



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# **Pojetí dějin pravěku v učebnicích dějepisu pro gymnázia**

Vypracoval: Bc. Václav Vondrovský  
Vedoucí práce: PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.  
Konzultant BP: Doc. PhDr. Jaromír Beneš Ph.D.

České Budějovice 2014

## ANOTAČNÍ LIST DIPLOMOVÉ PRÁCE

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Autor:** Bc. Václav Vondrovský

**Katedra:** pedagogiky a psychologie

**Studijní program:** B7507 Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Učitelství odborných předmětů

**Vedoucí práce:** PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

**Název:** Pojetí dějin pravěku v učebnicích dějepisu pro gymnázia

**Druh práce:** bakalářská

**Rok odevzdání:** 2014

**Počet stran:** 42

**Anotace:** Bakalářská práce svým zadáním zasahuje do dvou disciplín – pedagogiky a archeologie. Její charakter je teoreticko-empirický. Teoretická část práce se zabývá problematikou cílů a obsahu výuky dějepisu v rámci současného pojetí vzdělávání. Důraz je kladen na dějiny pravěku na čtyřletých a vyšším stupni víceletých gymnázií. Pomocí pilotážního dotazníku byly zjištěny tři nejpoužívanější učebnice a ty následně v empirické části analyzovány. Evaluace se zaměřila na rozsah strukturálních složek, obtížnost textu a didaktickou vybavenost učebnic. Kvalitativní analýza zkoumá vlastní obsah textu s cílem zjistit, zda učebnice využívané pro výuku dějin pravěku akceptují stav poznání a možnosti současné archeologie. Poslední částí práce je dotazníkové šetření zaměřené na učitele a v menší míře také na žáky. Otázky jsou směřovány na způsob zacházení s učebnicí při výuce, přípravu na ni a povědomí o archeologických popularizačních programech.

**Klíčová slova:** učebnice, dějepis, pravěk, archeologie, gymnázium

ANNOTATION PAGE OF DIPLOMA THESIS

UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA IN ČESKÉ BUDĚJOVICE  
PEDAGOGICAL FACULTY

**Author:** Bc. Václav Vondrovský

**Department:** Pedagogy and Psychology

**Study programme:** B7507 Specialization in pedagogy

**Field of study:** Teaching vocational subjects

**Leader of thesis:** PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

**Title:** The concept of prehistory in grammar school history textbooks

**Type of thesis:** bachelor

**Year of delivery:** 2014

**Number of pages:** 42

**Annotation:** The bachelor thesis extends by its assignment in two disciplines – pedagogy and archaeology. Its character is theoretical-empirical. Theoretical part of the work deals with the objectives and content of history teaching in the frame of current educational conception. Emphasis is placed on prehistory teaching on 4-year and higher degree of multiyear grammar schools. Using pilotage questionnaire three most used textbooks were revealed and afterwards analysed in the empirical part. The evaluation focused on structural components extent, text difficulty and didactical quality of the textbooks. Qualitative analysis examines text content to find out if textbooks used for prehistory teaching accepts the current state of knowledge and possibilities of current archaeology. The last part of the thesis represents questionnaire focused on teachers and to lesser extent also pupils. Questions are aimed at a method of treatment with textbook during lesson, preparing for lesson and awareness of archaeological popularization programmes.

**Key words:** textbook, history lesson, prehistory, archaeology, grammar school

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce fakultou, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne .....

.....

podpis

## PODĚKOVÁNÍ

Mé poděkování patří v první řadě vedoucí této práce PhDr. Ivě Žlábkové, Ph.D. a konzultantovi Doc. PhDr. Jaromíru Benešovi, Ph.D. za cenné připomínky a rady při psaní této práce. Velice děkuji také všem respondentům, kteří věnovali čas vyplnění dotazníků.

Děkuji své rodině a blízkým za podporu při psaní této práce. Především pak své přítelkyni Vendule Kalousové za korektury textu a trpělivost.

## Obsah

Úvod.....	1
I. Teoretická část.....	2
1. Pedagogika.....	2
1.1. Vzdělávací proces a role učebnic .....	2
1.2. Současná podoba a diskuze o výuce dějepisu .....	4
2. Archeologie.....	6
2.1. Základní charakteristiky oboru.....	6
2.2. Vztah k veřejnosti a školství.....	8
3. Metodika evaluace učebnic.....	10
4. Metodika dotazníkového šetření .....	13
4.1. Pilotáž.....	13
4.2. Cílová skupina učitelé .....	14
4.3. Cílová skupina žáci.....	15
II. Empirická část.....	17
5. Evaluace učebnic .....	17
5.1. Souček, J. <i>Dějiny pravěku a starověku. Učebnice pro střední školy</i> .....	17
5.2. Popelka, M. & Válková, V., <i>Dějepis pro gymnázia a střední školy 1. Pravěk a starověk</i> .....	21
5.3. Kohoutková, H. & Komsová, M., <i>Dějepis na dlani</i> .....	23
5.4. Komparace.....	26
5.5. Vyhodnocení dotazníkového šetření pro učitele .....	32
5.6. Vyhodnocení dotazníkového šetření pro žáky .....	36
6. Diskuze .....	38
6.1. Potřebujeme výuku pravěku na školách? .....	39
Závěr .....	41
Literatura.....	43
Seznam příloh .....	48

## Úvod

Tato bakalářská práce si klade za cíl přispět k průzkumu a zhodnocení současného stavu výuky nejstarších dějin na českých čtyřletých gymnáziích. Obsahově se jedná o široké téma, proto byla pozornost zaměřena pouze na učebnice, jakožto jeden ze základních vyučovacích a učebních prostředků, v jisté míře i jako obecný model či scénář vyučovacího procesu (Veverková 2002, s. 143). Po oborové stránce práce stojí na rozhraní archeologie a pedagogiky, což vychází z autorova studijního zaměření<sup>1</sup>. Z pozice archeologie tak práce sleduje problematiku popularizace, konkrétně míru a povahu poznatků, které jsou na českých gymnáziích o tomto oboru a jeho výsledcích podávány. V poslední době u nás vzniká řada projektů, jejichž cílem je právě popularizace poznatků, které archeologie získává. Často jsou zacíleny i na školní mládež. Přesto je ale prozatím malá pozornost věnována poznatkům, které žák získává v běžné vyučovací hodině. Z pozice pedagogiky bude zkoumána náročnost učebnic, jejich vybavenost a způsob práce s učebnicemi. Je třeba předeslat, že již z principu školní kurikulum zaostává. Není technicky možné, aby pedagogové a školní učebnice drželi krok s nejnovějšími vědeckými poznatky, které navíc musí projít kritickou diskuzí v rámci odborné komunity, aby byly alespoň většinově přijaty za platné. Na druhou stranu, pokud se budou v učebnicích objevovat jen „potvrzená“ fakta, hrozí nebezpečí cyklování zastaralých údajů (Neustupný 1996, s. 318). Na tento aspekt je třeba neustále myslet a vyvarovat se tak posuzování školní reality pouze očima odborníka, neboť by se pak školní výuka zdála zákonitě jako nedokonalá. Důraz je kladen spíše na způsob podání, než na určitou více či méně objemnou sumu poznatků, kterou učebnice obsahují. Výchozí myšlenkou je definice vzdělání K. Čapka jako čehosi, „co nám zůstane, když zapomeneme všechno, co jsme se naučili ve škole“ (Spilková 2005, s. 49), která tak odkazuje spíše k afektivním obsahům vyučování.

Vlastní stať práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V první jsou nastíněna teoretická východiska pedagogiky. Stručně je shrnuta dosavadní literatura týkající se tématu a problematiky evaluace učebnic. Další část obsahuje krátké seznámení s oborem archeologie a jeho vztahem k laické veřejnosti. Byla koncipována tak, aby čtenář této primárně pedagogicky zaměřené práce získal přehled o oboru archeologie. Teoretickou kapitolu uzavírá pojednání o metodice dotazníkového šetření.

---

<sup>1</sup> 2008-2012 FF JU bakalářský obor Archeologie; od 2013 FF JU navazující magisterský obor Archeologie; od 2011 PF JU obor Učitelství odborných předmětů.

Empirická část již prezentuje vlastní analýzu učebnic a výsledků dotazníkového šetření. V případě, že to povaha dat dovoluje, byly při vyhodnocení použity statistické nástroje. Syntézu a interpretaci zjištěných poznatků přináší diskuzní kapitola a závěr na konci práce.

## **I. Teoretická část**

### **1. Pedagogika**

První kapitola teoretického úvodu je věnována pedagogice. Vzhledem k tomu, že práce se týká učebnic dějepisu, bude pozornost upřena především na tuto učební pomůcku. Stranou není samozřejmě ponechána ani podoba celkové výuky dějepisu na gymnáziích.

#### **1.1. Vzdělávací proces a role učebnic**

V současné době je obsah a v závislosti na tom částečně i podoba školní výuky určována na celostátní úrovni Národním programem vzdělávání (legislativně ukotvený v zákonu č. 561/2004 Sb). Pro gymnázia byly zavedeny Rámcově vzdělávacími programy (*RVP G 2007*) poskytující základní kostru, která je doplněna Školními vzdělávacími programy užívanými gymnázii od roku 2009. Tato reforma uvolnila poměry a dovolila učitelům větší měrou participovat na obsahu výuky. Po zrušení konceptu školních osnov tedy stoupá na důležitosti organizační funkce učebnic. Výzkumy ukazují, že učebnice je velmi často využívána pedagogy při vytváření obsahu vyučovacích hodin (*Knecht & Najvarová 2008*).

Nejprve je ale třeba pojem „učebnice“ definovat. V publikacích encyklopedického rázu se můžeme většinou setkat se zjednodušenými charakteristikami, které zcela nevystihují podstatu. Záleží především na hledisku, ze kterého učebnice posuzujeme (*Průcha 1998*, s. 13–17). V nejširším záběru je vidíme jako prvek vzdělávacího programu (projektu). V tomto směru může učebnice vymezovat rozsah a obsah učební látky. Učebnice je také jedním (a to velmi významným) z didaktických prostředků. Vstupuje jako médium do procesu didaktické transformace kultury do formy školního vzdělávání, jehož primárními činiteli jsou cíle vzdělávání, žák a pedagog (*Skalková 2007*, s. 13–24). V Herbartově pojetí výuky (didaktický trojúhelník) můžeme učebnici vidět na stěnách trojúhelníku spojující především žáka s učivem. V nejužším pojetí je druhem školního



učebního textu<sup>2</sup>. Klasické tištěné učebnice si v českém školství zachovávají prvenství mezi ostatními pomůckami i přes velký rozmach multimédií (internet, výukový software apod.).

Funkce učebnic je také možné vyjádřit ve dvou základních rovinách. V první řadě to je rovina didaktická. Učebnice informuje, čili zprostředkovává informace o učivu. Důraz by měl být kladen i na postoje a hodnoty, které učebnice formují – formativní funkce. V textech se odráží koncepce vyučování a vzdělávací záměry autorů a potažmo vzdělávací politika státu (Tomanová 2002, s. 243). Právě v případě učebnic dějepisu se tyto vlastnosti projevují výrazněji než u ostatních předmětů<sup>3</sup>. Používání učebnic by mělo probíhat jako cílená práce s textem případně ilustracemi, mapami a úkoly k řešení, čímž učebnice plní funkci metodologickou. Druhou funkční skupinou jsou funkce organizační. Především didaktický aparát učebnic může více či méně řídit proces výuky, motivovat, nebo působit jako kontrola (Veverková 2002, s. 143).

K používání učebnic je v současném školství přistupováno poměrně liberálním způsobem. Jejich role ve vyučování není normou přesně stanovena<sup>4</sup> a je tedy čistě věcí samotného pedagoga či školy do jaké míry budou při výuce používány. Trh s učebnicemi, který po roce 1989 přestal být státním monopolem, nabízí širokou nabídku titulů. Je ale třeba rozlišovat mezi skutečnými učebnicemi se všemi náležitostmi a přehledovými syntézami či skripty, které nelze považovat *sensu stricto* za učebnice (např. Krejčíř – Soják – Vít 2010; Sochorová 2008). Faktografická složka je výrazně posílena na úkor didaktické funkce textu, který se proto hodí (a často je tak i koncipován) pro opakování znalostí nabytých během výuky.

Základní přehled problematiky učebnic nalezneme v syntetických dílech české pedagogiky. Výše citované shrnutí funkcí učebnic v rámci stati o učivu přinesla

---

<sup>2</sup> Ty se dělí na učebnice v užším slova smyslu, cvičebnice, slabikáře, čítanky, sborníky, didaktické příručky, sbírky, normativní mluvnice, slovníky, zpěvníky, atlasy a mapy, odborné tabulky, testy a testové manuály (Průcha 1998, s. 16-17)

<sup>3</sup> Historie bývá často upravována, překrucována a zamlčována podle toho, co zrovna daný režim či vládnoucí elita chce zdůraznit. Příkladem budiž výuka dějin před rokem 1989. I v současnosti ale můžeme vidět některé snahy (byť se za nimi jistě nedá hledat účelová propaganda) vykládat historii podle současných názorů či společenských diskurzů. Anachronicky pak působí, když se snažíme například ve snaze Jiřího z Poděbrad vybudovat alianci křesťanských panovníků proti Turkům vidět zárodky budoucí Evropské unie. Po těchto zkušenostech nakonec historikové dospěli k názoru, že zcela objektivní poznání minulosti není možné a vždy se do interpretací bude promítat více či méně naše současnost (Třeštík 2001, 358).

