších, je plně v pravomoci vyučujících.

V těchto osnovách není přesně vymezeno, co se má učit v kterém ročníku. Pouze se doporučuje zařadit učivo o pravěku, starověku, středověku a počátku novověku do 6. a 7. ročníku. Do 8. a 9. ročníku výklad historie od 18. století do současnosti.[89]

Dále následuje přehled konkrétních témat. Vždy je uveden hlavní tematický celek Následuje přehled jednotlivých témat daného tematického celku. Je vymezeno, co by měl žák umět. Jsou zde uvedeny i příklady rozšiřujícího učiva a příklady tematických okruhů k systematizaci daného tematického celku.

Např. (vybrané ukázky záměrně obsahují tematické celky Pravěk a Starověk – korespondují s obsahem učebnic, které analyzuji v následujících kapitolách):[90]

Úvod do vyučování dějepisu

U Č I V O

– proč a jak poznáváme minulost – úkol historické vědy, práce historika;
– hmotné a písemné prameny – archivy, muzea, galerie, knihovny;
– vnímání historického času, hlavní období historie

Co by měl žák umět

– vysvětlit cíl a způsob poznávání historie, poslání a hlavní úkoly archivů, muzeí, knihoven, galerií;
– orientovat se v historickém čase (určit století př. n. l. a po n. l.);
– vyjmenovat hlavní období historie.

Příklady rozšiřujícího učiva

– zaměření regionálních archivů, muzeí, knihoven, galerií;
– práce historika;
– základní historická literatura

Pravěk

U Č I V O

– výklad vzniku světa a člověka v mýtech a náboženstvích;
– vědecký výklad vzniku světa a člověka;
– charakteristika paleolitu, neolitu a doby kovů (nástroje, způsob obživy, společenská organizace, způsob života, umění);
– vývoj člověka;
– hlavní rasy a jazyky;
– významná archeologická naleziště v naších zemích a v Evropě

Co by měl žák umět

– stručně charakterizovat současný vědecký názor na vznik světa a člověka;
– charakterizovat paleolit, neolit a období kovů;
– stručně popsat pravěké osídlení Evropy a našich zemí

Příklady rozšiřujícího učiva

– přehled dřívějších a současných výkladů vzniku a vývoje světa a člověka;
– hlavní rasy a jazyky;
– vývoj člověka – vzájemný vztah prostředí a člověka;
– vývoj nástrojů, způsob obživy, společenské organizace;
– pravěké umění;
– práce archeologa;
– pravěké dějiny regionu

Starověk

U Č I V O

– přehled států starověkého východu: Egypt, státy v oblasti Mezopotámie a Předního východu, Indie, Čína (obecné rysy a specifické zvláštnosti jejich hospodářského, společenského, politického a kulturního vývoje);
– kultura států starověkého východu (písmo, základy věd, způsob života, náboženství, umění);
– přínos starověkých států pro rozvoj světové kultury

Co by měl žák umět

– objasnit vliv přírodních poměrů na vývoj starověkých států;
– uvést obecné znaky a specifické zvláštnosti jejich hospodářského, společenského, politického, kulturního a náboženského vývoje;
– objasnit přínos starověkých států pro rozvoj světové civilizace

Příklady rozšiřujícího učiva

– hospodářství starověkých států – zemědělství, řemeslná výroba, obchod;
– věda a umění starověkých států;
– historie jednotlivých států a jejich přínos pro rozvoj světové kultury

Starověké Řecko

U Č I V O

– nejstarší období řeckých dějin, báje a pověsti – Ilias a Odyssea; náboženství, způsob života, hospodářství;
– námořní obchod a kolonizace;
– význam styků s okolním světem;
– státní zřízení a způsob života v městských státech – Sparta, Atény, významné osobnosti;
– Řecko – perské války;
– boj o nadvládu v Řecku, peloponéská válka;
– řecká kultura – písmo, věda (filozofie, historie, přírodní vědy), umění (divadlo, literatura, architektura, sochařství, malířství), sport a hry, významné osobnosti;
– ovládnutí Řecka Makedonií, říše Alexandra Makedonského;
– helenistická kultura;
– přínos řecké a helenistické kultury pro rozvoj evropské civilizace

Co by měl žák umět

– objasnit vliv přírodních poměrů na rozvoj řecké společnosti;
– objasnit úlohu bájí, pověstí a náboženství v životě Řeků;
– vysvětlit význam styků Řeků s okolním světem;
– porovnat státní zřízení a způsob života ve Spartě a v Aténách;
– charakterizovat přínos řecké a helenistické kultury pro rozvoj evropské civilizace;
– charakterizovat dílo a odkaz významných osobností

Příklady rozšiřujícího učiva

– krétská a mykénská kultura;
– řecká a helenistická kultura – hlubší seznámení s vybranými vědními a uměleckými obory;
– charakter městských států;
– významné osobnosti řeckých dějin;
– vývoj ve vybraném městském státě;
– historické památky

Starověký Řím

U Č I V O

– přírodní poměry a osídlení Apeninského poloostrova, etruská kultura;
– nejstarší období římských dějin v bájích, pověstech a ve světle vědeckých poznatků;
– boj o ovládnutí Apeninského poloostrova a Středomoří;

– Řím v období republiky – státní zřízení, územní rozsah, složení společnosti, krize republiky, občanské války, povstání otroků (Spartakus);
– Řím v období principátu a císařství – státní zřízení, rozšiřování říše, postavení provincií, boj proti barbarům, kolonát;
– vznik a podstata křesťanství;
– krize římské říše – její rozdělení, pád západořímské říše;
– římská kultura – (věda, umění, způsob života, náboženství) a její přínos pro rozvoj evropské civilizace, významné osobnosti

Co by měl žák umět

– popsat přírodní poměry a objasnit jejich vliv na vývoj římské společnosti;
– charakterizovat dobu královskou, období republiky a císařství;
– vysvětlit podstatu a význam křesťanství;
– objasnit vliv římské kultury na evropskou civilizaci;
– charakterizovat dílo a odkaz významných osobností

Příklady rozšiřujícího učiva

– římská kultura – hlubší seznámení s vybranými vědními a uměleckými obory;
– dílo a odkaz osobností římských dějin z oblasti politického, vědeckého a uměleckého života;
– charakteristika vývoje jednotlivých období;
– naše země ve starověku

Systemizace poznatků o pravěku a starověku

Příklady tematických okruhů

– hospodářství starověkých států – úroveň zemědělství, řemeslné výroby a obchodu;
– společnost a způsob života jednotlivých vrstev;
– vývoj společenské organizace;
– charakter státního zřízení;
– vzdělanost, věda a umění starověkých států;
– náboženství a jeho úloha v životě starověkých států;
– přínos starověkých států pro rozvoj civilizace;
– významné umělecké památky

Učební plán:[91]

UČEBNÍ PLÁN ZÁKLADNÍ ŠKOLY 1. – 9. ROČNÍK

Předmět	Ročník									Minimum
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	
Český jazyk	9	10	10	7	7	4	4	4	4	
Cizí jazyk				3	3	3	3	3	3	
Matematika	4	5	5	5	5	4	4	4	4	
Prvouka	2	2	3							
Přírodověda				3	4					
Vlastivěda										
Chemie						x)	x)	x)	x)	4
Fyzika										6
Přírodopis										6
Zeměpis										6
Dějepis										6
Občanská výchova										4
Rodinná výchova										4
Hudební výchova	1	1	1	4	4					4
Výtvarná výchova	1	1	1							6
Praktické činnosti	1	1	1							4
Volitelné předměty										6
Tělesná výchova	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Týdenní dotace povinných předmětů	20	22	23	24	25	27	28	30	30	
Nepovinné předměty										

x) V 6. – 9. ročníku o časové dotaci jednotlivých vyučovacích předmětů rozhodne ředitel školy tak, aby se vyučovalo všem předmětům učebního plánu daného ročníku, byl naplněn daný minimální počet hodin pro předmět a dodržena týdenní časová dotace. U volitelných předmětů v 7. – 9. ročníku ředitel školy rozhoduje i o jejich zařazení do ročníku.

Minimální počet hodin pro jednotlivé předměty v 6. – 9. ročníku: chemie - 4 hod, fyzika - 6 hod, přírodopis - 6 hod, zeměpis - 6 hod, dějepis - 6 hod, hudební výchova - 4 hod, výtvarná výchova - 6 hod, rodinná výchova - 4 hod, občanská výchova - 4 hod, praktické činnosti - 4 hod, volitelné předměty - 6 hod.

Dějepis
5.-9. ročník
Učební osnovy Základní školy upravené pro ZŠ pro sluchově postižené
(s bývalým označením pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu)
Schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
dne 21.4. 1994 pod č.j. 15 709/94-24

Tyto učební osnovy jsou rozděleny pouze do dvou oddílů - Obsah předmětu a Metodická doporučení.

Obsah předmětu je rozdělen přesně podle jednotlivých ročníků. U každého ročníku (5.-9.) je uvedeno, kolik hodin týdně a ročně se dějepis vyučuje, přehled tematických celků a obsah jednotlivých tematických celků.

Např.:[92]

5. ročník

(1 hodina týdně, 33 hodin ročně)

Přehled tematických celků

1. Úvod do studia dějepisu
2. Pravěk
3. Starověk - vznik nejstarších států
4. Shrnutí a upevnění poznatků

Obsah tematických celků

1. Úvod do studia dějepisu

   Dějiny jako sdělení minulých věků žijícím generacím.

   Historické památky hmotné, písemné.

   Život lidí dříve a dnes (jak lidé pracovali, bydleli, jak se oblékali, jak bojovali).

   Letopočet.

2. Pravěk

Vývoj přírody v pravěku. Opočlověk.

Pračlověk, způsob jeho života; poznání a využívání ohně.

Člověk dnešního typu; pravěcí lidé a příroda; pravěcí pastýři, pravěcí zemědělci.

Doba kovů.

3. Starověk - vznik nejstarších států

Význam přírodních podmínek pro vznik prvních států.

Nejstarší státy při povodí řek.

4. Shrnutí a upevnění poznatků

6. ročník

(2 hodiny týdně, 66 hodin ročně)

Přehled tematických celků

1. Opakování
2. Starověký Egypt
3. Starověké Řecko
4. Starověký Řím
5. Shrnutí a upevnění poznatků

Obsah tematických celků

1. Opakování

   Shrnutí a upevnění poznatků o pravěku a o vzniku nejstarších starověkých států.

2. Starověký Egypt

   Přírodní podmínky Egypta a způsob obživy obyvatelstva.
   Egyptský stát (faraón; kněží, úředníci, vojáci; otroci).
   Kulturní přínos Egypta (pyramidy; vzdělanost a kultura).

3. Starověké Řecko

Přírodní podmínky Řecka, jeho osídlení.

Obyvatelé starověkého Řecka (šlechtici, zemědělci, řemeslníci; otroci).

Rozvoj výroby a obchodu - zakládání kolonií.

Řecké městské státy (Sparta, Atény).

Boje Řeků za svobodu.

Olympijské hry.

Řecká vzdělanost a umění.

Řecké báje - Prométheus, Trojská válka, Odysseův návrat z Trojské války.

4. Starověký Řím

Přírodní podmínky a obyvatelé Apeninského poloostrova.

Pověst o založení Říma.

Vznik římské republiky.

Boj Říma o nadvládu nad Středomořím - vznik římské říše.

Společnost ve starověkém Římě.

Otroci a gladiátoři; povstání otroků, Spartakus.

Konec římské republiky a vznik císařství (Caesar, Oktavián).

Římané v naší vlasti.

Vznik křesťanství.

Rozpad římské říše.

Římská vzdělanost a umění; význam řecké a římské kultury pro evropské země.

Oddíl metodická doporučení má rozsah pouze jedné stránky:[93]

II. Metodická doporučení

Cíl vyučování dějepisu na základní škole pro sluchově postižené je stejný jako na základní škole běžného typu. Spočívá v seznámení žáků s historií lidstva.

Při tvorbě učebních osnov bylo přihlédnuto k tomu, že těžce sluchově postižení žáci mají oproti žákům základní školy běžného typu menší slovní zásobu a celková úroveň jejich jazykových znalostí a dovedností je nižší. Při objasňování vývoje společnosti je proto kladen důraz především na poznání dějin našeho národa a ze světových dějin jsou uváděny jen ty historické události, které významně ovlivnily vývoj lidské společnosti a odrazily se i v našich dějinách.

Vysvětlování historických událostí a společenských procesů musí být přiměřené věku a schopnostem žáků. Nezbytným předpokladem úspěšné realizace uvedených záměrů je užití vyučovacích metod a forem práce odpovídajících specifiku výuky těžce sluchově postižených žáků.

Cílem vyučování dějepisu není jen osvojení dějepisných poznatků, ale i rozvíjení slovní zásoby a řeči žáků. Proto i z tohoto hlediska stanoví vyučující obsah vyučovacích hodin a pracovní postupy.

K rozvíjení zájmu žáků o historii a poznání regionálních dějin přispívá spolupráce s muzei, exkurze, promítán historických filmů apod.

Rozvržení učiva do ročníků je závazné. Určení časové dotace pro jednotlivé tematické celky a stanovení obsahu vyučovacích hodin je plně v kompetenci vyučujících.

Učební plán:[94]

Učební plán základní školy pro sluchově postižené

/s bývalým označením pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu

2.stupeň

	Ročník				
	5.	6.	7.	8.	9.
Český jazyk a liter.	10-11	10-11	9-10	8-9	8-7
Matematika	5-4	5-4	5-4	5-4	5-4
Občanská výchova	-	-	1	1	1
Tělesná výchova	3-2	3-2	3-2	3-2	3-2
Zeměpis	2	x	x	x	x
Dějepis	2				
Přírodopis	2				
Výtvarná výchova	2	2			
Fyzika	-	-	2	2	2
Chemie	-	-	1	2	2
Pracovní vyučování	2	2	2	2-4	2-4
Volitelné předměty	-	-	-	x	x
Týdenní počet hodin	28-27	28-27	29-27	29-31	29-31
Individuální logopedická péče	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Nepovinné předměty	2	2	2	2	2

x/ V 6.-9.ročníku rozhodne ředitel školy o časové dotaci jednotlivých předmětů tak, aby se vyučovalo všem předmětům učebního plánu daného ročníku, aby byl dodržen uvedený minimální týdenní počet hodin a nebyl překročen uvedený maximální týdenní počet hodin.

Již na první pohled je patrné, že osnovy vzdělávacího programu Základní škola mají daleko vyšší úroveň zpracování než osnovy pro základní školy pro sluchově postižené. Nepřihlížíme-li k estetické úpravě osnov (která je u osnov vzdělávacího programu Základní škola bezesporu lepší), tak osnovy pro základní školu daleko podrobněji stanovují obsah a rozsah učiva, cíle vyučování dějepisu i metody, jak tohoto cíle dosáhnout.

Zatímco cílem vyučování dějepisu ve vzdělávacím programu Základní škola je, aby žáci poznali, jak se měnil způsob života lidí, aby se dovedli orientovat v kontinuitě národních dějin, aby chápali smysl událostí a činů osobností, které ovlivňovaly jejich běh a společenský vývoj, aby chápali souvislosti celospolečenského dění se životem lidí vlastního regionu i souvislosti národních a světových dějin, aby se naučili zařazovat události do chronologické následnosti a vysvětlovat jejich vzájemné vztahy, aby uměli výstižně charakterizovat a vysvětlovat nejdůležitější historické události a zaujímat k nim vlastní stanovisko, aby se formovaly jejich postoje ke světu a lidstvu (viz. výše), pak cíl vyučování dějepisu na základní škole pro sluchově postižené (dle osnov) spočívá v seznámení žáků s historií lidstva (dějepisné poznatky) a rozvíjení slovní zásoby a řeči u žáků. V osnovách pro sluchově postižené je také uvedeno, že „cíl vyučování dějepisu na základní škole pro sluchově postižené je stejný jako na základní škole stejného typu.“ Tuto větu bychom si mohli vyložit jako odkaz na osnovy ZŠ.

Osnovy pro základní školy pro sluchově postižené, na rozdíl od osnov vzdělávacího programu Základní škola nestanovují, co přesně by měl žák umět. V osnovách najdeme pouze strohý výčet témat, jejichž rozsah není nijak stanoven. Osnovy neobsahují ani konkrétní přístupy k obsahu a organizaci výuky, omezují se pouze na tvrzení, že metody musí být přiměřené věku, schopnostem a sluchovému postižení žáků. Tato vágní formulace osnov má své výhody i nevýhody. Učitel má v podstatě „volnou ruku“ při výběru učiva a může jeho množství a metodu výuky přizpůsobit konkrétním možnostem žáků.

Osnovy pro základní školy pro sluchově postižené mají přesně vymezenu látku v jednotlivých ročnících. Přesně stanovují počty hodin dějepisu v jednotlivých ročnících: jedna hodina týdně v 5. ročníku a dvě hodiny týdně v 6.-9. ročníku, což je poněkud v rozporu s učebním plánem, podle kterého o přesných časových dotacích jednotlivých předmětů rozhoduje ředitel školy.

V osnovách vzdělávacího programu Základní škola je pouze doporučeno, co by se mělo v jednotlivých ročnících vyučovat a hodinová dotace je v učebním plánu vymezena pouze rámcově a je závislá na rozhodnutí ředitele školy.

Učivo dějepisu je na základních školách pro sluchově postižené rozděleno do pěti ročníků (5.-9.) na ZŠ do čtyř ročníků (6.-9.).

Z dotazníků vyplynulo, že na základních školách pro sluchově postižené, ve třídách s osnovami upravenými pro základní školu pro sluchově postižené, mají žáci v každém ročníku dvě hodiny dějepisu týdně (výjimečně jednu hodinu týdně v 5. ročníku). Ve třídách, kde se učí podle vzdělávacího programu Základní škola, mají na většině škol v 6. a 7. ročníku dvě hodiny týdně, v 8. a 9. ročníku jednu hodinu týdně.

Učitelé dějepisu na základních školách pro sluchově postižené v České republice mají na tyto osnovy protichůdné názory, někteří je považují za vyhovující, jiní ne. Tyto názory se samozřejmě odvíjí od toho, jaké žáky učí a jaké metody a komunikační prostředky k jejich výuce používají.

Zde bych chtěla tyto názory citovat (jsou uvedeny v přesném znění, tak jak je učitelé napsali do dotazníků):

-*„obsah učiva je pro žáky přiměřený, důraz na české dějiny, dostatek času ke zvládnutí učiva“*

-*„částečně vyhovující, je nutné je redukovat“*

-*„v 6. třídě ano, v 7. třídě ne - učivo je náročné, je ho mnoho, je málo času na vysvětlení“*

-*„v 5. třídě málo, v 6. moc učiva, ne celý obsah je pro sluchově postižené vhodný“*

- *„někdy příliš stručné, málo podrobné, někdy by naopak mohlo být více volné“*

Většina učitelů je přesvědčena, že redukce učiva pro neslyšící žáky je nutná :

-*„důležitější je důkladné pochopení a zvýraznění výchovných aspektů, orientace ve společensko-politickém dění dneška“*

-*„dějepisné učivo obsahuje veliké množství nových a obtížných pojmů, je důležité dát žákům základní představu o vývoji, ne je zahlcovat věcmi, které stejně zapomenou. Myslím, že všichni chceme, aby žáci měli dějepis rádi, ne aby k němu přistupovali*

s odporem, dějepisné učivo je pro pochopení i vysvětlení opravdu těžké, proto potřebujeme dost času na to, abychom skutečně mohli vysvětlovat tak, aby žáci pochopili.“

-„redukce je nutná, protože žáci mají malou slovní zásobu, je tam mnoho neznámých pojmů“

-„redukce je nutná, ale záleží na seskupení dětí ve třídě, IQ, slovní zásobě“

Někteří se domnívají, že redukce učiva není nutná:

-„pokud se jedná o zdravé neslyšící dítě, jehož mentální věk odpovídá (či je vyšší) jeho věku fyzickému, které bylo správně vedeno a je schopno se aktivně účastnit vzdělávacího procesu a komunikovat, dá se s ním pracovat jako s dítětem slyšícím (zdravým)“ [95]

Domnívám se, že pokud je u žáka dostatečně (tj. odpovídá běžnému standardu pro daný věk) rozvinutý jakýkoliv komunikační systém (znakový jazyk, český jazyk) a učitel tento jazyk plnohodnotně ovládá, není nutné k redukci dějepisného učiva přistupovat.

Pokud však tyto podmínky splněny nejsou, je nutné učivo redukovat. Žáci by tedy měli být zařazeni do různých skupin či tříd podle svých jazykových kompetencí.

Klíčovou otázkou však zůstává, zda je důležitější, aby žáci získali znalosti ve studijních předmětech bez ohledu na to, který jazyk se k výuce používá, nebo má-li být znalosti studijních předmětů dosaženo pouze užíváním jednoho určitého jazyka. Zda je důležitější, aby se žáci naučili historii, nebo aby se ji naučili v češtině?

Z učebních osnov pro základní školy pro sluchově postižené vyplývá, že důležitá je jak znalost historie, tak znalost českého jazyka. U většiny prelingválně neslyšících žáků (i u žáků, kteří jsou schopni plnohodnotně komunikovat ve znakovém jazyce) se tak ovšem výuka dějepisu stává spíše výukou českého jazyka na pozadí dějepisu.

5. UČEBNICE

5.1 Vymezení pojmu učebnice

Z povrchního pohledu se může záležitost jevit jednoduše: školní učebnice je prostě knížka vybavená ilustracemi, z níž se žáci a studenti mají učit v jednotlivých předmětech.[96]

K vysvětlení, co je vlastně obsahem výrazu učebnice, můžeme použít některé definice, uplatňované v pedagogické literatuře:

* Učebnice vychází z obsahové normy učebních osnov a vymezuje a konkretizuje obsah a rozsah učiva daného vyučovacího předmětu v daném postupném ročníku.[97]

* Učebnice je prostředek vyučování a učení v knižní formě, ve kterém jsou určitá odborná témata a okruhy daného předmětu metodicky uspořádány a didakticky ztvárněny tak, že umožňují učení.[98]

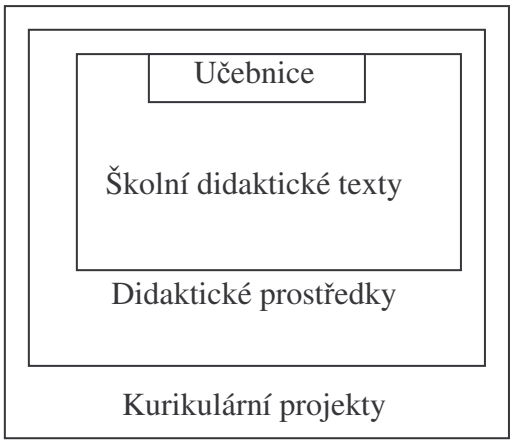
* Učebnice jsou všechny knižní prostředky, specificky určené pro podporu procesu tvorby a nabývání vzdělání žáků. Usnadňují učitelům jejich realizační činnost při tvorbě vzdělání žáků a jsou významným prostředkem podpory nabývání vzdělání žáky.[99] Učebnice je modelem realizace procesu tvorby a nabývání vzdělání.[100]

* Učebnice didakticky ztvárňuje vědecké poznatky a podává je formou učiva. Kromě toho pomáhá učivo procvičovat, opakovat, systematizovat a integrovat. Je i prostředkem sebevzdělávání a sebekontroly žáka. Učebnice však nerozvíjí pouze vědomosti žáka, ale působí i na jeho postoje, názory, motivaci atd.[101]

* Učebnice je realizací projektu didaktického systému daného předmětu. V konkrétní podobě vyjadřuje obsah a rozsah učiva. Je základní vyučovací a učební pomůckou, která je určena především žákům, ale je i nezbytným nástrojem pro učitele při přípravě a řízení vyučovacího a učebního procesu.[102]

* Učebnice představuje nejpropracovanější konkretizaci didaktického systému, je základním pedagogickým dokumentem nezávazného charakteru. Vzhledem k žákovi plní funkci hlavního studijního zdroje, pro učitele je především orientační pomůckou při organizování výuky.[103]

Tyto definice vystihují některé podstatné rysy jevu nazývaného učebnice. Vymezení pojmu učebnice však závisí na tom, v jakém systému ji budeme nahlížet. Učebnice je začleněna nejméně do tří systémů jakožto **edukační konstrukt**, tj. jako výtvor zkonstruovaný pro specifické účely edukace. Schematicky to můžeme naznačit takto:[104]



1) <u>učebnice jako prvek kurikulárního projektu (vzdělávacího programu)</u>

V nejobecnějším vymezení je učebnice součástí kurikulárních projektů, u nás nazývaných vzdělávací programy, které počítají s existencí příslušných učebnic.

Ve vzdělávacím programu Základní škola není posloupnost učiva (dějepisu) v učebních osnovách závazná. Vedle toho se vymezuje tzv. podstatné učivo a rozšiřující učivo pro jednotlivé vyučovací předměty a ročníky. Z toho vyplývá několik důsledků ve vztahu k učebnicím. Pro autory učebnic vzniká problém, do jaké míry začleňovat do konkrétních učebnic také rozšiřující učivo či zda jeho výběr a prezentaci ponechat pouze na učitelích. Samotní učitelé musí rozhodovat o tom, jak dalece budou respektovat tu posloupnost učiva, kterou prezentuje učebnice.[105]

Na druhé straně uvedený vzdělávací program předpokládá, že žáci mají získat dovednost s učebnicemi zacházet, orientovat se v jejich textu aj. Dovednost žáka základní školy pracovat s učebnicí je i součást těch kritérií, podle nichž má být žák ve škole hodnocen.[106]

Naopak v osnovách upravených pro základní školy pro sluchově postižené je učivo (dějepisu) jednotlivých ročníků přesně vymezeno. Rozšiřující a doplňující učivo vymezeno není. Záleží tedy pouze na autorovi, jak široce pojedná daná témata. Samotné osnovy se o učebnicích či práci s nimi vůbec nezmiňují.

2) učebnice jako součást souboru didaktických prostředků

Termínem didaktické prostředky se v didaktické teorii rozumí soubor všech materiálních předmětů fungujících při realizaci vzdělávání. Z tohoto hlediska je nutno nahlížet na učebnice nejen co do obsahu a cílů vzdělávání, tedy v souvislosti s kurikulárními projekty, ale též ve vztahu k vlastnostem a fungování jiných, konkurujících didaktických prostředků. Toto hledisko je zvlášť významné v současné éře stále dokonalejších technických prostředků pro učení a vyučování, jakými jsou zejména různá audiovizuální média. Existují různé výukové programy, slovníky, gramatické a konverzační příručky, encyklopedie a dokonce počítačové verze školních učebnic vydaných knižně (např. Dějiny zemí koruny české, Dějiny evropských civilizací).[107]

Tištěné učebnice však mají některé vlastnosti, které je činí nenahraditelnými ve funkci didaktického prostředku. Především jsou snadno dostupné, přenosné, nevyžadují žádné technické zařízení, jsou nepoměrně levnější a žáci je dostávají ve školách bezplatně nebo si je mohou za relativně dostupné ceny opatřit.[108]

3) učebnice jako druh školních didaktických textů

Učebnice je jedním (nejrozšířenějším) druhem didaktických textů a je konstruována zpravidla jako kniha. Učebnice je tedy součástí různorodého souboru školních didaktických textů, tj. takových, které jsou speciálně konstruovány pro účely učení a vyučování.[109]

Do tohoto souboru patří:[110]

- Učebnice (v klasickém smyslu)
- Cvičebnice (pracovní knihy, pracovní sešity a listy, instrukční příručky pro laboratorní práce aj.)
- Slabikáře (školní knihy se specifickými funkcemi pro zahájení povinného školního vzdělávání)

- Čítanky (soubory obvykle uměleckých literárních děl, někdy modifikovaných, např. zjednodušených pro účely cizojazyčného vyučování aj.)
- Sborníky (pramenů, dokumentů aj.)
- Didaktické příručky (přehledy učiva, seznamy matematických vzorců, obsahy školní četby aj.)
- Sbírky (jazykových her, matematických úloh, diktátů, hádanek, dramatizovaných dialogů aj.)
- Stručná mluvnice česká nebo jiná normativní mluvnice v adaptované školní verzi
- Slovníky (školní výkladové slovníky mateřského jazyka, překladové slovníky pro cizí jazyky, slovníky terminologie školní fyziky aj.)
- Zpěvníky (notové a textové zápisy písní, hudebních skladeb aj.)
- Atlasy a mapy (geografické, historiografické, demografické aj.)
- Odborné tabulky (matematické, chemické, fyzikální aj.)
- Testy a testové manuály (pro různé vyučovací předměty nebo různé diagnostické účely)

Z tohoto přehledu je zřejmé, že školní učebnice je doprovázena dalšími druhy didaktických textů, o něž se často opírá nebo je jimi doplňována.

Dnes se často uplatňuje způsob, kdy učebnici doprovází pracovní sešit. Tím se odděluje učebnice a cvičebnice do separátních textů, které bývaly v klasické učebnici většinou spojeny v jedné knize. Učebnice je také většinu součástí ucelené řady navazujících učebnic pro určitý předmět nebo obor.[111]

Učebnice jsou tzv. sumarizační texty předkládající informace, které reprezentují souhrnné a obecně uznávané poznatky z daného oboru či tematického okruhu. Školní učebnice musí být nutně vybaveny aparátem řídícím učení a musí být přizpůsobeny věku a schopnostem žáků. Poskytují informace základní, zpravidla z široké oblasti nějaké vědy, a příliš detailní a speciální poznatky nezahrnují.[112]

5.2 Funkce učebnice

Funkcí učebnice se rozumí role, předpokládaný účel, který má tento didaktický prostředek plnit v reálném edukačním procesu.[113]

V teorii učebnice se na funkce učebnic nahlíží ve vztahu k subjektům, které učebnice využívají. Z tohoto hlediska lze rozlišit:

-funkce učebnic pro žáky: Učebnice jsou pramenem, z nichž se žáci učí, tj. osvojují si nejen určité poznatky, ale i jiné složky vzdělání (dovednosti, hodnoty, normy, postoje aj.).[114] Žáci mohou učebnici využívat způsobem závazně určeným nebo doporučeným učitelem nebo samostatně podle vlastních potřeb, zájmů a specifických schopností.[115]

-funkce učebnice pro učitele: Učebnice jsou pramenem, s jehož využitím učitelé plánují obsah učiva, ale i přímou prezentaci tohoto obsahu ve výuce, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.[116]

***Funkce učebnice (taxonomie D.D. Zujeva)[117]**

- Informační: spočívá v tom, že učebnice vymezuje obsah vzdělávání v určitém předmětu či oboru vzdělávání, a to i pokud jde o rozsah a dávkování informací určených k osvojování pro žáky.
- Transformační: je dána tím, že učebnice poskytuje přepracování (didaktickou transformaci) odborných informací z určitého vědního oboru, z určité technické či jiné oblasti tak, aby tyto transformované informace byly přístupné žákům.
- Systematizační: učebnice rozčleňuje učivo podle určitého systému do jednotlivých ročníků či stupňů školy a vymezuje také posloupnost jednotlivých částí učiva.
- Zpevňovací a kontrolní: učebnice umožňuje žákům pod vedením učitele osvojovat si určité poznatky a dovednosti, procvičovat je, upevňovat a eventuálně i kontrolovat jejich osvojení.
- Sebevzdělávací: učebnice stimuluje žáky k samostatné práci s učebnicí a vytváří u nich učební motivaci a potřeby poznávání.
- Integrační: učebnice poskytuje základ pro chápání a integrování těch informací, které žáci získávají z různých jiných pramenů.

- Koordinační: učebnice zajišťuje koordinaci při využívání dalších didaktických prostředků, které na ni navazují.
- Rozvojově výchovná: učebnice přispívá k vytváření různých rysů „harmonicky rozvinuté osobnosti“ žáků.

Tyto funkce učebnice jsou chápány jako komplex, který se v konkrétní učebnici může realizovat v odlišné intenzitě a v odlišném rozsahu, v závislosti na stupni školy, vyučovacím předmětu aj.[118]

***Funkce učebnice dějepisu (taxonomie V. Čapka)[119]**

1) funkce z hlediska cílů

- Informativní

- historická fakta o čase, prostoru, událostech, osobnostech, jevech
- historická terminologie
- historické výroky
- historické pojmy, soudy, úsudky
- strukturní komponenty učebnice
- historické prameny informací
- klasifikace a kategorizace
- historická generalizace
- teorie dějin
- badatelské postupy didakticky upravené

- Metodologická (řízení poznávání, dovednosti studentů)

- vyhledávat prameny, získávat z nich poznatky a shromažďovat je k dané otázce
- řadit historické poznatky podle času, místa, věcně
- interpretovat poznatky a vřadit je do již nabyté informační soustavy
- ústní a písemné vyjadřování poznaného, příprava materiálu k další prezentaci
- pochopení, porozumění historickým poznatkům
- aplikace poznatků, uvádění do nových souvislostí
- analýza, kritický přístup k zjišťování poznatků
- dovednost syntetického myšlení

- dovést sám postupovat vědeckými metodami didakticky upravenými
- plánovat, formulovat vlastní postupy a sdělovat nejvhodnějšími způsoby výsledky vlastní práce

- Hodnotová (interpretace, spojení se současností)

- pěstovat zájem o dějepis a dějiny
- hodnotit a oceňovat historický poznatek, přijímat, preferovat, interiorizovat hodnotu
- přesvědčení, historické vědomí a uvědomění
- názor a postoj kriticky zdůvodněný
- jednání s vědomím historického poznání, na základě kognitivní a afektivní stránky osobnosti

2) didaktické funkce

- Plánovací, motivační (vzbuzení zájmu studentů)

- vědomí kontinuity s předešlým vývojem
- osobní vztah k následujícímu tématu, užitečnosti učiva,
- motivace pomocí vnějších okolností, pomocí aktualizace

- Volba způsobu výuky podle materiálu v učebnici

- písemné prameny
- obrazové prameny
- ústní prameny, svědectví současníků
- kartografické prameny
- hmotné prameny
- statistiky a symbolická znázornění
- slovníčky
- krásná literatura
- výroky
- rejstříky

- kontrolní

- otázky či úvody před tématem
- otázky či úkol po vyučovací jednotce
- otázky či shrnutí po tematickém celku
- testování
- náměty k diskusi, k úvaze
- podněty k výzkumné práci s didaktickým zřetelem
- zhotovení zadaného materiálu
- plánování a organizace vlastní práce
- řízení skupiny
- příprava diskuse, vlastní obhájení výsledků práce

5.3 Klasifikace výzkumu učebnic

Klasifikace výzkumu učebnic [120]

1) podle účelovosti výzkumu

- analýzy za účelem vědecké explanace
- analýzy za účelem praktických aplikací
- analýzy za účelem normativním

Ve své práci provádím výzkum za účelem vědecké explanace, který může popřípadě sloužit i k pozdější praktické aplikaci.

2) podle předmětu výzkumu

- analýzy vlastností (parametrů, struktury, obsahu) samotné učebnice
- analýza fungování učebnice (včetně postojů uživatelů učebnic)
- analýzy vzdělávacích výsledků a efektů učebnic
- analýzy ekonomických a politických aspektů učebnic
- analýzy vlastností (parametrů, struktury, obsahu) samotné učebnice

Zabývám pouze analýzou vlastností učebnic.

3) podle metod výzkumu

- metody kvantitativní

Jsou takové metody, které při analýzách vlastností učebnic používají různé statistické procedury, jimiž se zjišťuje a porovnává výskyt a četnost nějakých měřitelných jednotek učebnice. Těmito jednotkami mohou být verbální elementy (např. odborné termíny v textu učebnice, faktografické údaje aj.) nebo neverbální elementy (např. fotografie, schémata, barevné části textu aj.). Při měření těchto jednotek se konstruují kvantitativní koeficienty a vzorce pro stanovení přesných hodnot určitých parametrů učebnic.

- metody obsahové analýzy

Jsou to metody zaměřené na zjišťování a vyhodnocování kvalitativních vlastností učenic, především jejich obsahu.

- metody dotazování

Jsou to metody, jimiž jsou shromažďovány a vyhodnocovány výpovědi o různých vlastnostech učebnic a o jejich fungování v edukačních procesech. Výpovědi jsou získávány nejčastěji prostřednictvím písemných dotazníků zadávaných skupinám expertů nebo přímých uživatelů učebnic (učitelé, žáci). Podobně jsou výpovědi získávány prostřednictvím rozhovorů s těmito subjekty.

- metody observační

Tyto metody nejsou ve výzkumu učebnic tak často uplatňovány. Pozorování je zaměřeno na využívání učebnic v reálné školní edukaci.

- metody testovací

Jde o metody spočívající v aplikaci speciálních testů pro určité soubory žáků. Pomocí testů se zjišťuje, jaké výsledky vyvolává určitá učebnice v kognitivních výsledcích učení na straně žáků. Testy mohou být použity na zjišťování krátkodobých i dlouhodobých výsledků učení.

- metody experimentální

Některé vlastnosti učebnice je možné regulovat zaváděním různých modifikací v jejich komunikačním a didaktickém ztvárnění. Experimentálními metodami se pak zjišťuje, jaké efekty vyvolávají řízené změny provedené v těchto učebnicích.

- metody komparativní

Jsou to metody sloužící k porovnávání dvou nebo více učebnic z určitého hlediska (např. rozsah nebo sekvence témat učiva).

Ve svém výzkumu jsem použila zejména metodu kvantitativní, metodu obsahové analýzy kombinované s metodou komparativní.

Použila jsem také metodu dotazovací. Na všechny základní školy pro sluchově postižené (výčet viz. výše) jsem rozeslala (elektronickou i běžnou poštou) dotazníky určené vyučujícím dějepisu (viz příloha č. IV). Otázky se týkaly jednak učebnic a učebních osnov dějepisu používaných na jejich škole, jednak učebnic SP1, SP2.

Bohužel, tyto dotazníky vyplnili pouze učitelé dějepisu z Brna, Plzně, Liberce, Ostravy, Valašského Meziříčí a Kyjova. Ne všichni učitelé zodpověděli všechny otázky. Jejich názory sice průběžně ve své práci uvádím, ale nelze z nich vyvozovat žádné zásadní závěry.

Dále jsem částečně použila metodu testovací. (viz kapitola Kalibro test).

5.4 Učebnice dějepisu na základních školách pro sluchově postižené

Jak již bylo uvedeno, na základních školách pro sluchově postižené se dějepis vyučuje jednak podle osnov vzdělávacího programu Základní škola, jednak podle Osnov základní škola upravených pro základní školy pro sluchově postižené.

Nabídka učebnic dějepisu koncipovaných podle osnov vzdělávací programů určených pro běžné základní školy je velmi široká. Tyto učebnice však nejsou předmětem zájmu této práce. Vybírají si je učitelé, popřípadě ředitelé jednotlivých základních škol dle svého vlastního uvážení a dle možností školy. Z nemnoha údajů uvedených v dotaznících vyplývá, že učebnice používané na základních školách pro sluchově postižené, ve třídách s osnovami vzdělávacího programu Základní škola, se velmi různí.

V této části své práce bych se chtěla blíže zabývat právě učebnicemi, které odpovídají Osnovám základní škola upraveným pro základní školy pro sluchově postižené.

V současné době je na školách k dispozici řada učebnic Státního pedagogického nakladatelství:

- Kratochvíl, J. - Gažiová, K.: Dějepis pro 6. roč. pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu, SPN, Praha 1983
- Gažiová, K. - Michovský, V.: Dějepis pro 7. roč pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu, SPN, Praha 1984
- Kratochvíl, J. - Michovský, V.: Dějepis pro 8. roč pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu, SPN, Praha 1985
- Šimůnková, V. - Novák, V.: Dějepis pro 8. roč pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu, SPN, Praha 1986

Tyto učebnice jsou však, vzhledem k roku jejich vydání, poplatné tehdejší době, tudíž neodpovídají současnému pojetí dějepisu. Na základních školách pro sluchově postižené se zřejmě vůbec nepoužívají.[121]

Dále existují novější učebnice z nakladatelství Septima:

- **Málková, Marie:**

Dějepis pravěk a starověk (I) pro základní školy pro sluchově postižené žáky
Nakladatelství Septima, Praha 1999
Schválilo MŠMT ČR dne 14. května 1999, č.j. 20148/99-24, k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy pro sluchově postižené jako součást ucelené řady učebnic pro vyučovací předmět dějepis s dobou platnosti šesti let.
(dále jen učebnice **SP1**)

- **Málková, Marie:**

Dějepis starověk (II) pro základní školy pro sluchově postižené
Nakladatelství Septima, Praha 2001
Schválilo MŠMT ČR dne 22. září 2000 pod č.j. 25 936/2000-24 k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy pro sluchově postižené jako součást řady s dobou platnosti šesti let.
(dále jen učebnice **SP2**)

Z této řady vyšly zatím pouze tyto dva díly, které odpovídají osnovám 5. a 6. ročníku základních škol pro sluchově postižené. Otázkou tedy je, jaké učebnice žáci používají v ostatních ročnících.

Učitelé dějepisu zde tedy mají možnost volby. Buď mohou žákům připravovat hodiny sami pomocí různých materiálů a žáci sami nemají učebnici žádnou (Liberec, Radlice). Nebo pro žáky vyberou některou z učebnic pro běžné základní školy a sami rozhodují o případné redukci učiva.[122]

Svoji práci jsem tedy zaměřila na uvedené dva díly učebnic dějepisu z nakladatelství Septima. V následujících kapitolách tyto učebnice zkoumám pomocí různých metod a porovnávám je s učebnicí pro základní školy:

- **Rulf, Jan – Válková, Veronika:**

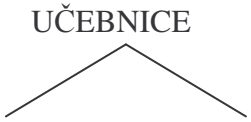
Dějepis pro 6. ročník základní školy a 1. ročník osmiletého gymnázia
SPN-Pedagogické nakladatelství, Praha 1997
Učebnice zpracovaná podle osnov vzdělávacího programu Základní škola
Schválilo MŠMT ČR dne 31. ledna 1997 pod č.j. 10 759/97-20 k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy a pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií.
(dále jen učebnice **ZŠ**)

Tuto učebnici jsem zvolila proto, že je koncipována podle osnov vzdělávacího programu Základní škola (kterým jsem se ve své práci podrobněji zabývala), je běžně dostupná a svým věcným obsahem (Úvod do vyučování dějepisu, Pravěk, Starověk - Mezopotámie, Egypt, Indie, Čína, Starověké Řecko a Starověký Řím) odpovídá obsahu učebnic SP1 a SP2 (učivo 5. a 6. ročníku ZŠ pro SP odpovídá učivu 6. ročníku ZŠ).

6. STRUKTURA UČEBNICE

Učebnice je hierarchicky členěný systém, jehož jednotlivé části (komponenty) plní ve vzájemné propojenosti a s využitím specifických vyjadřovacích prostředků různé funkce. Tyto komponenty je možno v učebnici identifikovat, exaktně analyzovat, a tak učebnici celkově vyhodnocovat.

Obecný model struktury učebnice lze vyjádřit tímto schématem:



Textová složka **Mimotextová složka**
Verbální **Neverbální**
(strukturované do specifických komponentů) [123]

6.1 Textová složka

Text, jakožto verbální textový komponent je rozsahem obvykle největší složka učebnic. Je to ta část učebnice, která je vyjádřena jazykovými prostředky (slovně).[124] Porozumění textu vzniká z interakce mezi určitými vlastnostmi textu a určitými vlastnostmi subjektu.

1) **poznatková (obsahová) struktura textu - kognitivní kompetence subjektu**

Při učení se z textu je rozhodující interakce mezi kognitivní kompetencí subjektu a poznatkovou strukturou textu. Kognitivní kompetence subjektu je komplex jeho dosavadních naučených poznatků, způsobu operování s nimi, schopností a zkušeností k poznávání objektivní reality. Na druhé straně, každý smysluplný text má určitou poznatkovou strukturu, tvořenou informačními elementy (pojmy, výroky atd.) s různým stupněm složitosti. V procesu vnímání a porozumění textu dochází k interakci mezi kognitivní kompetencí subjektu a poznatkovou strukturou textu: mohou se v různé míře shodovat nebo mohou být více či méně disonantní.[125]

2) **jazyková struktura textu - jazyková kompetence subjektu**

Další rozhodující interakcí při učení se z textu je vztah mezi jazykovou kompetencí subjektu a jazykovou strukturou textu. Jazyková kompetence subjektu je jeho znalost prostředků určitého jazyka (lexikálních, gramatických, stylistických aj.) a pravidel jejich užívání. Na druhé straně, každý verbální text (psaný či mluvený) má nějaké jazykové charakteristiky (např. používá určité syntaktické konstrukce, bohatší či chudší slovník aj.). základním předpokladem pro porozumění textu je to, že jazyková kompetence subjektu a jazyková struktura textu musí být v určité korespondenci, v opačném případě nedochází k porozumění, a tudíž ani k učení z textu.[126]

3) **stimulační charakteristiky textu - zájmy, postoje a motivace subjektu**

Rozhodující interakcí při učení se z textu je dále vztah mezi zájmovými, postojovými a motivačními vlastnostmi subjektu a stimulačními charakteristikami textu. Pokud jde o motivační charakteristiky učícího se subjektu, v pedagogické psychologii jsou tyto vlastnosti nejčastěji objasňovány jako vnitřní dispozice (např. poznávací potřeby, aspirace k budoucímu uplatnění, zaměřenost na vlastní výkon aj.), které ovlivňují výsledky učení. Důkladně jsou prozkoumány stimulační charakteristiky textu. V učebnicích jsou to takové strukturní prvky, jejichž funkcí je řídit a podněcovat žákovo učení. Např. různé typy otázek, úkolů, motivující předmluva, instrukce, pobídky k určitým činnostem s učivem, druh a velikost písma, použití barev atd. Tyto elementy označujeme jako organizátory postupu, protože organizují a regulují učení.[127]

4) **komunikační charakteristiky textu - komunikační podmínky subjektu pro zpracování textu**

Poslední rozhodující interakcí při učení se z textu je vztah mezi komunikačními charakteristikami textu a komunikačními podmínkami pro jeho zpracování na straně subjektu. Komunikační charakteristiky textu jsou ty jeho vlastnosti, které jej uzpůsobují z hlediska vyšší či nižší sdělitelnosti. Jde především o vlastnosti, které jej uzpůsobují z hlediska vyšší či nižší sdělitelnosti. Např. jednou ze základních komunikačních charakteristik textu je jeho rozsah (délka), v učebnicích zejména dávka textu (učiva) připadající na jednu vyučovací hodinu. Velkou roli hrají také faktory ergonomické: typografické a materiálové vlastnosti nosiče textu (např. druh či barva papíru, formát

učebnice), členění učebnice na kapitoly, odstavce, vybavenost nadpisy, marginálniemi, slovníčkem odborných pojmů aj. Na druhé straně je nutno počítat s komunikačními podmínkami na straně učícího se subjektu: vnímání a porozumění jakéhokoli textu probíhá vždy v určitých komunikačních situacích, v případě učebnic v určitém edukačním prostředí. Pro používání učebnic českými žáky jsou nejobvyklejší dva typy edukačních prostředí. Edukační prostředí v rámci výuky ve školní třídě, které je po mnoha stránkách odlišné (přítomnost učitele a spolužáků, omezený čas, zapojení jiných didaktických prostředků aj.) od edukačního prostředí mimo školu, zejména doma (individuální studium z učebnice, nemožnost využívání pomoci učitele, ale naopak nestísněnost časem atd.) [128]

Toto všechno musí respektovat autoři všech učebních textů určených jak pro slyšící, tak neslyšící žáky.

Situace neslyšících žáků je však v mnoha ohledech odlišná a specifická (pokud jde o porozumění psanému textu). Proto bych se zde o ní chtěla alespoň krátce zmínit.

6.1.1 Čtenářská gramotnost neslyšících žáků

V běžném, neterminologickém pojetí se dovednost číst interpretuje jako dovednost rozpoznat jednotlivá písmena a jiné grafické značky a přiřadit jim jejich zvukové ekvivalenty. Při důkladnějším rozvažování bychom sem patrně přiřadili ještě dovednost rozpoznávat napsaná jednotlivá slova a věty.

Takové vymezení by odpovídalo formálnímu chápání této dovednosti. Její zvládnutí ovšem ještě nezaručuje, že žák skutečně dovede číst, že dovede této dovednosti funkčně využívat. [129]

Plná funkční definice čtení by mohla znít přibližně takto:

Číst dovede ten, kdo je schopen vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní, profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám.[130]

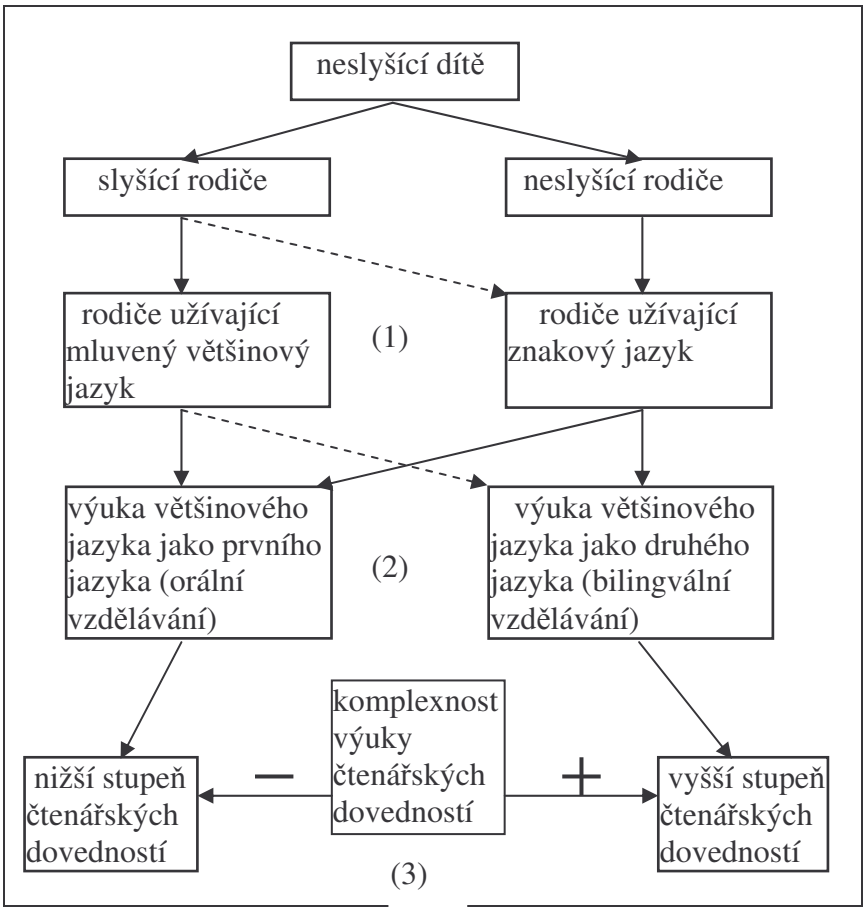
Schopnost produkce a recepce psaných textů (gramotnost) je v současnosti nepostradatelným základem osobního i profesního rozvoje každého jedince. Pro osoby neslyšící navíc představují psané texty „viditelnou", smyslově přístupnou formu

většinového jazyka. Psaný jazyk tedy může neslyšícímu sloužit jako důležitý prostředek komunikace i vzdělávání.[131]

Slyšící dítě se začíná učit psanou formu jazyka (čtení a psaní) v době, kdy má již vybudovaný akustický jazykový systém (mluvený jazyk), který ovládá a umí používat v různých situacích. Je také vybaveno dostatečným znalostním a zkušenostním základem, který získalo prostřednictvím mluveného jazyka osvojeného především na základě interakce a vzájemného kontaktu s rodiči a s lidmi z nejbližšího okolí. Prostřednictvím písma se seznamuje s jinou podobou (formou) téhož jazyka, poznává zákonitosti psaného jazyka a rozdíly, jimiž se liší od jazyka mluveného.[132]

U neslyšících dětí je však situace zcela odlišná:

Součinnost podmínek pro získávání čtenářských dovedností neslyšících dětí
(Přerušované čáry označují situaci, která nastává méně často).[133]



Neslyšící rodiče zpravidla komunikují s dítětem prostřednictvím znakového jazyka, zatímco rodiče slyšící volí velmi často komunikaci prostřednictvím jazyka mluveného (viz schéma). Znakový jazyk je neslyšícím dětem smyslově přístupný a mohou si ho osvojit v plné míře, kdežto děti vystavené jazyku mluvenému se často ocitají v situaci "bezjazyčí".[134]

Neslyšící děti neslyšících rodičů (užívajících znakový jazyk) jsou odmalička vystaveny jazyku, který jim umožňuje rozvoj po stránce kognitivní, emocionální i sociální. Při nástupu do školy mají děti ve znakovém jazyce osvojenu většinu jazykových i komunikačních dovedností (zda tyto znalosti budou děti ve škole moci využít, záleží na typu vzdělávacího systému). Situace dětí ovládajících znakový jazyk je z hlediska jejich všestranného vývoje obdobná situaci dětí slyšících, není však zcela identická: znakový jazyk nemá psanou podobu, neslyšící děti se tedy učí psát v jazyce většinovém - jazyce, který si dosud neosvojili vůbec nebo jen v malé míře. [135]

Neslyšící děti slyšících rodičů, kteří vychovávají děti pomocí mluveného jazyka - orálně, se často začínají učit číst, aniž by měly vybudovaný jakýkoli jazykový systém. Teprve prostřednictvím psaného jazyka se tak seznamují s příslušným většinovým jazykem a začínají si osvojovat první jazyk. Postrádají znalosti a zkušenosti potřebné pro úspěšný rozvoj čtení a psaní. Tento stav je způsoben především nedostatečně rozvinutým primárním komunikačním prostředkem, který by dítěti zprostředkoval/umožnil získání potřebného zkušenostního a informačního základu.[136]

Otázka čtení a psaní a jejich vyučování u neslyšících představuje tedy velmi složitý komplex problémů. Ačkoliv (ve většině dnes používaných výchovně vzdělávacích programů) výuka čtení a psaní zaujímá podstatnou část výchovně vzdělávacího procesu u neslyšících dětí, výzkumy realizované na celém světě dokládají, že dosažené výsledky neodpovídají vynaloženému úsilí, námaze a času. Řada výzkumů potvrdila, že neslyšící děti opouštějí základní či střední školy jako negramotné - jejich čtenářské schopnosti odpovídají úrovni slyšících dětí ve 3. třídě.[137]

Například z výzkumů R.Conrada, který v letech 1977-1979 testoval čtenářské dovednosti asi 350 žáků základních škol ve Velké Británii vyplynulo, že:

1) **čtenářský věk sluchově postižených absolventů základních škol je zhruba 9 let**,

2) **čtenářský věk je silně závislý na velikosti sluchové ztráty dítěte a na jeho inteligenci**,

3) **čtenářský věk je závislý na době osvojení (jakéhokoli) jazyka**. Sluchově postiženým dětem se často v raném období nedostalo žádného jazyka, a proto došlo k vymizení jistých mozkových struktur, které zajišťují porozumění syntaxi. Syntax činí podle Conrada pro sluchově postižené větší problém než slovní zásoba. Tu mají některé sluchově postižené děti rozsáhlou, avšak ačkoli znají význam každého izolovaného slova ve větě, smysl věty nepochopí.[138]

V ČR byl v roce 1997 proveden Kuchlerem a Velehradskou výzkum čtenářských dovedností žáků 9. ročníků dvanácti základních škol pro sluchově postižené. Autoři vycházeli z testu K. Mühlové, která v r. 1989 provedla v rámci diplomové práce u nás první výzkum čtení s porozuměním. Mühlová však testovala jen malý vzorek žáků. Její test byl adaptován a doplněn údaji o velikosti sluchové ztráty žáka.

Všichni žáci, jejichž ztráta sluchu byla menší než 90 dB, dostali z testu známku jedna nebo dvě (až na tři výjimky, ve kterých se pravděpodobně jedná o kombinované vady). Ztráta 90 dB je tedy jistou hranicí, která neznamená jen změnu kvantitativní, ale také kvalitativní: žáci s vyšší ztrátou sluchu sice také v některých případech dostali jedničku nebo dvojku, ale pouze tito žáci dostávali známky tři až pět. 16,6 % všech žáků bylo z testu ohodnoceno známkou čtyři nebo pět. U testu se přitom předpokládá, že by měl být zvládnutelný dětmi 3. - 4. třídy, tj. žáky zhruba devítiletými.

Jistý stupeň provázanosti je také mezi výsledky testu a věkem, kdy došlo ke ztrátě sluchu. Zatímco děti ohluchlé mezi 1. a 6. rokem neměli s testem žádné větší problémy (známky jedna nebo dvě, jediná známka tři), u dětí ohluchlých v prvním roce života má více než 73 % dětí známku tři až pět. Potvrdily se tedy také Conradovy závěry o nižších čtenářských dovednostech dětí, které ohluchly ve velmi raném věku.[139]

Testování čtenářské gramotnosti sluchově postižených žáků pomocí testů určených populaci slyšící provedla v roce 2000 Marie Poláková. Pracovala se vzorkem čtyřiceti neslyšících respondentů ze základních (9. a 10. ročník) a středních odborných škol pro sluchově postižené. Věk respondentů se pohyboval mezi 14 a 24 lety.

Neslyšící studenti dosáhli ve většině položek testu horších výsledků než studenti slyšící. Úspěšnější byli neslyšící pouze v 6 položkách, určených slyšícím žákům 3. třídy.

Největší obtíže působily neslyšícím žákům ty otázky, na něž nebyla odpověď v textu explicitně vyjádřena, ale bylo nutné informace získané z textu spojit s vlastními znalostmi a zkušenostmi.[140]

Podle testování realizovaného Kuchlerem a Velehradskou a podle výsledků Polákové je **průměrný čtenářský věk neslyšících absolventů základních škol 9 let nebo ještě nižší**. Neslyšící student, jehož čtenářský věk je 9 let, jen těžko může porozumět textu určenému slyšícím absolventům základní školy či studentům školy střední. Naopak texty určené slyšícímu čtenáři devítiletému svým obsahem nemohou naplnit požadavky dospívajícího čtenáře.[141]

Nízká úroveň jazykové a komunikační kompetence většiny českých neslyšících je především výsledkem dlouhodobého neadekvátního přístupu k problematice sluchového postižení a ke specifickým potřebám neslyšících:

1. Dlouholeté prosazování orálních výchovně vzdělávacích programů neslyšících, které nerespektovaly potřeby neslyšících získávat informace a vědomosti prostřednictvím znakového jazyka.

2. Potlačování přirozeného a pro neslyšící smyslově přístupného komunikačního prostředku, tj. znakového jazyka.

3. Nedostatečná smyslově přístupná stimulace neslyšících dětí v kritickém období rozvoje jazykových dovedností a získávání základního objemu znalostí a zkušeností.

4. Technické, jazykové, komunikační, psychogenní, informační, legislativní bariéry.[142]

Zcela zásadní podmínkou pro porozumění textu je dostatečná jazyková kompetence (znalost prostředků určitého jazyka (lexikálních, gramatických, stylistických aj.) a pravidel jejich užívání) v jazyce, ve kterém je text napsán.

V textu musíme umět vydělit výrazy, které nesou význam, a ke každému z nich musíme umět správný význam přiřadit. V jazyce máme dvojí typ významu: jednak **slovní**, jednak **gramatický**.[143] Oba významy jsou stejně důležité. To znamená, že musíme nejen dobře ovládat slovní zásobu daného jazyka, ale i jeho gramatiku. Je také důležité si uvědomit takzvanou **produktivnost** jazyka. Musíme pochopit, že v každém jazyce máme

k dispozici omezený soubor prostředků a omezený soubor pravidel, jak tyto prostředky kombinovat,a že jejich pomocí můžeme tvořit nekonečné množství výpovědí.[144]

Při utváření smyslu textu však nejde jen o znalost jazyka nebo o **zkušenost** s jazykem. Jde také o znalost světa, o zkušenost se světem.[145] Na porozumění textu nestačí recipientovi pouze informace, které tento text obsahuje, ale musí použít i vědomosti, které z dané oblasti získal už předtím.[146]

Mezi operace, které se uplatňují při porozumění textu, patří **elaborace** a **inference.**

Elaborace je proces, při které recipient dává informace obsažené v textu do vztahu se svými dosavadními vědomostmi. Při interakci starých a nových poznatků může recipient lépe pochopit ty nové.[147]

Inference se chápou jako dedukce nebo závěry, jejichž účelem je propojovat předcházející vědomosti s novými informacemi obsaženými v recipovaném textu. Je to psychický proces usuzování, vyvozování nových faktů na základě faktů jiných, zaplňování či překlenování mezer v sémantickém prostoru našich znalostí.[148]

Neslyšící mají při čtení zejména tyto problémy:

Malá slovní zásoba – projevuje se u každého individuálním způsobem. I když člověk zná pojem pro některý jev a má pro něj znak, často mu chybí znalost příslušného slova v mluveném jazyce. Stává se, že se neslyšící děti ve škole naučí vyslovovat číst a psát slova, jejichž význam jim není zcela jasný, učí se zpaměti něco, čemu ve skutečnosti nerozumějí.

Neznalost pojmu, který slovo představuje – souvisí s omezeným spektrem znalostí a zkušeností.

Pomalá identifikace lexikálních jednotek utvářejících text.

Problémy se **zapamatováním si** nové slovní zásoby.

Nestálost slovní zásoby (neslyšící je schopen identifikovat význam daného slova, v jiném případě však dané slovo nepozná).

Problémy se slovní zásobou **abstraktní** povahy.

Neznalost **tvarosloví** – známé slovo nerozpozná v jiném tvaru nebo je zamění s jiným významem. Stává se to zejména když dochází ke změně kmenové samohlásky. Nedostatečná znalost gramatických pravidel je závažnou bariérou při porozumění.

Neznalost některých **synonym** – pro určitý pojem zná jedno slovo, s jiným si jej nespojí.

Neznalost některých **homonym** – totéž slovo nezná v jiném významu.

Záměna slov, která se náhodně podobají.

Neznalost **frazeologie a obrazných vyjádření**.

Neznalost běžných **hovorových** výrazů.

Neznalost **konvenčních pravidel**.

Neznalost způsobu, jakým se slova sdružují do vyšších celků – člověk, který nezná gramatickou skladbu daného jazyka, může znát i všechna použitá slova, a přesto nepochopí význam sdělení.[149]

Lze přepokládat, že porozumění **syntaxi**, syntaktickým strukturám, je pro české neslyšící závažným problémem, i když v České republice zatím nebyl realizován žádný výzkum čtenářských schopností neslyšících z hlediska syntaktické stavby textů.[150] Neslyšící děti vychovávané orálně často nemají syntaktické znalosti vůbec žádné. Mozková část zajišťující jejich osvojování může u orálně vychovávaných dětí být atrofována a pravděpodobnost, že se tyto děti naučí rozpoznávat složitější syntaktické struktury, je minimální.[151]

Neslyšící mají omezený zkušenostní, znalostní a jazykový základ potřebný ke zvládnutí procesu čtení. Text, s nímž se při čtení setkávají, vyžaduje **znalosti a zkušenosti**, které nejsou součástí jejich kompetence a jejich povědomí.[152] Proto vznikají texty a učebnice upravené tak, aby byly přístupné a srozumitelné i pro neslyšícího čtenáře s nižšími znalostmi českého jazyka.

Tyto texty by měly porozumění výrazně usnadňovat a umožnit tak dosáhnout u žáků požadovaného přírůstku vědomostí. Tento přírůstek je totiž u textů, které jsou pro žáky (slyšící i neslyšící) příliš obtížné, podstatně nižší než u textů jednodušších.[153]

6.2 Mimotextová složka

Zatímco verbální učení je v psychologii předmětem výzkum již sto let, učení z obrazového materiálu se systematicky zkoumá teprve posledních 15 - 20 let.[154]

Ve škole většinou převládá verbální sdělování. Žáci se ve školách neučí, jak se učit pomocí obrazového materiálu. Obrázek nebývá předmětem detailního rozboru, učitel neprobírá se žáky, jak si obrázek odborně prohlížet, podle kterých pravidel je koncipován, co všechno obraz sděluje, jak takový obrázek, byť schematicky a neuměle, samostatně nakreslit. Předpokládá se, že je přece názorný, že je vše zřejmé, jasné, že obrázek „mluví sám za sebe“.[155]

Přesto zahraniční výzkumy dokazují, že existují lidé, kteří nedokáží vyčíst z obrázku, co říká - jsou tedy **obrazově negramotní** (pictorally illiterate people). Obecně se pracuje s termínem vizuální gramotnost – schopnost porozumět (číst) a používat (vytvářet) obrazy, myslet a učit se v termínech obrazů (příkladem může být porozumění mapě - musíme pochopit vztah mezi mapou a reálným světem, symboly, značky).[156]

Učení z obrazového materiálu má svůj základ ve zpracování vizuálních informací (modifikováno podle Kosslyna 1989)[157]

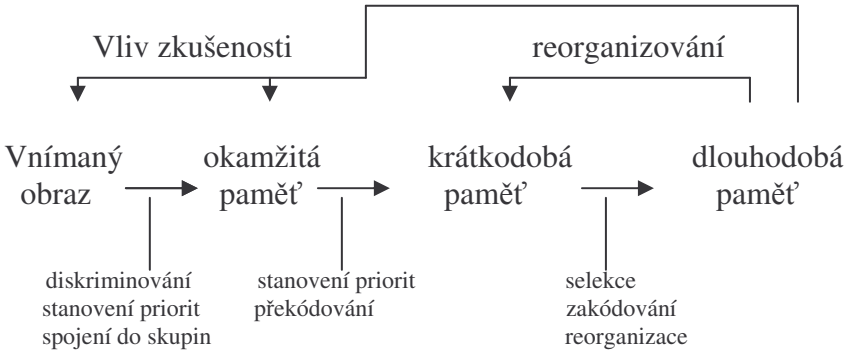


Schéma zachycuje jednak vnímaný obraz a místa, kam se může postupně uložit, jednak psychické procesy, s jejichž pomocí je vnímaný obraz zpracováván.

Informace obsažené v obraze jsou vnímány selektivně. Obraz může být rozkládán na jednotlivé prvky, potom se identifikují se vzájemné vztahy mezi prvky. Prvky obrazu jsou spojovány do určitých skupin, určují se priority, co je považováno za nedůležité, se obvykle pomíjí. Při těchto procesech může docházet k určitým zkreslením, daným např. percepčními klamy, nedostatečnými znalostmi dané problematiky, interferencí minulé zkušenosti, psychickými stavy vnímajícího jedince (pocit nejistoty, strachu, ohrožení,

časového nátlaku atd.). Vybrané informace zůstávají v okamžité paměti (řádově několik sekund).

Část z nich, tedy informace, jež mají jisté priority, jsou překódovány a ukládány do krátkodobé paměti (řádově minuty až hodiny).

Poté dochází k další selekci. Informace, které člověk sám považuje za důležité (nebo jsou mu jako důležité označeny), se přesouvají do dlouhodobé paměti (řádově měsíce až roky), přičemž se reorganizují dosavadní informace tam uložené. Pokud je třeba, jsou obrazové informace zpravidla přístupné v jednotlivých typech paměti, vybavují se (ne vždy ve stejné podobě, jako byly uloženy!) k opětovnému použití.[158]

Podobně jako u verbálního sdělení, také u sdělení obrazového můžeme tradičně rozlišit tři úrovně informací.

Syntaktická – klade otázky typu: Jak je to zobrazeno? Jak jednotlivé prvky spolu souvisejí? Odpovědi mohou znít rozdílně. Vpředu, vzadu, zvenku, uvnitř, dotýká se, protíná, navazuje na, vyrůstá z…

Sémantická – klade otázky typu: Co to je? Jaký to má význam? Jaký to má smysl?

Pragmatická – klade otázky typu: Mohu podle obrázku něco vykonat? Jak nejlépe postupovat při této zobrazené činnosti?

Těmto třem úrovním byly přiřazeny ještě čtyři vizuální faktory: ucelenost obrázku, prostorová lokalizace, odstupňování důrazu, vztah obrázek - text.[159]

Obrazový materiál, který se vyskytuje v didaktických textech, může plnit řadu funkcí. Přitom jeden obrázek dokonce někdy více než jednu funkci. Podle odborníků (Levin-Anglin-Carney 1987) lze rozlišit **psychodidaktické funkce** s důrazem na vztahy obrázek - text, obrázek - učivo.[160]

Funkce dekorativní – obrázek obecně nesouvisí s ostatním textem. Může být zařazen z různých důvodů, aby navodil u žáka určitý estetický prožitek, aby odlehčil obtížný výkladový text nebo aby vyplnil příliš velké prázdné místo.