<sup>4</sup> „Pro úspěšnou realizaci vzdělávání na gymnáziu v pojetí RVP G je nutné, aby škola usilovala o zajištění optimálních podmínek (materiálních, personálních, pedagogicko-psychologických, psychosociálních, hygienických a organizačních). Východiskem pro formulování souborů těchto podmínek (v materiální rovině zahrnuje i učebnice – pozn. autora) jsou platné legislativní normy pro školská zařízení. RVP G definuje optimální podmínky v obecné rovině a předpokládá, že každá škola bude ve svém školním vzdělávacím programu konkretizovat především takové podmínky, které podporují vzdělávací záměry školy.“ (RVP G 2007, s. 93)

H. Veverková (2002). Větší důraz na fungování učebnic v celém systému multimediálních vyučovacích prostředků klade ve své syntéze J. Skalková (2007, s. 90–96), evaluaci učebnic se pak zabývá D. Tomanová (2009) v díle Školní didaktika (Kalhous & Obst 2009). Mimo kapitol v syntetických pracích byly učebnicím věnovány i tematické sborníky. Jmenujme alespoň Učebnice pod lupou (Maňák & Klapko 2006) a více analyticky zaměřený sborník Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu (Knecht & Janík 2008). Principy analýzy učebnic a jejich hodnocení popisuje ve svých dílech především J. Průcha (1987; 1989; 1998). Souhrn se pak podává ve své monografii Moderní pedagogika (Průcha 2002, s. 269–299). Detailně se zde na základě provedených analýz a dotazníkových šetření věnuje nejen učebnici samotné ale i způsobům jejího užívání a faktorům ovlivňujícím vznik nových v českém i zahraničním kontextu.

## 1.2. Současná podoba a diskuze o výuce dějepisu

Předkládaná práce je pouze dalším z řady příspěvků pojednávajících o stavu a kvalitě výuky dějepisu na českých školách. V poslední době nejrozsáhlejší výzkum podnikly pracovnice Ostravské univerzity v Ostravě (Gracová & Labischová 2012). Autorky sledovaly pomocí dotazníků a rozhovorů tematické preference pedagogů, žáků i budoucích pedagogů z řad studentů na pedagogických fakultách. Stranou nezůstaly ani metody výkladu nebo užití historických pramenů v hodinách dějepisu. Zaměříme-li se na metodiku vyučování, pak na gymnáziích jasně vede výklad učitele (86 %) následovaný diktováním do sešitu, které dosáhlo 43 % zastoupení v odpovědích. Pozitivní je naopak umístění diskuzní metody hned za diktováním do sešitu. Dotazníkovým šetřením byly zkoumány i preference vyučovaných témat. Pouze 9 % gymnazistů projevilo zájem o lokální historii svého regionu. Naopak dějiny starověku<sup>5</sup> označilo za přitažlivé 40 % gymnazistů, ale pouze 21 % pedagogů. Nejvíce pozornosti přitahuje téma druhé světové války. Ačkoliv má citovaný příspěvek široké zaměření obecně na výuku dějepisu v rámci základních i středních škol, bude jistě přínosné některé její dílčí výsledky srovnat se závěry této práce.

V souvislosti s tím se krátce zastavme u úlohy dějepisu v současném školství a společnosti, kolem které panuje živá diskuze. Často jsou slyšet hlasy obávající se o budoucnost tohoto předmětu v technokratické společnosti. Velké naděje byly vkládány

---

<sup>5</sup> Autorky do dotazníku nevložíly možnost „dějiny pravěku“, kterou ale můžeme považovat za podmnožinu dějin starověku.

do nového školského zákona z roku 2004, který klade důraz na získávání kompetencí (dovedností) a do jisté míry přenesl odpovědnost za náplň výuky na školy samotné (Školní vzdělávací programy). V této souvislosti je možné v literatuře zaznamenat nárůst příspěvků ke koncepci dějepisného vyučování právě před a kolem roku 2004 (např. *Beneš 2002; 2004; 2005; Čornej 2003; Jeřábek 2003*). Ponechme stranou otázku, do jaké míry se tato zákonem nově ustanovená koncepce českého školství reálně odrazila v každodenní výuce. Někteří autoři se ihned po zavedení RVP do praxe pustili do kritiky tohoto systému jako nevyužitě šance k reformě výuky dějepisu (*Hausenblas 2005*).

Většinou se diskuze točí kolem výuky moderních dějin, především totalitních režimů. S minulostí se zatím ne zcela vyrovnala celá společnost, což se samozřejmě odráží i v reálné výuce<sup>6</sup>. Téma nejstarších dějin zůstává upozaděno. To je pochopitelné, neboť z naší současné perspektivy pocítujeme poválečný vývoj Evropy silněji, než zakládání oppid na sklonku doby laténské. Jak ale ukazuje současné archeologické bádání, může téma pravěku být aktuální i v dnešní době, záleží pouze na vhodném úhlu pohledu. Vždyť „dobrá archeologie je nutně spojena s problémy, které řeší ‘její’ společnost“ (*Neustupný 1996*, s. 320). Zde se však pedagog neobejde bez kvalitních znalostí archeologie, nebo lépe bez kvalitních podkladů (například právě učebnice). Pro ilustraci: výuka regionálních dějin pravěku<sup>7</sup> by na pedagogovi vyžadovala studium informací často velmi rozptýlených v odborné archeologické literatuře, neboť souhrnné „příručky“ zatím chybí. Tento deficit se částečně snaží vyrovnat dvě diplomové práce studentek Pedagogické fakulty ZČU (*Kruftotvá 2013; Nováková 2011*)<sup>8</sup>, které shodně (obě práce jsou vedeny H. Východskou) provedly rešerši archeologické literatury týkající se jimi zvoleného regionu. Druhým způsobem řešení jsou kurzy doplňkového vzdělávání pro pedagogy na FF UK. V jejich rámci se mohou seznámit s novými interpretacemi, způsoby výkladu dějin pravěku a prezentována je také dostupná populárně-naučná literatura (*Popelka 2013*, s. 100).

---

<sup>6</sup> Pro pedagogy je často těžké objektivně posuzovat dobu, ve které sami žili a prožívali ji. Některá témata, na která byl před rokem 1989 kladen důraz, najednou z výuky téměř nebo úplně zmizela, k novým zase chyběly „osnovy“. Autor práce se setkal s případem nekritické výměny starých osobností za nové (při výuce o T. G. Masarykovi byla diktována do sešitu charakteristika „*vždy na straně pravdy*“, zřejmě pozůstatek po výuce o V. I. Leninovi).

<sup>7</sup> Pod tímto termínem rozumím výklad o regionálním (kraj, okres, město) vývoji v pravěku. Žákům jsou představeny například archeologická naleziště z okolí a v jejich očích dosud známá místa tak dostávají nový rozměr.

<sup>8</sup> Práce jsou dostupné přes webový portál [www.theses.cz](http://www.theses.cz), ovšem bez klasické publikace nebudou mít patrně na pedagogy velký vliv.

## 2. Archeologie

Tato bakalářská práce je primárně zaměřena na pedagogiku, nicméně silně přesahuje i do oboru archeologie. Jejím, byť stručným, představením je následující kapitola. První část je věnována oboru samotnému, v další části je pozornost zaměřena na kontakt archeologie a laické veřejnosti, kam lze zařadit i žáky a pedagogy.

### 2.1. Základní charakteristiky oboru

Archeologie patří ve středoevropském prostředí tradičně do skupiny historických věd na rozdíl od amerického pojetí, které ji řadí do skupiny věd antropologických. První přístup ovlivněný historií vyplynul z potřeby poznat lidskou minulost za hranicí existence písemných pramenů a to studiem hmotných pramenů. Ve svých počátcích se tak archeologie snažila historické poznatky přenášet i do chronologicky starších období<sup>9</sup>. Z tradičního až silně konzervativního úhlu pohledu je tedy archeologie pomocnou vědou historickou. Americký přístup pak vnímá archeologii jako jednu z věd o člověku, v tomto případě o člověku minulém a tíhne tak spíše než k chronologii a „škatulkování“ k otázkám proměny společností a její dynamice (Binford 1989). Rozdíly nejsou podmíněny pouze geograficky, ale obor se proměňuje také v čase. O systému kladených otázek a způsobech „řešení“ charakteristickém pro určité období a vědeckou komunitu hovoříme jako o paradigmatu. Na rozdíl od přírodních věd není tento fenomén v humanitních vědách a tím pádem ani v archeologii tak silný. V současné odborné literatuře tedy nalezneme znaky jak „starších“, tak i „aktuálního“ paradigmatu, postprocesualizmu<sup>10</sup>.

Archeologie se z hlediska sledovaného období dělí na pravěkou, mediévální (středověk) a postmediévální (od raného novověku až do nedávné minulosti). Časový rozsah je tedy značný a do skupiny archeologických nálezů mohou spadat i hmotné památky z druhé světové války<sup>11</sup>. Těžiště této bakalářské práce však leží v dějinách pravěku (někdy používán opis „nejstarší dějiny“), které můžeme vymezit jako dobu od vzniku lidského rodu po dobu stěhování národů. Na spodní hranici (doba laténská, římská

---

<sup>9</sup> Na přelomu 19. a 20. století byla pro německé archeology lákavá otázka „pragermánství“, čili hledání původu Germánů v některé z pravěkých archeologických kultur. Podobné otázky, ovšem v „praslovanské“ verzi najdeme i v dílech českých a polských archeologů tohoto období (Neustupný 2007, 21-22).

<sup>10</sup> Ve stručnosti ho můžeme charakterizovat jako směr kladoucí důraz na symbolickou rovinu artefaktů, tedy artefaktů hrajících roli ve vztazích mezi lidmi. Ekonomika pravěkých společností ustupuje do pozadí. Archeologické prameny jsou považovány za „texty“, které stačí přečíst hermeneutickou metodou (Neustupný 2007, s. 22)

<sup>11</sup> Památkový zákon na Slovensku v aktuálním znění chrání všechny předměty (především militaria), které se vztahují k období před rokem 1946.

a stěhování národů) máme pro naše území již některé sporé písemné zprávy a správně bychom tedy měli mluvit o protohistorických obdobích či rané době dějinné, nicméně i ta bývají tradičně řazena k pravěku<sup>12</sup>.

Archeologie je obor intenzivně spolupracující a prorůstající dalšími vědami. Díky tomu je schopna odpovídat na otázky týkající se nejen hmotné kultury (artefaktů), ale i ty spojené s každodenním životem v minulosti. Obory tzv. nedestruktivní archeologie jsou výzkumné postupy, které sledují archeologické památky bez nutnosti zásahu do terénu – dálkový průzkum země, geofyzikální metody, detektory kovů, geochemické metody a další (Kuna *et al.* 2004). V posledních letech se dynamicky rozvíjí spolupráce archeologie a přírodních věd. Studuje se přírodní prostředí minulosti, se kterým člověk určitými způsoby zacházel a také ho využíval, migrace lidí i zvířat. Za jednotlivé subdisciplíny interakce archeologie a přírodních věd jmenujme archeobotaniku, archeozoologii, archeogenetiku a krajinnou archeologii (Beneš & Pokorný 2008; Pokorný 2011; Ucko & Layton 1999). Etnoarcheologie hledá analogie k minulosti skrze tradiční lidské společnosti v současnosti (David & Kramer 2001). Široké je také spektrum zapojení výpočetní techniky například v podobě geografických informačních systémů (Connolly & Lake 2006).

Jak je vidět z předchozích řádků, je rozsah archeologie opravdu široký. Pro potřeby této práce ji bude postačovat tato definice:

Archeologie je historická věda, jejímž cílem je objasnit život člověka v časových obdobích, o nichž postrádáme písemné prameny. Musíme si uvědomit, že archeologické památky a nálezy nesmějí být samoúčelné. Cílem archeologa není popsat historii kamenných seker nebo šperků, cílem je vyličit život, činnost, vývoj lidí, kteří používali kamenné sekery a nosili šperky (definice H. Arbmana, Moberg 1969, s. 7–8, cit. podle Malina 1981, s. 34).

Byť v této definici není místo pro archeologické zkoumání období s písemnými prameny (starověk, středověk, novověk), je vyhovující zvláště díky svému důrazu na obraz minulého života, nikoliv pouze jeho pozůstatků (archeologických pramenů).

---

<sup>12</sup> Viz poslední syntéza českého pravěku: Archeologie pravěkých Čech 7. Doba laténská (Venclová – Drda 2007); Archeologie pravěkých Čech 8. Doba římská a stěhování národů (Salač 2008).

## 2.2. Vztah k veřejnosti a školství

Zaměříme se nyní na komunikaci odborné archeologické obce s laickou veřejností, čili na to, jakými prostředky je laik seznamován s poznatky oboru. Toto téma je i v odborných kruzích stále více reflektováno a to především na konferencích Archeologie a veřejnost pořádaných od roku 2004 (naposledy *Šmidtová et al. 2013*) a semináři Prezentace a rekonstrukce archeologických objektů (naposledy *Zelenka 2013*).