Funkce reprezentující – jejím posláním je vytvářet u žáků adekvátní obrazové představy. Zde obrázek nejen přímo souvisí s textem, ale už je jeho obrazovým „převyprávěním“. Pojmy a vztahy, o nichž text pojednává, jsou zde konkretizovány, souhrnně znázorněny. Může jít o poměrně realistické znázornění věcí a jevů, může však jít o různou míru schematizace až po grafy a diagramy.

Funkce organizující - jejím posláním je vhodně uspořádat už existující znalosti a představy, dát jim soudržnost. Dalším posláním může být změna žákových tzv. deklarativních poznatků v poznatky procedurální. Jinak řečeno, dát žákovi vodítko typu - jak to spolu souvisí, jak postupovat, když, co se děje, když… Sem patří např. obrazový návod, jak správně provádět určitou činnost, rozfázovaný obrázek průběhu experimentu, orientační plánek či mapka určité lokality, vývojový diagram popisované činnosti.

Funkce interpretující – jejím posláním je usnadnit žákům pochopení učiva. Pochopení právě těch částí, o nichž se ví, že obvykle činí žákům největší potíže, pochopení neznámých, dětské zkušenosti se vymykajících pojmů nebo pojmů abstraktních. Zde má obrazový materiál nesnadný úkol, jednak vytvořit u žáků správné představy, jednak předcházet vzniku mylných představ.[161]

Na psychodidaktické funkce obrazového materiálu můžeme nahlížet i z hlediska toho, jaký **vztah mají obrázky k psychickým stavům a procesům** (J. Peecková 1987).[162]

Funkce afektivně-motivační – učení je pro žáka prací, která není jen záležitostí ryze poznávací, racionální. Učení je také záležitostí emocí a nebývá automaticky provázeno příjemnými pocity. Posláním obrázku proto může být probuzení žákova zájmu o učivo, navození nálady, která je pro učení příznivá, oživení průběhu žákova učení, ozvláštnění učení něčím nečekaným, překvapujícím, co usnadňuje porozumění, dát mu zažít uspokojení z toho, že učivu rozumí. Dobře koncipovaná ilustrace může kladně ovlivnit jeho zájmy, postoje i učební motivaci, špatně koncipovaná ilustrace mívá účinky opačné.

Funkce koncentrování pozornosti – obrazový materiál slouží k navození a udržení žákovy pozornosti. Psychologicky správně vytvořený obrázek usměrňuje žákovu pozornost na podstatné věci, řídí jeho orientování v problému. Existuje však riziko, že výrazné části obrázku, nápadná barevnost některých prvků nebo přemíra podrobností znesnadní žákovi porozumění danému problému, odvedou jeho pozornost od jiných prvků nebo zkomplikují postižení dalších vztahů, a tím porozumění celku.

Funkce kognitivně - regulační – obrazový materiál slouží k podpoře poznávacích procesů. Obrázek vede učícího se jedince, aby se lépe orientoval ve studovaném textu, aby dokázal překlenout mezeru mezi tím, co už zná, a tím, co nového se má naučit. J. Peecková shrnula závěry ze čtyřiceti šesti studií, z kterých vyplynulo, že učení z ilustrovaného textu bylo lepší než z neilustrovaného textu v 98% případech.

Z uvedených funkcí obrazového materiálu vyplývá, že jeho přítomnost v učebnicích je žádoucí, v učebnicích pro neslyšící přímo nezbytná. Vzhledem k již výše zmíněným problémům neslyšících se čtením, vzhledem k jejich malé sociální zkušenosti atd., je pro pochopení učiva důležitá velká míra vizualizace.

Pouhá přítomnost vhodného obrazového materiálu však nestačí, žáci se ho ve škole musí naučit „číst“, porozumět mu.

7. DIDAKTICKÁ VYBAVENOST UČEBNIC

Učebnice je útvar složený z **textových (verbálních)** a **mimotextových (neverbálních, obrazových)** komponentů. Tyto komponenty jsou nositeli dílčích funkcí, jež společně zakládají hlavní funkci učebnice, tj. být edukačním médiem. Podle toho, jak je určitá učebnice pro realizaci této funkce zkonstruována, lze usuzovat na její větší či menší didaktickou vybavenost.[163]

Didaktická vybavenost učebnic není tedy její vlastností statickou, nýbrž předurčuje její procesuální efektivnost, tj. to, jak bude učebnice využívána v reálných edukačních procesech ve škole i při samostudiu žáků.

V struktuře učebnice rozlišujeme **třicet šest komponentů**. Každý z nich plní určitou specifickou funkci a k tomu používá specifický způsob svého vyjádření. Kteroukoli učebnici lze popsat na základě toho, které z komponentů jsou v ní zastoupeny a které nikoliv. jednotlivé komponenty jsou rozčleněny do 3 skupin podle příslušné didaktické funkce komponentů, do 2 podskupin podle způsobu vyjádření určitého komponentu v učebnici:[164]

I. aparát prezentace učiva

a) verbální komponenty

1. výkladový text prostý
2. výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj.)
3. shrnutí učiva k celému ročníku
4. shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)
5. shrnutí učiva k předchozímu ročníku
6. doplňující texty)dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky)
7. poznámky a vysvětlivky
8. podtexty k vyobrazením
9. slovníčky pojmů, cizích slov aj. s vysvětlením

b) obrazové komponenty

10. umělecká ilustrace
11. nauková ilustrace (schematické kresby, modely aj.)
12. fotografie

13. mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.
14. obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišené od barvy běžného textu)

II. aparát řídící učení

c) verbální komponenty

15. předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)
16. návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo učitele)
17. stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku)
18. stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. pře nebo v průběhu lekcí témat)
19. odlišení úrovní učiva (základní-rozšiřující, povinné-nepovinné apod.)
20. otázky a úkoly za tématy, lekcemi
21. otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)
22. otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)
23. instrukce k úkolům komplexnější povahy (návody k pokusům, pozorováním aj.)
24. náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace)
25. explicitní vyjádření cílů učení pro žáky
26. prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení)
27. výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.)
28. odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučná literatura aj.)

d) obrazové komponenty

29. grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)
30. užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu
31. užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj.) pro určité části verbálního textu
32. využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.

III. aparát orientační

e) verbální komponenty

33. obsah učebnice
34. členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.
35. marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.
36. rejstřík (věcný, jmenný, smíšený) [165]

Tato struktura je východiskem pro výpočet didaktické vybavenosti učebnice.

V konkrétní učebnici se **zjišťuje výskyt jednotlivých strukturních komponentů**. Zaznamenává se pouze, zda určitý komponent je nebo není v učebnici využit, bez ohledu na četnost využití.[166]

Na základě zjištěných dat se vypočítávají **koeficienty, které charakterizují didaktickou vybavenost učebnice.**

7.1 Didaktická vybavenost učebnic SP1, SP2 a ZŠ

V této kapitole se podrobněji zabývám didaktickou vybaveností učebnic SP1, SP2 a porovnávám ji s didaktickou vybaveností učebnice ZŠ. Zjišťuji přítomnost či absenci, případně ztvárnění, jednotlivých třiceti šesti komponentů, v jednotlivých učebnicích.

Předpokládám, že didaktická vybavenost všech učebnic by měla být zhruba na stejné úrovni. V učebnicích SP1 a SP2 by měly být plně zastoupeny zejména obrazové komponenty.

7.1.1 Aparát prezentace učiva

I. aparát prezentace učiva

a) verbální komponenty

1. **výkladový text prostý**

SP1 - tvoří zhruba 30% učebnice

SP2 - tvoří zhruba 50% učebnice

ZŠ - tvoří zhruba 50 % učebnice[167]

Výkladovým textem prostým se budu podrobněji zabývat v kapitole č. 8, proto se mu zde nebudu blíže věnovat.

2. **<u>výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj.)</u>**

SP1 - nevyskytuje se

SP2 - nevyskytuje se

ZŠ - tabulka - Ústavní systémy ve Spartě a Aténách (s. 88)
Ústavní systém v Římě (s. 110)

Vzhledem k nedostatečným kompetencím většiny neslyšících žáků v českém jazyce (viz kapitola 6.1.1), by bylo vhodné do učebnic, které jsou jim určeny, zařadit schémata a tabulky pro zpřehlednění výkladu. Byly by pro žáky názornější a srozumitelnější než souvislý výkladový text. Nemuseli by se tolik zabývat syntaktickou stránkou českého jazyka a více by se soustředili na obsah.

3. **<u>shrnutí učiva k celému ročníku</u>**

SP1 - nevyskytuje se

SP2 - nevyskytuje se

ZŠ - nevyskytuje se

Zařadit shrnutí učiva by bylo vhodné, například ve formě přehledné tabulky, kde by byly vypsány nejdůležitější mezníky a události probraných dějin. Shrnutí by také mohlo mít podobu přehledné časové osy, která by zachycovala jednotlivá období a jednotlivé oblasti. Neměla by chybět ani poznámka o tom, proč jsou pro nás ty které dějiny důležité z pohledu dnešního člověka.

Navíc shrnutí učiva k danému ročníku je zařazeno i v Osnovách základní škola upravených pro základní školy pro sluchově postižené, tudíž by mělo být obsaženo i v učebnicích koncipovaných podle těchto osnov.

4. **<u>shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)</u>**

SP1 - nevyskytuje se

SP2 - poslední kapitola Období antiky - velmi stručně shrnuje přínos Řeků a Římanů (s.82)

ZŠ - Závěr – pravěk – stručný odstavec, který v šesti bodech shrnuje nejdůležitější

události (s. 50)

- Závěr – starověk - stručný odstavec, který shrnuje, proč jsou pro nás důležité dějiny starověku (s.135)

Za každým tematickým celkem by mohl být zařazen přehled nejdůležitějších bodů (události, data, přínosy), které by bylo vhodné si zapamatovat. Neslyšícím žákům by to usnadnilo orientaci v tom, co je opravdu důležité, co je třeba si zapamatovat. I toto shrnutí by mohlo mít formu malé časové osy, případně tabulky.

5. shrnutí učiva k předchozímu ročníku

SP1 – nevyskytuje se, jedná se o 1. díl

SP2 – nevyskytuje se

ZŠ - nevyskytuje se, jedná se o 1. díl

Shrnutí učiva k celému ročníku, které by mělo být v učebnici SP1, by případně mohlo být zařazeno i na začátek učebnice SP2, jako shrnutí učiva k předchozímu ročníku. Žáci by pak měli menší problémy s navazováním látky na předchozí ročník.

Navíc i tento bod je zařazen v osnovách upravených pro základní školy pro sluchově postižené, tudíž by měl být zařazen i v učebnici.

6. doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky)

SP1 - texty s růžovým podkladem (v učebnici není explicitně uvedeno, že se jedná o doplňkové texty, je to pouze můj názor) - obsahují zajímavé poznatky, dokreslující probíranou látku, mají nadpisy, jedná se zpravidla o jeden krátký odstavec:

- Letopočty (s. 12)
- Ledový muž (s. 28)
- Domy tabulek (s. 44)
- Knihovna v Ninive (s. 51)
- Fénicie (s. 53)
- Šalamounův soud (s.56)
- Desatero božích přikázání (s. 58)
- Konfucius (s. 71)

SP2 - texty s růžovým podkladem - obsahují zajímavé poznatky, dokreslující probíranou látku, většinou nemají nadpisy (uvádím názvy vystihující obsah) a jsou začleněny do textu, jsou rozsáhlejší než v SP1:

- Říše mrtvých (s. 12)
- Egyptské hrobky (s. 17)
- Arthur Evans (s. 22)
- Pověst o Minotaurovi (s. 23)
- Heinrich Schliemann (s.25)
- Ilias a Odyssea (s. 25)
- Marathon (s. 38)
- Střepinový soud (s. 40)
- Sedm divů světa (s. 47)
- Pověst o založení Říma (s. 51)
- První silnice (s. 52)
- Římská armáda (s. 68)
- Germáni (s. 77)

ZŠ - texty psané kurzívou – jsou určeny k oživení a dokreslení základní učební látky, mají žáky motivovat a vzbudit jejich zájem o poznávání historie. V oddíle pravěk jsou to například popisy zajímavých archeologických nálezů nebo podoby dávných staveb či sídlišť, v oddíle o starověku pak především výňatky z bájí a legend.[168] Jsou začleněny přímo do textu (uvádím názvy vystihující obsah), některé mají názvy, mají rozsah jednoho až tří odstavců:

- Vznik světa podle starověkých Řeků (s. 10)
- Stvoření světa (s. 11)
- Neolitické domy (s. 23)
- Hradiště (s. 27)
- Hřivna (s. 32)
- Hallstatt, La Tene (s. 36)
- Osada doby halštatské (s. 38)
- Hroby (s. 38)
- Keltské kovářství-nález (s. 41, 42, 43)

- Hrob germánského velmože (s. 47), 48)
- Význam slov klasický a otrokářský (s. 53)
- O Gilgamešovi (s. 59)
- O babylonské věži (s. 61)
- O Europě, o Minotaurovi, o Daidalovi a Ikarovi a o Theseovi (s. 76-77)
- O krásné Heleně, o dobývání Troje a o Odysseovi (s. 83)
- O bitvě u Marathonu a rychlém běžci Feidippidovi (s. 91)
- O gordickém uzlu (s. 95)
- O Aeneovi a o založení Říma (s. 103)
- O keltském náčelníku Brennovi, senátoru marku Papiriovi a kapitolských husách (s. 111)
- O Archimedovi a jeho kruzích (s. 113)
- O dobývání Kartága (s. 114)
- O kostkách a říčce Rubikonu (s. 119)
- O panně Marii, Ježíškovi, králi Herodovi, Jidáši a Pilátu Pontském (s. 128-129)

- texty se světle žlutým podtiskem – obsahují poznatky a zajímavosti určené pro zvídavé žáky[169] Jsou začleněny přímo do textu (uvádím názvy vystihující obsah), některé mají názvy:
- Rondely (s. 24)
- Počty obyvatel ve starší době kamenné (s. 25)
- Náboženské stavby pozdní doby kamenné (s. 30)
- Skytové (s. 39)
- Býčí skála (s. 39)
- Náboženství v Mezopotámii (s. 58)
- Bohové Egypta (s. 67)
- Náboženství a kasty v Indii (s. 70)
- Řecká jména (s. 78)
- Spartánská výchova (s. 87)
- Náboženství v Řecku (s. 96)
- Římská jména (s. 104)
- Ceny otroků (s. 107)
- Caesarův kalendář (s. 120)
- Náboženství v Římě (s. 132)

V učebnici ZŠ je doplňkových textů více než v učebnicích SP. V učebnicích SP by mělo být doplňkových textů více, vhodné by bylo zařadit více ukázek z bájí a pověstí (které se, v případě pověsti dají „převyprávět“ ve znakovém jazyce či zinscenovat). Tyto texty by pomohly rozšířit okruh zkušeností a znalostí žáků o současném i minulém světě.

Celkově by bylo dobré přehledně v učebnici rozlišit, které učivo je základní a které doplňkové – učitel sám by podle celkové úrovně třídy rozhodl, jestli doplňující učivo zařadí. Žáci, jejichž kompetence v české jazyce by byla na dostatečné úrovni by si tyto texty mohli číst i samostatně.

7. poznámky a vysvětlivky

SP1 – vyskytují se zde pouze dvě vysvětlivky v 1. kapitole:
Předek, předci = dědeček, pradědeček, lidé, kteří tu žili před námi (s. 4)
Historikové, archeologové = lidé, kteří studují minulost (s. 4)
SP2 – nevyskytuje se
ZŠ - nevyskytuje se

Jelikož předpokládám, že tato učebnice je určena především těm neslyšícím žákům, jejichž kompetence v českém jazyce jsou nízké, vysvětlivky by měly být její nedílnou součástí. Všechna „problematická“ slova by měla být vysvětlena. Vhodnější by byl asi slovníček (viz níže).

Otázkou je, proč se v učebnici SP1 vyskytují pouze tyto dvě vysvětlivky a autorka v tomto duchu dále nepokračuje. Navíc způsob, jakým tyto dva pojmy vysvětlila, mi připadá velmi nevhodný a zavádějící.

Vysvětlivky by měly být jasné a srozumitelné, doplněné obrázky (pokud je to možné).

8. podtexty k vyobrazením

SP1 – většina vyobrazení má podtext
- některá jsou začleněna do textu a přímo se k němu vztahují
- některá patří k růžovým textům

SP2 - všechna vyobrazení mají podtext

ZŠ - všechna vyobrazení mají podtext (kromě obrázku na s. 10)

Myslím si, že zvláště v učebnicích pro neslyšící by všechna vyobrazení měla být přesně popsána. Žáci většinou nemají takové zkušenosti, aby dokázali identifikovat, co je na obrázku či na fotografii, a ke které části textu se vyobrazení vztahuje. Důležité je také vědět, na co se mají na obrázku zaměřit, zda je obrázek důležitou součástí výkladu, či zda je pouze ilustrační.

Žáci by se měli učit porozumět obrázkům po celou dobu své školní docházky za pomoci učitele.

9. slovníčky pojmů, cizích slov aj. s vysvětlením

SP1 - nevyskytuje se

SP2 - nevyskytuje se

ZŠ - Slovníček odborných výrazů a cizích pojmů – všechna slova jsou vysvětlena, u slov, která by mohla činit problémy, je uveden 2. pád, případně i mluvnický rod a výslovnost (s. 135-137)

Např.:

Antika - [-ty-] – řecký a římský starověk a jeho kultura

Drama (2. pád dramatu, s.) – divadelní hra

- Slovníček vlastních jmen a místních názvů - jsou uvedena jen jména, jejichž výslovnost se liší od psané podoby a jejichž skloňování by mohlo působit potíže. V závorce za jménem je uveden mluvnický rod a číslo, tam, kde by mohlo dojít k mýlce (s. 138-139)

Např.:

Aeneas [éneás], 2. pád Aeney, 3. pád Aeneovi

Je paradoxní, že v učebnici určené pro děti slyšící je zařazen slovníček. Autoři tedy počítají s tím, že některá slova či jména mohou být žákům neznámá.

V učebnici SP, určené žákům neslyšícím, se snad předpokládá, že děti budou rozumět veškeré slovní zásobě použité v učebnici?

Slovníček by měl být nedílnou součástí všech učebnic pro neslyšící.neboť, jak zde již bylo několikrát řečeno, většině neslyšících žáků působí český jazyk obtíže. Slovníček by obsahovat nejen cizí slova, odborné pojmy, názvy a jména, ale i slova běžné slovní zásoby, která by mohla činit potíže. Slova by měla být vysvětlena jak verbálně – jazykem přístupným pro neslyšící tak obrazem, pokud je to možné. Měl by být uveden jejich mluvnický rod, alespoň 2. pád a vzor, podle kterého se skloňují (popřípadě časují). Měla by být uvedena i jejich výslovnost.

Pojmy by měly být seřazeny přehledně podle abecedy a zároveň by měly tvořit jakýsi rejstřík – u jednotlivých hesel by byly odkazy na čísla stran, kde se uvedené heslo vyskytuje.

Do slovníčku by měly být zařazeny i frazeologismy a ustálená slovní spojení vyskytující se v učebnici.

I učitelé se shodují na tom, že slovníček jim u učebnice chybí.[170]

b) obrazové komponenty

10. umělecká ilustrace

SP1 – **48** ilustrací – ilustrovala Tereza Málková (některé ilustrace jsou pravděpodobně přejaté)

SP 2 – **23** ilustrací- ilustrovala Tereza Málková (některé ilustrace jsou pravděpodobně přejaté)

Ilustrace v učebnicích SP1 a SP2 jsou různě velké - od miniaturních (zhruba 1,5x2 cm) až po obrázky zabírající zhruba půl strany A5. Jejich rozmístění na stránce nemá žádný pevný řád, jsou umisťovány přímo do textu. Za nedostatek považuji to, že některé nemají podtexty (viz bod 8)

ZŠ - **124** ilustrací – ilustroval Jiří Petráček

Ilustrace jsou vždy umisťovány v horní polovině strany velikosti A4 a jsou ohraničeny modrým rámečkem o rozměrech 17,2 x 13,5 cm. Ilustrace jsou různě velké od miniaturních (zhruba 2 x 1 cm) až po ilustrace, které zabírají celý rámeček. Je tedy důsledně oddělený výkladový text a obrazový materiál.

Učebnice SP obsahují poměrně hodně ilustrací, což je pro neslyšící žáky důležité. Ilustrace jsou poměrně zdařilé a pro děti přitažlivé.

Všichni učitelé se shodují na tom, že ilustrace jsou vhodné a jejich rozmístění je vyhovující.[171]

11. **nauková ilustrace** (schematické kresby, modely aj.)

SP1 – vyskytuje se, např. vznik Země (s. 13), lití bronzu (s. 30), výroba hedvábí (s.67)

SP2 - vyskytuje se, např. výroba papyru (s. 10), 7 divů světa (s. 47)

ZŠ - vyskytuje se, např. zpracování měděné rudy (s. 28), výroba hedvábí (s. 72), model Říma (s. 122)

Zařazené naukové ilustrace jsou pro neslyšící žáky také velmi důležité. Názorně ukazují různé výrobní procesy apod., které by bylo těžké srozumitelně (pro neslyšící) popsat v psaném textu. Těchto ilustrací by bylo potřeba zařadit do textu více.

12. fotografie

SP1 – 91 fotografií

V učebnici jsou použity fotografie z těchto knih a časopisů: 100 největších divů civilizace, Archeologie na loveckých stezkách, Art and history of Pompeii, Atlas starověkého světa, Brueghel, Dávné kultury a Slovensko, Dějiny českých zemí, Dějiny umění, Europaische Vozeit, Hedvábná cesta, Hroby, hrobky a mumie, Izrael, Keltové a Čechy, Kniha o pravěku, Lidské tělo, Memo encyklopedie, National geographic, Odkryté dějiny, Otisky času, Pasionál abatyše Kunhuty, Pravěk a nejstarší civilizace, Pravěké dějiny Čech, Pravěký člověk, První civilizace, Příběh archeologie, Staré civilizace, Tisíciletý vývoj architektury, Úsvit civilizací, Za sedmi divy světa.

SP2 – 164 fotografií

V učebnici jsou použity fotografie z těchto knih a časopisů: 100 největších objevů archeologie, Ancient Greece, Antické umění, Atlas starověkého světa, Atlas záhadných míst, Dějiny psané Římem, Dějiny umění, Die Welt der Griechen, Divy světa, Egypt, Egypt a starověké Řecko, Egypt znovu nalezený, Giotto, Historie sochařství, Ilustrované

dějiny světa, Lovci pokladů-hrobky, Mistr vyšebrodského cyklu, National Geographic, Písmo, paměť lidstva, Pompeii, Ravenna, Řím a Vatikán, Starověký Řím, Světové dějiny umění, Umění světa, Zrození Řecka.

Fotografie v učebnicích SP1 a SP2 jsou různě velké a jsou umisťovány přímo do textu, jejich rozmístění nemá žádný pevný řád.

ZŠ - **212** fotografií

Původ fotografií není uveden.

Fotografie jsou různě velké a jsou umisťovány v horní polovině strany velikosti A4 (stejně jako ilustrace) v modrém rámečku.

Autentických fotografií je v učebnicích SP poměrně hodně, což je dobré. Je skvělé, že je uveden i původ fotografií – žáci si mohou uvedené knihy vypůjčit a prohlédnout si je celé. Fotografie mohou také žáky inspirovat k návštěvě některých zajímavých míst.

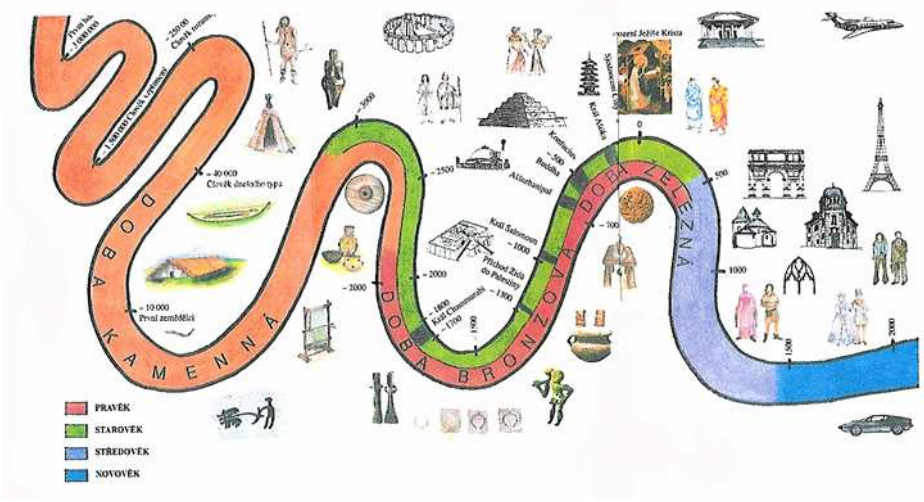
Všem učitelům fotografie i jejich rozmístění vyhovuje.[172]

Fotografie i obrázky jsou pro děti přitažlivé a pomáhají jednak přiblížit dějepisné učivo, jednak zájem o dějepisné učivo (viz kapitola 6.2 –funkce obrazového materiálu).

13. mapy, kartogramy, plánky , grafy, diagramy aj.

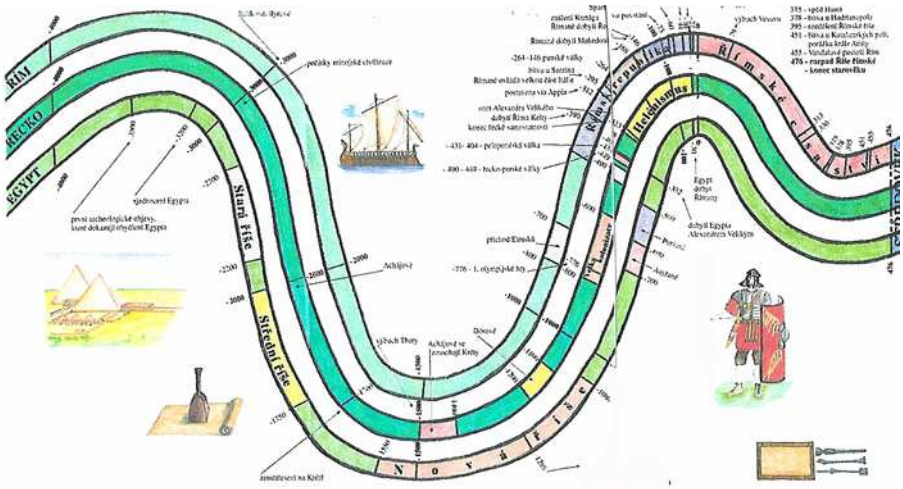
SP1 – **11** map a plánků

- jako příloha na zvláštním listu (40 x 22,5 cm) je zde časová osa, začínající pravěkem a končící rokem 2000:



SP2 – **19** map a plánků

- jako příloha na zvláštním listu (40 x 22,5 cm)je zde časová osa Starověku:



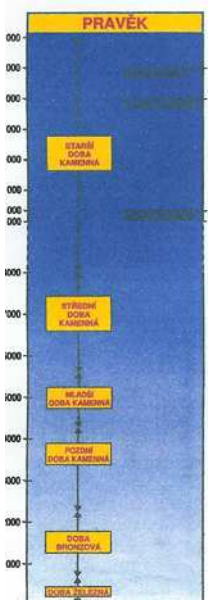
Mapy a plánky v učebnicích SP1 a SP2 jsou umisťovány přímo do textu.

ZŠ - **32** map a plánků

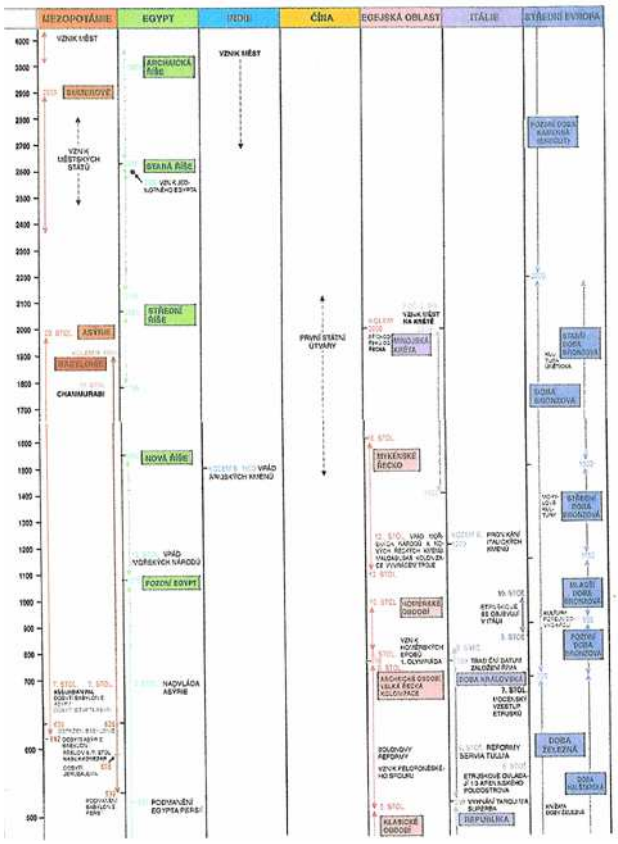
Mapy a plánky jsou umísťovány v horní polovině stránky v modrém rámečku (spolu s ilustracemi a fotografiemi).

- **9** půdorysů

- časová osa pravěku (s.6)



- přehledná časová osa - vlevo jsou uvedena data, každý stát má jeden sloupec (Mezopotámie, Egypt, Indie, Čína, Egejská oblast, Itálie, střední Evropa), kde jsou zaznamenány důležité události (s.140-143):



Některé mapky v učebnici SP1 nemají popisky, jsou tudíž pro žáky nepřehledné. Je nejasné, co máme na mapě hledat, a nevíme, co značí která barva. V učebnici SP2 jsou popisky u všech mapek.

Časová osa je nepřehledná. Úplně nevhodné je její „klikatění“, které může být pro žáky matoucí. Časová osa by měla být přehledná přímka, jako je tomu v učebnici ZŠ.

Čtyři učitelé uvádějí, že jim mapky a plánky v učebnici vyhovují. Jeden učitel si myslí, že některé mapky jsou nevýrazné, mají špatné výřezy a děti mají problémy se v nich zorientovat.[173]

Časová osa vyhovuje pouze jednomu učiteli. Ostatním ne její ztvárnění není vyhovující a děti ji ztrácejí.[174]

14. obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišené od barvy běžného textu)

SP1, SP2 i ZŠ jsou barevné učebnice. Všechny obrázky, fotografie a mapky jsou barevné což je pro žáky přitažlivější a zajímavější zvyšuje to jejich zájem o dějepis a více je to motivuje k učení.

7.1.2 Aparát řídící učení

II. aparát řídící učení

c) verbální komponenty

15. předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)

SP1 – Úvod (s.4)

- Co je historie? (s.4-6)
- O čem se budeme v dějepisu učit ? (s. 7-10)

SP2 - nevyskytuje se

ZŠ - Úvod do vyučování dějepisu (s. 4-5)

Úvod do studia dějepisu v učebnici SP1 není, dle mého názoru, zpracován velmi vhodně. Již první věta na s. 4: *„V hodinách dějepisu se vypravíme na výlet do dávných dob.“* či vyjádření *„S historií se setkáváme na každém kroku.“* jsou pro neslyšící žáky příliš obrazná. Kapitola O čem se budeme v dějepisu učit? Je složena pouze z tohoto tvrzení (doplněného mnoha obrázky): *„Budeme se učit o tom, jak lidé bydleli, jak se lidé oblékali, jak pracovali, jak lovili a proti sobě bojovali, jak pohřbívali mrtvé.“* Toto velmi zjednodušené pojetí dějepisu může být pro žáky poněkud zavádějící.

16. návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo učitele)

SP1 – nevyskytuje se

SP2 – nevyskytuje se

ZŠ - Poznámka pro učitele (s. 2)

V učebnicích by možná stručný návod mohl být, například pro začínající učitele. Mnohem důležitější je však stručný návod pro žáky – jak se mají v učebnici orientovat, které texty jsou doplňkové, které údaje jsou důležité apod.

17. stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku)

SP1 – nevyskytuje se

SP2 – nevyskytuje se

ZŠ - nevyskytuje se

18. stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí témat)

SP1 – nevyskytuje se

SP2 – nevyskytuje se

ZŠ - nevyskytuje se

19. odlišení úrovní učiva (základní-rozšiřující, povinné-nepovinné apod.)

SP1 – texty s růžovým podkladem jsou pravděpodobně rozšiřující

SP2 - texty s růžovým podkladem jsou pravděpodobně rozšiřující

ZŠ - texty psané kurzívou a texty se žlutým podkladem nejsou součástí povinného učiva

V učebnicích SP není nikde přesně stanoveno, zda se jedná pouze o učivo základní nebo zda je zahrnuto i učivo doplňkové. Ani osnovy se o tomto rozlišování učiva nezmiňují. Z toho vyplývá, že zřejmě záleží pouze na přístupu a volbě vyučujícího.

20. otázky a úkoly za tématy, lekcemi

SP1 – nevyskytuje se

SP2 – nevyskytuje se

ZŠ - za každou kapitolou jsou Otázky a úkoly

21. otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)

SP1 – nevyskytuje se

SP2 – nevyskytuje se

ZŠ - nevyskytuje se

22. otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)

SP1 – nevyskytuje se, jedná se o 1. díl

SP2 – nevyskytuje se

ZŠ - nevyskytuje se, jedná se o 1. díl

ad 17., 18., 20., 21., 22

V učebnicích SP se otázky a úkoly vůbec nevyskytují. Záleží tedy pouze na učiteli, jak s touto situací naloží. Učebnice žáky nenutí k přemýšlení, ani k samostatnému vyhledávání nových poznatků apod., pouze jim předkládají fakta.

Učební úlohy a otázky však mají v dějepise svou funkci:[175]

Učební úlohu chápeme jako zadanou otázku (pokyn k činnost) různé kvality (obsahu) a úrovně (obtížnosti), jejíž řešení (odpověď) vyžaduje určitý soubor činností (s převahou praktické či intelektuální povahy), nejrůznějších aktivit, které se za daných podmínek projevují v didaktické interakci mezi učitelem, žákem a obsahem, zpravidla za pomoci učebních pomůcek.

Učební úlohy jsou v učebnici umístěny v úvodu do tematického celku učiva, za každou hodinou a za celým tematickým celkem učiva. Podle toho mají otázky a úkoly svoji zvláštní funkci. V **úvodu do tematického celku učiva** (vyučovací jednotky) mohou mít otázky a úkoly funkci motivační (aktivizační), tj. uvádějí do následné problematiky, resp. ukazují na to, co po prostudování kapitoly budou žáci moci řešit (pohled dopředu). Dále mají funkci navozovat učební činnost opakováním těch znalostí, schopností, hodnot, které žáci budou potřebovat při probírání nového učiva (pohled dozadu).

Otázky a úlohy **za každou hodinou** (vyučovací jednotkou) mají nejrůznější povahu. Jejich smyslem je však poznávat, osvojovat a upevňovat učivo probrané v hodině,

prohlubovat pomocí tohoto učiva (dát poznatky do nových vztahů) žákovy znalosti, schopnosti, praktické a intelektuální dovednosti, rozvinout hodnoty jeho osobnosti.

Otázky a úkoly **po probrání tematického celku** učiva mají zejména následující funkce:

Funkci syntetizující - vystihují hlavní historické procesy a jevy a spojují je s předcházejícími tematickými celky, resp. odhalují další jejich vývoj

Funkci systematizující - utřiďují poznatky do vztahů a vytvářejí tak jejich strukturu – systém.

Funkci interpretační a hodnotící – směřují k objektivnímu hodnocení historických jevů a procesů se snahou po jejich interiorizaci do vědomí žáků.

Funkci nabádající k řešení problémů problémovým postupem.

Funkci uvádějící besedu, diskusi, úvahy apod.

Funkci imitující badatelské, výzkumné postupy.

Funkci vybízející k tvorbě praktických přehledů, grafů, diagramů, čtení mapy, ke zpracování referátů, osnov výkladů, sdělení.

Funkci vybízející ke studiu literatury apod.

Typologie učebních úloh, jejich klasifikace

- Úlohy na znalosti historických fakt předpokládající převážně pamětnou reprodukci

- otázky začínají tázacími zájmeny: **kdy** (historický čas), **kde, kam, odkud** (historický prostor), **kdo** (nositel děje), **co** (historický předmět, děj), **proč** (příčina událostí), **jaký** (vlastnost, význam historického jevu, dějů), **který** (identifikace částí, jednotlivosti z celku, z většího počtu), **jak** (způsob nejrůznějších činností a projevů, způsob vývoje, způsob hodnocení apod.).

Na základě pamětné reprodukce historických fakt lze zadávat následující úkoly:

- vyhledávat prameny informací a získávat z nich poznatky, popisovat je a shromažďovat k dané otázce (praktické a intelektuální činnosti)
- řadit historické poznatky chronologicky, synchronně, resp. asynchronně
- třídit historické poznatky podle druhu obsahu a vyhledávat vztahy mezi nimi
- srovnávat konkrétní historické poznatky a vyvozovat zejména příčinné vztahy
- zobecňovat konkrétní historické poznatky v konkrétní a jedinečné historické pojmy

- určovat charakter (význam) historických jevů, událostí, činů
- hodnotit a oceňovat historické jevy, události a činy a příslušně je jako hodnoty interiorizovat do vědomí žáků pomocí vypravování, vysvětlování apod.

- Úlohy na znalosti historického pojmového systému předpokládají převážně složité myšlenkové operace.

- otázky a úkoly k vytváření historických pojmů a myšlenkové operace směřující k zobecnění historických informací empirického faktu ve fakt teoretický (např. definujte, co je fašismus)
- vztahové otázky a úkoly a myšlenkové operace s nimi spojené, směřující k zjišťování podmíněnosti jevů, procesů, k řešení příčinno-následných vztahů (zdůvodnění), k odhalování všeobecných souvislostí (např. čím byla podmíněna anglická buržoazní revoluce)
- otázky a úkoly srovnávací (vztahové ve specifickém smyslu) a myšlenkové operace s nimi spojené směřující ke zjišťování shod, rozdílů, podobností, souvislostí, analogií historických jevů a zákonitých procesů. Předpokládají popis na úrovni jevové, systém pojmů na úrovni pochopení podstaty jevů a procesů, vedou k analyticko-syntetickým operacím (např. jaký je rozdíl ve vývoji starověkých Athén a Sparty).
- otázky a úkoly analytické povahy a myšlenkové operace s nimi spojené vycházejí z nějakého celku (faktu, události, jevu, pojmu, procesu, zákonu, osobnosti, teze, zjištění, tvrzení, názoru, teorie, pramenu apod.), abstrahují jednotlivé elementy celku, hledají mezi nimi nové vztahy a na základě nich pomáhají pochopit podstatu jevu a hlouběji vysvětlit původní celek (např. analyzujte příčiny vítězství J.Žižky na Vítkově)
- otázky a úkoly syntetické povahy a myšlenkové operace s nimi spojené slučují analyzované poznatky v celek, začleňují dílčí historické události, jevy, procesy do širších souvislostí (do celkového historického zákonitého vývoje), a tím umožňují celkově charakterizovat danou etapu vývoje, vysvětlovat závěry a interpretovat je, postihují dlouhodobé kontinuity (kořeny vzniku, vývojové změny apod.) (např. v čem byl podíl husitského revolučního hnutí na krizi feudalismu)

- Úlohy předpokládající převážně tvořivé myšlenkové operace při jejich řešení

- otázky a úkoly na tvořivou aplikaci historických poznatků a myšlenkové operace s nimi spojené směřují k přenosu známých poznatků na novou neznámou situaci (transfer), k aktualizaci učiva, poučení z dějin, k odhalování (či odhadování) tendencí vývoje a historických tradic (např. postihnete fašistické metody v současném světě)
- otázky a úkoly na řešení problémů didaktickou cestou předpokládají užití všech předcházejících operací (např. jaké byly možnosti řešení mnichovské krize)
-otázky a úkoly a s nimi spojené myšlenkové informace s použitím historických badatelských metod a technik se hodí zejména pro zájemce o historii, pro historický seminář, mohou se využívat při shrnování učiva apod.

- Úlohy sledující hodnotové orientace

-otázky a úkoly navozující zájem o dějepis, směřující k vnitřnímu zaujetí pro historické jevy a události a vyvolávající reagenci na probírané učivo
-otázky a úkoly hodnotící a zosobňující, myšlenkové operace s nimi spojené směřují k hodnotícímu soudu, kritickému názoru, postoji, k ocenění, včleňují žáka do situace současníka historických událostí, a tím interiorizují poznatek

- Úlohy na sdělování poznatků

-otázky a úkoly, které vedou žáky k samostatnému kladení otázek o podstatě věcí, k formulování úkolů k jejich řešení
-otázky a úkoly na různé druhy písemného a ústního sdělování výsledků řešení úkolů (odpovědi na otázky)
-tvořivá volba postupů k řešení otázky, úkolu
-samostatná práce s použitím vědeckých historických postupů

Za velmi vhodné pro neslyšící žáky bych považovala, kdyby byl k učebnicím SP přiložen ještě pracovní sešit. V tomto sešitě by byly nejen otázky a praktické úkoly, ale také různé zábavné kvízy, křížovky, hry, náměty na mimoškolní činnost apod. Tento sešit by obsahoval i výsledky a řešení jednotlivých úkolů a testů (ad.24., 26., 27.). To znamená, že žáci by s ním mohli pracovat i samostatně.

23. instrukce k úkolům komplexnější povahy (návody k pokusům, pozorováním aj.)

SP1 – nevyskytuje se

SP2 – nevyskytuje se

ZŠ - nevyskytuje se

Toto nepovažuji za nutnou součástí učebnic dějepisu.

24. náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace)

SP1 – nevyskytuje se

SP2 – nevyskytuje se

ZŠ - nevyskytuje se

Domnívám se, že není nutné, aby učebnice dějepisu toto obsahovala. Tyto činnosti jsou plně v kompetenci učitele a jsou závislé na tom, v jakém regionu se škola nachází.

25. explicitní vyjádření cílů učení pro žáky

SP1 – nevyskytuje se

SP2 – nevyskytuje se

ZŠ - nevyskytuje se

26. prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení)

SP1 – nevyskytuje se

SP2 – nevyskytuje se

ZŠ - nevyskytuje se

27. výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.)

SP1 - nevyskytuje se

SP2 - nevyskytuje se

ZŠ - nevyskytuje se

Součástí navrhovaného pracovního sešitu by byl klíč. (viz výše).

28. odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučná literatura aj.)

SP1 - Na konci jsou uvedeny knihy a časopisy, z nichž pocházejí použité fotografie

SP2 - Na konci jsou uvedeny knih a časopisy, z nichž pocházejí použité fotografie

ZŠ - nevyskytuje se

V učebnicích by mohla být jedna stránka věnovaná soupisu doporučené literatury, vhodné pro žáky daného věku. Usnadnila by práci žákům, kteří mají o dějepis zájem.

d) obrazové komponenty

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

SP1 - nevyskytuje se

SP2 - nevyskytuje se

ZŠ - nevyskytuje se

30. užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu

SP1 – **červená** – nadpisy hlavních tematických celků

- **růžový podklad**- rozšiřující učivo

SP2 - **červená** – nadpisy hlavních tematických celků:

STAROVĚKÉ ŘECKO

- **růžový podklad**- rozšiřující učivo:

Oppidum Závist
Na vrchu Závist nad Zbraslaví (Zbraslav je dnes součástí Prahy) odhalili archeologové rozsáhlé keltské oppidum. Na fotografii jsou dobře vidět zbytky kamenných staveb na vrcholu. Tam se mohli schovat všichni lidé z okolí, když je napadli nepřátelé.

ZŠ - **červená** – nadpisy hlavních tematických celků:

PRAVĚK

ŘECKO

- **žlutý podklad** – názvy kapitol:

VZNIK A VÝVOJ LIDSKÉHO RODU

- **modrá** – názvy podkapitol:

Mýty a náboženství

- Otázky a úkoly:

OTÁZKY A ÚKOLY:

- **světle žlutý podklad**- rozšiřující učivo:

Ke konci mladší doby kamenné vznikaly ve střední Evropě rozsáhlé „svatyně“, takzvané **rondely.** Byla to místa obehnaná několika soustřednými příkopy a dřevěnými palisádami se čtyřmi branami orientovanými podle čtyř světových stran. Příkopy ohraničovaly kruhy, z nichž největší měly průměr i několik set metrů. Zde byla shromaždiště neolitických rodů, tady se odehrávaly tajemné náboženské obřady.

V učebnicích SP by mohlo být použito více barev v textu pro rozlišení důležitých a méně důležitých informací, bylo by to pro žáky přehlednější.

Různé barvy textu by mohly být použity i v případném slovníčku (např. každý jmenný rod jiná barva, jména, faktografické pojmy atd.).

V učebnici by mělo být vysvětleno, co která barva znamená.

31. <u>užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj.) pro určité části verbálního textu</u>

SP1, SP2 – tučné písmo – názvy kapitol: **DOBA KAMENNÁ**

- názvy podkapitol: ***Člověk zručný***
- důležité pojmy v textu: **zemědělci** a **pastevci**
- *kurzíva* – rozšiřující učivo
- menší písmo- podtexty k obrázkům

ZŠ – tučné písmo – názvy kapitol: **ASÝRIE A BABYLONIE**

-důležité pojmy v textu: **primitivní demokracie**

-*kurzíva* – rozšiřující učivo

-menší písmo- podtexty k obrázkům

Za vhodné považuji zvýraznění důležitých pojmů tučným písmem a odlišení základního a rozšiřujícího učiva pomocí kurzívy.

32. <u>využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.</u>

SP1 – ne

SP2 – ne

ZŠ - ne (pouze obrázky)

Na předsádce by mohly být časové osy, bylo by to vhodnější, než je umisťovat na volný list.

7.1.3 Aparát orientační

III. aparát orientační

e) verbální komponenty

33. obsah učebnice

SP1 – vyskytuje se (s. 3)

Názvy tematických celků jsou psány velkým tiskacím písmenem, názvy kapitol a podkapitol běžným tiskacím písmem. Názvy tematických celků a podkapitol jsou předsunuty.

Např.: DOBA KOVŮ
Doba bronzová
Rozdělení práce
Doba železná
Keltové

SP2 – vyskytuje se (s. 3)

Názvy tematických celků jsou psány velkým tiskacím písmem, kapitoly a podkapitoly nejsou rozlišeny.

ZŠ - vyskytuje se (s.3)

Názvy hlavních tematických celků jsou vytištěny modře, názvy kapitol běžným písmem (odpovídají názvům, které jsou v textu zvýrazněny žlutým podkladem), názvy podkapitol se v obsahu nevyskytují.

Např.: **STAROVĚK**

Úvod
MEZOPOTÁMIE
Přírodní podmínky, zemědělství a obchod
Život v Mezopotámii

34. členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.

SP1 – učebnice je členěna na hlavní tematické celky, kapitoly a podkapitoly. Členění není příliš výrazné.

SP2 – učebnice je členěna na hlavní tematické celky. Členění na kapitoly a podkapitoly není příliš jasné a systematické. Nadpisy jsou psány různými typy písma.

ZŠ - učebnice je přehledně členěna na hlavní tematické celky, tematické celky, kapitoly a podkapitoly. Členění je graficky velmi přehledné (viz výše).

Učebnice pro sluchově postižené by měla být přehledněji členěna na kapitoly a podkapitoly. Posloužilo by to lepší orientaci v textu a jeho lepší percepci. Odstavce jsou v učebnicích SP odděleny vynechanými řádky. První řádek odstavce však není odsazen.

Tři učitelé považují členění učebnice za přehledné, jeden za nepřehledné a jeden by některé kapitoly přehodil.[176]

35. marginálie, výhmaty,

SP1 – nevyskytuje se

SP2 – nevyskytuje se

ZŠ - nevyskytuje se

Marginálie by do učebnice pro neslyšící žáky mohly být zařazeny. Usnadňují orientaci v souvislém textu a generalizují obsahy jednotlivých odstavců.

36. rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)

SP1 – nevyskytuje se

SP2 – nevyskytuje se

ZŠ - nevyskytuje se

Rejstřík by do učebnice pro neslyšící mohl být zařazen. Za vhodnější bych považovala umístit odkazy na jednotlivé strany či kapitoly přímo do slovníčku. Žáci by si tak mohli neznámá slova vyhledat přímo v textu učebnice.

7.1.4 Výpočet didaktické vybavenosti

Na základě zjištěných dat se vypočítávají koeficienty, které charakterizují didaktickou vybavenost učebnice.

Všechny tyto koeficienty se vypočítávají jako procentuální podíl počtu skutečně využitých komponentů z počtu možných komponentů.

$$\mathbf{E} = \frac{počet_využitých_komponentů}{počet_možných_komponentů} \mathbf{x\ 100 = \%}$$ [177]

Všechny uvedené koeficienty nabývají teoretických hodnot v mezích 0-100%. Při hodnocení platí: čím více se pro určitou učebnici hodnota E blíží horní mezi, tím je její didaktická vybavenost vyšší.[178]

E I = koeficient využití aparátu prezentace učiva

EI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
SP1	+	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+
SP2	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+
ZŠ	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+

EI_{SP1} = 64,29 %

EI_{SP2} = 64,29 %

$EI_{ZŠ}$ = 78,57 %

Pokud jde o aparát prezentace učiva, je o něco lépe vybavena učebnice ZŠ. V učebnicích SP1 a SP2 zcela chybí**: výkladový text zpřehledněný (přehledová**

schémata, tabulky), shrnutí učiva k celému ročníku, shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím), shrnutí učiva k předchozímu ročníku, poznámky a vysvětlivky, slovníčky pojmů a cizích slov.

Za zcela zásadní nedostatek v učebnicích SP považuji absenci vysvětlivek a slovníčků. Předpokládám, že tato učebnice je určena hlavně žákům se špatnou znalostí českého jazyka, tudíž přítomnost těchto komponentů je naprosto nezbytná!

V učebnici by měly být přesně popsány všechny fotografie, obrázky a mapky. Časová osa by měla být přehlednější a rovná. Bylo by vhodné zařadit více přehledových schémat, tabulek, časových os apod.

Kladem učebnic SP je **přítomnost všech obrazových komponentů** aparátu prezentace učiva (velké množství fotografií a ilustrací).

E II = koeficient využití aparátu řídícího učení

EII	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
SP1	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-
SP2	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-
ZŠ	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-

E II $_{SP1}$ = 27,78%

E II $_{SP2}$ = 22,22%

EII $_{ZŠ}$ = 33,33%

Koeficient využití aparátu řídícího učení je u všech učebnic poměrně **nízký.** Přesto je u učebnice ZŠ vyšší než u učebnic SP. V učebnicích SP se nevyskytuje: **návod k práci s učebnicí, stimulace celková, stimulace detailní, otázky a úkoly za tématy, lekcemi, k celému ročníku, k předchozímu ročníku, instrukce k úkolům, náměty pro mimoškolní činnost, explicitní vyjádření cílů pro žáky, prostředky k sebehodnocení pro žáky, výsledky úkolů a cvičení, grafické symboly vyznačující určité části textu, využití přední nebo zadní** obálky.

Ani komponenty, které jsou přítomny, nejsou zcela vyhovující.

Odlišení úrovní učiva není nikde explicitně popsáno. Uživatel učebnice se může pouze dohadovat zda texty s růžovým podkladem jsou skutečně doplňkové.

Odkazy na jiné zdroje informací jsou pouze seznamem názvů časopisů a knih (z nichž byly použity fotografie) bez dalších bibliografických údajů.

Pokud jde o užití **zvláštní barvy** pro určité části textu – není ani příliš časté ani výrazné. Totéž platí o užití **zvláštního písma**. Pro zpřehlednění textu by mohlo být použito více barev a druhů písma.

Využití aparátu řídícího učení je tedy zcela nevyhovující. Částečně by se tato situace dala řešit přiložením **pracovního sešitu s klíčem**.

Autorka knih SP zřejmě nepředpokládá, že by žáci mohli s knihami pracovali samostatně.

E III = koeficient využití aparátu orientačního

EIII	33	34	35	36
SP1	+	+	-	-
SP2	+	+	-	-
ZŠ	+	+	-	-

E III $_{SP1}$ = 50%

E III $_{SP2}$ = 50%

E III $_{ZŠ}$ = 50%

Všechny tři učebnice využívají stejný orientační aparát. V učebnicích nenajdeme **marginálie a rejstřík**. Tyto dva komponenty by bylo dobré do učebnic SP zařadit.

Učebnice SP by měli být přehledněji členěny na jednotlivé tematické celky, kapitoly a podkapitoly.

E v = koeficient využití verbálních komponentů

Ev	1	2	3	4	5	6	7	8	9	15	16	17	18	19	20
SP1	+	-	-	-	-	+	+	+	-	+	-	+	-	-	-
SP2	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-
ZŠ	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+

Ev	21	22	23	24	25	26	27	28	33	34	35	36
SP1	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-
SP2	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-
ZŠ	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-

Ev $_{SP1}$ = 33,34%

Ev $_{SP2}$ = 29,63%

Ev $_{ZŠ}$ = 44,44%

Koeficient využití verbálních komponentů je vyšší v učebnici ZŠ než v učebnicích SP. Vyplývá to z absence již výše uvedených komponentů v učebnicích SP.

E o = koeficient využití obrazových komponentů

Eo	10	11	12	13	14	29	30	31	32
SP1	+	+	+	+	+	-	+	+	-
SP2	+	+	+	+	+	-	+	+	-
ZŠ	+	+	+	+	+	-	+	+	-

Eo $_{SP1}$ = 77, 78%

Eo $_{SP2}$ = 77, 78%

Eo $_{ZŠ}$ = 77, 78%

Koeficient využití obrazových komponentů je u všech učebnic stejně vysoký, což je jejich nespornou výhodou.

E = celková didaktická vybavenost učebnic

E_{SP1} = 44,44 %

E_{SP2} = 41, 67%

$E_{ZŠ}$ = 55,56%

Jako nejlépe didakticky vybavená se ukázala učebnice ZŠ - 55, 56%. O něco méně je vybavená učebnice SP2 – 44, 44% a nejméně učebnice SP2 – 41, 67%.

Porovnáme-li didaktickou vybavenost těchto učebnic s jinými učebnicemi dějepisu, zjistíme, že všechny tři učebnice jsou didakticky vybaveny poměrně velmi dobře:

Dějiny moderní doby, 3. díl, Fortuna 1997 - **36,1%**

Dějepis, Nová doba, 3. díl, Práce 1995 - **36,1%**

Lidé v dějinách, Fortuna 1996 - **41,6%**

Dějiny moderní doby, I. díl, Fortuna 1997 - **44, 4 %** [179]

8. PARAMETRY TEXTU UČEBNIC

Pro analýzu vlastností textu učebnic jsou rozhodující dva parametry - **rozsah textu** a **obtížnost** textu.

8.1 Rozsah učebnic SP1, SP2 a ZŠ

Problémem při zjišťování tohoto rozsahu je to, jakou jednotku měření zvolit, abychom mohli o množství učiva v učebnici získat hodnověrné kvantitativní údaje.
Existuje několik způsobů měření:

a) <u>celkový rozsah učebnic měřený počtem stran</u>

Je to nejjednodušší způsob kvantitativního zjištění rozsahu učebnic, avšak velmi hrubý. Stanovuje se **počet stran** připadající na určitá témata či lekce učebnice nebo na celou učebnici. Neberou se na zřetel rozdílnosti ve formátu učebnic (knih či sešitů), velikost písma, ani podíl verbální a obrazové složky. [180]

SP1 **72** stran
SP2 **84** stran
SP **156** stran ZŠ **143** stran

Učebnice SP1 má 72 stran, učebnice SP2 má 84 stran, dohromady tedy mají 156 stran. Učebnice ZŠ má 143 stran.

<u>Celkový počet stran v učebnicích pro SP je tedy o 11 stran vyšší než v učebnici ZŠ</u>.

Nepřihlížím zde k tomu, že učebnice SP mají formát A5, větší písmo a velký podíl obrazové složky.

Učebnice ZŠ má formát A4, menší písmo a menší podíl obrazové složky.

V učebnicích se zjišťuje **rozsah největšího a nejmenšího tématu** učiva (podle počtu stran) a **jejich podíl tvoří hodnotu (M)**. Za **přiměřený** se považuje takový rozsah prezentace učiva, jehož hodnota (M) nabývá hodnot v mezích **1,5 – 2,0**. Větší hodnoty

svědčí o nerovnoměrnosti v „dávkování učiva“, tj. v jednotlivých tématech učebnice, což může způsobovat přetíženost žáků učivem (v neúměrně rozsáhlých tématech).[181]
Za téma jsem považovala vždy to, co je samostatně uvedeno v obsahu.

$$M_{SP1}=\frac{6}{1}$$

$M_{SP1}= 6$

Nejdelší v učebnici SP1 je kapitola (za kapitolu považuji to, co je samostatně uvedeno v obsahu) Sumerové (s. 39-44), zabírá šest stran. Kapitol, které zabírají pouze jednu stranu je více, např. Vznik Země (s.13), Vznik člověka (s.14), Pravěké umění (s. 23) a mnoho dalších.

M učebnice SP1 nabývá tedy hodnoty 6, což značně převyšuje přiměřený rozsah prezentace.

$$M_{SP2}=\frac{7}{1}$$

$M_{SP2} = 7$

Nejdelší v učebnici SP2 je kapitola Život obyvatel římské říše (s. 60 - 66), zabírá sedm stran. Kapitol, které zabírají pouze jednu stranu, je více, např. Egyptská věda a umění (s. 19), Athény za Perikla (s. 40) a další.

M učebnice SP2 nabývá tedy hodnoty 7, což značně převyšuje přiměřený rozsah prezentace.

$$M_{ZŠ}=\frac{8}{1}$$

$M_{ZŠ} = 8$

Nejdelší kapitolou je Železo, knížata a bojovníci. Keltové. Doba železná (s. 36 – 44). Kapitol, které zabírají pouze jednu stranu, je více, např. Počátky starého Egypta (s. 64), Státní útvary v Indii (s.69) a další.

M učebnice ZŠ nabývá tedy hodnoty 8, což značně převyšuje přiměřený rozsah prezentace.

Z těchto výpočtů vyplývá, že **rozložení témat není rovnoměrné** ani v jedné učebnici (jako nejméně vyvážená se ukázala učebnice ZŠ). Toto tvrzení však může být zavádějící, neboť nikde není uvedeno, že na probrání jednotlivých kapitol je vymezen stejný čas. Některá témata jsou důležitější, jiná méně a tomu odpovídá i jejich rozsah v učebnici. Je pouze na učiteli, jaké tempo při jejich probírání zvolí. Navíc většina kapitol obsahuje ještě větší či menší počet podkapitol.

b) <u>plošný rozsah učebnic a jejich strukturních složek</u>

Při tomto způsobu měření rozsahu učebnice se zjišťuje velikost potištěné plochy, která na jednotlivých stránkách učebnice připadá na verbální složku a na neverbální (obrazovou) složku. Rozsah jednotlivých složek se udává v procentech.[182]

Učebnice **ZŠ** je koncipována tak, že v horní polovině strany (velikost A4) je vždy složka obrazová a v dolní polovině stránky je text. Jestliže tedy nebereme v úvahu doprovodný text k obrázkům, obsah, úvod a slovníček pojmů, pak verbální i obrazová složka tvoří zhruba **50%** učebnice.

V učebnicích SP jsou obrázky rozmístěny nerovnoměrně, na různých místech - v textu, pod textem, nad textem. V **učebnici SP1 převládá obrazová složka**, odhadem tvoří až **70%** učebnice. V učebnici SP2 je již podíl obrazového materiálu menší, odhadem asi **50 %.** [183]

8.2 Obtížnost textu učebnic SP1, SP2 a ZŠ

Problém obtížnosti učiva se zkoumá z hlediska přístupnosti (accessibility), pochopitelnosti či srozumitelnosti (comprehensibility) učiva.

Obtížnost je souhrn takových vlastností textu, které existují objektivně v kterémkoli textu a v procesu učení **mají vliv na percepci, chápání a zpracování textové informace učícím se subjektem**.

Obtížnost textu je tedy objektivní fenomén a jako takový jej lze v principu identifikovat, měřit, popsat, analyzovat a vyhodnocovat exaktními procedurami.[184]

Přístupy v této oblasti lze rozdělit podle druhů výzkumné procedury na dvě skupiny:

1) **Lingvisticko-kvantitativní metody**, jejichž základem je určování obtížnosti učebnic na základě výskytů, proporcí, uspořádání nějakých měřitelných jednotek verbálního textu (např. odborných pojmů, větných struktur, tematických posloupností, informačních jader aj.)

Pro tuto analýzu jsem zvolila a použila Komplexní míru obtížnosti textu.

2) **Subjektivní metody evaluace**, při nichž se určování obtížnosti učebnic a jiných textů provádí prostřednictvím dotazování nějakých skupin subjektů, např. expertů či přímých uživatelů (žáků, učitelů).[185]

Uvádím jednak své osobní názory, jednak názory učitelů, získané pomocí dotazníku, které však, vzhledem k jejich počtu, nelze objektivně vyhodnotit.

8.2.1 Komplexní míra obtížnosti textu

Tuto evaluační techniku zkonstruovala německá výzkumná pracovnice **Kate Nestlerová**. Pro aplikace na české učebnice byla modifikována **Janem Průchou** a později zdokonalena inovací **M.Pluskala**.[186]

Tato metoda se zkráceně nazývá **míra (T).** Pomocí této míry lze vypočítat **sémantickou, syntaktickou a celkovou obtížnost textu**.

V této kapitole budu vypočítávat komplexní míru obtížnosti textu učebnic SP1 a SP2 a budu ji porovnávat s obtížností textu učebnice ZŠ.

Vycházím z předpokladu, že učebnice SP, jsou určené především těm neslyšícím žákům základních škol pro sluchově postižené, jejichž znalosti českého jazyka nejsou na takové úrovni, aby mohli používat učebnici pro běžné základní školy. Jelikož tito žáci mají problémy jak se slovní zásobou, tak se zvládnutím syntaxe (viz kapitola 6.1.1), předpokládám, že by učebnice SP měly být jednodušší jak po syntaktické, tak po sémantické stránce.

Výpočet míry T

♦ Ze zkoumaného textu se vybere **5 až 10 vzorků**, každý o rozsahu nejméně **200 slov**. Za „slovo“ se považuje jakýkoliv výraz slovní, číselný, symbolický (včetně zkratek),

který je v textu oddělen grafickými mezerami nebo grafickými rozdělujícími znaky (interpunkční aj.). Jako slovo se počítají i ustálené značky (měr, vah, měn, fyzikálních veličin, matematických a hudebních pojmů aj., např. km, Kč, log, %, atd., ČR, USA aj.).[187]

Vzorky by měly **rovnoměrně pokrývat různé části** (témata) učebnice a neměly by být vybírány z několika prvních stránek (kde bývá netypický text). **Nadpisy a marginální výhmaty se do vzorků nevybírají**. Jednotlivý vzorek by měl tvořit **souvislý text**.

Vybrala jsem celkem **dvanáct vzorků**. **Tři z učebnice SP1**, **tři z učebnice SP2** (vždy zhruba na začátku, uprostřed a na konci učebnice) a **šest z učebnice ZŠ**. Některé vzorky bohužel netvoří souvislý text, neboť některé kapitoly mají méně než 200 slov. Dalším důvodem je snaha, aby vzorky z učebnic SP tematicky vždy korespondovaly se vzorky z učebnice ZŠ.

Vybrala jsem vzorky (viz příloha II a III) s touto obsahovou náplní:

1. **Vznik člověka** (SP1 s. 14-17, ZŠ s. 11-12)
2. **Doba železná, Keltové** (SP1 s.32-33, ZŠ s. 36-37)
3. **Starověká Čína** (SP1 s. 66-68, ZŠ s. 72-73)
4. **Starověký Egypt - Nová říše** (SP2 s. 14-16, ZŠ s. 66-67)
5. **Starověké Řecko - Řecko-perské války** (SP2 s. 37-38, ZŠ s.90-91)
6. **Starověký Řím - 1. triumvirát** (SP2 s. 59, ZŠ s. 119)

8.2.1.1Výpočet syntaktické obtížnosti

♦ V každém vzorku se odpočítá **200 slov**. Jelikož dvousté slovo se zpravidla nekryje s koncem věty, dopočítá se vzorek až k nejbližšímu konci věty. Tím vzniknou vzorky přesahující o něco málo 200 slov.[188]

ΣN = počet slov

ΣN	1	2	3	4	5	6	ΣN celkem
SP	200	201	205	203	202	200	**1211**
ZŠ	205	210	221	206	213	211	**1266**

Již z této tabulky je patrné, že věty v učebnicích SP jsou kratší neboť počet slov ve vzorcích jen o málo převyšuje 200 slov. Vzhledem k tomu, že věty v učebnici ZŠ jsou delší, je ve vzorku ZŠ o 55 slov více než ve vzorku SP.

♦ Stanoví se **počet vět** v každém vzorku. Věta se pro daný účel definuje jako jakákoli posloupnost „slov", začínající velkým písmenem a končící tečkou nebo jiným grafickým znakem (otazník, dvojtečka, rámeček aj.).[189]

ΣV = počet vět

ΣV	1	2	3	4	5	6	ΣV celkem
SP	21	23	24	16	17	19	**120**
ZŠ	14	13	18	14	18	16	**93**

I z této tabulky vidíme, že vzorek ZŠ obsahuje o 27 vět méně, než vzorek SP. Z toho vyplývá, že věty v učebnicích SP jsou kratší.

V učebnici SP1 přesahuje počet vět v jednotlivých vzorcích 20, zatímco v učebnici SP2 je nižší než 20 – to naznačuje zvyšující se obtížnost textu.

Ve vzorku č. **1 SP1** se vyskytuje celkem **deset vět jednoduchých rozvitých** a **jedenáct souvětí**. Devět souvětí se skládá ze dvou vět. Dvě souvětí jsou souřadná, věty jsou ve slučovacím poměru, spojeny spojkou *a*. Sedm souvětí má vedlejší větu předmětnou, oddělenou spojkou *že*. Dvě souvětí se skládají ze 3 vět. V prvním je jedna vedlejší věta účelová, oddělená spojkou *aby* a dvě věty hlavní v slučovacím poměru, spojka *a*. V druhém je vedlejší věta vložená přívlastková oddělená výrazem *kdy*.

Naproti tomu ve vzorku č. 1 ZŠ najdeme pouze jednu větu jednoduchou rozvitou a třináct poměrně složitých souvětí o dvou až třech větách.

Ve vzorku č. **2 SP1** je celkem **dvacet jedna vět jednoduchých** rozvitých, poměrně časté je však použití **přístavku** - celkem čtyřikrát. **Souvětí** jsou v textu pouze **dvě**, obě s vedlejší větou přívlastkovou, oddělenou zájmenem *které*.

Ve vzorku č. **2 ZŠ** je celkem **deset vět jednoduchých rozvitých**, které však mají složitější strukturu než věty v SP1 a **tři souvětí** složená ze dvou vět.

Ve vzorku č. **3 SP1** je celkem **devatenáct vět jednoduchých rozvitých** a jedna nevětná výpověď. Jsou zde **čtyři souvětí** o dvou větách. Tři souvětí jsou souřadná, věty jsou v poměru slučovacím, spojené spojkou *a*. Jedno souvětí má vloženou větu přívlastkovou, oddělenou výrazem *kde*.

Ve vzorku č. **3 ZŠ** se vyskytuje celkem **čtrnáct vět jednoduchých rozvitých** a **čtyři souvětí** o dvou větách.