Mimo svou primárně sbírkotvornou činnost seznamují veřejnost s archeologií muzea. V České republice se již během první poloviny 20. století etablovala síť regionálních (okresních) muzeí, které dnes ve svých stálých expozicích prezentují archeologii. Kvalita expozic je však různá především v závislosti na datu vzniku a finančních možnostech. Muzea jsou ze zákona pověřeny mimo prezentace a edukace především ochranou, evidencí a další péčí o kulturní dědictví, což v případě archeologie znamená nést tíhu terénních záchranných výzkumů a jejich následné zpracování. Na plnohodnotnou prezentaci sbírek (výstavy, muzejní pedagogové) však často chybí finance. Jako příklad velmi zdařilé prezentace však můžeme jmenovat nedávno instalovanou expozici „Pravěk jihozápadních Čech“ v Západočeském muzeu v Plzni.

Národního muzeum v Praze spustilo roku 2012 projekt nazvaný Archeologie na dosah fungující především na platformě webového portálu<sup>13</sup>. Část činnosti je směřována přímo na školy formou přednášek doplňujících školní výuku. V rámci projektu proběhl také workshop Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví, který nabídl prostor pro diskusi mezi pracovníky muzeí, pedagogy a členy veřejně prospěšných organizací (*Opatrná 2013*). V současné době představuje Archeologie na dosah jednu z nejlepších možností, kterou může zájemce o obor archeologie zvolit.

Převážně od 90. let minulého století v České republice vznikají tzv. archeoparky či archeoskanzeny – muzea v přírodě, která návštěvníkům prezentují formou rekonstrukcí a experimentů život v pravěku a středověku. Velmi často se jedná o prezentaci zážitkovou, návštěvník si může postupy vyzkoušet sám „na vlastní kůži“, což pozitivně působí na fixaci poznatku. Za všechny jmenujme alespoň skanzen Modrá u Velehradu, Pravěkou vesnici v areálu ZOO Plzeň nebo Archeopark Netolice. I v případě archeoparků se často setkáváme s programy cílícími na doplnění školní výuky. Někdy tato iniciativa nemusí vycházet přímo z archeologických kruhů, ale také z občanských sdružení primárně

---

<sup>13</sup> [www.archeologienadosah.cz](http://www.archeologienadosah.cz)

zaměřených na ekologickou výchovu (Tintěrová 2003, 21). To jen potvrzuje propojitelnost archeologie a environmentální tematiky.

Příspěvky k tématu školní výuky a učebnic nejsou v odborné archeologické literatuře příliš časté. Pokud se objeví, pak jsou jejich autory zpravidla odborníci, kteří byli s psaním učebnicového textu přímo konfrontováni. Komentáře a poznámky ke koncepci vlastní učebnice dějepisu předložil na stránkách Archeologických rozhledů E. Neustupný (Neustupný 1996; učebnice Neustupný 1995). Autor je znám svými nekonvenčními postoji, a proto nepřekvapí, že se promítly i do textu učebnice<sup>14</sup>. Autorovy obecné teze lze však přijmout bez větších výhrad. Ve stručnosti je můžeme shrnout následovně:

- a) V učebnicích se nemusí objevovat jen obecně uznávané „pravdy“; ty zaprvé odpovídají spíše pouze aktuálnímu paradigmatu (čili nejsou věčné) a můžeme tak upadnout do bludného kruhu opakování zastaralých názorů.
- b) Z výše uvedeného bodu vyplývá potřeba autora-odborníka. Učebnice by neměla být pouze popisným spisem, ale objevit by se měly i interpretace. Zde se pak zákonitě musí projevit jeho názory.
- c) Nebát se přiznat, že na některé otázky může existovat více odpovědí, či dokonce odpovědi neznáme. „Myslím si totiž, že žáci našich škol by se měli konečně dozvědět, že jednotlivé vědní obory nejsou souhrnem vědomostí (faktů), nýbrž spíše souhrnem řešení vědeckých problémů...“ (Neustupný 1996, s. 318).

Druhým archeologem/autorem je M. Popelka (Popelka 2001, 2007; Popelka & Válková 2001). Téma učebnic hodnotí z pohledu skupin, které se do tvorby jejího textu zapojují a zasahují tj. autoři, nakladatelé a žáci (Popelka 2013). Přínosná je především jeho zásada kontaktu autora textu a cílové skupiny – žáků. Je tak zaručeno, že výsledná učebnice a její obsah bude přiměřená věku a intelektuální vyspělosti uživatelů, podání látky zajímavé a poutavé. Vhodnou platformou pro takový kontakt mohou být neformální diskuzní fóra žáků a autora za přítomnosti i nepřítomnosti pedagoga. Na závěr svého příspěvku uvádí M. Popelka některé poznatky, které takto získal, např. členit text spíše do kratších úseků (odstavců, rámečků), zařadit slovníček použitých odborných pojmů.

Evaluaci již vydaných učebnic dějepisu pro základní a okrajově i střední školy z pozice archeologa provedl S. Vencl (1995). Ve svém příspěvku rozebírá po obsahové stránce texty i obrazový doprovod. Autor je v hodnocení často oprávněně kritický a to i vůči

---

<sup>14</sup> Například uznání „člověčenství“ až od mladého paleolitu s příchodem *Homo sapiens*, žárové zemědělství a následné vyčerpání ekonomického systému v neolitu, spojení eneolitu a doby bronzové (ne pouze starší doby bronzové) v jeden strukturální celek, téměř úplné vynechání doby halštatské.

učebnicím, které získaly doložku MŠMT ČR. Důraz je podle něj v budoucnu nutné klást na „*dynamické znázornění vývoje chování a základních kulturně historických změn v oblastech obživy, dopravy, demografie, vojenství, přičemž bych zdůrazňoval objem pravěkého dědictví v základech struktur chování a společenských institucí současnosti*“ na úkor tradičního statického znázornění pravěku pomocí vývoje keramiky, pohřbívání aj. (Vencl 1995, s. 284). S tímto názorem nelze než souhlasit. Jaký je současný stav učebnicových textů o nejstarších dějinách téměř 15 let po sepsání článku S. Vencla se snaží zjistit předkládaná bakalářská práce.

### 3. Metodika evaluace učebnic

Evaluace učebnic je stěžejním tématem této práce, a proto bude jejím teoretickým základům věnována náležitá pozornost. Metodologickým východiskem pro analýzu učebnic jsou práce J. Průchy (1987; 1989; 1998), který je předním českým odborníkem na tuto problematiku. V jeho pojetí je učebnice „*system tvořený mnoha strukturními komponenty, jak verbálními, tak neverbálními (obrázkovými). Proto je nutné vyhodnocovat konkrétní učebnice nejen pomocí parametrů odrážejících vlastnosti jednotlivých strukturních komponentů, ale také komplexně, tj. jako celistvý systém všech strukturních komponentů.*“ (Průcha 1987, s. 62).

Při evaluaci učebnic (v našem případě částí pojednávajících o pravěku) je možné zkoumat řadu aspektů<sup>15</sup>, pro účely této práce jsou vybrány pouze některé. Nejprve je třeba si vytýčit otázky (cíle), které má analýza částí učebnic dějepisu pojednávající o pravěku<sup>16</sup> sledovat:

Jaký je rozsah textu a ilustrací?

Jak je výklad náročný?

Na jaké úrovni je didaktická vybavenost učebnic?

Jaký je věcný obsah vzhledem k současným poznatkům archeologie?

Jak hodnotí učebnici její uživatelé?

Tyto aspekty jsou zkoumány u jednotlivých učebnic zvlášť a následně porovnány mezi sebou. Pokládáním otázkám odpovídají i zvolené analytické nástroje, které jsou pro lepší přehled uvedeny v Tabulce 1. Kombinace metod by měla poskytnout komplexní

---

<sup>15</sup> Výčet byt' stručný by byl značně zdlouhavý, a proto pouze odkazují na přehled J. Průchy (1998, s. 43–46).

<sup>16</sup> V následujícím textu budou často zmiňovány „učebnice“ či „učebnice dějepisu“. Vzhledem k zaměření této práce na problematiku výkladu o evropském pravěku je tím vždy míněna právě část učebnice pojednávající o tomto tématu.



vyhodnocení učebnic. Pro statistické zhodnocení získaných výsledků byl zvolen program StatSoft Statistica 9.

**Tabulka 1. Přehled zvolených analytických metod.**

<b>předmět analýzy</b>	<b>sledovaný aspekt</b>	<b>metoda</b>	<b>výsledek</b>
komunikační vlastnosti	rozsah strukturálních složek	měření plošného rozsahu	plošný rozsah (cm <sup>2</sup> )
komunikační vlastnosti	obtížnost textu	komplexní míra obtížnosti textu	koeficient T
komunikační vlastnost	didaktická vybavenost	míra didaktické vybavenosti	koeficient E
obsahové vlastnosti	věcný obsah	analýza textu	-
fungování učebnice	subjektivní názor uživatelů	dotazování	odpověď

Prvním sledovaným aspektem je plošný rozsah strukturálních složek učebnic měřený v centimetrech čtverečních (*Průcha 1998*, s. 52). Při měření je rozlišován (a) vlastní výkladový text, (b) vyobrazení (fotografie, tabulky, mapy, kresebné rekonstrukce apod. včetně vysvětlujícího textu) a (c) procesuální aparát (otázky a úkoly k řešení a opakování, soupis literatury k tématu ad.) (Příloha 1).

Obtížnost výkladového textu je vyjádřena koeficientem komplexní míry obtížnosti. Jeho výpočet vzešel z prací K. Nestlerové a byl modifikován J. Průchou a M. Pluskalem (*Průcha 1998*, s. 61–73). Pro výpočet je užit vzorec<sup>17</sup>:

$$T_{<1;100>} = T(s) + T(p)$$

T(s) = syntaktická obtížnost

$$T(s) = 0,1 \cdot V \cdot U$$

V=průměrná délka vět, U=průměrná délka větných úseků (predikativních propozic)

T(p) = sémantická obtížnost

$$T(p) = 100 \cdot \frac{\sum P}{\sum N} \cdot \frac{\sum P(1)+3 \sum P(2)+2 \sum P(3)+2 \sum P(4)+\sum P(5)}{\sum N}$$

N = počet slov, P = počet všech pojmů, P<sub>(1)</sub> = běžné pojmy, P<sub>(2)</sub> = odborné pojmy,

P<sub>(3)</sub> = faktografické pojmy, P<sub>(4)</sub> = číselné údaje, P<sub>(5)</sub> = opakované pojmy

Další sledovaný aspekt se zaměřuje na didaktický aparát učebnic. Částečně tedy navazuje na analýzu strukturálních částí učebnic, kde byl sledován poměr jednotlivých složek. V tomto případě je měřena jejich prostá přítomnost (nikoliv rozsah) a to tzv. mírou

<sup>17</sup> Detailně je postup měření a užití vzorce popsáno v *Průcha 1998*, Příloha I.

didaktické vybavenosti učebnic, která je vyjádřena koeficientem  $E$  (Průcha 1998, s. 94–96). Princip výpočtu spočívá ve sledování standardizovaných kategorií didaktického aparátu. Jelikož jsou některé komponenty charakteristické pro učebnici jako celek (např. návod k práci s učebnicí, shrnutí učiva k celému ročníku), je v tomto případě posuzována učebnice celá, nejen část týkající se dějin pravěku. Koeficient  $E$  je možné vypočítat podle vzorce:

$$E_{<0;100>} = \frac{K(1)}{\sum K} \cdot 100$$

$K(1)$  = počet komponent přítomných v učebnici,  $K$  = počet sledovaných komponent

V dalším kroku evaluace je pozornost věnována vlastnímu obsahu výkladových textů a to v porovnání s dnešním stavem poznání archeologie. V principu se jedná o problém, který je téměř nemožné kvantifikovat, či hlouběji statisticky zpracovat. Hodnocení je proto slovní a svou formou blízké recenzi publikace. To s sebou bohužel nese problémy spojené s objektivitou analýzy a porovnatelností jednotlivých hodnocení. Obsah je hodnocen hlavně z hlediska faktografické správnosti a aktuálnosti. Již bylo naznačeno v kapitole o archeologii, že v rámci každého vědeckého oboru existuje řada názorových proudů, které jsou proměnlivé horizontálně (jednotlivé názorové skupiny), tak i vertikálně (proměna vědy v čase). Za směrodatné jsou proto považovány informace obsažené v poslední syntéze českého bádání o pravěku (Jiráň & Venclová 2008). Zhodnotit je také třeba, jaký obraz pravěké minulosti je čtenáři učebnice předkládán. V zásadě zde rozlišit dva (extrémní) modely. První problematiku pojímá jako sled nálezů (většinou „pěkných kusů“) a z nich odvozených kultur vyvíjejících se v čase bez ohledu na to, že archeologická kultura byla dříve kulturou živou tvořenou živými lidmi. To je naopak silnou stránkou druhého modelu, který je zaměřen více na každodenní život (pracovní postupy, bydlení apod.).