Ve vzorku č. **4 SP2** se vyskytuje celkem **devět vět jednoduchých rozvitých** a **sedm souvětí**. Čtyři souvětí jsou souřadná, věty jsou spojeny spojkou *a*. Dvě souvětí obsahují vedlejší větu příčinnou, oddělenou spojkou *protože*. Jedno souvětí se skládá ze 3 vět, dvě věty jsou hlavní v poměru slučovacím a jedna věta vedlejší, přívlastková. V textu je obsaženo celkem **pět přístavků**.

Ve vzorku č. **4 ZŠ** najdeme **tři věty jednoduché rozvité** a **jedenáct souvětí**, z nichž některá se skládají až ze čtyř vět.

Vzorek č. **5 SP2** obsahuje celkem **devět vět jednoduchých rozvitých** a **osm souvětí**. Pět souvětí souřadných, jejichž věty jsou v poměru slučovacím, spojeny spojkou *a*. Jedno z těchto souvětí se skládá ze tří vět, ostatní ze dvou. Jedno souvětí s vedlejší větou přívlastkovou oddělenou výrazem *ve kterém*. Text obsahuje také dvě podřadná souvětí o třech větách. V prvním jsou dvě vedlejší věty předmětné, oddělené spojkami *že, a že*. Ve druhém je jedna vedlejší věta předmětná, oddělená spojkou *že* a jedna vedlejší věta příčinná, oddělená spojkou *protože*.

Vzorek č. **5 ZŠ** obsahuje celkem **sedm vět jednoduchých rozvitých** a **jedenáct souvětí** o dvou až třech větách.

Vzorek č. **6 SP2** obsahuje celkem **třináct vět jednoduchých** a **šest souvětí**. Jedno souvětí souřadné, kde jsou věty ve slučovacím poměru, spojeny spojkou *a*. Jedno souvětí souřadné, věty jsou v odporovacím poměru, spojka *ale*. Text obsahuje tři souvětí podřadná, s vedlejšími větami předmětnou (spojka *aby*), přívlastkovou (*ve které*), příslovečnou-místní (*kde*). Jednou souvětí obsahuje dvě věty vedlejší přívlastkové ve slučovacím poměru (*kterou*).

Vzorek č. **6 ZŠ** obsahuje **šest vět jednoduchých rozvitých** a **deset souvětí** o dvou až třech větách.

Je zarážející, že ve vzorku č. 1 SP1 je 11 souvětí, z toho dokonce dvě o třech větách! V následujících ukázkách SP se **počet souvětí rovnoměrně zvyšuje: 2, 4, 7, 8, 11**, což odpovídá postupnému zvyšování obtížnosti učebnice. V učebnici SP1 najdeme pouze spojky a spojovací výrazy: *a, že, a že, které, kde*. V učebnici SP2 se k nim přidružují i spojky o něco obtížnější: *protože, aby, ale, kterou*.

Ve vzorcích **SP se vyskytuje celkem 81 vět jednoduchých, 31 souvětí o dvou větách a 7 souvětí o třech větách**. Souvětí o čtyřech a více větách se v ukázkách nenajde.

Naproti tomu v učebnici **ZŠ najdeme pouze 41 vět jednoduchých a 52 souvětí o dvou až čtyřech větách**.

♦ Podílem počtu slov a počtu vět se vypočte se **průměrná délka věty = V** podle vzorce:

V= ΣN:ΣV[190]

V = průměrná délka věty

V	1	2	3	4	5	6	Celková V
SP	9,52	8,74	8,54	11,94	11,88	10,53	**10,09**
ZŠ	14,64	16,15	12,28	14,71	11,83	13,19	**13,61**

I zde se potvrdilo, že průměrná délka věty ve vzorku **ZŠ je delší, asi 13-14 slov.** Zatímco průměrná délka věty ve učebnicích **SP je zhruba 10 slov**. V učebnici SP1 **8,63** slov, v SP2 **11,45** slov – i zde vidíme, že se obtížnost učebnic, co do délky vět, zvyšuje.

♦ V každém vzorku se zjistí **slovesa**, a to v určitém tvaru (nikoliv tedy v infinitivu). Složené tvary sloves (skládající se ze dvou či více slov) se považují za 1 „sloveso“.

ΣU = celkový počet sloves[191]

ΣU	1	2	3	4	5	6	ΣU celkem
SP	36	25	27	26	29	27	**170**
ZŠ	24	17	24	31	30	30	**156**

Slovesa tvoří v učebnicích **SP** celkem **14,04%** celkového počtu slov, v učebnici **ZŠ 12,32 %** celkového počtu slov.

Pro ilustraci uvádím slovesné tvary, které se ve vzorcích SP vyskytují:

1. vznikal, vznikl, stvořil, jmenoval se, vytvořil (2), dal, nebylo, vyndal, stvořil, vyvinul se, přilétli, bylo, rostly, žila, nežili, ochladilo se, začala, ležel, začaly vznikat, živili, našli, neuměli vyrobit
   nevíme, věří, dočteme se, nevěří, dokazují, mají, tvrdí, je, začíná, končí
2. potřebovali, zkoušeli vyrobit, objevili, mohly se vyrábět, bydlel, dostala jméno, pojmenovali, postavili, vystavěli, sloužila, žilo, stál, byla, byli (2), byly (2), bylo (2), používali (2), měli
   není mnoho, jsou, známe
3. vznikly, nedobyl, bylo, pěstovalo, pěstovala, pěstovali, tkali, získávali, odmotali,
   tkali, vyvážely, uměli (2), byli, nalezli
   jmenuje se (2), usazuje se, vytváří, je (3), měří, trvá, nazývají, považují, má
4. žilo, dosáhl, získal, ovládl, sahala, přicházela, rostl, byl, byl zasvěcen, chtěl omezit, měli, zakázal uctívat, zavedl, změnil, nechal vybudovat, nevyšel, byl, měly, hlídali, nesměl, vládla, zemřel
   bylo zbořeno, bylo vymazáno, byly budovány
   jsou, nevědí
5. ovládla, stala se, útočili, pokusili se ovládnout, bránili, ohrožovali, zabírali, vylodilo se, střetlo se, byli, bylo, porazila, padlo, nasedl, odplul, věděli, neskončila, musel nechat postavit, připravovali se, vrátili se, bylo, přišli, tvořili, chtěli zastavit
   je potřeba chystat, je nutné postavit
   budou chtít vést
6. uzavřeli, bylo získat, stal se, dobyl, udělal, byl (2), popsal, padl, začali soupeřit, měl, vyzval, vrátil, nepřišel, přitáhl, začala, utekl, připlul, shořely, porazil (2), dosadil, ovládl,
   byl jmenován, byl poražen, byl zavražděn

Ve vzorcích ZŠ se vyskytují tyto slovesné tvary:

1. uvedli jsme, vznikal, vyslovil, objevily, připomínala, blížil se, žil, živil se, hledal, používal
   nebyl stvořen, byly nalezeny
   charakterizují, je, známe, máme, jsou, můžeme spojit, můžeme sledovat, nazývá se,
   majících
2. sehrál, byl, naučili se (2), začaly se objevovat, dostala, vyřešilo, vznikl, byly, vytlačily
   začíná, dělíme ji, nazývá se, je, máme
   jsou rozložena, mohla být využívána
3. probíhal, žilo, přinášely, rozkládaly, pokrývaly, vyvinulo, byla, potřebovala, neobešlo se, používali, začali se zabývat, byli, vyráběli, naučili se, používali, zvládli, vyváželo, platilo, objevily se
   je,
   byla vykácena, nebylo přejato
4. daly se, postupovaly, zasáhlo, dostaly se, vyvrátily, zpustošily, spojily se, odrazili, zotročili, přidělili, usadili, zdomácněli, rozdělil se, vládl, ovládal, vedlo, stával se, dobyla, neměla, porazil (2), podmanil, chovali, vítali, zemřel, rozdělili si, stal se, založila, nazývá se
   byl napaden, jsou nazývány, byly spojeny
5. žilo, založili, byli, dobyli, zmocnil stali se, nazývala se, rozšiřoval, dobyl (2), dosadili, vedli, následoval, získal, dostala se, nechtěla se smířit, povstala, poslaly, potlačili, zpustošili, vzali, vyplul, mířil, požádaly, dorazili, došlo, zvítězili, vrátili se
   nazývá se, rozkládá se
6. využil, snažil se získat, nechal se jmenovat, začal pronásledovat, donutil, zbavil, opustil, vyrazil, překročil, tvořila, začala, prchl, vstoupil, vzdal se, přijal, zvítězil,
   uprchl, porazil, stal se
   byl zvolen, byl zavražděn, porazil, stal se

Z tohoto výčtu je patrné, že v učebnicích se nejvíce používá čas minulý – výhradně ve 3. osobě jednotného či množného čísla. Přítomný čas se používá méně a budoucí pouze výjimečně. Pasivní konstrukce se v učebnici SP1 neužívají, v učebnici SP2 jsou užívány zřídka (ukázka č. 4 a 6). Ani v učebnici ZŠ však není užívání pasivních konstrukcí příliš časté.

Výběr sloves v učebnicích SP se nezdá být promyšlený a přizpůsobený jazykovým znalostem neslyšících žáků (kteří mají problémy s češtinou).

♦ Pomocí tohoto údaje vypočteme **průměrnou délku větných úseků = U**, tak že celkový počet slov vydělíme celkovým počtem sloves podle vzorce:

U = ΣN:ΣU[192]

U = délka větných úseků

U	1	2	3	4	5	6	Celková U
SP	5,56	8,04	7,59	7,81	6,97	7,41	**7,12**
ZŠ	8,54	12,35	9,20	6,65	7,10	7,03	**8,12**

Větné úseky jsou v učebnici ZŠ v **průměru o jedno slovo delší**, což není tak velký rozdíl. Větný usek v učebnici SP1 má v průměru **6,9** slov, v učebnici SP2 **7,38** slov – i zde vidíme, že obtížnost učebnice se zvyšuje.

♦ **Syntaktická obtížnost textu** = **Ts** se vypočte tak, že délku větných úseků vynásobíme průměrnou délkou věty a koeficientem 0, 1 podle vzorce:

Ts = 0,1 x V x U [193]

Ts = syntaktická obtížnost

Ts	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*Celková Ts*
SP	5,30	7,03	6,48	9,33	8,28	7,80	**7,18**
ZŠ	12,50	19,95	11,30	9,78	8,39	9,27	**11,05**

Z tabulky vidíme, že učebnice **ZŠ má větší míru syntaktické obtížnosti než učebnice SP o 3, 87 bodů**, což je poměrně velký rozdíl. Učebnice **SP1** má syntaktickou

obtížnost pouze **6,27**, učebnice **SP2** o něco vyšší – **8, 47**. Syntaktická obtížnost učebnic Sp se tedy zvyšuje.

Celkově lze tedy říci, že učebnice SP jsou po syntaktické stránce jednodušší než učebnice ZŠ, a to v tom smyslu, že se zde vyskytují kratší věty, více vět jednoduchých a méně souvětí. Splnil se tedy můj předpoklad.

Tři učitelé považují syntaktickou stránku učebnic SP za přiměřenou pro neslyšící žáky, jeden za těžkou, jeden uvádí, že pro některé žáky je těžká, pro jiné přiměřená.[194]

8.2.1.2 Výpočet sémantické obtížnosti

♦ V každém vzorku se zjistí všechna podstatná jména („pojmy"), včetně, podstatných jmen abstraktních a dějových, zpodstatnělých přídavných jmen, osobních jmen a příjmení, zkratek označujících různé pojmy.[195]

P = podstatná jména

P	1	2	3	4	5	6	P CELKEM
SP	64	83	80	81	71	70	**449**
ZŠ	58	67	73	62	91	77	**428**

V učebnicích **SP** tvoří podstatná jména **37,08%** z celkového počtu slov, v učebnici **ZŠ 33,80%** z celkového počtu slov.

♦ Výpočet se provádí z hodnot zjištěných pro pět kategorií pojmů jakožto nositelů sémantické informace:

P_1 = běžné pojmy

-jsou výrazy, se kterými se žáci setkávají ve svém **každodenním životě**, znají jejich význam [196]

U všech učebnic jsem používala stejná kritéria, vycházela jsem z běžné slovní zásoby slyšícího žáka. Toto kritérium není sice pro sluchově postižené žáky objektivní, nicméně, pokud chceme porovnávat učebnice, musíme je posuzovat obě stejně. Navíc slovní zásoba každého sluchově postiženého žáka je odlišná, tudíž by bylo obtížné stanovit měřítka při výběru neznámých pojmů.

P_1	1	2	3	4	5	6	P_1 celkem
SP	43	64	55	39	31	28	**260**
ZŠ	39	38	50	25	40	21	**213**

P_2 = odborné pojmy

- to jsou ta podstatná jména, která mají platnost **odborného termínu v daném oboru**. Termíny dvouslovné a víceslovné se počítají jako jeden pojem.[197]

P_2	1	2	3	4	5	6	P_2 celkem
SP	2	3	3	4	2	6	**20**
ZŠ	4	12	5	4	3	11	**39**

Za odborné pojmy v učebnicích SP jsem považovala (vycházela jsem pouze ze svého subjektivního názoru a dějepisných znalostí):

1. doba ledová, pravěk
2. oppidum, palác, náčelník
3. archeologové, Čínské písmo, znaky
4. faraon, chrám, starověk, kněží
5. kolonie, trojveslice
6. triumvirát, konzul, správce, občanská válka, provincie, senát

Pro srovnání uvádím odborné pojmy v učebnici ZŠ:

1. antika, křesťanství, lidoop, nadočnicové oblouky
2. meteorit, doba železná, období halštatské, doba laténská, pozdní doba bronzová, povrchové naleziště, tavicí pec, hutnictví, ruda, struska, otevřená výhňová pec
3. mladší doba kamenná, zavlažovací zařízení, hrnčířský kruh, ztracená forma, kovové mince
4. faraon, velekněz, mořské národy, dynastie
5. říše, velmožové, bitva

6. triumvirát, impérium, konzul, provincie, správa, senát, občanská válka, senátor, diktátor, konzulát, samovládce

V učebnici **ZŠ najedeme více odborných pojmů než v učebnici SP**.

P_3 = faktografické pojmy

- to jsou – **vlastní jména osobní** (rodná jména, příjmení, názvy bytostí)
  - **názvy států, národů, institucí, uměleckých výtvorů** aj.
  - **zeměpisná jména a názvy přírodních jevů**
  - **veškeré zkratky a značky pro výrazy uvedených skupin**

Faktografické pojmy dvouslovné a víceslovné počítáme jako 1 pojem.[198]

P_3	1	2	3	4	5	6	P_3 celkem
SP	5	11	11	20	16	11	**74**
ZŠ	8	8	8	18	25	15	**82**

Za faktografické pojmy v učebnicích SP jsem považovala:

1. země, Bůh, Bible, Adam, Eva
2. Bójové, Bohemia, Jizera, Ohře, Stradonice u Berounky, Závist nad Zbraslaví, Hrazany nad Živohoští, Třísov u Českého Krumlova, Hostýn
3. Čína, Chuang-che, Žlutá řeka, Jang-c´-ťiang, Dlouhá řeka, Číňané, Země středu, bourec morušový, Indie, střední Asie, Evropa
4. Egypt, Thumose III., Núbie, Eufrat, Tigrid, Veset, Amon, Karnak, Luxor, Amenothep IV., Aton, Achnaton, Achetaton, Nil, Údolí králům, Údolí královen, Nová říše, Titanchamon, Ramesse II., Hatšeput
5. Perská říše, Indie, Egypt, Malá Asie, Peršané, Řecko, Řekové, Attika, Marathon, Athény, Plataje, Asie, Themistokles, Xerxes, Sparťané, Thermopyly
6. Řím, Gaius Iulius Caesar, Pompeius, Crassus, Galie, Galové, Mezopotámie, Egypt, Ptolemaios, Alexandrie, Kleopatra

V učebnicích ZŠ:

1. Evropa, Charles Darwin, Země, Afrika, Australopiték, Australopithecus, Africké stepi a lesostepi
2. Turecko, Řecko, Hallstatt, Alpy, La Tene, Švýcarsko, střední Evropa, České země
3. Čína, Chuang-che, Žlutá řeka, Jang-c´-ťiang, Dlouhá řeka, Číňané, batáty, bourec morušový
4. Nová říše, Egypt, karpatsko-dunajská kotlina, Středomoří, Chetité, malá Asie, Sýrie, Palestina, Egypťané, Amón, Dolní Egypt, Asýrie, Kambýses, Peršané, makedonský, Alexandr Veliký, Alexandr Makedonský, Ptolemaios
5. Tigrid, Indus, kaspické moře, Pamír, Írán, Médové, Parthové, Peršané, Babyloňané, Asýrie, Kýros Veliký, Persie, Babylon, Kambýses, Egypt, Dareios I., Xerxes, Řecko, Alexandr Veliký, Perská říše, Milétos, Sparta, Marathon, Miltiades
6. Caesar, Pompeius, Crassus, Galie, Hispánie, Parthové, Řím, Rubikon, Předalpská Galie, Itálie, Farsal, Egypt, Řecko

Z tabulky vyplývá, že **počet faktografických pojmů v obou učebnicích je podobný**.

Domnívám se, že v některých kapitolách je **odborných a faktografických pojmů velmi málo** (Pravěk), některé jsou naopak těmito pojmy **přesyceny** (například kapitola o starověkém Egyptě je jimi zatížena přímo neúměrně). Některé základní pojmy v učebnici zcela chybí, některé (které se zde vyskytují) jsou naopak pro žáky základní školy zcela nadbytečné.

Rozložení odborných a faktografických pojmů v učebnicích SP považuji za velmi nerovnoměrné.

Pokud jde o učebnici SP1, dva učitelé uvedli, že faktografických a odborných pojmů je tam moc, jeden se domnívá, že je jich je málo a jeden, že je jich přiměřeně. Co se týká učebnice SP2 jeden učitel si myslí, že těchto pojmů je moc, dva učitelé, že jich je přiměřeně. Jeden učitel se domnívá, že v některých kapitolách je jich moc a v některých málo.[199]

P_4 = číselné údaje

-zjistí se počet **kvantitativních (číselných) údajů**, vyjadřujících např. letopočty vzdálenosti, hmotnost apod. Do této kategorie nepočítáme odkazy na čísla stran, úloh, obrázků aj**.**[200]

P_4	1	2	3	4	5	6	P_4 celkem
SP	5	0	5	1	8	2	**21**
ZŠ	6	6	3	4	9	6	**34**

V učebnicích SP se vyskytují tyto číselné údaje :

1. před mnoha milióny let bylo na zemi teplo, rostly velké rostliny, žila velká zvířata
   před 3 milióny let se objevili první lidé
   před dvěma milióny let začala doba ledová
   3 milióny let p.n.l.-okolo roku 3000 p.n.l. = pravěk
2. žádné číselné údaje
3. 4 000 km - délka Žluté řeky
   6 300 km délka Dlouhé řeky
   4 000 let trvá čínská městská kultura
   50 000 znaků má čínské písmo
   5 tis p.n. l. - první písmo na nádobách
4. 9-10 miliónů lidí žilo v Egyptě
5. 6.-4. století př. Kr. – Perská říše ovládala ohromná území
   490 př. Kr. perské loďstvo se vylodilo v Attice
   10 000 bylo Řeků u Marathonu
   čtyřikrát více bylo Peršanů
   6 000 Peršanů padlo v boji
   200 padlo Řeků
   480 př. Kr. Peršané se vrátili do Řecka
   více než milion – bylo Peršanů
6. 100-44 př. Kr. žil Caesar
   60 př. Kr. triumvirát

V učebnici ZŠ se nacházejí tyto číselné údaje:

1. 1859 –Darwin vyslovil myšlenku evoluce
   před 25 až 35 milióny let – první bytosti, které můžeme spojit s počátky vývoje člověka
   v posledních 3 milionech let-sledujeme postupné vznikání člověka
   120 cm měřil australopiték
   35 kg - nevážil více než
2. do poloviny 2. tisíciletí př.n.l. –železo bylo zvláštností
   první polovina 2. tisíciletí - lidé se naučili získávat železo z rud
   od 10. století př.n.l.- ojedinělé výrobky ze železa ve střední Evropě
   3. století př.n.l.- začíná vlastní doba železná
   700-500 př.n.l. – období halštatské
   500 př.n.l.-0 doba laténská
3. od 1. tisíciletí př. n. l. – Číňané používali pluh, okopávání, hnojení
   ve 3. tisíciletí př.n.l. – vyráběli keramiku na hrnčířském kruhu
   v 6.-5. století př.n.l.- první kovové mince
4. konec 2. tisíciletí př.n.l.-mořské národy v pohybu
   7. století př.n.l. dobyla Asýrie Dolní Egypt
   525 př.n.l. Kambýses porazil egyptskou armádu
   332 př.n.l. Alexandr Veliký porazil Peršany
5. 612 př.n.l. – dobytí Asýrie Médy a Babyloňany
   polovina 6. st. Př.n.l.- vlády se zmocnil perský princ
   539 př.n.l. - Kýros dobyl Babylon
   525 př.n.l. - Kambyses získal Egypt
   5. st.př.n.l. - na trůn nastupuje Dareios
   334 př.n.l. - Alexandr Veliký dobyl perskou říši
   499 př.n.l. - povstání města Mílétos
   20 lodí poslaly Athéňané na pomoc povstalcům
   490 př.n.l. - bitva u Marathonu
6. 60 př.n.l.- triumvirát
   59 př.n.l. – Caesar konzulem
   54 př.n.l. Crassus-válečné tažení na východ

49 př.n.l. – Caesar překročil Rubikon

48 př.n.l. – bitva u Farsalu

45 př.n.l. – Caesar samovládcem

Z ukázek je patrné, že v učebnicích **SP je spíše velké množství číselných údajů** (dle mého názoru nadbytečných). **Dat je zde oproti učebnici ZŠ spíše méně**.

Jeden učitel se domnívá, že dat je v učebnicích SP je moc, dva si myslí, že je jich přiměřeně. Dva učitelé si myslí, že v učebnicích jsou některá data, která jsou nepodstatná, naopak některá důležitá data chybí.[201]

P_5 = opakované pojmy

- v každém vzorku se zjistí **počet opakovaných pojmů**. Jsou to pojmy kategorií **P2 - P4**, které se v textu vzorku již dříve vyskytly. Opakování pojmů z kategorie P1 je možné z hlediska kvantitativního prakticky eliminovat, neboť kategorie P1 A P5 mají v konečném výpočtu stejnou váhu[202]

P_5	1	2	3	4	5	6	P_5 celkem
SP	9	5	6	17	14	23	**74**
ZŠ	1	3	7	11	14	24	**60**

♦ **<u>Sémantická obtížnost textu</u> = Tp**
se vypočte podle vzorce:

$$\mathbf{Tp = 100\ x}\ \frac{P}{\Sigma N} x \frac{P1 + 3P2 + 2P3 + 2P4 + P5}{\Sigma N}$$

Ve vzorci mají jednotlivé kategorie pojmů rozdílnou váhu podle toho, jaká je předpokládaná obtížnost určitých pojmů pro žáky. Z tohoto důvodu mají odborné pojmy nejvyšší váhu, a to 3, kdežto faktografické pojmy a opakované pojmy mají váhu 2.[203]

Tp = sémantická obtížnost

Tp	1	2	3	4	5	6	Tp celkem
SP	12,48	20,54	19,42	21,62	17,23	16,63	**17,88**
ZŠ	11,04	15,95	14,05	13,44	26,28	20,75	**16,61**

Z tabulky vidíme, že sémantická **obtížnost učebnic SP je o 1,27 bodu vyšší** než učebnice ZŠ. **Učebnice SP vyšly sémanticky obtížnější, aniž bychom brali v úvahu to, že neslyšící žáci mnohdy nerozumí ani slovům běžné slovní zásoby.** Předpoklad, že by měly být jednodušší se tedy nesplnil.

Tři učitelé uvedli, že učebnice SP jsou pro neslyšící žáky z hlediska slovní zásoby těžké, jeden učitel je považuje za přiměřené a jeden pro některé žáky za těžké, pro některé přiměřené.[204]

8.2.1.3 Výpočet celkové obtížnosti

♦ **Celková obtížnosti textu = T** se vypočítá jako součet syntaktické a sémantické obtížnosti, podle vzorce:

T = Ts + Tp[205]

Obtížnost textu (T) může **nabývat hodnot v bodovém rozpětí 1 (minimální obtížnost) až 100 (maximální obtížnost)**. Např. v **učebnicích pro základní školu** se empirické hodnoty pohybují v mezích **T = 27 až 63**. Dosud největší hodnota T byla naměřena v učebnici lékařské chemie a biochemie, kde T = 75,4 bodu.[206] Pro **4. ročník** je doporučena maximální hodnota **T = 22 bodů** a pro **5. ročník T = 28** bodů.[207]

Míra T je založena na poznání, že objektivní obtížnost (složitost) určitého textu je způsobována faktory sycenými ze dvou zdrojů:

Jednak je to **syntaktická struktura textu**, která (jak bylo empiricky prokázáno početnými analýzami) má funkci jakési formy pro sdělovaný obsah. Tyto struktury mají velkou škálu typů s rozdílnou složitostí, která působí na percepci a porozumění textu. Tyto vlastnosti mohou být kvantitativně vyjádřeny pomocí dvou charakteristik (U a V), jež jsou začleněny ve výpočtovém vzorci.

Jednak je to **sémantická struktura textu**. Tomuto faktoru se přikládá velká důležitost a je proto pokryt celkem pěti charakteristikami. Obtížnost textu je určována tím, jaké druhy pojmů a v jakých proporcích jsou v něm zastoupeny. Záleží na tom, zda se pojmy v textu vyskytnou jen jednou, či zda se opakují. Opakující se pojmy mají nižší vliv na celkovou sémantickou obtížnost textu, než pojmy vyskytující se v textu jen jednou.[208]

T= celková obtížnost

T	1	2	3	4	5	6	T celkem
SP	17,78	27,57	25,9	30,95	25,51	24,43	**25,06**
ZŠ	23,54	35,9	25,35	23,22	34,67	30,02	**27,66**

Z tabulky vyplývá, že celkově obtížnější je učebnice ZŠ, a to o 2,6 bodu. **Celková obtížnosti učebnice SP1 je 23,75, učebnice SP2 26,96 bodu. Obtížnost učebnic SP se tedy postupně zvyšuje.**

Učebnice SP2 je však pouze o 0,70 bodu jednodušší, než učebnice ZŠ. Můj předpoklad, že obtížnost učebnic SP by měla být nižší než učebnice ZŠ se tedy nesplnil.

Otázkou tedy zůstává, pro které žáky je učebnice vlastně určena? Pro ty, co umí dobře český jazyk, pro ty co neumí vůbec český jazyk nebo pro žáky, kteří ho umí „jenom trochu“?

Pokud je současná situace v našem speciálním školství taková, že čtenářské dovednosti mnoha absolventů základních škol pro sluchově postižené jsou na úrovni slyšícího dítěte 3. třídy, pak považuji existenci „speciálních“ upravených učebnic za oprávněnou. Musí to ale být učebnice **odpovídající skutečným potřebám těchto žáků.**

Autorka učebnic SP se zřejmě snažila přizpůsobit text učebnice neslyšícím žákům pouze v rámci jeho syntaktické stránky. Používá spíše **kratší jednoduché věty**. **Souvětí mají většinou pouze dvě, ve výjimečných případech tři věty** a výčet **použitých spojek a spojovacích výrazů je značně omezen**. Ve většině vět je **explicitně vyjádřen podmět** (který se často opakuje), **odkazovací zájmena používá minimálně** (ve všech ukázkách je jich přibližně deset). Také užití **pasivních konstrukcí je minimální**.

Pokud jde o sémantickou stránku, autorka se zřejmě snažila **vyhnout odborným pojmům cizího původu**. Nedomnívám se však, že by použitá slovní zásoba byla jakkoliv jinak přizpůsobena neslyšícím žákům s malou kompetencí v českém jazyce.

Nemyslím si, že by učebnice dějepisu pro sluchově postižené nemohla obsahovat danou slovní zásobu. Ale mohlo by to být pouze za předpokladu, že bude obsahovat i **slovníček pojmů či srozumitelné vysvětlivky**.

Čtyři učitelé uvádějí, že jazyk učebnic SP je pro neslyšící žáky spíše nesrozumitelný. Pouze jeden učitel ho považuje za spíše srozumitelný.[209]

Nedostatky metody

Při použití této metody nelze zcela odstranit **subjektivní hledisko pracovníka**, který výpočet obtížnosti provádí. Výsledky měření parametrů téže učebnice různými zpracovateli nemusí být naprosto shodné. Disproporce mohou vzniknout především odlišným výběrem vzorků, nejednotnou identifikací a klasifikací pojmů apod.[210]

Uplatnění statistických metod, byť zdokonalených a propracovaných, nemůže být jediným přístupem při zjišťování obtížnosti textu učebnic.[211]

Tato metoda zcela opomíjí **kohezi a koherenci (soudržnost) textu,** která je pro jeho porozumění neméně důležitá.

9. VĚCNÝ OBSAH UČEBNIC

Jelikož rozsah této práce mi nedovoluje zabývat se podrobně a do hloubky věcným obsahem učebnic SP1 a SP2, zvolila jsem pro jeho posuzování tři kritéria.

Nejprve se soustřeďuji na to, zda uvedené učebnice odpovídají příslušným **osnovám**.

Dále mě zajímalo, jestli se dané učebnice zabývají **dějinami Neslyšících** (či handicapovaných).

V další kapitole se věnuji srovnávání věcného obsahu učebnic SP1 a SP2 s učebnicí ZŠ. Jako kritérium posuzování jsem si zvolila **Kalibro test**.

9.1 Věcný obsah učebnic SP1, SP2 z hlediska osnov

V učebnicích SP1 a SP2 sice není explicitně uvedeno, že vycházejí z osnov dějepisu základní školy upravených pro základní školy pro sluchově postižené, nicméně jsou zařazeny do seznamu učebnic pro základní školy pro sluchově postižené. Předpokládám tedy, že by učebnice měly tyto osnovy respektovat (osnovy- viz kapitola č. 4.3.1).

5. ročník = SP1

I. Úvod do studia dějepisu

Tomuto tematickému celku odpovídá **9** stran v učebnici. Celek je zpracován poměrně stručně. V tomto tematickém celku figuruje v osnovách téma Historické památky hmotné a písemné - tyto termíny se však v učebnici nevyskytují. Jsou sice uvedeny příklady těchto dvou druhů památek, jejich vymezení však není zjevné.

Téma Život lidí dříve a dnes (jak lidé pracovali, bydleli, jak se oblékali, jak bojovali) je obsahem kapitoly O čem se budeme v dějepisu učit? Text této kapitoly však obsahuje pouze doslovnou citaci tohoto tématu, přičemž k jednotlivým činnostem jsou přiřazeny obrázky.

II. Pravěk

Tento tematický celek má rozsah **20** stran. Osnovy jsou velmi stručné a přesně nevymezují, co by měl žák umět, v jakém rozsahu a jaké pojmy by měl znát. Učebnice tedy osnovám odpovídá, i když téma pravěk je zpracováno velmi stručně a obsahuje velmi málo odborných pojmů. Za velmi nevhodně zpracované a příliš zjednodušené (na úkor srozumitelnosti) považuji zpracování kapitoly Vznik člověka.

III. Starověk - vznik nejstarších států

V osnovách není specifikováno, o kterých státech by se měli žáci učit ani kolik by toho o nich měli vědět. Autorka věnovala tomuto tématu **35** stran. Učebnice se zabývá těmito státy: Mezopotámie, Palestina, Izrael, Indie, Čína. Zabývá se i Biblí, která v osnovách není uvedena vůbec. Zařazení kapitol o Palestině a Izraeli do učebnice pro základní školy nepovažuji za nutné (např v učebnici ZŠ se tyto státy vůbec neprobírají).

.

IV. Shrnutí a upevnění poznatků

Žádná kapitola věnovaná celkovému shrnutí se v učebnici nevyskytuje. Učebnice tedy neodpovídá osnovám pouze v tomto bodě.

6. ročník = SP2

I. Opakování

Učebnice shrnutí a upevnění poznatků o pravěku a o vzniku nejstarších starověkých států vůbec neobsahuje. Nesplňuje tedy předepsané osnovy.

II. Starověký Egypt

Starověkému Egyptu je v učebnici věnováno **15** stránek. Všechny tři body osnov - Přírodní podmínky, Egyptský stát (faraón, kněží, úředníci, vojáci, otroci), Kulturní přínos Egypta (pyramidy, vzdělanost, kultura) jsou v této kapitole obsaženy. Dějiny Nové říše jsou, dle mého názoru, pro žáky základní školy zpracovány až příliš podrobně a obsahují velké množství faktografických údajů.

III. Starověké Řecko

Tento tematický celek má rozsah **25** stran. Obsahuje všechny body uvedené v osnovách, až na poslední bod – Řecké báje (Prométheus, Trójská válka, Odysseův návrat z Trojské války). Pověst o Trojské válce v učebnici je, o Odysseově návratu je zde pouze malá zmínka. O Prométheovi se v učebnici nic nedozvíme.

IV. Starověký Řím

Toto téma má rozsah **35** stránek. Všechny body osnov jsou v něm zahrnuty a jsou pojednány poměrně podrobně. Pouze o bodu Římané v naší vlasti je v učebnici jen malá zmínka.

V. Shrnutí a upevnění poznatků

V učebnici se tento bod osnovy nevyskytuje.

Jelikož osnovy upravené pro základní školy pro sluchově postižené jsou velmi stručné a nevymezují úplně přesně rozsah a obsah učiva, můžeme říci, že učebnice SP1 a SP2 jim většinou odpovídají.

Zásadním nedostatkem je, ze v učebnicích se **nevyskytují kapitoly věnované shrnutím a upevněním poznatků.**

9.2 Věcný obsah učebnic SP1, SP2 z hlediska dějin Neslyšících

Ani v osnovách, ani v učebnicích SP1 a SP2 nenajdeme ani zmínku o neslyšících či jinak handicapovaných lidech.

Domnívám se, že by žáci škol pro sluchově postižené by měli mít možnost dozvědět něco o svých dějinách, o významných slyšících i neslyšících osobnostech, které určitým způsobem ovlivnili jejich komunitu a přístup většinové společnosti k ní.

Neznamená to, že se všichni žáci musí nutně považovat za členy komunity Neslyšících. Měli by však mít právo na objektivní informace z této oblasti a na jejich základě se potom samostatně, svobodně rozhodnout kam „patří nebo chtějí patřit“, zda do společenství slyšících, Neslyšících nebo do obou.

Do učebnic pojednávajících o období pravěku a starověku by bylo možno zařadit několik stránek věnovaných tomuto tématu, alespoň v rozsahu, který uvádí ve svém Průvodci neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu I. Jaroslav Hrubý:[212]

Stručné dějiny vzdělávání neslyšících[11]

Starověk

V nejstarších dobách se vzdělávání omezovalo na okruh rodiny, děti prostě napodobovaly aktivity dospělých. Pro postižené děti tehdy ani nebylo možné dělat nic jiného. Často dokonce ani nepřežily dětství. Ve starověkém Řecku bylo neslyšící dítě po dosažení věku 6 let násilím rodičům odňato a usmrceno na pohoří Tajgetos. Zjevně defektní děti byly usmrcovány ihned. Také v Římě bylo běžné postižené děti zabíjet:

> U starých Římanů měli rodiče právo usmrtiti zmrzačelé dítě po narození za souhlasu pěti sousedů, jimž bylo ukázáno. Decemvirát rozšířil toto právo otců. Zmrzačelé dítě bylo utopeno v jezeře, do něhož ústily kanály města, pohozeno na ulici, na tržišti, v lese, na břehu Tibery, nebo položeno na t. zv. mléčný sloup v XI. regionu města. Které z ubohých nezhynulo hladem a zimou, nebo nebylo psy roztrháno či sežráno sviněmi a bylo při životě zachováno, to mělo bídný život. Stalo se otrokem toho, kdo se ho ujal.
>
> Z přednášky ředitele Jana Chlupa: Osud zmrzačelého dítěte. Přítel, roč. I, č. 11-12, str. 5.

Židé věřili, že zdravotní postižení vznikají z boží vůle a postižení tudíž také požívají boží ochranu.

Ve **Starém zákoně** najdeme i dvě zmínky o neslyšících:

> Jemuž odpověděl Hospodin: „Kdo dal ústa člověku? Aneb kdo může učiniti němého, neb hluchého, vidoucího neb slepého? Zdali ne já, Hospodin?“
>
> Kniha Mojžíšova Druhá, Exodus 4:11

> Hluchému nebudeš zlořečiti a před slepým nepoložíš úrazu, ale báti se budeš Boha svého, nebo já jsem Hospodin.
>
> Kniha Mojžíšova Třetí, Leviticus 19:14

---

[11] Použití termínu „neslyšící" v názvu této a dalších dvou kapitol není popřením zásad proklamovaných v kapitole předchozí. Až do většího rozšíření elektronických - především tranzistorových - sluchadel, byla většina sluchově postižených skutečně neslyšícími.

Židovské zákonodárství však obecně stavělo hluchoněmé na roveň mentálně postiženým a dětem:

> *Jestliže někdo ponechá dobytek na slunci, nebo ho nechá hlídat* hluchoněmému, bláznovi nebo dítěti, a dobytek se splaší a nadělá škody, je vinen.
>
> 96: Kapitola IV, Mishna I, str. 131, Baba Kamma, 6:2 a 4, str. 339.

Je zajímavé si připomenout, jak byla práva neslyšících zachycena v římském tzv. **Justiniánově zákoníku** (Corpus iuris civilis - I. polovina 6. století n.l.):

> 1. Hluchoněmí, u kterých obě vady byly přítomné od dětství, nemají žádná práva ani povinnosti. Za správu jejich záležitostí je plně odpovědný opatrovník, který je jim zákonem přidělen.
> 2. Ti, kteří se stali hluchoněmými z příčin vzniklých po narození: Pokud se tito lidé naučili číst a psát před vznikem postižení, mohou spravovat své záležitosti písemně. To zahrnuje i možnost svatební smlouvy, která je odepřena předchozí skupině.
> 3. Neslyšící od narození, ale nikoliv němí,
> 4. Neslyšící z příčin vzniklých po narození, ale nikoliv němí: U těchto dvou skupin se předpokládalo, že zvládly jazyk na takové úrovni, že mohou nést plnou odpovědnost za svůj život. Jejich zákonná práva a povinnosti nebyla nijak omezena *(dnes bychom je patrně klasifikovali jako nedoslýchavé a ohluchlé).*
> 5. Ti, kteří jsou pouze němí od narození nebo z později vzniklých příčin. Práva a povinnosti těchto lidí nebyla nijak omezována.
>
> *(8,a, 37, 114,147 c).*

Zákon výslovně uvádí, že při naplňování těchto pravidel není žádných rozdílů mezi muži a ženami.

Největší škodu způsobil neslyšícím (nechtěně) **Aristoteles (355 př. n.l.)**, protože napsal

> Ti, kdo neslyší od narození, nebudou mít rovněž řeči. Hlas jim určitě nechybí, nemají však řeči.
>
> (Kniha 4., 7,b)

Naneštěstí řecká slova „kophoi" (neslyšící) a „eneos" (řeči nemající) mají také v některých souvislostech význam „hloupý". Překlad výše uvedené Aristotelovy věty se tak po vytržení z kontextu postupně posunul na:

> Ti, kteří se narodí neslyšící, budou také všichni neschopni myšlení.

Protože se Aristotelovy myšlenky po téměř dvě tisíciletí považovaly za absolutně nejvyšší autoritu, o které se nepochybuje, nikdo se o vzdělávání neslyšících až do 16. století ani nepokusil.

9.3 Věcný obsah učebnic SP1, SP2, ZŠ z hlediska Kalibro testu

9.3.1 Test Kalibro

Kalibro je **dlouhodobý projekt, určený především základním a středním školám**. Byl připraven s cílem získávat **aktuální reálná měřítka výsledků výchovy a vzdělávání** a poskytovat je školám. Testování probíhá v kolech zaměřovaných postupně a opakovaně na jednotlivé úrovně vzdělávací soustavy či populační ročníky. Každá škola se sama rozhoduje, kterých kol se zúčastní. Testy, připravované speciálně pro Kalibro, **rozesílá a vyhodnocuje organizátor projektu**. V každé škole tak zúčastněné školy získávají detailní přehled o **individuálních výsledcích svých žáků a souhrnné výsledky za třídy a školu**. Dále jim organizátor zasílá podrobné **celkové výsledky** (průměry za ČR, za různé kategorie žáků, škol apod.) včetně informace o rozložení souhrnných výsledků na pomyslném žebříčku, která ovšem zachovává **anonymitu** zúčastněných škol. Školy s nimi mohou srovnávat své výsledky podle vlastního uvážení a případně rovněž veřejně prezentovat svou úspěšnost (například v regionálním či místním tisku, ve výroční zprávě školy, na schůzkách s rodiči apod.) Srovnání výsledků žáků školy s průměrem za větší soubor je přínosné obzvláště dnes, kdy je vzdělávací nabídka jednotlivých škol značně

rozmanitá. Pro vedení škol má tak značný význam získat reálná měřítka výsledků vzdělávání. Tato zpětná vazba může být užitečná například při rozhodování o rozšíření učiva či naopak, o jeho redukci, při změnách metod výuky, ale i jako součást pravidelného (sebe)hodnocení práce školy.

Projektu se již účastní asi **2 150 základních a středních škol** a obvykle vysoké počty testovaných žáků v jednotlivých kolech jsou zárukou značné vypovídací hodnoty celkových (průměrných) výsledků. Rozsah dnes již **šestiletého** projektu Kalibro nemá v ČR obdoby.

Významným rysem projektu je také **zpětná vazba**, která umožňuje utvářet podobu testů na základě připomínek účastníků projektu. Ředitelé škol dostávají spolu s testy dotazník, který mohou vyplnit a vrátit zpět s testy, zasílanými ke zpracování. Výsledky zpracování dotazníku jsou pravidelnou součástí celkových výsledků, neboť mj. pomáhají překonávat možnou izolovanost pohledů na vzdělávání na ostatních školách, každý ředitel má příležitost seznámit se s názory svých kolegů. Informace o projektu Kalibro a o připravovaném kole dostávají příslušné školy poštou, objevují se však i v denním tisku. Projekt má rovněž svou www stránku na adrese www.kalibro.cz.[213]

Testy Kalibro jsou vytvářeny pro **střední školy a pro 5., 7. a 9. ročníky základních škol**. Jsou to testy:

Český jazyk

Matematika

Širší humanitní základ

Širší přírodovědný základ

Anglický jazyk

Německý jazyk

Dějepis, jako samostatný předmět, se tedy netestuje. Historické otázky jsou začleněny do testů Širší humanitní základ. Jelikož období pravěku a starověku je na běžných základních školách součástí učiva 6. ročníku a testy Kalibro pro 6. ročníky se nevydávají, zvolila jsem pro svůj výzkum dosud použité testy **Širší humanitní základ, určené 7. ročníkům základních škol.**

Z těchto testů (z let 1996-2002) jsem vybrala **otázky týkající se látky pravěku a starověku** (většinou byly v každém testu 2, v testu z roku 1996 jich bylo více).

Testové otázky projektu Kalibro mají jednu ze čtyř formálních podob: **otevřená otázka s číselnou odpovědí, výběrová otázka s jedinou správnou odpovědí v nabídce, part s možností více správných odpovědí v nabídce** nebo **otázka na pořadí**.

V mnou vybraných testových otázkách se otázky s číselnou odpovědí a otázky na pořadí nevyskytují.

Výběrové otázky směřují žáky a jejich práci nabídkou, ze které žáci vybírají svou odpověď. Tou je vždy jedno z čísel označujících nabízené položky. **Zadání vždy vyhovuje jediná položka nabídky**. Aby bylo ztížené hádání a další postupy žáků, které by mohly vést k úspěchu i bez zvládnutí testovaných znalostí a dovedností, je nabízeno zpravidla nejméně pět položek, obvykle však více (maximálně devět). Jednotlivé položky by neměly žáky mást. Tvůrci testů se domnívají, že schopnost použít testovanou znalost zahrnuje i to, že žák dokáže vyloučit faktory, které v dané situaci nemají význam, byť z nějakého důvodu přitahují pozornost. Bodování je jednoduché, vybere-li žák položku vyhovující zadání, započítává se mu **1 bod**, vybere-li jinou položku (případně nevybere-li žádnou), nezapočítává se mu nic.

Part může mít v nabídce několik položek, které vyhovují zadání. **Někdy mu však vyhovují všechny položky nabídky a ojediněle mu naopak nevyhovuje žádná z nich**. Skutečnost, že počet položek vyhovujících zadání žáci předem neznají, výrazně ztěžuje úspěšné hádání.. Part nutí žáky posuzovat každou položku nabídky zvlášť. Mnozí žáci ovšem nedokážou využít toho, že part často nabízí mnohostranné pohledy na zkoumaný problém, a uvádí tak jeho aspekty do vzájemné souvislosti. Většina žáků se obvykle alespoň u jedné položky splete – o to větší význam pak mívá při posuzování úspěšnosti údaj o počtu žáků, kteří part vyhodnotili bez jediné chyby (tzv. redukovaná úspěšnost).

Při bodování má **každá položka nabídky hodnotu 1/n**, kde n je počet nabízených položek. Vyhovuje-li položka zadání, žák získává její bodovou hodnotu, pokud ji vybere. Nevyhovuje-li položka zadání, žák její bodovou hodnotu získává, pokud ji nevybere. Na rozdíl od výběrové otázky je proto u bodování partu bohatá škála mezistupňů mezi hodnotami 0 a 1.

Úspěšnost partů bývá tedy větší než úspěšnost výběrových otázek. Zvláště tehdy, když je posouzení některé nabízené položky velmi snadné, získá většina žáků alespoň zlomek bodu. Existuje ovšem cesta, jak part vyhodnotit ještě přísněji. Pokud žák posoudí všechny nabídky partu správně, získává 1 bod, zatímco ve všech ostatních případech

nezískává nic. Toto hodnocení se nazývá **redukovaná úspěšnost**. Redukovaná proto, že podíl žáků, kteří u některé otázky dokáží správně posoudit všechny nabízené odpovědi, se zpravidla pohybuje na úrovni několika málo procent.[214]

U všech dvanácti otázek, které jsem zvolila, vždy pro srovnání uvádím **procento úspěšnosti** a **procento redukované úspěšnosti** žáků základních škol, které se zúčastnily daného kola testu.

U odpovědí na **výběrové otázky** je vždy uvedeno **procento žáků, kteří zvolili položku s příslušným číslem**. U **partů** je uvedeno **procento žáků, kteří příslušnou odpověď označili za správnou**. **Správné odpovědi jsou zvýrazněny**.

Jednotlivé otázky rozebírám na základě informací, které jsou obsaženy v učebnicích SP1,SP2 s ZŠ. Zjišťuji, do jaké míry je možno správně odpovědět na jednotlivé otázky, pokud bychom měli tyto učebnice k dispozici, popřípadě kdybychom znali celý jejich obsah (což je samozřejmě situace čistě hypotetická). **V každé učebnici jsem se snažila nalézt informace relevantní pro řešení dané otázky a zároveň porovnat jejich rozsah a zpracování.**

U každé otázky počítám vždy s maximálním bodovým ziskem, jehož by bylo možno dosáhnout s použitím daných učebnic.

Otázky jsem seřadila tematicky: na otázky týkající se pravěku, starověkého Egypta, starověkého Řecka a starověkého Říma.

9.3.2 Otázky – pravěk

1♣Co mohl dělat současník tvůrce Věstonické venuše, který žil v Evropě v období mladšího paleolitu?

úspěšnost 60%, redukovaná 11%

1.	**pochutnat si na pečínce z mamuta**	**44**
2.	porazit bronzovou sekyrou dub	17
3.	**ulovit oštěpem s kostěným hrotem soba**	**43**
4.	stáhnout železným nožem kůži z medvěda	22
5.	**postavit si příbytek z větví a drnů trávy**	**54**
6.	okopávat kamennou motykou brambory	22
7.	**malovat na stěny jeskyně bizony**	**58**
8.	kypřit dřevěným oradlem obilné pole	28[215]

SP1 – V této učebnici se vůbec nevyskytují pojmy jako paleolit, mezolit, neolit apod. Tato doba je označována jako doba kamenná, ta zde však není explicitně rozdělena na starší, střední, mladší, pozdní. Musíme tedy vycházet pouze z informace, že hovoříme o současníkovi tvůrce Věstonické venuše. Ta je v učebnici zmíněna i vyobrazena (s. 23).

Soška ženy z Dolních Věstonic. Říká se jí Věstonická venuše.

1. je zde zmínka, že muži lovili mamuty (s.20, 22)

2., 3. *„ Z kamene lidé vyráběli nástroje i zbraně, protože ještě neuměli vyrobit kov.“* (s.18)

3. nástroje s hroty z kostí a z kamene jsou zde vyobrazeny (s.21), *„Muži lovili mamuty, nosorožce, koně, soby, jeleny.“* (s.22)

5. „Žili v chatách, které stavěli z kůlů, z větví, z kůží.“ (s.20) Obydlí je zde vyobrazeno (s.21). Tráva zde zmíněna není.

6., 8. zde můžeme vycházet z toho, že v učebnici se o ničem takovém nehovoří, navíc víme, že lidé se v té době živili lovem a sběrem, zemědělství přichází až později.

7. „Lovené zvíře nakreslili na stěnu jeskyně.“ (s.22) Bizon na stěně je zde vyobrazen (s. 23)

Nástroje s hroty z kosti a z kamene

Obydlí z kůlů a kůží

Pokud bychom tedy dokázali správně určit období, o kterém mluvíme, mohla by nám problémy dělat pouze položka č**. 5.**

Získali bychom 0,875 bodů = 87,5 % úspěšnost = 0% redukovaná úspěšnost.

ZŠ – V této učebnici je kapitola Lovci, rybáři a sběrači. Starší doba kamenná (paleolit) 3 000 000-8 000 let př. n. l. Cizí názvy jako paleolit, mezolit, eneolit se zde tedy běžně používají, není tedy problém vymezit období, o kterém se v otázce mluví. Věstonická venuše je zde zmíněna i vyobrazena.

1. „Základem obživy byl specializovaný lov na velká stádní zvířata – mamuty, koně a soby“ (s. 16) Lov na mamuta je zde vyobrazen (s. 15)

2., 4. „Lidé ještě neznali kovy a vše potřebné si zhotovovali z kamene, dřeva, kosti či parohu, později také z hlíny.“ (s. 14)

3. O lovu sobů se zde píše, viz výše a o kostěných nástrojích také, jsou zde i vyobrazeny (s.19).

5. „Konstrukce chýší tvořily mamutí kosti a dřevěné kůly, přes ně byly položeny kůže.“(s.16) O trávě se zde nehovoří.

6.,8. Tyto položky lze vyloučit, neboť víme, že lidé se živili lovem a sběrem, nikoliv zemědělstvím.

7. Jsou zde zmíněny „jeskynní obrazárny“ (s. 18), bizoni jsou zmíněni na s. 16. Přímo o malbách zvířat na stěny jeskyní se zde nehovoří, nejsou vyobrazeny.

Lov na mamuta

Výtvory nejstarších umělců

Obydlí+výroba nástrojů

Problémy by nám tedy mohla činit položka č. **5 a 7.**

Získali bychom 0,75 bodů = 75% úspěšnost = 0% redukovaná úspěšnost.

2♣Které předměty používali obyvatelé keltských oppid – velkých, dobře opevněných sídlišť, která na našem území vznikala na konci prvního tisíciletí před naším letopočtem?

úspěšnost 62%, redukovaná 1%

1. zlaté mince	**27**	**4. hrnčířský kruh**	**73**	**7. železné sekery**	**50**
2. bronzové kotle	**42**	5. stříbrné hodinky	3	**8. dřevěné vozy**	**76**
3. skleněná okna	6	**6. obchodní váhy**	**17**	9. tištěné knihy	10^{216}

SP1 – v učebnici je kapitola Keltové (s. 32-35), oppida jsou zde popsána, je zde i fotografie oppida Závist na Zbraslavi (s.35)

1. „Mince razili ze zlata a ze stříbra.“ Obrázek na s. 33
2. Keltové jsou zařazeni do doby železné a používali samozřejmě i bronz (s. 34).
3. *„Keltové znali i sklo.“* (s. 34) To ovšem neznamená, že měli skleněná okna, můžeme vycházet z ilustrací, popisu domů a logického úsudku.
4. *„Znali hrnčířský kruh“* + obrázek (s. 33)
5. *„Keltští klenotníci vyráběli šperky ze zlata, ze stříbra i z bronzu.“* (s.34) Žákům by mělo být jasné, že v té době hodinky neexistovaly.
6. O vahách se v učebnici nic nepraví, tudíž vybrat tuto položku by byl asi velký problém.
7. Že Keltové železo používali, je jasné, sekera zde mezi nástroji není explicitně uvedena, ale je zde srp, kosa, hrábě, lopata, krumpáč, kladivo, pila, pilník, nůžky, kleště (s.33), z čehož se dá logicky vyvodit, že používali i sekeru
8. Dřevěné vozy jsou vyobrazeny na obrázku (s. 33)
9. Z učebnic vyplývá, že Keltové neznali ani písmo, ani papír. Knihtisk byl vynalezen až mnohem později.

Život v keltské vesnici(dřevěné vozy)

Zlatá mince

Hrnčířský kruh

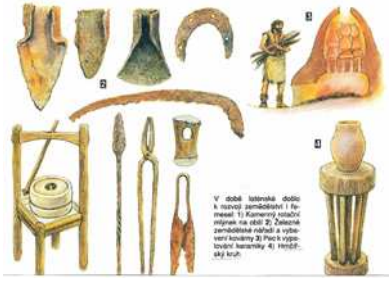
Problémy by tedy mohly činit položky **6. a 7.**

Získali bychom 0,78 bodů = 77,78 % úspěšnost = 0% redukovaná úspěšnost.

ZŠ – V učebnici je kapitola Železo, knížata a bojovníci. Keltové. Doba železná (s. 36-42) Na s. 43 je podrobný popis oppida a jeho obrázek.

1. *„Keltové byli první, kdo v našich zemích zavedli také ražbu mincí. Zprvu šlo zejména o napodobeniny mincí řeckých, později vznikaly vlastní typy. V českých zemích se razily především mince zlaté. Jejich zhotovování dosvědčují hliněné mincovní destičky nacházené na některých keltských sídlištích-oppidech. Vlastní ražba se prováděla bronzovými razidly. K největšímu nálezu keltských mincí došlo v roce 1771 v Podmoklech u Rokycan. Zde objevený poklad několika tisíc mincí měl hmotnost 30-40 kg.“* (+ obrázek s. 42)
2. *„Dovážely se bronzové nádoby, někdy jako součásti souprav na pití (koflíky, vědra, amfory, kotle, tepané mísy, konvice).“* (s. 38)
3. *„Poprvé v průběhu pravěku se na našem území vyrábělo sklo, především korále, perly a náramky.“* (s. 42) O skleněných oknech se zde nic nepíše, ani v popisu keltské vesnice.
4. „K výraznému pokroku došlo také v hrnčířství v souvislosti se zaváděním rotačního hrnčířského kruhu a specializovaných typů pecí.“ (s.42 + obrázek s.41)
5. O stříbru ani hodinkách se zde napraví nic.
6. O obchodních vahách se zde také nedočteme.
7. Podrobný popis výroby železa (s.41), sekery jsou konkrétně zmíněny na s. 42, kde se hovoří o nálezu z Kolína, který obsahoval *„sekery, sekáčovité nože, kosu, pérové nůžky, radlice, dláta, kopí, kladivo…“*

8. *„Z dalších řemeslných odvětví upoutá naši pozornost výroba čtyř - a dvoukolových vozů. Při ní se uplatnilo nové řemeslo – kolářství. Dovednost ohýbání dřeva byla významnou technickou novinkou…“* (+ obrázek s. 37)
9. Z učebnice vyplývá, že Keltové neznali ani písmo, ani papír. Knihtisk byl vynalezen až mnohem později.


Keltské oppidum

Zemědělské a řemeslnické nářadí

Dřevěný vůz

Problémy bychom měli s položkou č. **6.**

Získali bychom 0,89 bodů = 88, 89 % úspěšnost = 0% redukovaná úspěšnost.

9.3.4 Otázky – starověké státy (Mezopotámie, Egypt)

3♣Kde bychom dnes hledali zbytky Babylónu, hlavního města starobabylónské říše, která se rozkládala v povodí řek Eufrat a Tigris?

úspěšnost 24%

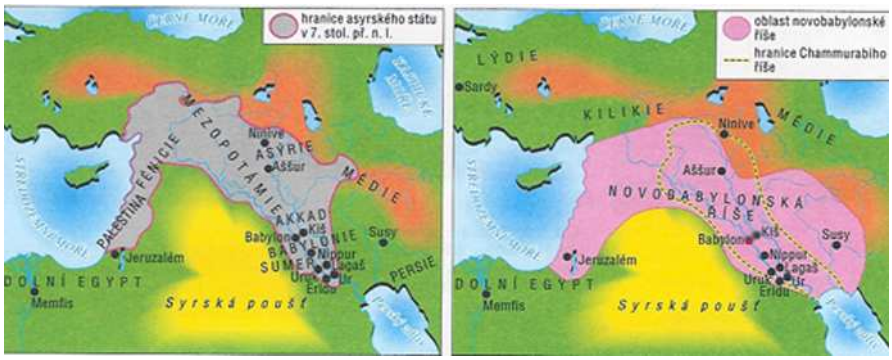
1. v Turecku	8	3. v Řecku	9	5. v Libyi	2	**6. v Iráku**	**24**
2. v Egyptě	27	4. v Indii	16	6. v Itálii	3	8. v Etiopii	7[217]

SP1 – Na s. 38 je v úvodu kapitoly o Mezopotámii uvedeno, že se rozkládá na území dnešního Iráku. Babylon je zakreslen na mapce na s. 42:

Otázku bychom tedy zodpověděli **bez problémů.**

Získali bychom 1 bod a 100% úspěšnost.

ZŠ – Žádná zmínka o Iráku zde není, Babylon je zakreslen na mapkách na s.54, 57:



K tomu, abychom mohli na tuto otázku odpovědět, bychom potřebovali mít potřebné zeměpisné znalosti. Pokud vycházíme pouze z učebnice dějepisu, **nelze na tuto otázku odpovědět.**

Získali bychom 0 bodů = 0% úspěšnost.

4♣ Která tvrzení o egyptských pyramidách a jejich stavitelích jsou pravdivá?

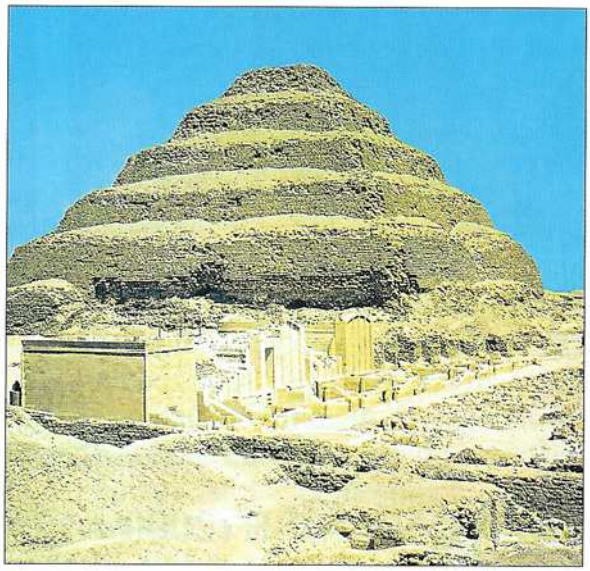
Úspěšnost63%, redukovaná 4%

1. Během dlouhých období sucha se pyramidy používaly také jako sýpky k uskladnění obilí. 14
2. K výzdobě egyptských pyramid byli přizváni rovněž významní umělci antického Řecka. 27
3. Za života faraóna sloužila pyramida jako královský palác a po jeho smrti jako hrobka. 59
4. Většina egyptských pyramid má trojúhelníkovou základnu a tři šikmé sbíhající se stěny. 42
5. V největších pyramidách konali hlavní kněží bohoslužby za účasti mnoha tisíců věřících. 18
6. **Pyramidy stavěli nejen Egypťané, ale také některé národy severní a střední Ameriky. 33**

7. Největší egyptské pyramidy byly objeveny a vykopány z písku až na počátku 20. století. 31
8. Staří Egypťané neuměli sestrojit pravý úhel, a proto jejich pyramidy nemají tvar kvádru. 14 [218]

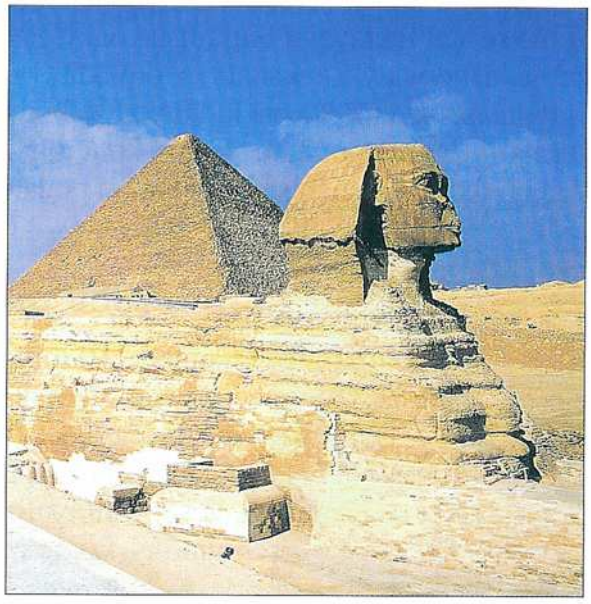
SP2– pyramidám je mj. věnována s. 13:

Hlavním městem Staré říše byl Mennofer. Faraoni tohoto období se označují jako „stavitelé pyramid". **Pyramidy** byly ohromné kamenné hrobky, v nichž byla po smrti uložena těla faraonů. První pyramidu si nechal postavit faraon Džóser. Tato pyramida připomíná mezopotámské zikkuraty.



Džóserova pyramida

K nejznámějším vládcům Staré říše patří faraon Cheops. Jeho pyramida je největší ze všech. Je vysoká 146 metrů. Stojí dodnes v Gíze nedaleko Káhiry a už ve starověku byla považována za div světa.



Před pyramidou faraona Cheopse stojí velká socha – **sfinga**. Má lidskou hlavu – je to portrét faraona – a lví tělo.

1. 3., 5. o těchto funkcích pyramid se zde nepíše, tudíž je můžeme vyloučit
2. Výzdobě hrobek je věnována s. 12, ale o řeckých umělcích se nezmiňuje, můžeme tudíž vyloučit i tuto možnost.

4. Tvar pyramid není v učebnici explicitně popsán. Podle fotografii by se žáci mohli domnívat, že skutečně mají trojúhelníkovou základnu.

6. Učebnice se o ničem takovém nezmiňuje, z toho vyplývá, že odpověď bychom jako správnou patrně nezvolili.

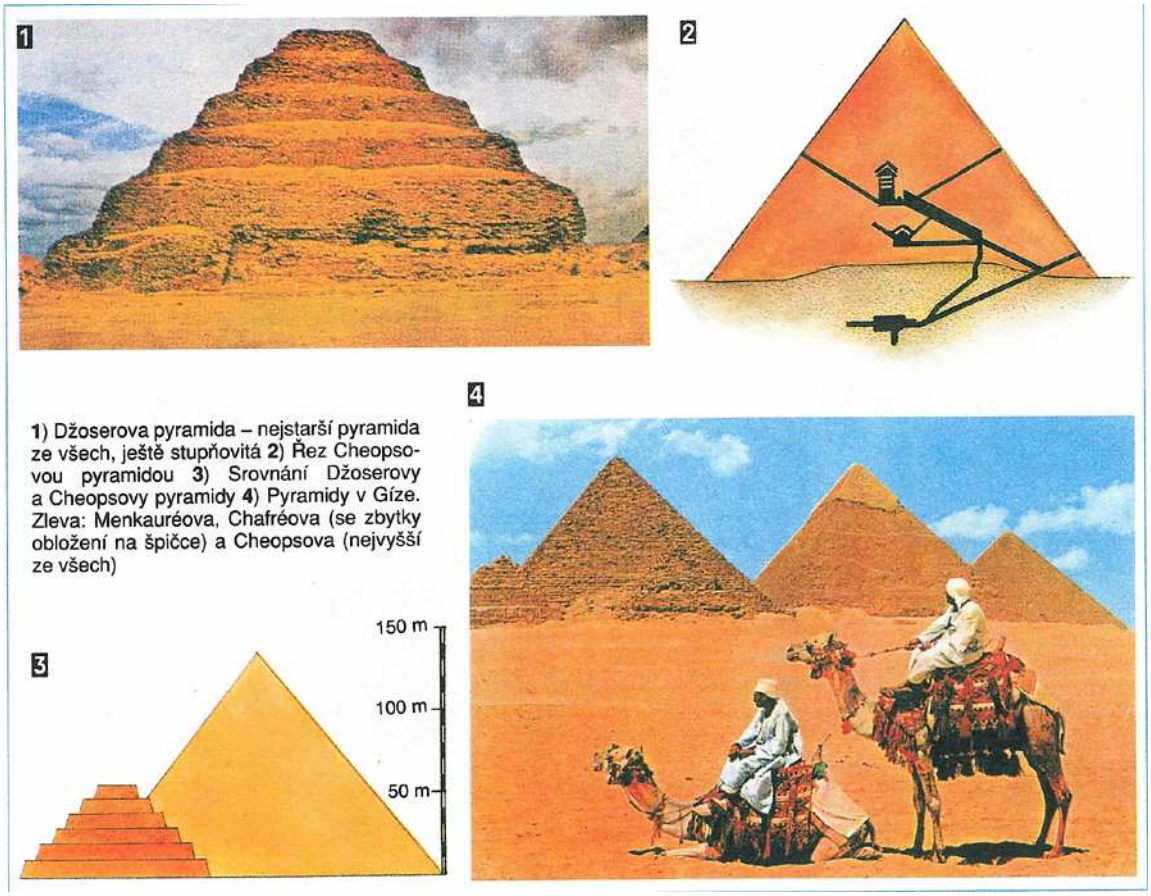
7. Že tento výrok není pravdivý, můžeme vyvodit z tvrzení, že většina hrobek byla vyloupena již ve středověku (s. 17). Na druhou stranu učebnice uvádí nálezy Tutanchamonovy hrobky z roku 1922 a hrobku pana Cha.

9. Že ani tento výrok není pravdivý, můžeme vyvodit jednak z toho, že kamenné bloky, z kterých se skládaly pyramidy, byly opracovány na milimetr přesně (s. 14), a z toho, že byly nalezeny knihy matematických a geometrických příkladů (s.19)

Problémy by tedy asi nastaly s položkou **4., 6. a 7.**

Získaly bychom 0,67 bodů = 66,67% úspěšnost = 0% redukovaná úspěšnost.

ZŠ – pyramidám je věnována s. 62:



Pyramidy

Nejvýznamnějšími stavebními památkami v Egyptě jsou pyramidy – obrovské stavby ve tvaru jehlanu. Nejstarší pyramidy, které vznikaly ve 3. tisíciletí př. n. l., byly **stupňovité,** teprve pozdější měly stěny **hladké.** Jednotlivé kvádry, z nichž jsou pyramidy sestaveny, jsou opracovány tak přesně, že mezi ně nelze zasunout ani list papíru. Na stavbách pyramid pracovali otroci a v době záplav, kdy nebylo možné provádět zemědělské práce, i rolníci.

Pyramidy sloužily jako **hrobky faraonů.** V Egyptě jich je několik desítek, nejznámější a největší jsou pyramidy z města Gízy. Pro svou neobvyklost byly pyramidy zařazeny mezi sedm divů světa.

1., 3., 5. o těchto funkcích pyramid se zde nepíše, tudíž je můžeme vyloučit.

2. O ničem takovém zde není zmínka.

4. Je zde explicitně napsáno, že pyramidy mají tvar jehlanu.

6. Učebnice se o ničem takovém nezmiňuje, z toho vyplývá, že odpověď bychom jako správnou patrně nezvolili.

7. S touto otázkou bychom patrně také měli problémy, protože o objevech pyramid se učebnice nezmiňuje.

9. Explicitně se zde o pravém úhlu nehovoří, ale je uvedeno, že *„Jednotlivé kvádry, z nichž jsou pyramidy sestaveny jsou opracovány tak přesně, že mezi ně nelze zasunout ani list papíru.“ (s.62)“ V Egyptě se rozvinula geometrie.“*(s.68)

Problémy by tedy nastaly u položek **6. a 7.**

Získaly bychom 0,78 bodů = 77,78 % úspěšnost = 0% redukovaná úspěšnost.