Podívejme se, jaké nároky na výuku (tím pádem i učebnice) klade Rámcově vzdělávací program pro gymnázia: „*Žák objasní ve shodě s aktuálními vědeckými poznatky materiální a duchovní život lidské společnosti v jednotlivých vývojových etapách pravěku; charakterizuje pojem archeologická kultura; vysvětlí zásadní zlom ve vývoji lidstva v důsledku cílevědomé zemědělské a řemeslné činnosti; zařadí časově a prostorově hlavní*

archeologické kultury pravěku“ (RVP G 2007, s. 43). K těmto nárokům kladeným současným pojetím výuky dějepisu na učebnice bude také přihlíženo.

Poslední část evaluace je věnována reálnému fungování učebnice v denní realitě školního vyučování zkoumané metodou dotazníkového šetření (viz níže).

#### **4. Metodika dotazníkového šetření**

Zařazení dotazníkového šetření do metodiky této práce slouží k analýze fungování učebnic (Průcha 1998, s. 46–47). Cíleno je na dvě skupiny respondentů. Zprvce se jedná o učitele jakožto osoby, které edukační proces řídí a určují, která učebnice a jak bude užívána. Zadruhé to jsou žáci, pro které byl obsah učebnice vytvořen. Oba typy dotazníků byly administrovány adresně v tištěné i elektronické podobě osobám, které splňovaly požadavky na respondenta (učitel dějepisu, nebo žák čtyřletého a vyšších stupňů víceletého gymnázia). Samozřejmostí je zachování anonymity respondentů.

Primárním cílem dotazníkového šetření je zjistit, které učebnice jsou v praxi užívané (pilotáž). Další kladenou otázkou je způsob použití učebnic učiteli a žáky v reálné výuce nebo přípravě na ni. Tato otázka je považována za jednu ze stěžejních v současném pedagogickém výzkumu učebnic (Janík 2006, s. 42). Způsoby užití učebnice se mohou velmi lišit případ od případu a to od aktivní práce s učebnicí až po úplné vypuštění této učební pomůcky z výuky či přípravy žáků na hodinu.

##### **4.1. Pilotáž**

V rámci přípravy tématu této bakalářské práce byla v období listopad 2012 až leden 2013 provedena pilotáž pomocí dotazníkového šetření (Gavora 2000, s.68–69). Kladla si za cíl ověření (a) ochoty respondentů z řad pedagogů odpovídat na dotazník a (b) identifikovat v praxi nejčastěji používané tituly učebnic, které by mohly být podrobeny analýze (viz kapitola 5).

Dotazník (Příloha 2) byl zasílán pedagogům, jejichž emailové adresy byly dostupné na webových stránkách jednotlivých škol. Celkem bylo takto osloveno 94 pedagogů vyučujících dějepisu na čtyřletých a vyšších ročnících osmiletých gymnázií. Vyhodnotitelných odpovědí se zpět vrátilo 32<sup>18</sup>, z čehož lze vyvodit, že návratnost hlavního dotazníkového šetření mezi pedagogy se bude pohybovat kolem 34%. Výsledky

---

<sup>18</sup> Dva respondenti odpověděli, že se již výuce dějepisu nevěnují.

týkající se druhé otázky zobrazuje Tabulka 2. Pro analýzu obsahu a formy učebnic se zdají být stěžejní první tři tituly. Učebnice Dějepis pro střední odborné školy – České a světové dějiny (Čornej 2005) není primárně určena pro gymnázia (byť v tomto případě na gymnáziu používána), a proto není ani zahrnuta mezi analyzované tituly.

**Tabulka 2. Shrnutí výsledků pilotáže<sup>19</sup>**

titul	skóre	%
POPELKA, M. & VÁLKOVÁ, V. <i>Dějepis pro gymnázia a střední školy 1 - Pravěk a starověk</i> . SPN.	23	72
SOUČEK, J. <i>Dějiny pravěku a starověku: učebnice pro střední školy</i> . SPL-Práce.	3	9
KOHOUTKOVÁ, H. & KOMSOVÁ, M. <i>Dějepis na dlani</i> . Rubico.	2	6
ČORNEJ, P. <i>Dějepis pro střední odborné školy -- České a světové dějiny</i> , SPN.	1	3
Nic	2	6

#### 4.2. Cílová skupina učitelé

Dotazník pro učitele dějepisu na gymnáziích (Příloha 3) v jistém smyslu rozšiřuje pilotážní dotazník. Hlavním cílem je nejen sběr dat týkajících se v praxi používaných titulů, ale podstatnou částí dotazníku je i poznání způsobu, jakým pedagogové učebnice využívají ve výuce i v přípravě na ní. Další okruh otázek se zaměřuje na jevy vnitřní (Chrásková 2007, s. 163). Zkoumány jsou učitelovy vlastní preference ohledně výuky pravěku a dále užití nadstavbových forem výuky (návštěvy muzeí apod.). Lze totiž očekávat, že pokud sám učitel řadí toto téma ke svým oblíbeným, bude mu věnovat vyšší pozornost i během výuky.

Zadávání dotazníků proběhlo pomocí serveru [www.survio.cz](http://www.survio.cz), který umožňuje vytvoření elektronického dotazníku a jeho následnou distribuci mezi respondenty<sup>20</sup>. Nevýhodou je, že server v základním bezplatném balíku nenabízí možnost procházení jednotlivých dotazníků a nemůžeme tak sledovat vztahy mezi odpověďmi u jednotlivých respondentů (např. jak hodnotí oblíbenost tématu pravěku učitelé, kteří při jeho výuce používají či naopak nepoužívají učebnici). Odkaz na dotazník byl vložen do emailové

<sup>19</sup> Tituly jsou záměrně uváděny bez roků vydání, neboť nebyly respondenty uváděny. Problematika inovací obsahů učebnic v různých vydáních bude probírána na jiném místě v textu. Odpověď jednoho z respondentů („Běžné učebnice pro výuku na gymnáziích.“) nebylo možné do daných kategorií zařadit.

<sup>20</sup> Ve výsledném dotazníku na serveru [www.survio.cz](http://www.survio.cz), byly z důvodu technických možností dotazníkového rozhraní některé otázky mírně upraveny ve smyslu způsobu položení (rozdělení na dvě po sobě následující otázky apod.). Obsah kladených otázek se tím nijak nezměnil.

zprávy s prosbou o vyplnění rozesílané podobně jako ve fázi pilotáže na adresy jednotlivých učitelů. Tímto způsobem je možné dosáhnout poměrně velkého výběru ze základního souboru<sup>21</sup>. Hlavním omezující faktor zde stejně jako u všech (elektronickou) poštou rozesílaných dotazníků představuje ochota respondentů k odpovědi, která již sama od sebe preferuje spíše aktivnější osoby (*Chráška 2007*, s. 174–175). Omezující je i dostupnost emailových adres pedagogů na webových portálech, která byla během rešerše odhadnuta na 80% ze všech gymnázií, která se prezentují na internetu.

Úvod dotazníku obsahuje informace o autorovi a účelech, pro které je dotazník vytvořen. Respondent je dále ubezpečen o anonymitě. Následují otázky, které respondenta (v rámci anonymity) rozdělují do kategorií podle věku a pohlaví. Otázka směřovaná na místo pedagogického působení zajišťuje kontrolu geografické nezávislosti sbíraných dat. Následující otázky dotazníku (č. 1-3) jsou již zaměřené přímo na učebnice: titul, způsob použití a názor pedagoga na učebnici. Jedná se o uzavřené otázky, které nemusí respondentovi vždy vyhovovat, a proto je doplněna i možnost „jiné“. V případě první otázky je navíc žádáno i krátké zdůvodnění proč není učebnice používána.

Druhý okruh otázek (č. 4-5) sleduje učitelovy postoje k tématu pravěku. Tyto otázky se již zcela přímo problematiky učebnic nedotýkají, ovšem bude jistě zajímavé srovnat způsob výuky daného tématu a vnitřní postoje pedagogů (otázka č. 4, škála 1-5). Závěrečná otázka (č. 5) se pak dotýká problematiky zařazování „nadstavbových“ programů (muzea, archeoparky, přednášky odborníků apod.) do výuky pravěku v rámci hodin dějepisu. Takto je nepřímou zkoumána snaha o inovaci výuky.

### **4.3. Cílová skupina žáci**

Zabýváme-li se obsahem učebnic pro gymnázia, je na místě se ptát, jak velká část středoškolských studentů tento typ škol navštěvuje v porovnání s ostatními. Z údajů Českého statistického úřadu shrnutých v Tabulce 3 vyplývá, že počet žáků studujících v České republice na gymnáziu se v poměru k žákům ostatních škol sekundárního vzdělávání v posledních letech pohybuje kolem 25 %. Výuka na tomto typu škol je dotována 2 povinnými hodinami týdně v prvních dvou ročnících, ve zbytku studia je výuka

---

<sup>21</sup> Z veřejně dostupných údajů Českého statistického úřadu není možné zjistit počet gymnaziálních pedagogů vyučujících dějepis, a tudíž neznáme velikost základního souboru.

dějepisů zařazována volitelně na základě školního vzdělávacího programu (*RVP G 2007*, s. 82-83)<sup>22</sup>.

**Tabulka 3. Počet žáků v ČR navštěvujících gymnázia v poměru k ostatním žákům sekundárního vzdělávání. Zdroj: Veřejná databáze ČSÚ<sup>23</sup>.**

školní rok	vzdělání ve středních školách	gymnázia	%
2007/2008	569 267	146 370	25,71
2008/2009	564 326	146 021	25,88
2009/2010	556 260	143 851	25,86
2010/2011	532 918	139 066	26,10

Z výše uvedených údajů vyplývá, že není v možnostech bakalářské práce shromáždit reprezentativní vzorek ze základního souboru. Výsledky toho dotazníku jsou proto pouze informativní, na což je třeba brát zřetel při vyvozování závěrů. Na rozdíl od dotazníku pro pedagogy byl totiž tento dotazník administrován žákům osobně během autorovy povinné praxe v dubnu 2014. Tím je sice možné dosáhnout vysoké návratnosti dotazníků, ovšem vzorek respondentů je omezen pouze na jednu konkrétní třídu a nesplňuje tak ani kritéria náhodného výběru (*Gavora 2010*, s. 60).

Dotazník směřovaný na žáky (Příloha 4) není při funkčních analýzách učebnic příliš častý, což je poněkud paradoxní vzhledem k tomu, že právě oni tvoří primární cílovou skupinu (*Průcha 1998*, s. 47; *Knecht & Najvarová 2008*, s. 108–110). V jistých ohledech se dotazník podobá verzi pro učitele (úvodní část, věk, pohlaví, okres). Dotaz na používaný titul (pokud nějaký je) a způsob užití učebnice je směřován na domácí přípravu žáka, která je na rozdíl od školní výuky, kde výběr učebnice řídí pedagog, již v rukou samotného žáka. Uzavřená otázka je opět rozvedena do několika specifických možností a případně i možnost „jiný“. Druhá otázka si klade za cíl zjistit, zda je učebnice používána i jako zdroj v případě, že si žák chce dohledat určitou chybějící informaci. Otázky č. 3 až 4 jsou směřovány na žákovy preference ohledně výuky pravěku v hodinách dějepisu. Záměrně byly vloženy dvě otázky dotazující se na přínosnost a zábavnost dané látky. Vystává zde možnost korelace kladných hodnocení s určitými způsoby využívání učebnice. Žáci, kteří mají látku či předmět dějepis (otázka 6) obecně v oblibě mohou (a) ve zvýšené míře

<sup>22</sup> Výuka dějepisu na gymnáziích by v rámci českého sekundárního vzdělávání měla představovat pomyslný vrchol, proto také na ni cílí tato bakalářská práce. Studenti gymnázií nejčastěji pokračují dále na vysoké školy a mohou zvolit i obor archeologie. V roce 2014 mělo gymnaziální vzdělání 23 (70 %) z celkového počtu 33 dotazovaných studentů či absolventů studia na Archeologickém ústavu FF JU.

<sup>23</sup> Český statistický úřad. (2013). *Veřejná databáze ČSÚ: 3 - Práce, sociální statistiky / 33 - Školství, kultura, zdravotnictví*. Získáno z: [http://vdb.czso.cz/vdbvo/maklist.jsp?kapitola\\_id=17&expand=1&vo=tabulka](http://vdb.czso.cz/vdbvo/maklist.jsp?kapitola_id=17&expand=1&vo=tabulka)

využívat učebnici v domácí přípravě, nebo (b) ji naopak vynechávat, protože kvalitativně nevyhovuje jejich potřebám.

Závěrečné otázky č. 6 a 7 jsou stejně jako v dotazníku pro učitele zaměřené na programy a instituce pro veřejnost a školy seznamující s tematikou pravěku a archeologie. Tato problematika je v dotazníku rozdělena na návštěvu v rámci školní výuky a individuální návštěvu. Zmíněné otázky doplňují obraz o žákových preferencích a pomohou tak vytvořit kategorii respondentů „se zájmem o problematiku“ a následně zkoumat jejich postoj k učebnicím.