5♣ Co mohla dělat egyptská královna Kleopatra?

úspěšnost 38% redukovaná 1%

1. vážit mouku na vahách	**27**	**6. pít víno ze skleněné nádoby**	**25**
2. spočítat objem pyramidy	**23**	**7. chovat psa nebo kočku**	**50**
3.používat hrnčířský kruh	**26**	**8. studovat v knihovně mapy**	**27**
4. plavit se po Nilu plachetnicí	**30**	**9. nosit bronzové šperky**	**78**
5. nosit barevné plátěné šaty	**59**[219]		

SP1 – Ačkoliv je v kapitole věnované Egyptu jmen až příliš, jméno Kleopatra se zde nevyskytuje. Zmínku o ní najdeme až v kapitole věnované císařskému Římu, a to v souvislosti s jejím sňatkem a spojenectvím s Antoniem: *„Antonius se v Egyptě oženil s krásnou egyptskou královnou Kleopatrou. Římané ho kritizovali, že královně podléhá a že jejím dětem přiděluje částí římských území. Octavianus porazil v roce 30 př. Kr. loďstvo Antonia a Kleopatry. Antonius spáchal sebevraždu a Kleopatra se nechala uštknout jedovatým hadem…“* (s. 67) Z těchto informací víme, kdy Kleopatra žila.

V kapitole o Egyptu je sice mnoho faktografických pojmů, ale málo podrobností o běžném životě.

1. O vahách není v učebnici zmínka.
2. Vzhledem k několika zmínkám o výborných matematických a geometrických dovednostech Egypťanů, můžeme usoudit, že ano.
3. Na s. 7 se píše o dílnách hrnčířů, je zde i obrázek.
4. Obrázek plachetnice můžeme najít např. na s. 38.
5. Zde můžeme vycházet pouze z obrázků, na kterých je však jasně viditelné, že šaty byly barevné.
6. Na s. 4 se píše, že v Egyptě se pěstovala vinná réva, a na s. 8, že Egypťané uměli vyrobit sklo.
7. O těchto zvířatech se v učebnici nic nedočteme.
8. Na s. 46 se dočteme, že v Alexandrii byla ohromná knihovna. *„Vznikla tady první skutečně vědecká díla z matematiky, fyziky, zeměpisu…“*
9. Bronz byl znám již dávno předtím, než žila Kleopatra.

Problémy by nám činila položka **1. a 7.**

Získali bychom 0, 78 bodů = 77,78 % úspěšnost = 0% redukovaná úspěšnost.

ZŠ – V kapitole o Egyptu je na konci zmínka o Kleopatře : *„30 př. n. l. byl Egypt připojen k Římu jako provincie. Poslední egyptskou panovnicí byla přitažlivá a energická Kleopatra.“ (s.67) Další zmínka o Kleopatře je v kapitole věnované 2. triumvirátu: „Antonius podnikal válečná tažení na východě, navíc se začal nebezpečně sbližovat*

s egyptskou panovnicí Kleopatrou. Octavianus se proti Antoniovi a Kleopatře vypravil s loďstvem. Porazil je v námořní bitvě u mysu Actium roku 31 př. n. l.“

1. O vahách není v učebnici zmínka.
2. *„Egypťané dokázali také vypočítat obsah zeminy vykopané při hloubení kanálu.“* (s.68)
3. *„Egypťané uměli vyrábět hliněné nádoby pomocí hrnčířského kruhu.“*(s. 62)
4. Na straně 115 nebo 112 jsou zobrazeny plachetnice z doby, kdy Kleopatra žila.
5. Ženy nosily rovně střižené úzké dlouhé šaty s širšími ramínky. Oděv byl většinou bílý. Na vysoké úrovni bylo tkalcovství. (s. 62) Oděvy jsou zobrazeny na s. 63

mumie psa

6. V kapitole o starověkém Římě se o pití vína hovoří.
7. *„Posvátná byla i některá zvířata a ptáci – ibisové, krokodýlové, sokoli a hlavně kočky, které patřily mezi nejposvátnější zvířata a jejich zabití bylo těžkým zločinem.“* (s. 67) Na s. 68 je zobrazena mumie psa.
8. Bronz byl znám již dávno předtím než žila Kleopatra.

Problémy bychom měli s položkou **1.**

Získali bychom 0,89 bodů = 88,89 % úspěšnost = 0% redukovaná úspěšnost.

9.3.5 Otázky – starověké Řecko

6♣ Co dali starověcí Řekové dnešní západní Evropě?

úspěšnost 57% redukovaná 2%

1. abecedu A, B, C	27	5. dělení roku na měsíce	37
2. číslice 1, 2 , 3	25	6. víru v jediného boha	25
3. knihtisk	18	**7. poznatky o plování těles v kapalinách**	**24**
4. ideu demokracie	**29**	**8. některé sportovní disciplíny**	**77**
		9. ideál všestranně rozvinutého člověka	

26[220]

SP2

1. *„Řecká abeceda vznikla z fénického písma, byly převzaty znaky pro souhlásky a vytvořeny znaky pro samohlásky. Z této abecedy se později vyvinula abeceda naše.“* (s. 26+ obrázek)

2. O číslech zde není zmínka.

3. O technice psaní se zde nehovoří.

4. „*Solon prosadil v Athénách demokratické zřízení, které se postupně zdokonalovalo.“ (s. 31) „Za vlády Perikla dosáhla demokracie v Athénách vrcholu a dodnes jsou Athény tohoto období považovány za vzor spravedlivého státu.“* (s.40)

5. Není zde zmínky o řeckém kalendáři.

6. *„Řekové věřili ve velké množství bohů. Jejich bohové nebydleli v nebi, ale na nejvyšší hoře Řecka, na Olympu.“* (s. 32) kapitola Náboženský život Řeků

7. Pouze zmínka o Archimedovi: *„Dodnes se učíte ve fyzice o Archimedově zákonu.“* (s. 37)

8. Kapitola věnovaná Olympijským hrám(s. 32) *„…Soutěžilo se v běhu, ve skoku, v hodu diskem a oštěpem, v zápase…“*

9. *„Řekové dbali na rozvoj těla i ducha – dbali na vzdělání a umění a také na výchovu tělesnou.“* (s. 32)

Problémy by činily položky **2, 3, 5, 7.**

Získali bychom 0,55 bodů = 55,56 % úspěšnost = 0% redukovaná úspěšnost.

ZŠ

1. *„Řekové převzali v 9. století hláskové písmo z Blízkého východu. Z něho se později vyvinula dodnes používaná řecká abeceda – alfabeta.“* (s. 84)

2. O číslicích zde zmínka není.

3. O technice psaní se zde nehovoří

4. V kapitole, která se věnuje popisu athénské správy, je napsáno, že byly položeny základy athénské demokracie. (s. 89)

5. Není zde zmínky o řeckém kalendáři.

6. *„Řekové měli mnoho bohů. V paláci na hoře Olympu sídlili ti nejmocnější.“*- kapitola Náboženství (s. 96)

7. Pouze zmínka : *„Archimedes objevil některé významné fyzikální zákony.“*

8. Kapitola Sport a hry (s. 99) *„…Závodilo se v těchto disciplínách: běh na jedno nebo na dvě stadia, běh v plné zbroji, pěstní zápas, zápas ve volném stylu a pětiboj (skok, běh, hod diskem, hod oštěpem, zápas).“*

9. Nikde není explicitně napsáno.

Měli bychom problémy s položkami **2, 3, 5, 7, 9.**

Získali bychom 0,45 bodů = 44,45 % = 0% redukovaná úspěšnost.

7♣ Která slovní spojení mají svůj původ v řeckých bájích a pověstech?

úspěšnost 54% redukovaná 2 %

1. helvétská víra	20	**4. Achillova pata**	**71**	7. juliánský kalendář	16
2. šalamounské řešení	28	5. spartánská výchova	54	**8. sisyfovské úsilí**	**37**
3. Noemova archa	59	6. Pythagorova věta	33	9. Jobova zvěst	30[221]

SP2 – v učebnici najdeme na s. 23 pověst o Minotaurovi a na s. 25 Ilias a Odyssea

1., 3., 4., 8., 9. v učebnicích vůbec nenajdeme.

2. V učebnici SP1 na s. 56 je text o Šalamounově soudu: *„Jednou měl král Šalamoun rozsoudit dvě ženy, které se hádaly o dítě. Každá tvrdila, že dítě je její. Král poručil, aby dítě rozsekli na dvě poloviny a každá žena si vzala polovinu dítěte. V tom jedna z žen vykřikla: Ne, ne, nezabíjejte mé dítě. Ať si je vezme ta druhá. A tak král Šalamoun poznal, že je to opravdová matka dítěte.“*

5. O výchově ve Spartě se zde hovoří, ale tento termín se zde nevyskytuje

6. *„v geometrii se učíte o Pythagorově větě…“* s. 37

7. *„Caesar zavedl nový kalendář, který převzal z Egypta. Podle něj měl rok 365 a ¼ dne. Tento juliánský kalendář platil od 1. ledna 45 př. Kr. až do 16, století po Kr., kdy byl upraven na současný kalendář. Podle Caesara byl dokonce pojmenován jeden měsíc – červenec (iulius).“* (s. 59-60)

Problémy by činily položky **1, 3, 4, 5, 8, 9.**

Získali bychom 0,34 bodů = 33,34 % úspěšnost = 0 % redukovaná úspěšnost.

ZŠ – v učebnici najdeme báje a pověsti O Europě, O Minotaurovi, O Daidalovi a Ikarovi a O Theseovi (s. 76) a O krásné Heleně, Odobývání Troje a O Odysseovi (s. 83)

1., 2., 3., 8., 9. v učebnici vůbec nenajdeme

4. Achilleus je sice zmíněn v báji na s. 83, avšak o jeho patě se zde nehovoří.

5. Kapitola na s. 87 nese přímo název Spartánská výchova.

6. *„Pythagorovi je připisována takzvaná Pythagorova věta důležitá pro výpočty týkající se stran trojúhelníku.“* (s. 100)

7. *„Caesar uvedl kalendář do souladu se skutečným slunečním rokem. Zavedl rok o 365 dnech, přičemž každý čtvrtý rok měl být přestupný – měl 366 dnů. Caesarův kalendář, kterému se podle jeho rodového jména říkalo juliánský platí v Evropě až do konce 16. století a v Rusku dokonce až do roku 1917.“* (s. 120)

Problémy bychom měli s položkami **1, 2, 3, 4, 8, 9.**

Získali bychom 0,34 bodů = 33,34 % úspěšnost = 0 % redukovaná úspěšnost.

8♣ Na obrázcích je šest antických bohů a bohyň. Každý měl „na starosti“ jednu nebo více „oblastí“. Které z uvedených oblastí měl na starosti některý zobrazený bůh nebo bohyně?

úspěšnost 61%, redukovaná 3%

1. lov	**85**	**4. oheň**	**23**	7. lásku	43
2. obchod	**21**	**5. vodstvo**	**75**	**8. plodnost přírody**	**78**
3 hrom a blesky	45	**6. válku**	**84**	9. krásu	25[222]

SP 2 : řeckým bohům a bohyním je věnována s. 33

Bohové byli nesmrtelní, měli nadpřirozenou moc a byli věčně mladí. Chovali se však jako lidé a měli stejné vlastnosti – hádali se, milovali, žárlili, pomáhali si, podváděli.

Bohové Řeků:

Zeus (2. pád Dia) nejvyšší bůh, vládce bohů i lidí; vyvolával hromy a blesky
Héra Diova manželka, ochránkyně manželství
Afrodita bohyně krásy a lásky
Apollon bůh, který chránil zdraví a přinášel Řekům vítězství
Hermes bůh obchodníků, ochránce poutníků
Poseidon bůh moře; vyvolával mořské bouře a zemětřesení
Athéna bohyně moudrosti, spravedlnosti, vítězné války, ochránkyně řemesel a věd
Ares bůh války
Helios bůh slunce
Dionýsos – bůh vína
Demeter bohyně úrody

Artemis – vládkyně přírody, bohyně lovu (bývá zobrazena s lukem a laní)
Hádes bůh podsvětí, nežil na Olympu, ale v podzemí, lidé mohli jen tam, ale ne zpět. Vpouštěl je trojhlavý pes Kerberos. Charon – převozník zemřelých na cestě do podsvětí.

1. Bohyni lovu Artemis bychom poznali s určitostí, není sice zobrazena, ale jsou popsány její artefakty.
2. Boha obchodu Hermes bychom poznali podle vyobrazení.
3. Boha hromu a blesku bychom mohli vyloučit, žádný obrázek mu neodpovídá.
4. Není v učebnici vyobrazen, asi bychom ho nepoznali.
5. Boha vodstva Poseidóna bychom poznali podle trojzubce.
6. Boha války Arese bychom poznali podle artefaktů.
7. Bohyni lásky Afroditu bychom mohli vyloučit.
8. Boha plodnosti přírody bychom mohli pouze logicky odvodit podle artefaktů.
9. Bohyně krásy je také Afrodita, čili bychom ji mohli také logicky vyloučit.

Učebnice by nenapomohla poznání boha plodnosti přírody (mohli by ho logicky poznat podle artefaktů) a boha ohně, položky **4. a 8.**

Získali bychom 0,78 bodů % = 77,78 % bodů = O% redukovaná úspěšnost.

ZŠ – řeckým bohům je věnován doplňkový text na s. 96, 97:

Řekové měli mnoho bohů. V paláci na hoře Olympu sídlili ti nejmocnější. Jejich vládcem byl **Zeus,** kterému podléhala země i nebe a Řekové mu říkali „hromovládný". Jeden z jeho bratrů, **Poseidon,** byl bohem moře a svým trojzubcem způsoboval vlnobití i zemětřesení. Druhý Diův bratr, **Hádes,** vládl podsvětní říši mrtvých, jejíž vchod hlídal trojhlavý pes **Kerberos.** Přes řeku **Styx** tady převážel duše zemřelých převozník **Charon.** Diovou chotí byla **Héra,** ochránkyně rodiny, a Hádovou **Persefona,** dcera bohyně plodnosti **Demeter. Afrodita** a její syn **Eros** byli bohy lásky, **Ares** spolu s **Palladou Athénou** byli zase bohy války. Válečnice Pallas Athéna byla ovšem také bohyní moudrosti. Kulhavý **Hefaistos** byl božským kovářem-umělcem a měl své dílny v nitrech sopek. Bohyně **Leto** měla dvě děti – dvojčata: **Apollona,** který střelami svého stříbrného luku zahánět i přivolával nemoci a byl také bohem hudby a umění (doprovázelo ho devět **Múz,** z nichž každá měla na starosti jedno odvětví umění), a panenskou lovkyni **Artemidu.** Oblíbený byl také bůh slunce **Helios,** bůh vína **Dionýsos** neboli **Bakchos** a **Hermes,** božský posel s okřídlenými opánky, ochránce stád, obchodníků a zlodějů. Tito bohové byli nesmrtelní a věčně mladí. Měli však i lidské slabosti.

Kromě bohů měli Řekové mnoho oblíbených **hrdinů** (*héroů*).

Bohové zde nejsou vyobrazeni vůbec, takže lze vycházet pouze ze slovního popisu nebo logického úsudku.

2,, 4., 5. Podle popisu bychom mohli poznat boha obchodu a boha vodstva popřípadě ohně (podle sopky, i když v učebnici je uveden jako bůh kovářů)

1,, 8,, 6, bohyni lovu, boha války a plodnosti přírody pouze podle logického úsudku

3., 7., 9. Bůh hromu a blesku, bohyně krásy a lásky nejsou v učebnici popsány vůbec.

Podle učebnice bychom tedy nemohli přesně určit položky č. **1,3,6,7,8,9.**

Získali bychom 0,34 bodů %33,34 % = 0% redukovaná úspěšnost.

9♣ Kterým ze zobrazených antických bohů jsou přiřazena správná jména?

Úspěšnost 53%, redukovaná 4%

1. Erós 40 2. Hádés 31 **3. Artemis 56** 4. Dionýsos 37 5.Héra 56 **6. Héfaistos** ^{223}**44**

SP1 – Héfaistos a Eros se v učebnici nevyskytují vůbec, což znesnadňuje řešení úkolu, ostatní bohové (jak jmenovaní, tak zobrazení) se v učebnici vyskytují, takže by neměl být problém je poznat.

Problémy by činily položky 1. a 4.

Získali bychom 0,68 bodů = 66,67% úspěšnost = o% redukovaná úspěšnost.

ZŠ – V učebnici není zmíněn pouze bůh Eros. Podle popisu by neměl být problém poznat Héfaista, vyloučit Dionýsa a Háda, logicky poznat by se dala bohyně Artemis.. Problémy by činily položky **2.,3, 4. a 6.**

Získali bychom 0. 34 bodů = 33,34 % úspěšnost = o% redukovaná úspěšnost.

10♣Které z uvedených historických osobností odpovídají následující údaje?

Tento vynikající starověký vojevůdce byl velice vzdělaný muž. Mezi jeho učitele patřil i filozof Aristoteles. Králem ve své zemi se stal ve věku pouhých 22 let. Ve třech rozhodujících bitvách porazil mnohonásobně početnější perská vojska a nakonec ovládl celou Persii. Podmanil si dokonce i část Indie. Obrovská říše, kterou svými výboji vytvořil, se však brzy po jeho smrti rozpadla.

úspěšnost 65%SP

1. Hannibal	2	4. Perikles	7	7. Tutanchamon	1
2, Caesar	6	**5. Alexandr Veliký**	**65**	8. Sámo	11
3. Diocleián	1	6. Marcus Aurelius	2	9. Xerxes	2^{224}

SP2 – v této učebnici je Alexandru makedonskému věnována s. 44 a 45:

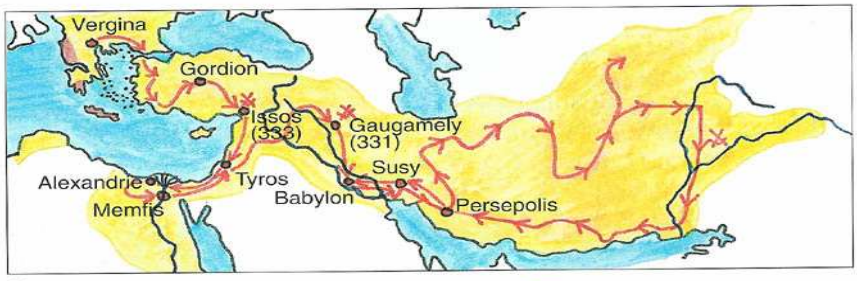
Alexandr Veliký

Alexandr Veliký

Na plány Filipa Makedonského navázal jeho syn Alexandr, který se stal králem po svém otci. Alexandr byl vynikající voják, byl statečný, ctižádostivý. Byl velmi vzdělaný, protože jeho učitelem byl řecký filozof Aristoteles. Alexandr toužil dobýt a ovládnout celý svět.

Alexandr vyrazil s řeckými a makedonskými vojáky proti Persii. S armádou táhli také historikové, zeměpisci, filozofové. Postupně porazili mnohem silnější armádu perského krále Dareia III.

Alexandrovo tažení



V první velké bitvě Alexandr porazil perského krále u Issu. Obsadil Sýrii a Fénicii. Pak táhl do Egypta a prohlásil se faraonem.V Egyptě založil nové město – Alexandrii. Potom se vypravil znovu do Persie a opět zvítězil nad perským králem v bitvě u Gaugamel (331 př. Kr.). Poté dobyl Babylon a Persepolis. Persepolis vypálil jako pomstu za to, že Peršané v řecko-perských

Velká mozaika zobrazuje vítězství Alexandra Velikého v bitvě u Issu. Byla objevena v Pompejích.

válkách vypálili Athény. Získal 3 000 tun zlata a stříbra. Aby si zajistil podporu obyvatel, oženil se Alexandr s perskou princeznou Roxanou. Také mnoho vojáků se oženilo s Peršankami.

Gordický uzel
Gordický uzel byl součástí vozu bájného krále Gordia (Gordion = město v Malé Asii). Tento uzel byl z lýkového provazu a byl tak zamotán, že ho nikdo neuměl rozvázat, protože neměl začátek ani konec. Podle pověsti dobude Asii člověk, který uzel rozplete. Král Alexandr to prý vyřešil tak, že uzel roztal mečem.

Alexandr se svým vojskem postupoval dál a dál. Vojáci šli zeměmi, kde ještě nikdy nebyl žádný Evropan. Bojovali a zakládali nová města. Došli až do Indie. Alexandr chtěl dojít až k oceánu, ale vyčerpaní vojáci už nechtěli pokračovat dál, mysleli si, že už jsou na konci světa. Vrátili se do Babylonu, který byl hlavním městem Alexandrovy ohromné říše. Alexandr přemýšlel, jak uspořádat říši, jak ji řídit a spravovat. Zemřel však dříve, než se mu to podařilo. Zemřel v Babylonu (13. června 323 př. Kr.) pravděpodobně na nemoc, která se jmenuje malárie. Bylo mu teprve 33 let. Za své činy dostal příjmení Veliký.

Alexandrova tažení přispěla k rozvoji obchodu mezi Evropou a Asií. Přispěla také ke vzájemnému poznání, sblížení a obohacení tak rozdílných kultur, jako byly kultury řecká a perská.

Alexandrova říše se rozpadla v bojích, které o ni mezi sebou svedli jeho vojevůdci (generálové). Každý z nich chtěl pro sebe uchvátit co největší část. Nakonec v Egyptě začal vládnout generál Ptolemaios, v Sýrii generál Seleukos a v Makedonii generál Antigonos. Řecká města byla pod nadvládou Makedonie. Tato království, oslabená válkami a neustálými spory o území, později poměrně snadno dobyli Římané.

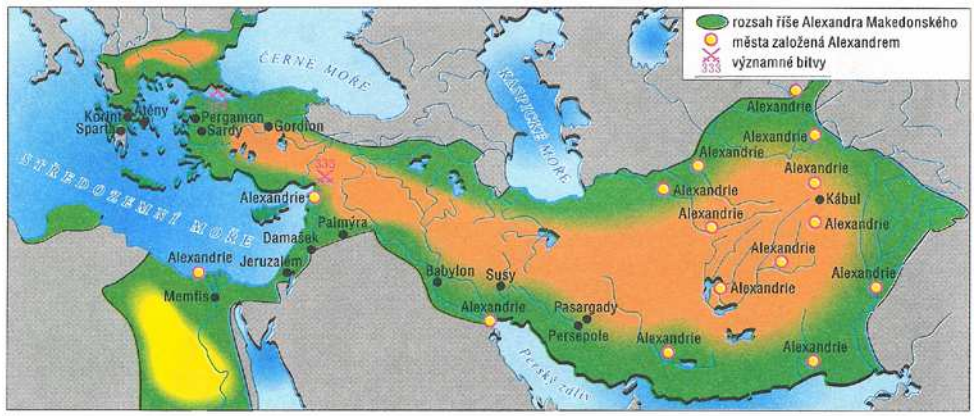
V textu najdeme všechny odpovídající informace (jsou podtrženy). V kolika letech nastoupil na trůn můžeme vypočítat, na s. 43 je uvedeno, že pomáhal svému otci v bitvě u Chaironeie v r. 338 př.Kr. a na trůn nastoupil r. 336 př. Kr, z toho vyplývá, že mu byl 20 let.

1. kapitola 2. punská válka s. 56
2. kapitola Caesar s. 78
3. kapitola Pozdní císařství s. 78
4. kapitola Athény za Perikla s. 40
6. kapitola Vrcholné období císařství s. 76
7. kapitola Nová Říše s. 17
8. tuto osobnost v učebnici nenalezneme, jedná se o látku dalšího ročníku
9. kapitola Řecko-perské války s. 38

S řešením této otázky by tedy **neměly být větší problémy.**

Získali bychom 1 bod = 100% úspěšnost.

ZŠ – Alexandru Makedonskému je věnována s. 95, 96 :



1

2

3

1) Mapa Alexandrovy říše 2) Na mozaice je zachycen Alexandr v bitvě s perským králem 3) Alexandr Makedonský na portrétu od sochaře Lysippa. Podle pověstí prý nedovolil žádnému jinému sochaři, aby ho portrétoval

Alexandr Makedonský

O gordickém uzlu

Při svém tažení do Persie přezimoval Alexandr v městě Gordiu. V tamním chrámě uchovávali obrovský spletitý uzel, o němž se věřilo, že kdo jej rozmotá, stane se vládcem světa. Alexandr se rozmotáváním nezdržoval a rozťal uzel mečem. Pánem světa – aspoň tehdejšího známého – se skutečně na čas stal. Od té doby se říká, když někdo vyřeší zapeklitý problém, že rozťal „gordický uzel".

Alexandr Makedonský nastoupil na trůn po smrti svého otce Filipa v pouhých dvaceti letech. Nezřekl se však otcova plánu na dobytí Persie a v roce **334 př. n. l.** se vydal na válečné tažení. Hned v témže roce porazil Peršany v bitvě na řece **Graniku.** Tím získal Malou Asii s řeckými městy. Definitivně porazil perského krále roku **331 př. n. l.** u **Gaugamel.** Stal se tak **vládcem celé Persie. Egypt,** který byl pod perskou nadvládou, vítal Alexandra jako osvoboditele. V Egyptě Alexandr založil slavný přístav **Alexandrii.**

Získání obrovského území však Alexandra neuspokojilo, a proto se vydal s vojskem dál na východ – až do **Indie,** k Pamíru a povodí Indu. I tady měl vojenské úspěchy, ale vojsko po nějaké době odmítlo snášet dál útrapy tamního podnebí a Alexandr byl nucen se vrátit. Po návratu nečekaně zemřel roku **323 př. n. l.** v **Babyloně,** který učinil svým sídelním městem.

Alexandrovi nástupci a vznik helénistických říší

Protože Alexandr Makedonský zemřel bez dědice, ujali se vlády v jednotlivých částech říše jeho **vojevůdcové,** kteří mezi sebou začali okamžitě soupeřit o nadvládu. Říše se tak **rozpadla na několik menších celků.**

V této učebnici nenajdeme informaci, že učitelem Alexandra byl Aristoteles. Místo tří bitev jsou na mapce zakresleny bitvy dvě. Ostatní informace zde najdeme (jsou podtrženy). Také ostatním osobnostem v nabídce se učebnice věnuje:

1. kapitola Druhá punská válka s. 112
2. kapitoly o Caesarovi s. 118-120
3. kapitola Diocletianus s. 127
4. kapitola Perikles s. 93
6. kapitola Marcus Aurelius s. 125
7. pouze zmínka u obrázko o Tutanchamonově pohřební masce s. 67
8. tuto osobnost v učebnici nenalezneme, jedná se o látku dalšího ročníku
9. kapitola Řecko-perské války s. 90

S řešením této otázky by tedy **neměly být větší problémy.**

Získali bychom 1 bod = 100% úspěšnost.

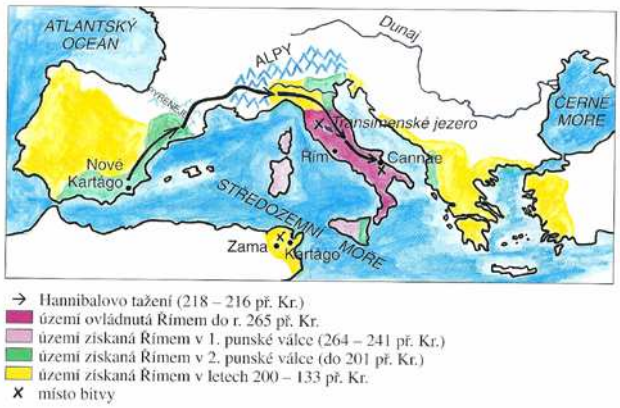
9.3.6 Otázky – starověký Řím

11♣ Kartágo bylo centrem starověké říše, která ve třetím a druhém století před naším letopočtem soupeřila s Římskou říší o vedoucí postavení ve Středomoří. Kartáginská vojska dosáhla největších úspěchů pod vedením vojevůdce Hannibala, který po odvážném přechodu Pyrenejí do Alp ohrožoval dokonce samotný Řím. Nakonec však Římané v rozhodující bitvě u Zamy nad kartáginci zvítězili, Kartágo dobyli a srovnali se zemí. Kde bych dnes hledali zbytky Kartága?

Úspěšnost 22%

1. v Portugalsku	4	4. na Krétě	9	7. ve Francii	4
2. v Řecku	22	5. v Turecku	5	8. ve Španělsku	12
3. v Sýrii	5	6. v Egyptě	12	**9. v Tunisku**	**22**[225]

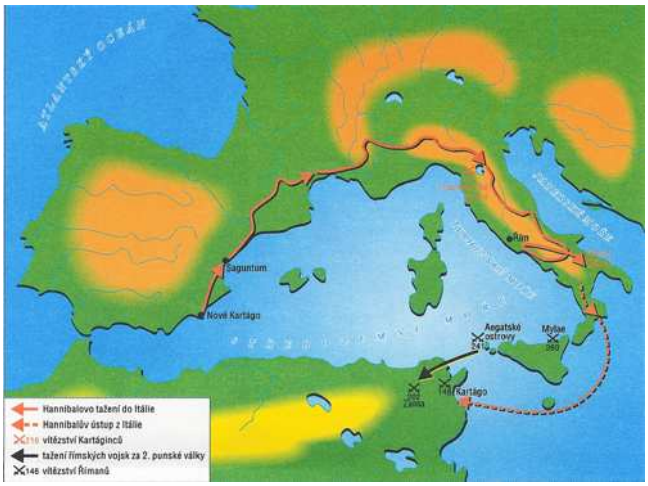
SP2 – V kapitole Řím a Kartágo (s.55) je uvedeno: *„Kartágo bylo bohaté město v severní Africe (Tunisko).“* Na s. 57 je mapka:



Tuto otázku bychom pomocí učebnice **zodpověděli bez problémů.**

Získali bychom 1 bod = 100% úspěšnost.

ZŠ – V kapitole o Kartágu a punských válkách najdeme pouze jedinou zmínku o tom, že Kartágo je v Africe. Na s. 114 je mapka:



Pokud bychom postupovali pouze podle učebnice, bez zeměpisných znalostí, nemohli bychom na tuto otázku s jistotou odpovědět.

Získali bychom 0 bodů = 0% úspěšnost.

12♣Co mohl dělat římský císař Nero?

úspěšnost 47%, redukovaná 1%

1. nosit kalhoty 32	**4. posílat dopisy poštou 12**	7. kouřit tabák 36
2. pít vodu z vodovodu 19	5. jíst brambory 40	**8. chodit do lázní 60**
3. slavit Štědrý den 28	6. sladit cukrem 34	**9. jezdit po silnicích 25**[226]

SP2 – o Nerovi se zde dočteme toto:

„Nero byl syn Agrippiny. Byl to básník. Nejdříve vládl dobře, pak zřejmě zešílel. Dal zavraždit svého bratra, matku a i ženu. Říká se, že dokonce nechal zapálit Řím. Svedl to ale na křesťany a krutě je pronásledoval. Nakonec se proti němu všichni vzbouřili a donutili ho spáchat sebevraždu.“

Data jeho vlády zde uvedena nejsou, z učebnice můžeme vyvodit, že vládl někdy mezi lety 14 a 79 po Kr.

1. Jak se Římané oblékali *„Muži a ženy se oblékali skoro stejně. Ženské oděvy byly z jemnějších látek a byly barevnější.“* (s. 64 + obrázek) Z obrázku jasně vyplývá, že muži kalhoty nenosili.“
2. O vodovodu je v učebnici zmínek hned několik. Na s. 48 je fotografie akvaduktu. Na s. 62 jsou popisovány římské domy: *„Voda z městského vodovodu tekla jen do přízemí. Ti, kdo bydleli nahoře, neměli v bytech vodu ani kanalizaci.“*
3. Tuto možnost bychom měli vyloučit, neboť Římané ještě v té době uznávali jiné náboženství.
4. O poště zde není ani zmínka

5., 6., 7. V učebnici najdeme pouze výčet toho, co se pěstuje- obilí, zelenina, ovoce, vinná réva, olivy. (s. 48) Vyloučit cukr, brambory a tabák bez znalosti dalších dějin je poněkud těžké.

8. Lázně jsou podrobně popsány na s. 61 (je zde i obrázek) *„Římané rádi navštěvovali veřejné lázně. Již tehdy bylo v lázních ústřední topení. Horký vzduch proudil kanálky ve zdech a pod podlahou a vyhříval místnosti. Byly tam bazény se studenou i teplou vodou, hřiště, občerstvení. Do lázní směli všichni, i otroci. Jen v Římě prý bylo více než 170 veřejných lázní. Lázně, stejně jako ostatní veřejné stavby, budovali Římané po celé říši.“*

9. O silnicích je v učebnici více zmínek, na s. 52 je fotografie první silnice postavené v roce 312 př. Kr. – *„via Appia, která vedla z Říma do Capuy a později byla prodloužena přes Tarent do Brindisi. Ve 2. století po Kr. bylo v Římské říši 150 000 km silnic. U silnice byly milníky – kulaté kamenné sloupky, na kterých byla vyznačena vzdálenost od začátku silnice.“*

Problémy bychom měli s položkami **4,5,6,7**

Získali bychom 0,56 bodů = 55,56 % úspěšnost = 0 % redukovaná úspěšnost.