## **II. Empirická část**

### **5. Evaluace učebnic**

V následujících částech budou provedeny analýzy tří výše uvedených učebnic. Aby byly navzájem porovnatelné, je dodržováno standardizované pořadí jednotlivých typů analýz popisovaných v kapitole 3.

#### **5.1. Souček, J. *Dějiny pravěku a starověku. Učebnice pro střední školy***

Učebnice *Dějiny pravěku a starověku* je prvním dílem řady učebnic dějepisu vydávaných nakladatelstvím SPL-Práce. Jako jediná z posuzovaných má doložku MŠMT, která ji zařazuje do seznamu schválených učebnic pro střední školy<sup>24</sup>. J. Souček, autor učebnice, patří mezi přední české odborníky na problematiku antických dějin. Část pojednávající o pravěku lektoroval archeolog M. Kuna. V současné době existuje publikace již v 5. vydání<sup>25</sup>, jedná se však o reprint bez aktualizací. Pro analýzu byla použita verze z roku 2007 (*Souček 2007*).

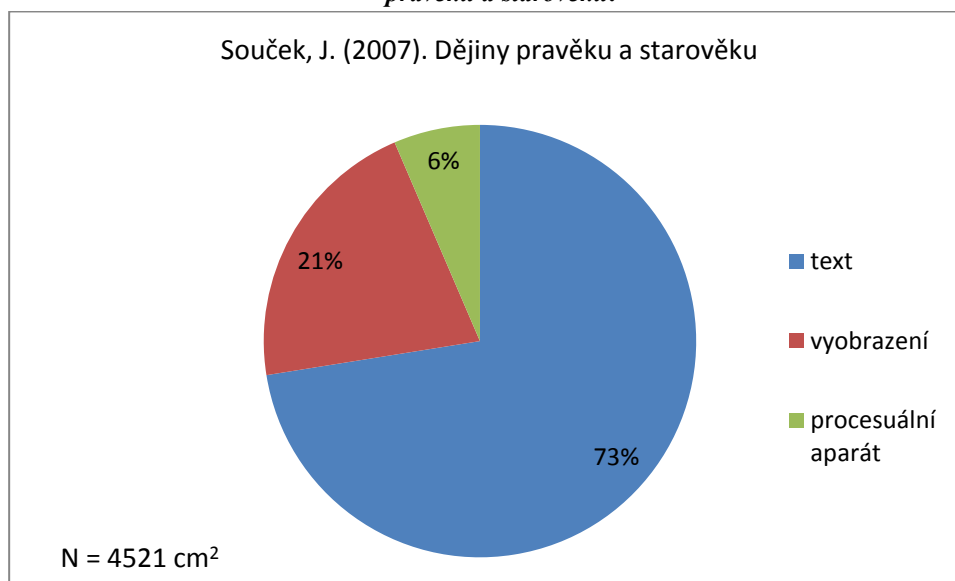
Vlastní výkladová část učebnice čítá 165 stran. V závěru nalezneme výběrový rejstřík osob a chronologickou tabulku. Tematicke pravěku je věnováno 12 stran, tedy 7,3 % (s. 9–20). Právě těchto 12 stran bylo posuzováno z hlediska rozsahu strukturálních složek. Výsledek zobrazuje Graf 1. Podle očekávání převažuje text následovaný vyobrazeními. Nejmenší plochu zabírá procesuální aparát učebnice.

---

<sup>24</sup> Čj. 28282/2004 ze dne 22. 10. 2004.

<sup>25</sup> Roky 1995, 1998, 2002, 2007 a 2010.

**Graf 1. Procentuální zastoupení jednotlivých strukturálních složek v učebnici Souček, J. (2007). *Dějiny pravěku a starověku*.**



Dalším krokem analýzy bylo stanovení obtížnosti textu pomocí komplexní míry obtížnosti textu (Příloha 5). Syntaktická obtížnost dosáhla hodnoty 22,5, obtížnost sémantická 23,56. Celkový koeficient T tedy činí 46,06. Zaměříme-li se na didaktický aparát učebnice (Příloha 8), získáme následující hodnoty: aparát prezentace učiva byl využit z 50 %, aparát řídicí učení ze 44 % a aparát sloužící k orientaci v učebnici ze 75 %. Převáděno na verbální (44 %) a obrazovou (66 %) složku, vidíme, že lepší využití vykazuje složka obrazová. Celkový koeficient E, tedy míra didaktické vybavenosti učebnice dosahuje 50 %.

Již v předmluvě učebnice se projevuje autorova specializace na téma starověkých a antických civilizací. Pravěký vývoj zde reprezentuje chronologicky seřazený sled výrobních postupů a technologií, zatímco „*vyspělejší organizační formy lidské společnosti*“ jsou atributem pouze středomořských a orientálních civilizací starověku (s. 6). V tomto duchu je pak laděn i vlastní výklad dějin pravěku. Hned v začátku chybí metodologický úvod, tzn. seznámení žáka s postupy a druhy pramenů, skrze které je minulost poznávána. Zařazen byl sice (poněkud nelogicky na konec, za výklad o době římské) barevně odlišený výklad o vývoji člověka, jeho zkoumání a jiných (náboženských) názorech na toto téma. V celém textu se však ani jednou nevyskytuje slovo „*archeologie*“, a tak se čtenář zůstává nepoučen, přestože je v učebnici používána archeologická terminologie. Mám zde na mysli především pojem „*kultura*“ či dokonce „*kulturní komplex*“. Na obranu autora učebnice je třeba uvést, že tento pojem je pro samotné archeology také poněkud problematický a nad



jeho významem a náplní probíhá diskuze (např. *Květina 2010*). Některými archeology je užívání konceptu kultur obhajováno, jinými zatracováno. Na druhou stranu bylo ale určitě možné využít některou z definic „středního proudu“<sup>26</sup>. Bez důkladného vysvětlení pojmu totiž může v myslích žáků dojít k nepochopení významu pojmu či záměnou s jinými (kulturní život, kultura jako umění, kultura jako způsob chování apod.). Potřeba definice je o to silnější, že například ve výkladu o době bronzové (s. 18) jsou archeologické kultury dávány do souvislosti s některými etniky, což je mimochodem v současné archeologii spíše opuštěný koncept.

Bez vysvětlení jsou ale používána v textu i další slova, která patří do odborné terminologie, jsou pro dnešní mladou generaci nesrozumitelná nebo nabývají v kontextu archeologie jiných významů: třetihory, čtvrtohory, pazourek, úhor, hřivna, mohyla, archeologický materiál, idol, římský limit. Souhrnně řečeno postrádá učebnice výkladový slovníček použitých pojmů.

Ke kladům textu zajisté patří některé detaily ve výkladu dějin pravěku, které si laik většinou neuvědomuje, nebo podléhá zkresleným představám. Je tak například obeznámen s překrývajícím se výskytem předků moderního člověka (*australopithecus* a *homo erectus*), zmíněna je existence více dob ledových, ve kterých oproti zažitým představám panovalo spíše chladné suché klima<sup>27</sup>, dále s posunutím pobřežní linie po roztání pevninského ledovce, vznikem zemědělství na několika místech planety nezávisle na sobě, přežíváním lovecko-sběračského způsobu obživy i do dnešních dnů, větší dostupnosti železa oproti dříve užívané mědi a z ní vyráběného bronzu.

Obsahový nedostatek naopak vidím ve velkém prostoru, který je i ve výkladu evropského či středoevropského pravěku věnován oblastem Předního východu. Jistě, tato oblast byla zdrojem mnohých inovací, které se následně šířily do Evropy, ale třeba v případě neolitu je čtenář seznámen pouze se vznikem zemědělství a kulturami úrodného půlměsíce. Pro neolit střední Evropy je vyhrazen pouze poslední odstavec (s. 13), který přináší informace pouze o šíření zemědělství na naše území z východu a žďáření lesa neolitickými prvními zemědělci<sup>28</sup>. Architektura, keramika, kultury a další specifika

---

<sup>26</sup> „Termín archeologická kultura označuje uzavřený soubor památek, reprezentujících určitou konkrétní pravěkou pospolitost v prostoru a čase. Tato pospolitost se souborem svých podstatných znaků odlišuje od jiných pospolitostí (kultur)...“ (*Podborský 1999*, s. 6)

<sup>27</sup> Zažitou představou mezi laiky je krajina pokrytá závějemi sněhu a věčně uvězněná v ledu. Pravděpodobnější je ale tundra, která musela být schopná uživit stáda velkých býložravců (koně, mamuti atd.)

<sup>28</sup> Tato představa je v současné době spíše překonaná (*Beneš 2008*, s. 39–42), ovšem v době vzniku textu byla ještě řadou badatelů přijímána.

středoevropského neolitu – to vše bylo opomenuto. Dataci neolitu u nás je možné nalézt pouze v závěru celé kapitoly o pravěku ve shrnující datační tabulce. Malá pozornost, která byla věnována českému území, se projevuje i dále. Při výkladu o keltském sochařství (s. 17) autor uvádí jako příklad francouzské nálezy, ale zcela vynechává slavnou až téměř ikonickou „hlavu Kelta“ nalezenou v Mšeckých Žehrovicích ve středních Čechách. To jen dokládá malý počet českých nálezů zmíněných v textu, uvedeny jsou pouze 4 a to bez dalších detailů.

Zvolená vyobrazení a ilustrace jsou provedena kvalitně, ovšem zaměřují se pouze na izolované artefakty (nálezy). V žákových očích se tak pravěký vývoj na našem území stává sledem předmětů vytržených z původního života<sup>29</sup>. Nevhodně bylo řešeno i umístění obrázků na stranách 11 a 12, které zobrazují umění mladého paleolitu, ale jsou umístěny již v rámci textu o mezolitu a neolitu. Nadpis této kapitoly je navíc matoucí (Neolit a mezolit), chronologicky správné je opačné pořadí epoch. Také obrázek poukazující na zvětšující se objem lidské mozkovny (s. 10) není zcela názorný, protože nebylo reflektováno měřítko převzatých fotografií. Na první pohled se tedy zdá, že velikost lebky (a tím i mozkovny) australopithéka je téměř stejná jako u moderního člověka. Podstatnou chybou tohoto vyobrazení je ale lebka moderního člověka na pomyslném vrcholu, přičemž je z kosterních nálezů známo, že neandertálci měli kapacitu mozkovny v průměru větší než člověk dnešního typu. Zdařilé je naopak vyobrazení srovnání vývoje štípané industrie (s. 11), ze kterého žák pochopí postupné zdokonalení výroby kamenných nástrojů.

V synchronní tabulce v závěru učebnice je znázorněn vývoj v různých oblastech světa, jejímž cílem je poukázat na souvislosti napříč regiony. Vývoj Evropy je zde ovšem reprezentován pouze sloupcem „Ostatní Evropa“. Dalším negativním výstupem této tabulky je zredukování vývoje na sled kultur. Vhodnější se jeví přidat i chronologii výskytu některých výrobních procesů či znalostí (např. užívání kola, záprah dobytka, hrnčířský kruh apod.) a chronologické zařazení významných českých archeologických lokalit. Sám autor učebnice však v metodické poznámce uvádí: „*Pozdní fáze pravěku v Evropě jsou současné s vyspělými civilizacemi na Předním východě a ve Středomoří – souvislosti vývoje v různých oblastech jsou v textu naznačeny, ale k jejich hlubšímu pochopení by měl směřovat učitelův výklad a samostatná práce studenta*“ (s. 7).

---

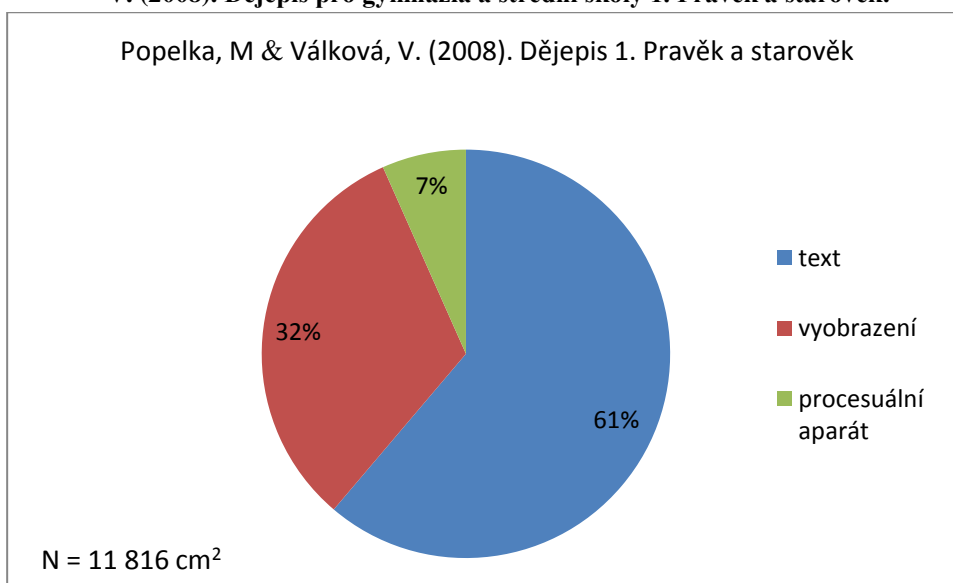
<sup>29</sup> Musíme ovšem přiznat, že podobné zkrácení může být vlastní také některým archeologům, jak upozornil např. M. Zvelebil: *The title of my contribution was inspired by the presentations at UISPP conference..., where the vast majority of papers were concerned with lithics or stone tools and their technology. It was as if stone tools, not people, inhabited Mesolithic landscape.*“ (Zvelebil 2003, s. 1).

## 5.2. Popelka, M. & Válková, V., *Dějepis pro gymnázia a střední školy 1. Pravěk a starověk*

Tato učebnice je prvním dílem ucelené řady Dějepis pro gymnázia a střední školy, jejímž editorem je P. Čornej (2005) a vyšla ve Státním pedagogickém nakladatelství a.s. Autorem části podávající výklad dějin pravěku je archeolog M. Popelka působící na Ústavu pro archeologii FF UK. Odborným lektorem byl archeolog M. Buchvaldek. První vydání učebnice pochází z roku 2001, poslední (třetí) neaktualizované vydání z roku 2008. Tato verze byla použita i při analýze (Popelka & Válková 2008).

Vlastnímu výkladu je věnováno 130 stran obsahujících text, vyobrazení, slovníčky pojmů, rekapitulace důležitých dat i otázky a úkoly. Výklad pravěku zabírá 30 stran, tedy 23 % (s. 9–38). Jak je patrné z Grafu 2, samotný výkladový text zabírá 61 % části o pravěku, vyobrazení 32 % a 7 % zbývá pro procesuální aparát učebnice.

**Graf 2. Procentuální zastoupení jednotlivých strukturálních složek v učebnici Popelka, M. & Válková, V. (2008). Dějepis pro gymnázia a střední školy 1. Pravěk a starověk.**



Výše popsanou metodikou byla vypočítána komplexní míra obtížnosti textu (Příloha 6). Celkově dosáhl sledovaný text hodnoty koeficientu T 35,83, přičemž syntaktická obtížnost má hodnotu 15,15, sémantická 20,68. Při analýze didaktického aparátu učebnice (Příloha 9) byly získány následující výsledky: aparát prezentace učiva 71 %, aparát řídicí učení 44 %, aparát orientační 75 %. Posuzováno podle užitého způsobu převažuje obrazová složka (77 %) nad verbální (52 %). Celkově byl tedy didaktický aparát učebnice využit z 58 %.

Výklad dějin pravěku v učebnici je velmi podrobný. Přínosná je úvodní pasáž (s. 9–12) seznamující žáky s oborem archeologie, jeho metodami (terénní výzkum, datování) nebo spoluprací s dalšími obory. Vysvětleny jsou termíny, které se dále ve výkladu o jednotlivých obdobích vyskytují (artefakt, archeologická kultura apod.). V některých případech se může zdát, že jejich význam je obecně srozumitelný (sídliště, pohřebiště, kultovní místo), ty ale mohou mít v archeologii specifický význam. Dále ve výkladovém textu je pak (jako v jediné z analyzovaných učebnic) v případě nutnosti použito výkladového slovníčku pojmů. Čtenář je seznámen s metodikou archeologie, čímž text odpovídá na laiky často kladenou otázku „jak probíhá hledání“ nebo „jak vlastně víte, kde máte kopat“. Text působí i výchovně v tom smyslu, že upozorňuje na ničení památek během stavební činnosti a v případě náhodného nálezu vyzývá i k náležitému ohlášení: „*Musíme si uvědomit, že archeologické památky jsou společným dědictvím po našich dávných předcích a jejich poškození nebo dokonce ničení je trestné*“ (s. 11). V této souvislosti je snad jen trochu zbytečné uvádět i číslo patřičného zákona, který ohlašovací povinnost nařizuje. Také část popisující dějiny archeologie jako oboru by bylo možná vhodnější zahrnout do kategorie nadstavbových textů.

Výklad o jednotlivých chronologických obdobích prehistorie je detailní a je v něm kladen důraz na živou kulturu v minulosti (obživa, výroba nástrojů, sociální struktura, obchod ad.), nikoliv pouze na její pozůstatky v podobě nálezů. Ve shodě s názorem E. Neustupného (1996, s. 318) je na některých místech přiznána nejistota archeologie v řešení určitých otázek (vymizení neandertálců, s. 14) nebo fakt, že s objevováním nových a nových pramenů se může současný obraz minulosti změnit, např. nalezením dalšího vývojového článku antropogeneze (s. 13). Pozitivní je, že se objevila také témata či fakta, která bývají často mylně chápána veřejností: šíření lidí v mladém paleolitu po pevninských „mostech“; typologie štípaných kamenných nástrojů uváděná spolu s pracovními činnostmi, které se s jednotlivými typy pojí; přechod k zemědělství jako pozvolný proces a další.

V textu nebyly shledány žádné nepřesnosti, či zavádějící formulace. Jedinou je snad zmínka o nedostatku vhodných kamenných surovin pro výrobu štípaných nástrojů na našem území, která se objevila ve výkladu o neolitu (s. 21–22). Pro toto období je prokázáno používání severozápadočeských křemenců (těžební lokalitu Tušimice uvádí autor v části o eneolitu) nebo rohovců z okolí Krumlovského lesa. Cyklické zemědělství v neolitu, které se také objevuje, nepovažujeme z již výše uvedených důvodů za chybu.

Učebnice je doplněna řadou fotografií a ilustrací. Jejich hlavní předností je časté zobrazení rekonstruovaných předmětů, výjevů „ze života“ nebo zobrazení výrobních postupů (neolitické srpy, tkaní na vertikálním stavu, rekonstrukce oděvu z doby bronzové, obchod na římském limitu). To dává žákovi možnost nahlédnout do minulé reality na rozdíl od vyobrazení nálezů (artefaktů) izolovaných od svých kontextů (živé kultury) a často ještě změněných staletími pobytu v zemi. Přínosné jsou mapky ČR se zanesenými významnými lokalitami mladší doby kamenné a starší bronzové, díky kterým je možné si lépe představit hustotu nalezišť. Bohužel se v tomto případě vyskytla chyba v popisku: „Území osídlené v Čechách a na Moravě ve střední době bronzové (únětická kultura)“<sup>30</sup> (s. 27). Také vyobrazení techniky štípaní, které je součástí kapitoly o středním paleolitu, zobrazuje spíše tzv. čepelovou techniku, která je typická pro paleolit mladší. Z hlediska předávání poznatků z oboru laikům je ale možné tento nedostatek přehlédnout a naopak ocenit, že čtenář pozná náročnost celého procesu výroby štípané kamenné industrie.

### **5.3. Kohoutková, H. & Komsová, M., *Dějepis na dlani***

Tato učebnice se odlišuje především svou koncepcí, zatímco první dvě učebnice zapadaly do vícedílné řady podávající ucelený výklad dějin, tato publikace je při stejném závěru učiva jednosvazková. První vydání, se kterým bylo pracováno v rámci analýzy, vydalo nakladatelství Rubico v roce 2005 (*Kohoutková & Komsová 2005*), druhé a zatím poslední pochází z roku 2007. Obě autorky působí jako učitelky dějepisu na Slovanském gymnáziu v Olomouci. Údaje o odborném konzultantovi učebnice nebyly uvedeny a k revizi tedy zřejmě nedošlo.

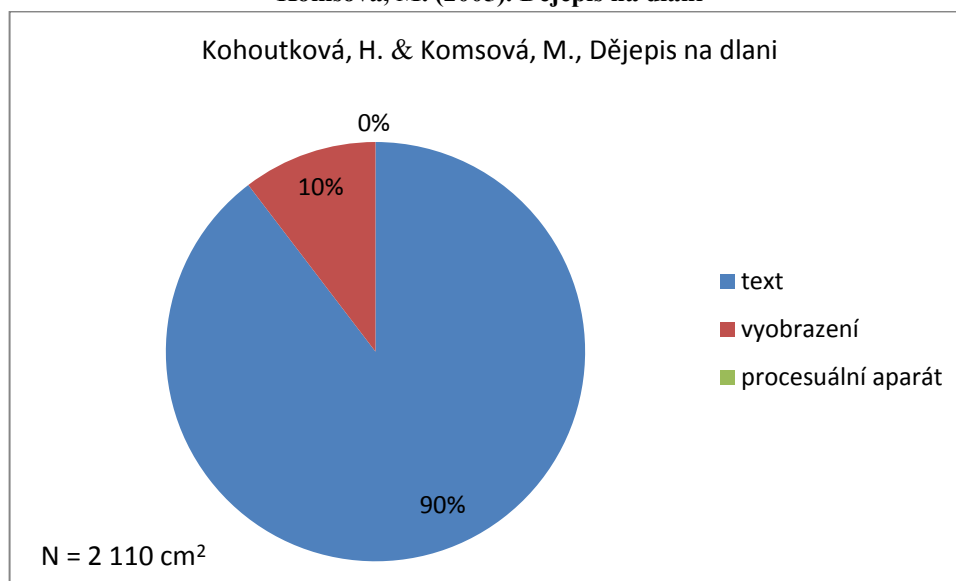
Výkladové části je věnováno 241 stran textu, vyobrazení a map, z čehož dějiny pravěku zabírají pouze 6 stran (2,5 %). Pokud použijeme základ shodný s dvěma předchozími tituly<sup>31</sup>, zjistíme, že pravěk zabírá 13,6 %. V Grafu 3 jsou vynesena procentuální zastoupení strukturálních složek z hlediska plošného rozsahu. Nápadný je především zcela chybějící procesuální aparát a nízký podíl vyobrazení (10 %) oproti výkladovému textu (90 %).

---

<sup>30</sup> Únětická kultura spadá do starší doby bronzové, kterou by mapka podle vynesných lokalit měla nejspíše zobrazovat. Správný popisek by tedy zněl: Území osídlené v Čechách a na Moravě ve starší době bronzové (únětická kultura).

<sup>31</sup> V předchozích případech se jednalo o učebnice, jejichž výklad končil zánikem antického Říma. V případě Dějepisu na dlani by se jednalo o 44 stran.

**Graf 3. Procentuální zastoupení jednotlivých strukturálních složek v učebnici Kohoutková, H. & Komsová, M. (2005). Dějepis na dlani**



Učebnice vykazovala poměrně nízkou hodnotu komplexní míry obtížnosti textu (Příloha 7). Syntaktická obtížnost činí 14,67, sémantická 23,41 a celkový koeficient T má hodnotu 39,12. Nízkých výsledných hodnot bylo dosaženo i v analýze využití didaktického aparátu (Příloha 10). Aparát prezentace učiva byl využit ze 43 %, aparát řídicí učení jen z 6 % a orientační aparát ze 75 %. Obrazové složky byly zastoupeny 44 % možných případů a převažují tak nad verbálními s 22 % zastoupením. Nízké hodnoty mezisoučtů se odrazily i v celkové hodnotě koeficientu E, která činí 28 %.

Nedostatky učebnice se projevují již v metodickém úvodu, kde chybí jakákoliv zmínka o archeologii. Studium hmotných pramenů je přisouzeno historii obecně a to i přesto, že jsou podrobně popsány pomocné vědy historické (např. paleografie, sfragistika, heraldika). V následujícím výkladu o pravěku se můžeme dočíst: „*Pro toto období nemáme písemné památky, poznatky čerpáme hlavně z archeologických pramenů. Studium tohoto období se zabývá vědní obor prehistorie*“ (s. 4). Žák je ale později konfrontován s termíny „archeologické prameny“ a „archeologické nálezy“, aniž by mu byl tento obor jakkoliv představen. K tématu nevysvětlených termínů dodejme ještě (již v případě učebnice J. Součka zmiňovaný) problém spojený s pojmem „archeologická kultura“, avšak objevily se i další: třetihory, čtvrtohory, čepelová technika či hřívna.

Celková koncepce textu a výběr aspektů pravěkého života velmi připomíná učebnici J. Součka a nabízí se předpoklad, že autorky učebnice čerpaly z tohoto zdroje. Výhrady jsou proto obdobné: velká pozornost je věnována předovýchodním oblastem a to

i v případech, kdy jsou probírány dále ve výkladu o starověkých civilizacích (např. Doba bronzová, s. 7). Tímto způsobem je ubírán již tak malý prostor pro středoevropský pravěk.