ZŠ – o Nerovi se zde dočteme toto:

„Nero (54-68 n.l.) se stejně jako Caligula na počátku vlády získal oblibu lidu, zvláště nákladnými dary (rozdával peníze, jídlo, oděvy atd.) a pořádáním her. Pokládal se za vynikajícího básníka a umělce a o řízení státu se nestaral. Procesy s politickými odpůrci za jeho vlády nabyly neslýchaných rozměrů. Dal dokonce zavraždit i svou matku a manželku. Když se proti Neronovi vzbouřily legie i císařova osobní stráž, vzal si život se slovy „Jaký to umělec ve mně hyne!“

1. Kapitola Odívání a úprava vlasů (s. 105) *„Mužským oděvem byla tunika. Měla košilovitý střih, krátké nebo žádné rukávy, bílou barvu a sahala ke kolenům. V pase byla přepásaná. Přes ni si římští občané oblékali tógu. Tógu tvořil pruh látky dlouhý až 5 metrů a široký 2 až 3 metry se zaoblenými konci, který se zvláštním způsobem ovinul a nařasil kolem těla. I tóga byla většinou bílá. Nosit tógu bylo výsadou římských občanů. Nebylo to dovoleno ani otrokům, ani cizincům, dokonce ani těm občanům, kteří byli pro nějaký prohřešek vyobcováni z města. Do války a na cesty nosili Římané pláště.“* Oděvy jsou zde i vyobrazeny. Kalhoty tedy můžeme s určitostí vyloučit.
2. Akvadukt najdeme na obrázku modelu Říma na s. 122 a na s. 134 je fotografie římského akvaduktu.
3. Tuto možnost bychom měli vyloučit, neboť Římané ještě v té době uznávali jiné náboženství.
4. O poště zde není zmínka, s touto otázkou bychom asi měli problémy.

5., 6., 7. Na s. 106 je kapitola nazvaná Stolování: *„Římská hostina obvykle začínala vejci a končila jablky. Mezi tím následovaly po sobě i desítky chodů – vybraných a složitě upravených lahůdek. Běžné jídlo bývalo samozřejmě prostší, většinou obilná kaše, zelenina, luštěniny, doma upečený chléb. Jídlo Římané zapíjeli vodou, mlékem nebo vínem ředěným vodou.“*

Ani o jedné z potravin se nehovoří, to ovšem neznamená, že ji bez znalosti dalších dějin můžeme vyloučit.

8. Pouze zmínka na s. 134 o tom, co Římané stavěli, mezi jinými i rozlehlé lázně.

9. Na s. 120 je mapa římských silnic a průřez silnicí. *„Římské silnice byly budovány tak důkladně, že slouží svému účelu dodnes. Základy musely ležet vždy na pevném podloží – na skále, i když se kvůli tomu muselo hluboko kopat nebo vysoušet močál.*

První vrstvu tvořilo kamení proložené kůly, potom štěrk, písek a konečně vlastní dlažba. Silnice stavěli v době míru hlavně římští vojáci.“

Problémy bychom měli s položkami **4,5,6,7**

Získali bychom 0,56 bodů = 55,56 % úspěšnost = 0 % redukovaná úspěšnost.

9.3.7 Celkové vyhodnocení testu

♣	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*	*Celkem*
SP	**0,875**	0,78	**1**	0,67	0,78	**0,55**	0,34	**0,78**	**0,68**	1	**1**	0,56	**9,15**
ZŠ	0,75	**0,89**	0	**0,78**	**0,89**	0,45	0,34	0,34	0,34	1	0	0,56	**6,34**

♣1 Ačkoliv pravěk je v učebnici ZŠ zpracován daleko podrobněji než v učebnici SP1, tak bychom tento part vyřešili o něco lépe pomocí učebnice SP1, kde jsou obsaženy všechny potřebné informace.
Podle učebnice SP1 bychom pravděpodobně měli problém s vymezením období, o kterém se mluví. Slovo paleolit bychom totiž vůbec neznali , museli bychom se orientovat pouze podle Věstonické venuše. Otázka vyžaduje komplexní znalost období pravěku a schopnost vybrat a dát do souvislostí jeho různé stránky.

♣2 Ačkoliv i toto téma je podrobněji zpracováno v učebnici ZŠ, není problém potřebné informace najít ani v učebnici SP. Neslyšící žáci by mohli mít problémy u odpovědí, které vyžadují logický úsudek a všeobecný rozhled: 3.,5., 9.

♣3 ♣11 Tyto otázky jsou zaměřeny na to, zda jsou žáci schopni spojit své zeměpisné a dějepisné znalosti. Učebnice ZŠ se těmito vztahy nezabývá. Naproti tom učebnice SP1 považuje tyto vztahy za důležité. Podle ní, tedy není problém tuto otázku zodpovědět.

♣4 Pyramidám je v obou učebnicích věnována zhruba stejná pozornost. Jediná správná položka v tomto partu se ani v jedné z učebnic nevyskytuje. Podle učebnice SP bychom mohli získat o něco méně bodů, neboť zde není explicitně popsán tvar pyramidy.

Problém by mohl nastat s vyloučením nesprávných položek (vyskytují se zde pojmy, které se Egypta týkají), hlavně s položkou 3, jejíž polovina je pravdivá.

♣5 O něco lépe bychom si s tímto partem poradili pomocí učebnice ZŠ, lépe se podle ní orientujeme, v jakém časovém období se vlastně nacházíme. Učebnice se více se věnuje stránkám běžného života ve starověkém Egyptě. V učebnici SP není Kleopatra zařazena do kapitoly o Egyptu, z čehož by mohl vzniknout problém při řešení této otázky. Naproti tomu kapitola věnovaná Egyptu je přesycena jmény osobností a běžnému životu se věnuje méně. Navíc je zde nutný globální přehled o dějinách pravěku a starověku.

♣6 Tato otázka vyžaduje komplexní znalost dějin starověkého Řecka. Ani v jedné z učebnic nenalezneme všechny potřebné údaje zhruba u poloviny položek.

♣7 Zde nám ani jedna z učebnic nedává dobré vodítko pro řešení. Tato otázka byla zaměřena spíše na četbu starých řeckých bájí a globální přehled. Neslyšící žáci by s touto otázkou asi měli větší problémy kvůli některým ustáleným rčením, která jsou zde použita. Podle obou učebnic bychom tento part vyřešili velmi podprůměrně.

♣8., 9. U těchto partů by měli nespornou výhodu uživatelé učebnice SP2, kde jsou, na rozdíl od učebnice ZŠ, jednotliví bohové vyobrazeni.

♣10 V obou učebnicích je Alexandru Velikému věnován poměrně velký prostor. V učebnici SP najdeme dokonce všechny potřebné údaje. Také ostatním osobnostem v nabídce je věnován prostor, tudíž v obou případech je řešení otázky možné.

♣12 Tato otázka vyžaduje jednak znalosti Římských dějin, jednak znalosti dějin pozdějších, které čtenáři těchto učebnic nemají. Poradili by si tedy pouze s polovinou položek.

Z tabulky vidíme, že podle učebnice **SP bychom byli při řešení úspěšnější u pěti otázek – 1., 3., 6., 8., 9.** Podle učebnice **ZŠ u tří otázek – 2., 4., 5.** U otázek 7, 10., 12 bychom byli stejně úspěšní.

Celkový bodový zisk je větší u učebnic **SP 9,015 bodů = 75, 125 %** úspěšnost. U učebnice **ZŠ je to pouze 6, 34 bodů = 52, 83 % úspěšnost**. Pro srovnání celková úspěšnost žáků základních škol, kteří odpovídali na tyto otázky (samozřejmě se jedná o různé žáky, v různých letech) bez použití učebnic či jiných pomůcek byla **50,5 %.**

Bodový zisk učebnic SP se zvýšil zejména díky výběrovým otázkám 3 a 11. I kdybychom však tyto 2 body odečetli, bude bodový zisk SP stále vyšší – 7, 015 bodů.

Pokud bychom bodovali otázky a party tak, že bychom za každou správně určenou položku dávali 1 bod, pak by učebnice **SP** získaly **53 bodů** a učebnice **ZŠ 46 bodů**, což už není rozdíl tak markantní.

Z těchto údajů tedy vyplývá, že ačkoliv jsou učebnice SP oproti učebnici ZŠ redukované, najdeme v nich více dějepisných informací důležitých pro řešení tohoto testu.

Opět bych však zde chtěla zdůraznit, že se jedná o situaci čistě hypotetickou a nalezení relevantních informací v učebnicích vyžaduje dějepisné znalosti a zkušenosti s dějepisnou látkou a dějepisnými učebnicemi. To znamená, že i kdyby žáci měli tyto učebnice při vyplňování testu k dispozici, pravděpodobně by se jim nepodařilo dosáhnout takové úspěšnosti (i když odhlédneme od jazykových schopností žáků).

10. ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo zhodnotit obsah a zpracování učebních dokumentů a učebnic dějepisu určených pro 2. stupeň základních škol pro sluchově postižené v České republice. Za tímto účelem jsem je také porovnávala s učebními dokumenty a učebnicemi u nás nejrozšířenějšího vzdělávacího programu pro základní školy - Základní škola.

Základním dokumentem pro vytváření vzdělávacích programů, učebních osnov a učebnic je Standard základního vzdělávání. Z jeho znění však zcela jasně nevyplývá, zda je **určen** pouze pro „běžné" základní školy nebo i pro speciální základní školy, resp. základní školy pro sluchově postižené. Předpokládáme-li, že Standard je určen všem základním školám bez výjimky, pak v něm ovšem není ani zmínka o tom, zda je možno jej určitým způsobem **modifikovat** tak, aby vyhovoval žákům se **specifickými potřebami**.

Učební osnovy dějepisu základní školy upravené pro základní školy pro sluchově postižené (s bývalým označením pro neslyšící a pro žáky se zbytky sluchu) zdaleka nedosahují úrovně učebních osnov dějepisu vzdělávacího programu Základní škola, a to jak po stránce **kvalitativní, tak kvantitativní**. Necháme-li stranou **estetickou úpravu** (která je u osnov vzdělávacího programu Základní škola na vyšší úrovni), pak osnovy pro základní školy daleko podrobněji stanovují **obsah a rozsah** učiva, **cíle** vyučování dějepisu i **metody**, jak tohoto cíle dosáhnout. Osnovy základní škola upravené pro základní školy pro sluchově postižené se omezují pouze na **stručný výčet témat**, jejichž přesný obsah ani rozsah není stanoven. Cíl vyučování dějepisu pak spočívá v **seznámení žáků s historií lidstva** a v **rozvíjení jejich slovní zásoby a řeči.**

V současné době jsou k dispozici dva díly učebnic dějepisu z nakladatelství Septima: Dějepis pravěk a starověk (I) a Dějepis starověk (II) pro základní školy pro sluchově postižené. **Další díly těchto učebnic nevyšly**, většina učitelů by je však uvítala, neboť pro 7. – 9. ročník základních škol pro sluchově postižené nebyly od roku 1986 vydány žádné učebnice dějepisu. Starší učebnice neodpovídají současnému pojetí dějepisu a jsou poplatné komunistické ideologii.

Z analýzy, kterou jsem provedla, však vyplynulo, že ani učebnice SP1 a SP2 zcela nevyhovují potřebám žáků s vadami sluchu.

Didaktická vybavenost těchto učebnic je poměrně dobrá (**SP1 – 44%, SP2 – 42%**). Pokud jde o využití **obrazových komponentů**, jsou učebnice vybaveny velmi dobře (**78%**). Jsou **barevné** a obsahují velké množství **obrázků** a **fotografií**. Zásadním

nedostatkem učebnic je absence některých **verbálních komponentů** (**SP1 – 33%, SP2 – 30%**). V učebnici určené neslyšícím žákům by v žádném případě neměly chybět **vysvětlivky, slovníčky, rejstříky** apod. Bylo by dobré do učebnic zařadit přehledová schémata, tabulky, přehledné časové osy a shrnutí k jednotlivým tématům. Minimálně zastoupen je **aparát řídící učení**. Autorka zřejmě nepředpokládá, že by žáci mohli s učebnicemi pracovat samostatně. Tento nedostatek by se dal částečně vyřešit přiložením **cvičných sešitů**, které by byly vybaveny **klíčem**.

Poměrně problematickou stránkou učebnice je jazyková struktura **výkladového textu**. Autorka se jej zřejmě snažila přizpůsobit nízkým jazykovým kompetencím většiny neslyšících žáků. **Syntaktická stránka textu** je poměrně **jednoduchá** – kratší jednoduché věty (vždy rozvité), omezený počet souvětí (o dvou, výjimečně o třech větách), minimální užití pasivních konstrukcí, explicitně vyjádřené podměty ad.

Po **sémantické stránce** je text daleko **obtížnější**. Jsou sice eliminovány odborné pojmy cizího původu, nedomnívám se však, že by použitá slovní zásoba byla jakkoliv jinak přizpůsobena. I většina učitelů se shoduje na tom, že **jazyk učebnice je pro žáky spíše nesrozumitelný**. Nemyslím si, že by slovní zásoba používaná v učebnicích pro základní školy pro sluchově postižené musela být okleštěna na minimum. V tom případě by ale učebnice měly obsahovat slovníček pojmů či srozumitelné vysvětlivky.

Věcný obsah učebnic SP1 a SP2 v podstatě **odpovídá osnovám** základní škola upraveným pro základní školy pro sluchově postižené.V osnovách sice není stanoven přesný obsah či rozsah učiva, nicméně zpracování některých témat považuji za příliš **stručné**, jiných za příliš **obsáhlé**. Jak do osnov, tak do učebnic by mohla být zařazena témata pojednávající o **dějinách Neslyšících**.

Při porovnávání věcného obsahu učebnic SP1 a SP2 s učebnicí ZŠ (pomocí vyhledávání odpovědí na otázky vybrané z **testu Kalibro,** koncipovaného podle Standardu základního vzdělávání) se ukázalo, že učebnice pro sluchově postižené většinu **důležitých a zásadních dějepisných informací** (potřebných k úspěšnému řešení testu) **obsahují**.

Z těchto závěrů však není zcela jasné, **jaké cílové skupině jsou vlastně učebnice SP1 a SP2 určeny**? V současné situaci, kdy gramotnost velké části absolventů základních škol pro sluchově postižené dosahuje úrovně devítiletých slyšících dětí, je zřejmě nutné

aby vhodně upravené učebnice existovaly. Tyto učebnice však musí být koncipovány tak, aby se tito neslyšící žáci mohli stát jejími skutečnými uživateli..

Další otázkou je, **kdy a za jakých podmínek je nutné dějepisné učivo redukovat**. Je důležité si uvědomit, zda je pro nás prioritní, aby žáci získali **dějepisné znalosti**, nebo aby je získali pouze užíváním jednoho určitého jazyka – **jazyka českého**. Pokud nebudeme trvat na vyučování dějepisu v češtině, pak **redukce** učební látky bude nutná pouze v případech, kdy žák **nemá dostatečně rozvinuté jazykové kompetence v žádném jazyce**, tzn. ani v **českém jazyce** ani v **českém znakovém jazyce** (popř.v jiném). Žáci, jejichž **jazykové kompetence jsou plně rozvinuty** se mohou bez problémů (vhodnou metodou) vzdělávat podle jakéhokoliv vzdělávacího programu či učebnice, určené pro základní školy.

Výchovně-vzdělávací systém v ČR by měl směřovat k tomu, aby takových žáků na základních školách pro sluchově postižené byla, v co nejbližší době, většina.

11. POZNÁMKOVÝ APARÁT

[1] Hrubý, J. Průvodce neslyšících a nedoslýchavých I. s. 32

[2] Říčan, P.-Krejčířová, D.: Dětská klinická psychologie, s. 89

[3] Hrubý, J.: cit. dílo, s. 33

[4] tamtéž, s. 34

[5] Říčan, P.: cit. dílo, s. 96

[6] tamtéž, s. 89

[7] tamtéž, s. 89

[8] tamtéž, s. 89

[9] tamtéž, s. 91

[10] Macurová, A.: Jazyk v komunikaci neslyšících, s. 121

[11] Červinková, I.: Předjetí hluchoty v úpravách českého učebního textu, s. 9

[12] Hrubý,J.: Schopnost číst a závažnost sluchové vady, s. 23

[13] Frývaldská, M.: Problematika socializace u sluchově postižených, s. VI

[14] tamtéž, s. VII

[15] tamtéž

[16] Hrubý, J.: Průvodce neslyšících a nedoslýchavých I. , s. 199

[17] Hrubý, J.: Průvodce neslyšících a nedoslýchavých I. , s. 200

[18] Strnadová, V.: Současné problémy české komunity neslyšících I., s. 158-162

[19] Červinková, I.: cit. dílo, s. 11

[20] tamtéž, s. 12

[21] Macurová, A.: cit. dílo, s. 121

[22] Jabůrek, J.: Bilingvální vzdělávání neslyšících, s. 9

[23] tamtéž, s. 12

[24] Julínek, S.: Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu, s. 52

[25] tamtéž

[26] tamtéž

[27] tamtéž, s. 53

[28] tamtéž

[29] tamtéž

[30] Čapek, V.: Didaktika dějepisu II., s. 21

[31] Julínek, S.: cit. dílo, s. 54-56

[32] tamtéž, s. 56

[33] tamtéž, s. 57

[34] tamtéž

[35] tamtéž

[36] tamtéž, s. 58

[37] tamtéž

[38] tamtéž

[39] tamtéž, s. 59

[40] tamtéž

[41] tamtéž

[42] tamtéž

[43] tamtéž

[44] tamtéž, s. 63

[45] tamtéž, s. 62

[46] tamtéž

[47] tamtéž

[48] Čapek, V.: Jak vyučovat dějepisu moderně, s. 9

[49] Julínek, S.: cit. dílo, s. 62

[50] Čapek, V.: Jak vyučovat dějepisu moderně, s. 9

[51] Julínek, S.: cit. dílo, s. 62

[52] tamtéž, s. 63

[53] Janovský, J.: Základy didaktiky dějepisu, s. 66

[54] Julínek, S.: cit. dílo, s. 64

[55] tamtéž

[56] tamtéž

[57] tamtéž, s. 65-66

[58] tamtéž, s. 66

[59] tamtéž, s. 66-67

[60] tamtéž, s. 67

[61] Čapek, V.: Jak vyučovat dějepisu moderně, s. 5

[62] Julínek, S.: cit. dílo, s. 71

[63] tamtéž

[64] Čapek, V.: Didaktika dějepisu II., s. 66

[65] Čapek, V.: Jak vyučovat dějepisu moderně, s. 11

[66] Průcha, J. a kol: Pedagogický slovník, s. 215

[67] Standard základního vzdělávání, s. 5

[68] tamtéž

[69] http://www.msmt.cz/cp1250/web/96/Standard_ZV.doc, s. 1

[70] Standard základního vzdělávání, s. 11

[71] tamtéž, s. 25

[72] http://www.msmt.cz/cp1250/web/96/Standard_ZV.doc s. 10

[73] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, www.vuppraha.cz

[74]Průcha, J. a kol: Pedagogický slovník, s. 217

[75] tamtéž, s. 216-217

[76] tamtéž, s. 216

[77] vyplývá z vyplněných dotazníků

[78] Čapek, V.: Jak vyučovat dějepisu moderně, s. 12

[79] tamtéž

[80] tamtéž

[81] Čapek, V.: Didaktika dějepisu II., s. 147

[82] tamtéž

[83] tamtéž

[84] Julínek, S.: cit. dílo, s. 76

[85] Dějepis- Učební osnovy pro 6.-9. ročník, Vzdělávací program Základní škola s. 5

[86] Vzdělávací program Základní škola, s. 16

[87] Dějepis- Učební osnovy pro 6.-9. ročník, Vzdělávací program Základní škola ,s. 5-6

[88] Vzdělávací program Základní škola, s. 16

[89] tamtéž, s. 6

[90] tamtéž, s.6-9

[91] tamtéž

[92] Dějepis 5.-9. ročník, učební osnovy Základní školy upravené pro ZŠ pro sluchově postižené, s. 1-4

[93] tamtéž, s.10-11

[94] tamtéž, nestránkováno

[95] vyplývá z vyplněných dotazníků

[96] Průcha, J.: Teorie a analýzy edukačního média, s. 11

[97] tamtéž, s. 13

[98] tamtéž

[99] Sýkora, M.: Učebnice Její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů, s. 5

[100] tamtéž, s. 23

[101] Gavora, P.: Žiak a text, s. 10

[102] Čapek, V.: Didaktika dějepisu II, s.156-157

[103] Julínek, S.: cit. dílo, s. 80

[104] Průcha, J.: cit. dílo, s. 13

[105] tamtéž, s. 14

[106] tamtéž

[107] tamtéž, s. 15

[108] tamtéž, s. 16

[109] tamtéž

[110] tamtéž, s. 16-17

[111] tamtéž, s. 17

[112] tamtéž, s. 18

[113] tamtéž, s. 19

[114] tamtéž

[115] Sýkora, M.:cit. dílo, s. 63

[116] Průcha, J.: cit. dílo, s. 19

[117] tamtéž, s. 19-20

[118] tamtéž, s. 20

[119] Čapek, V.: Jak vyučovat dějepisu moderně, s. 33-34

[120] Průcha, J.: cit. dílo, s. 40-49

[121] vyplývá z vyplněných dotazníků

[122] vyplývá z vyplněných dotazníků

[123] tamtéž, s. 21

[124] tamtéž, s. 24

[125] tamtéž, s. 27

[126] tamtéž

[127] tamtéž, s. 28

[128] tamtéž, s. 28-29

[129] Šebesta, K.: Od jazyka ke komunikaci, s. 80

[130] tamtéž, s. 81

[131] Červinková, cit. dílo, s. 12

[132] Poláková, M.: Čtení s porozuměním?, s. 29

[133] Červinková, I.: cit. dílo, s. 9

[134] tamtéž

[135] tamtéž, s. 10

[136] tamtéž

[137] Hrubý. J.: Schopnost číst a závažnost sluchové vady, s. 23

[138] tamtéž, s. 24

[139] tamtéž

[140] Poláková, M.: cit. dílo

[141] Červinková, cit. dílo, s. 23

[142] Poláková, M.: cit. dílo, s. 17

[143] Macurová, A.: Předpoklady čtení, s. 35

[144] tamtéž, s. 38

[145] tamtéž

[146] Gavora, P.: cit. dílo, s. 23

[147] tamtéž, s. 30

[148] Poláková, M.: cit dílo, s. 26

[149] Strnadová, V.: Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení?, s. 30

[150] Poláková, M.: cit dílo, s. 35

[151] Červinková, cit. dílo, s. 16

[152] Poláková, M.: cit dílo, s. 37

[153] Červinková,I.: cit. dílo, s. 6

[154] Mareš, J.: Učení z obrazového materiálu, s. 318

[155] tamtéž

[156] tamtéž, s. 319

[157] tamtéž, s. 320

[158] tamtéž

[159] tamtéž, s. 321

[160] tamtéž, s. 322

[161] tamtéž, s. 323

[162] tamtéž, s. 325

[163] Průcha, J.: cit. dílo, s. 94

[164] tamtéž, s. 141

[165] tamtéž, s. 141-142

[166] tamtéž, s. 142

[167] dle mého odhadu

[168] Rulf, J.-Válková, V.: Dějepis pro 6. roč. ZŠ, Poznámka pro učitele, nestránkováno

[169] tamtéž

[170] vyplývá z dotazníků

[171] vyplývá z dotazníků

[172] vyplývá z dotazníků

[173] vyplývá z dotazníků

[174] vyplývá z dotazníků

[175] Čapek, V.: Učební úlohy v dějepise a myšlenkové operace při jejich řešení, s. 170-173

[176] vyplývá z dotazníků

[177] Průcha, J.: cit.dílo, s. 143

[178] Průcha, J.: cit. dílo, s. 95

[179] tamtéž, s. 97

[180] tamtéž, s. 51

[181] tamtéž, s. 52

[182] tamtéž

[183] vycházím pouze ze svého odhadu, na přesné změření nemám technické vybavení

[184] tamtéž, s. 56

[185] tamtéž, s. 57

[186] tamtéž, s. 62

[187] tamtéž, s. 135

[188] tamtéž

[189] tamtéž, s. 136

[190] tamtéž

[191] tamtéž

[192] tamtéž

[193] tamtéž

[194] vyplývá z vyplněných dotazníků

[195] tamtéž, s. 137

[196] tamtéž

[197] tamtéž

[198] tamtéž

[199] vyplývá z vyplněných dotazníků

[200] tamtéž

[201] vyplývá z dotazníků

[202] Pluskal, M.: Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů, s. 66

[203] Průcha, J.: cit. dílo, s. 138

[204] vyplývá z dotazníků

[205] tamtéž

[206] tamtéž, s. 62

[207] tamtéž, s. 68

[208] tamtéž, s. 63

[209] vyplývá z dotazníků

[210] Pluskal, M.: cit. dílo, s. 67

[211] tamtéž, s. 68

[212] Hrubý, J.: Průvodce neslyšících a nedoslýchavých I. , s.43-44

[213] Botlík, O.-Souček, D.: Komentované výsledky 28, kola projektu Kalibro, s. 3

[214] Botlík, O.-Souček, D.: Komentované výsledky 28, kola projektu Kalibro, nečíslováno

[215] Kalibro, 28, kolo, duben 2001

[216] Kalibro, 24. kolo, květen 2000

[217] Kalibro, 16. kolo, květen 1998

[218] kalibro, 20. kolo, květen 1999

[219] Kalibro, 12. kolo, červen 1997 = 31. kolo 2002

[220] Kalibro, 28. kolo, duben 2001

[221] Kalibro, 24. kolo, květen 2000

[222] Kalibro, 20. kolo, květen 1999

[223] Kalibro, 7. kolo, červen 1996

[224] Kalibro, 7. kolo, červen 1996

[225] Kalibro, 12. kolo, červen 1997 = 31, kolo 2002

[226] Kalibro, 7. kolo, červen 1996

12. POUŽITÉ MATERIÁLY

Adresář služeb pro sluchově postižené 2001. FRPSP, Praha 2001, 108 s.

Botlík, Oldřich - Souček, David: Komentované výsledky 28, kola projektu Kalibro (část s výsledky žáků 7. ročníku základních škol a jejich vrstevníků na víceletých gymnáziích. Praha 2001

Botlík, Oldřich - Souček, David: Komentované výsledky 24, kola projektu Kalibro (část s výsledky žáků 7. ročníku základních škol a jejich vrstevníků na víceletých gymnáziích. Praha 2000

Botlík, Oldřich - Souček, David: Komentované výsledky 20, kola projektu Kalibro (část s výsledky žáků 7. ročníku základních škol a jejich vrstevníků na víceletých gymnáziích. Praha 1999

Botlík, Oldřich - Souček, David: Komentované výsledky 16, kola projektu Kalibro (část s výsledky žáků 7. ročníku základních škol a jejich vrstevníků na víceletých gymnáziích. Praha 1998

Botlík, Oldřich - Souček, David: Komentované výsledky 12, kola projektu Kalibro (část s výsledky žáků 7. ročníku základních škol a jejich vrstevníků na víceletých gymnáziích. Praha 1997

Botlík, Oldřich - Souček, David: Komentované výsledky 7, kola projektu Kalibro (část s výsledky žáků 7. ročníku základních škol a jejich vrstevníků na víceletých gymnáziích. Praha 1996

Čapek, Vratislav a kol.: Didaktika dějepisu I. SPN

Čapek Vratislav a kol.: Didaktika dějepisu II. SPN, Praha 1988, 388 s.

Čapek, Vratislav: Jak učit dějepisu moderně. Akademie J.A. Komenského, Praha 1992, 58 s.

Čapek, Vratislav: Učební úlohy v dějepise a myšlenkové operace při jejich řešení. In:Společenské vědy ve škole, č. 6, roč. 1985-86, s. 170-173

Čeřovská, Jitka: Obrazové pomůcky ve vyučování dějepisu na ZŠ. DP FF UK 1989

Červinková, Iva: Předjetí hluchoty v úpravách českého učebního textu. DP FF UK 2001.

Dějepis 5.-9. ročník, učební osnovy Základní školy upravené pro ZŠ pro sluchově postižené.

Dějepis - Učební osnovy pro 6.-9. ročník, Vzdělávací program Základní škola.

Frývaldská, M.: Problematika socializace u sluchově postižených. In: infozpravodaj, č. 2, 3, roč. 2000, s. VI-VIII

Gažiová, K.- Michovský, V.: Dějepis pro 7.roč pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu, SPN, Praha 1984, 146 s.

Gavora, Peter: Žiak a text. Slovenské pedagogické nakladatel´stvo , Bratislava 1992, 127 s.

Heřmanová, Jitka: Analýza současných učebnic dějepisu pro 6. ročník ZŠ se zaměřením na učivo raného středověku. DP FF UK 1992

Hrehovčík, Teodor : K metodologických otázkam hodnotenia učebníc. In: Pedagogika č. 16, roč. 1989 s. 392-401.

Hrubý, Jaroslav: Průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu I. Septima, Praha 1997, 235 s.

Hrubý. Jaroslav: Schopnost číst a závažnost sluchové vady. In Infozpravodaj č. 1, 2, roč. 1998, s. 24-27, s. 20-23

Jabůrek, Josef: Bilingvální vzdělávání neslyšících. Septima, Praha 1998, 43 s.

Janovský, Julius a kol.: Základy didaktiky dějepisu. SPN, Praha 1984, 254 s.
Janovský, Julius - Kovaříková, Jana: Základy teorie dějepisného vyučování. SPN, Praha 1981, 70 s.

Julínek, Stanislav: Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu. Masarykova univerzita, Brno 1995, 155 s.

Kratochvíl, J.- Gažiová, K.: Dějepis pro 6.roč. pro neslyšící.a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu, SPN, Praha 1983, 143 s.

Kratochvíl, J.- Michovský, V.: Dějepis pro 8.roč pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu, SPN, Praha 1985, 158 s.

Křížová, Jaroslava: Ověřování experimentální učebnice dějepisu pro 5. ročník ZŠ v praxi. DP FF UK 1991.

Kuchler, Karel: Průzkum čtenářských dovedností na školách pro děti s vadami sluchu. In: Infozpravodaj č. 1, roč. 1998, s.22-23

Macurová, Alena: Jazyk v komunikaci neslyšících (Předběžné poznámky) In: Slovo a Slovesnost, č. 2, roč. 1994, s. 121-132

Macurová, Alena: Předpoklady čtení. In: Četba sluchově postižených. Praha 2000, s. 35-42

Málková, Marie: Dějepis pravěk a starověk (I) pro základní školy pro sluchově postižené žáky. Septima, Praha 1999, 71 s.

Málková, Marie, Dějepis starověk (II.) pro základní školy pro sluchově postižené. Septima, Praha 201, 83 s.

Mareš, Jiří: Učení z obrazového materiálu. In: Pedagogika, č. 4, roč. 1995, s. 318-327.

Mičková, Veronika: Pojetí a obsah dějepisu v základním vzdělání. DP FF UK 1995

Novotná, Jitka: Analýza vybraných učebnic dějepisu z hlediska výuky dějinám středověku. DP FF UK 1994.

Okrouhlíková, Lenka: Problematiky výchovy a vzdělávání neslyšících na pozadí výsledků Kalibro testu. SP, FF UK 2000.

Pavlovkin, Michal-Macková-Zdenka: Žiak a učebnice. Slovenské pedagogické nakladatel´stvo, Bratislava 1989, 123 s.

Pluskal, Miroslav: Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů. In: Pedagogika, č. 1. roč. 1996, s. 62-70

Poláková, Marie: Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty). DP FF UK 2000.

Průcha, Jan: Hodnocení obtížnosti učebnic. Výzkumný ústav odborného školství, Praha 1984, 95 s.

Průcha, Jan: Komplexní výzkum učebnic dějepisu. In: Společenské vědy ve škole, č. 4, roč. 1985-86, s. 105-107

Průcha, Jan: Pedagogický výzkum Uvedení do teorie a praxe. Karolinum, Praha 1995, 132 s.

Průcha, Jan: Učebnice:Teorie a analýzy edukačního média. Paido, Brno 1998, 148 s.

Průcha, Jan – Walterová, Eliška – Mareš, Jiří: pedagogický slovník, Portál, Praha 1995, 92 s.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
http://www.vuppraha.cz/

Rulf, Jan – Válková, Veronika: Dějepis pro 6. ročník základní školy a 1. ročník osmiletého gymnázia. SPN, Praha 1997, 144 s.

Růžičková, Jarmila: Didaktické inspirace Z odkazu metodiky a didaktiky dějepisu předchozích desetiletí. SSUD, 1997, 137 s.

Říčan, Pavel - Krejčířová, Dana a kol: Dětská klinická psychologie. Grada, Praha 1997, 450 s.

Sýkora, Miloslav: Učebnice Její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů, EM-Effect, Praha 1996, 75 s.

Standard základního vzdělávání. Fortuna, Praha 1999, 56 s.
http://www.msmt.cz/cp1250/web/96/Standard_ZV.doc

Strnadová, Věra: Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení? In: Infozpravodaj č. 1, roč. 1998, s. 30

Strnadová, Věra: Současné problémy české komunity neslyšících I. Hluchota a jazyková komunikace. Univerzita Karlova, Praha 1998, 278 s.

Šebesta, Karel: Od jazyka ke komunikaci. Karolinum, Praha 1999, 157 s.

Šimůnková, V.-Novák, V.: Dějepis pro 8.roč pro neslyšící a ZŠ pro žáky se zbytky sluchu, SPN, Praha 1986, 216 s.

Škramovská, Svatoslava: K metodám analýzy školních učebnic. In: Pedagogika č. 3, roč. 1987, s. 301-323.

Škramovská, Svatoslava. K metodám výzkumu terminologické exaktnosti a obtížnosti školních učebnic. In: Pedagogika, č. 6, roč. 1987, s. 671-683

Tvorba učebnic dějepisu v Polsku, na Slovensku a v České republice-Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Masarykova univerzita, Brno 1996.

Tydlačková, Zuzana: Analýza současných českých a saských dějepisných učebnic. DP FF UK 1998.

Vzdělávací program Základní škola. Fortuna, Praha 2001, 344 s.

13. SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

Učebnice SP1 - Málková, Marie: Dějepis pravěk a starověk (I) pro základní školy pro sluchově postižené žáky. Septima, Praha 1999, 71 s.

Učebnice SP2 - Málková, Marie, Dějepis starověk (II.) pro základní školy pro sluchově postižené. Septima, Praha 201, 83 s.

Učebnice ZŠ - Rulf, Jan – Válková, Veronika: Dějepis pro 6. ročník základní školy a 1. ročník osmiletého gymnázia. SPN, Praha 1997, 144 s.

ČR - Česká republika

s. **-** strana

14. PŘÍLOHA

I. Vzdělávací metody základních škol pro sluchově postižené v ČR

II. Textové vzorky 1 – 6 z učebnic SP1, SP2

III. Textové vzorky 1 –6 z učebnice ZŠ

IV Dotazník pro vyučující dějepisu na ZŠ pro SP

V. Test kalibro