Obsáhlejší je počet zavádějících formulací či dokonce nepřesností. Zaprvé se jedná o část výkladu o vzniku člověka, kde se praví, že „člověk se liší od ostatních živočichů schopností pracovat a myslet“ (s. 4). Autorky měly zřejmě na mysli lidskou schopnost abstraktního myšlení a jeho převádění do výtvorů (artefaktů) pomocí záměrné činnosti, ale tyto charakteristiky mohou být vlastní dalším živočichům<sup>32</sup>. Také k samotnému popisu vývojových typů člověka lze mít výhrady (s. 4-5). Zcela byl opomenut *australopithecus* jako první zástupce hominidů na Zemi. Naopak do přílišných detailů jsou rozčleňovány poddruhy člověka rozumného – *Homo sapiens palestinus*, *Homo sapiens steinheimensis*, *Homo sapiens neanderthalensis* – a následné vyčlenění ještě poslední skupiny *Homo sapiens sapiens* (označovaný v textu také archaickým výrazem „člověk předvěký“). Tato koncepce vývoje člověka je dnes již překonána (srov. Černý *et al.* 2007, s. 51–66). Zmiňováno je cyklické zemědělství (viz poznámka 27). Otázkou však je, kde autorky našly zdroj svého tvrzení, že prase bylo v neolitickém hospodářství ještě výjimkou (s. 6)<sup>33</sup>. V části věnované eneolitu zase nacházíme jakousi zkratku ve výkladu pohřbívání (s. 7). Uvedené charakteristiky (skrčená poloha; luk, šíp či dýka v mužských hrobech, ženské s keramikou a ozdobami) platí jen pro mladší etapy eneolitu, nejlépe pak pro kulturu se zvoncovitými poháry. V celém českém eneolitu je nalézáme více variant pohřbívání zahrnující také žárový a mohylový pohřební rítus (Neustupný *et al.* 2008). Těžba cínu v době bronzové v Krušných horách (s. 8) je sice předpokládána, neexistují pro ni ale zatím důkazy (Jiráň *et al.* 2008, s. 49). Dále není pravdou, že by na českých oppidech chyběly doklady chrámů, jak se uvádí na straně 9 (srov. Venclová *et al.*, s. 92).

Kladně (téměř ve shodě s učebnicí J. Součka) můžeme hodnotit seznámení čtenáře s existencí více dob ledových během čtvrtohor i s údaji o rozdílech v průměrných teplotách oproti dnešku, vznikem zemědělství v několika světových centrech, přežíváním lovecko-sběračských skupin až do současnosti a větší dostupností železa oproti surovinám nutným pro výrobu bronzů. Navíc se můžeme setkat s vysvětlením pojmu „mohyla“ či „hradiště“. K lepšímu pochopení souvislostí mezi střední Evropou a Předním východem slouží i dvojí datace uváděné v nadpisech kapitol.

---

<sup>32</sup>Používání jednoduchých nástrojů či plánování do budoucna můžeme najít také u lidoopů.

<sup>33</sup>Z analýz zvířecích kostí nalezených na neolitických sídlištích vyplývá, že na některých lokalitách bylo prase druhým nejvíce zastoupeným domácím zvířetem (Kovačiková *et al.* 2012, Figure 12, 13, s. 92)

Ilustrace jsou pouze černobílé, což ubírá učebnici na poutavosti. Špatně je řešeno umístění obrázku na straně 6, kde za výkladem o kultu ženy-matky v neolitu zobrazuje ilustrace tzv. willendorfskou venuši, která ale pochází už z mladého paleolitu. Vyobrazení neolitických nástrojů (s. 5) je nekvalitní: nástroje jsou sice vyobrazeny ve „funkčním stavu“ i s dřevěnými topůrky, ovšem broušená sekera připomíná štípaný pěstní klín, dále je vyobrazen oštěp charakteristický spíše pro lovce-sběrače (byť v neolitu samozřejmě také používaný) a dva nicneříkající kamenné artefakty, zřejmě surovinová jádra. Bylo by jistě vhodnější do ilustrace zařadit například kamenný mlýnek na drcení obilí. Spekulatívni je fotografie údajného menhiru z Klobouk u Slaného (s. 7), jehož datace či zda se vůbec jedná o menhir zatím nebyly potvrzeny. (Sklenář 1996, s. 108, 114). U vyobrazení nádob v kapitole týkající se eneolitu chybí popisky, což se jeví jako problém hlavně protože každá z nich pochází z jiné eneolitické kultury (kultura zvoncovitých pohárů, kultura se šňůrovou keramikou a kultura kulovitých amfor). Jejich společné zobrazení pak vytváří zdání celku, což je zavádějící.

#### **5.4. Komparace**

V předchozích kapitolách byly nastíněny charakteristiky jednotlivých učebnic. Výsledky jejich analýz, které souhrnně prezentuje Tabulka 4, budou nyní porovnány.

Nejaktuálnější publikací je učebnice H. Kohoutkové a M. Komsové, přesto si v posuzovaných aspektech vedla špatně. Zaprvé je to objem stran věnovaných dějinám pravěku ( $n=6$ ). Při srovnatelném formátu měly ostatní tituly jasně vyšší počet stran. Rozdíl je statisticky průkazný i na hladině významnosti 1% ( $\chi^2=19,5$ ;  $df=2$ ;  $p=0,000058$ ) Pokud počet stran o pravěku vztáhneme k celkovému rozsahu učebnice, byl nejmenší poměr zaznamenán u J. Součka, což je zřejmě způsobeno velkým prostorem, který byl věnován starověku na úkor pravěku. Velké rozdíly shledáváme i ve struktuře výkladu. Nejvíce nevyvážená se jeví učebnice autorek H. Kohoutkové a M. Komsové, která obsahuje ve sledovaných částech celých 90% plochy textu, vyobrazení zabírají pouze 10%. Hlavním nedostatkem je absence procesuálního aparátu, který by žáka vedl při práci s učebnicí. Vyrovnanější poměry byly zaznamenány u obou zbývajících učebnic, přičemž nejvíce plochy věnované ilustracím má publikace M. Popelky a V. Válkové.



**Tabulka 4. Souhrn dat získaných během analýz jednotlivých učebnic. Pole jsou barevně tónovaná podle dosažených hodnot.**

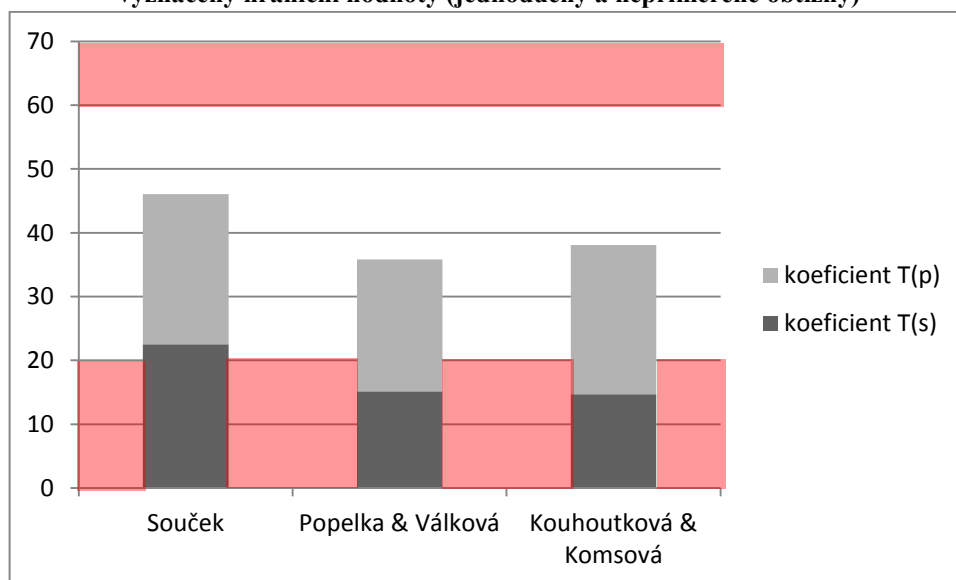
	jednotka	Souček	Popelka & Válková	Kouhoutková & Komsová
první vydání	rok	1995	2001	2005
počet vydání	n	5	3	2
stran o pravěku	n	12	30	6
stran o pravěku	%	7,3	23	13,6
rozsah textu	%	73	61	90
rozsah vyobrazení	%	21	32	10
rozsah proc. aparátu	%	6	7	0
syntaktická obtížnost	koeficient T(s)	22,5	15,15	14,67
sémantická obtížnost	koeficient T(p)	23,56	20,68	23,41
komplexní míra obtížnosti	koeficient T	46,06	35,83	39,12
aparát prezentace učiva (E I)	%	50	71	43
aparát řídicí učení (E II)	%	44	44	6
aparát orientační (E III)	%	75	75	75
obrazové komponenty (E o)	%	66	77	44
verbální komponenty (E v)	%	44	52	22
celková didaktická vybavenost (E )	%	50	58	28

Dalším porovnávaným aspektem je míra obtížnosti textu T. Co se metodiky týče, bylo v případě analyzovaných textů někdy obtížné určit, zda se jedná o běžný, nebo odborný termín. Některá slova s původně běžným významem (kníže, kultura) nebo jejich spojení (stěhování národů, západořímská říše) totiž nabývají v archeologickém kontextu odborných významů. V případě nejednoznačnosti bylo ale dbáno na to, aby v rámci všech tří posuzovaných učebnic byly stejné nebo podobné výrazy posuzovány stejně. I přes rozsáhlost výkladu dosáhla nejnižší hodnoty v dílčích i celkovém koeficientu učebnice M. Popelky a V. Válkové. Naopak nejvyšší hodnoty a tím i nejsložitější text byl zjištěn

v případě učebnice J. Součka, i když hodnota sémantické obtížnosti se liší od učebnice H. Kouhoutkové a M. Komsové jen nepatrně.

Pro koeficient T zatím bohužel nebyly vypracovány standardy, které by určovaly, jakých ideálních hodnot má nabývat pro učebnice daného předmětu, typu školy a ročníku. Určeny však byly hodnoty, které by učebnice neměly překračovat (*Průcha 1989*). Pro středoškolské učebnice jsme limitováni intervalem  $T = \langle 20; 60 \rangle$ . Pod spodní hranicí je text považován za jednoduchý, nad hranicí naopak za nepřiměřeně obtížný (*Beneš, Janoušek & Novotný 2009*, s. 292). Jak ukazuje Graf 4, koeficient T všech sledovaných učebnic se pohyboval ve výše uvedeném intervalu. Při zkoumání statisticky významných rozdílů pomocí chí-kvadrát testu však nebylo dosaženo potřebné 5% hladiny významnosti.

**Graf 4. Porovnání hodnot koeficientu T – součet T(s) a T(p) – jednotlivých učebnic. Červené jsou vyznačeny hraniční hodnoty (jednoduchý a nepřiměřeně obtížný)**



Lepší představu o náročnosti textu nám přinese srovnání s daty získanými během jiných výzkumů. Vystává zde ovšem problém s absencí takovýchto dat přímo pro učebnice dějepisu na gymnáziích, proto byly použity analýzy učebnic pro jiné středoškolské předměty: chemie (*Beneš, Janoušek & Novotný 2009*) a zeměpisu (*Janoušková 2009*). Výsledky srovnání zobrazuje Tabulka 5. Je patrné, že učebnice J. Součka se drží nad průměrem učebnic pro první ročník gymnázia, zatímco zbylé dvě pod touto hodnotou. Ve srovnávacím vzorku se jednotlivé předměty (zeměpis a chemie) od sebe liší i hodnotami koeficientu. Překvapivě složitější text vykazují učebnice zeměpisu, zatímco přírodovědná a empirická chemie text spíše jednodušší.

**Tabulka 5. Srovnání analyzovaných učebnic dějepisu s ostatními středoškolskými učebnicemi: koeficient T (zdrojová data: Beneš, Janoušek & Novotný 2009, Tab. I-II; Janoušková 2009, Tabulka 2; Průcha 1998, s. 65). Pole jsou barevně tónovaná podle dosažených hodnot.**

název učebnice	T(s)	T(p)	T
<i>Dějiny pravěku a starověku: učebnice pro střední školy</i> (Souček)	22,5	23,56	46,06
<i>Dějepis pro gymnázia a střední školy 1</i> (Popelka & Válková)	15,15	20,68	35,83
<i>Dějepis na dlani</i> (Kohoutková & Komsová)	14,67	23,41	39,12
<i>Příroda a lidé Země</i>	20,49	24,93	45,42
<i>Zeměpis České republiky</i>	19,28	28,32	47,6
<i>Hospodářský zeměpis, Globální aspekty</i>	25,09	24,19	49,25
<i>Hospodářský zeměpis, Regionální aspekty</i>	20,14	26,02	46,16
<i>Životní prostředí</i>	22,97	22,46	45,43
<i>Geografie 1</i>	17,88	24,63	42,51
<i>Geografie 2</i>	18,13	25,52	43,65
<i>Geografie 3</i>	15,76	29,36	45,12
<i>Geografie 4</i>	19,69	27,07	46,76
<i>Hospodářský zeměpis 1</i>	16,84	30,56	47,4
<i>Hospodářský zeměpis 2</i>	15,42	30,74	46,16
<i>Chemie pro čtyřletá gymnázia (1. díl)</i>	11,3	15,2	26,5
<i>Chemie obecná a anorganická pro gymnázia I</i> (Vacík a kol.)	14,7	23,3	38
<i>Chemie obecná a anorganická pro gymnázia I</i> (Flemlr & Dušek)	18,5	19,8	38,3
<i>Chemie pro čtyřletá gymnázia (2. díl)</i>	12	15,7	27,7
<i>Chemie organická a biochemie II pro gymnázia</i>	11,6	21,9	33,5
<i>Chemie pro SŠ</i>	9,8	16,6	26,4
průměr pro 1. ročník gymnázia (Průcha 1998, s. 65)	-	-	40,6

Při sledování didaktické vybavenosti učebnic (koeficient E) si nejlépe vedl autorský kolektiv Popelka & Válková, následovaný učebnicí J. Součka. Nejhoršího výsledku dosáhl titul Kohoutková & Komsová (Tabulka 4). V hodnotách koeficientu E byly shledány statisticky průkazné rozdíly mezi jednotlivými tituly ( $\chi^2=10,65$ ;  $df=2$ ;  $p=0,0049$ ). V některých dílčích hodnotách však byly pouze malé rozdíly. Především orientační aparát byl u všech sledovaných publikací zastoupen stejnými prvky: obsah, členění na kapitoly a rejstřík (nejčastěji jmenný). Pro srovnání s hodnotami ostatních gymnaziálních učebnic neexistuje v české literatuře mnoho dat<sup>34</sup>. Můžeme se opřít o již uváděnou práci E. Janouškové (2009). Porovnání zobrazuje Tabulka 6. Vzhledem k tomu, že obě srovnávané skupiny jsou velmi odlišné počtem sledovaných učebnic, nebyly použity

<sup>34</sup> Oproti tomu dostatek dat existuje k učebnicím pro základní školy (např. Průcha 1998, s. 96–97; Solnička 2009). Jejich použití pro srovnání s gymnaziálními učebnicemi si mi ovšem nezdá relevantní.

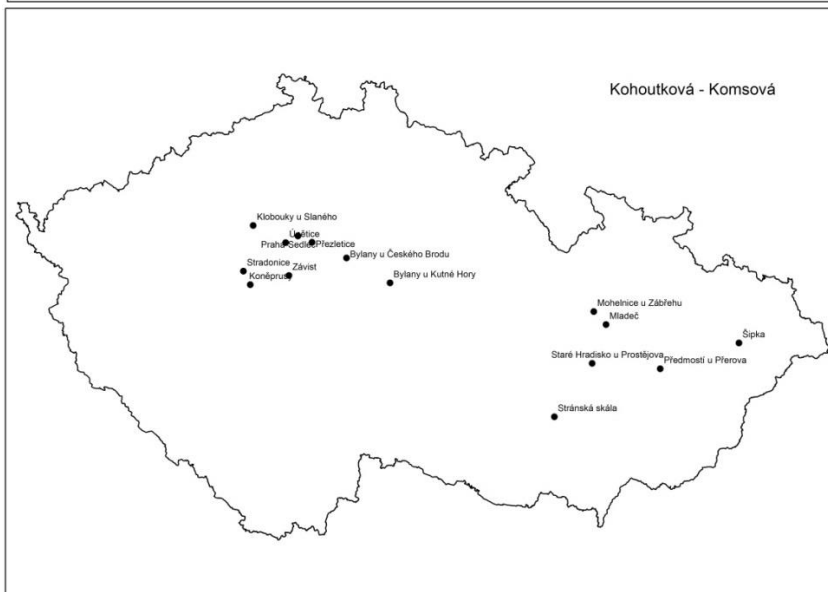
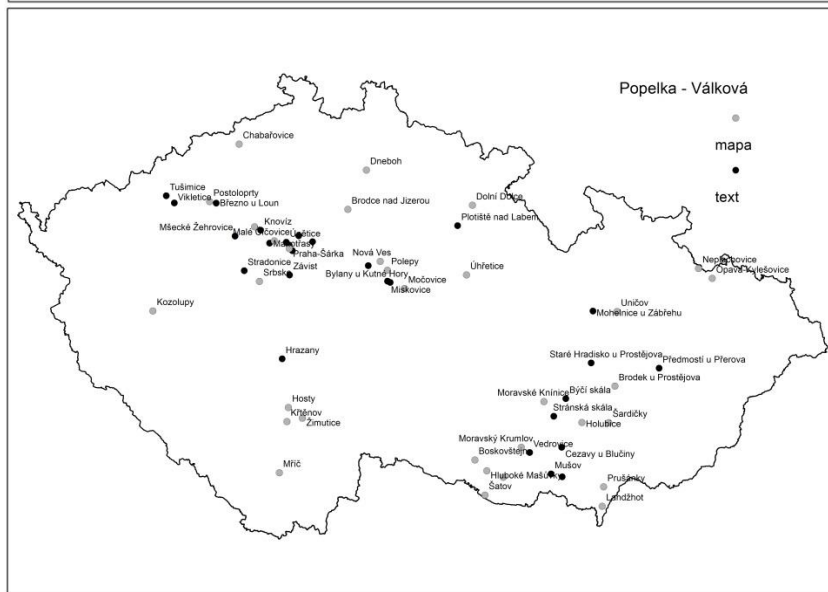
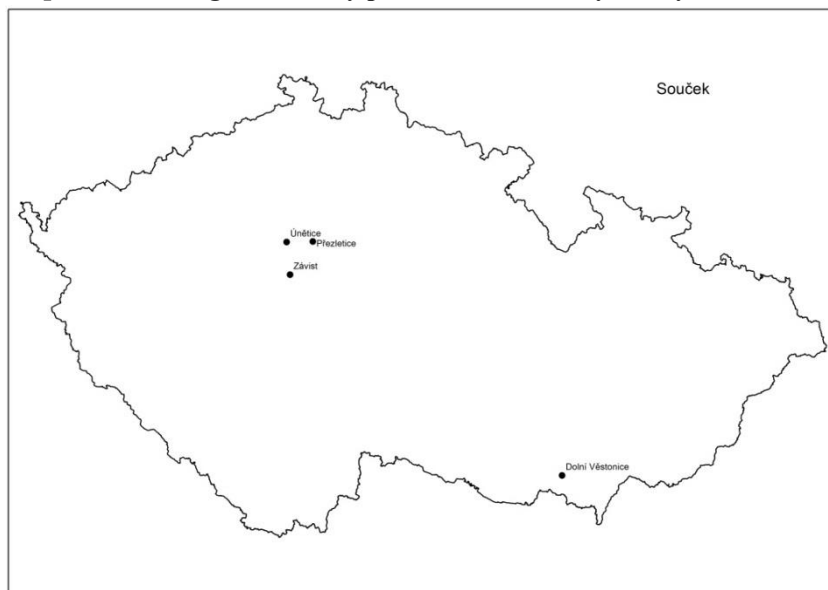
statistické metody pro jejich porovnávání. Můžeme však sledovat, že učebnice *Dějepis na dlani* má nejnižší hodnotu koeficientu E vůbec.

**Tabulka 6. Srovnání analyzovaných učebnic dějepisu s ostatními středoškolskými učebnicemi: koeficient E (zdrojová data: Janoušková 2009, Tabulka 1). Pole jsou barevně tónovaná podle dosažených hodnot.**

název učebnice	E I	E II	E III	E v	E o	E
<i>Dějiny pravěku a starověku: učebnice pro střední školy</i> (Souček)	50	44	75	66	40	50
<i>Dějepis pro gymnázia a střední školy 1</i> (Popelka & Válková)	71	44	75	77	52	58
<i>Dějepis na dlani</i> (Kohoutková & Komsová)	44	6	75	44	22	28
<i>Příroda a lidé Země</i>	64,3	44,5	75	55,6	55,6	55,6
<i>Zeměpis České republiky</i>	71,4	50	75	59,3	77,8	61,1
<i>Hospodářský zeměpis, Globální aspekty</i>	57,1	61,1	50	59,3	55,6	58,3
<i>Hospodářský zeměpis, Regionální aspekty</i>	50	66,7	50	59,3	55,6	58,3
<i>Životní prostředí</i>	50	27,8	50	40,7	33,3	38,9
<i>Geografie 1</i>	64,3	61,1	75	55,6	88,9	63,9
<i>Geografie 2</i>	64,3	66,7	50	59,3	77,8	63,9
<i>Geografie 3</i>	64,3	55,6	75	51,9	88,9	61,1
<i>Geografie 4</i>	71,4	55,6	50	55,6	77,8	61,1
<i>Hospodářský zeměpis 1</i>	42,9	38,9	50	40,7	44,5	41,7
<i>Hospodářský zeměpis 2</i>	42,9	22,2	50	33,3	33,3	33,3

V rámci obsahové analýzy bylo mimo jiné sledováno, s kolika archeologickými nalezišti se může čtenář učebnice v textu či mapách seznámit. Výsledky byly vyneseny do mapy, ve které je možné zjištěné údaje porovnat (Mapa 1). S nejvíce nalezišti jsou žáci seznámeni v učebnici M. Popelky a V. Válkové (26 lokalit ve výkladovém textu a další v mapách), následuje učebnice H. Kohoutkové a M. Komsové (15 lokalit). Nejméně lokalit (pouze 4) obsahuje text J. Součka.

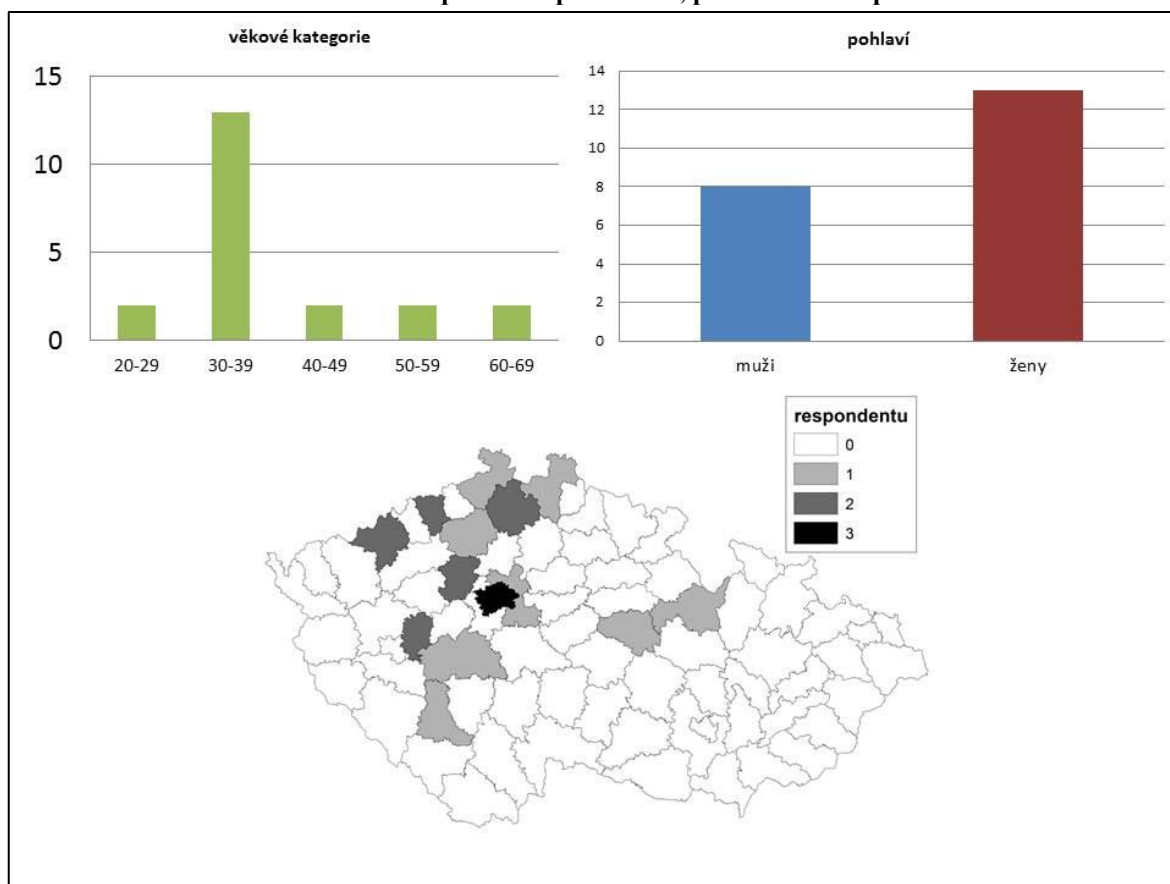
**Mapa 1. Archeologické lokality prezentované v analyzovaných učebnicích.**



## 5.5. Vyhodnocení dotazníkového šetření pro učitele

Dotazník pro učitele vyplnilo celkem 21 respondentů. Celkové vyhodnocení je zobrazeno v Příloze 11. I přes stejný počet oslovených pedagogů byla návratnost nižší než v případě pilotáže, což je možné si vysvětlit vyšší časovou náročností v případě tohoto dotazníku a tím pádem i menší ochotou k odpovědi<sup>35</sup>. Rozložení respondentů podle věku, pohlaví a místa působení zobrazuje Graf 5. Je patrné, že věk respondentů není rozložen rovnoměrně, neboť výrazně převažuje kategorie 30-39 let. Zafungoval zde patrně faktor počítačové gramotnosti. Učitelé této věkové kategorie častěji komunikují pomocí emailu na rozdíl od svých starších kolegů. Reprezentativnost klesá také v případě místa působení respondentů. Vidíme, že jsou zastoupeny pouze české okresy, data z Moravy nebyla i přes oslovení pedagogů z těchto regionů získána. Pohlaví respondentů je zastoupeno poměrně rovnoměrně.

Graf 5. Rozložení respondentů podle věku, pohlaví a místa působení.



<sup>35</sup> Ochotu některých pedagogů odpovídat dokládá i reakce jedné z emailem oslovených pedagožek: „*Jak mi hodláte moji práci nad Vaším dotazníkem kompenzovat?*“

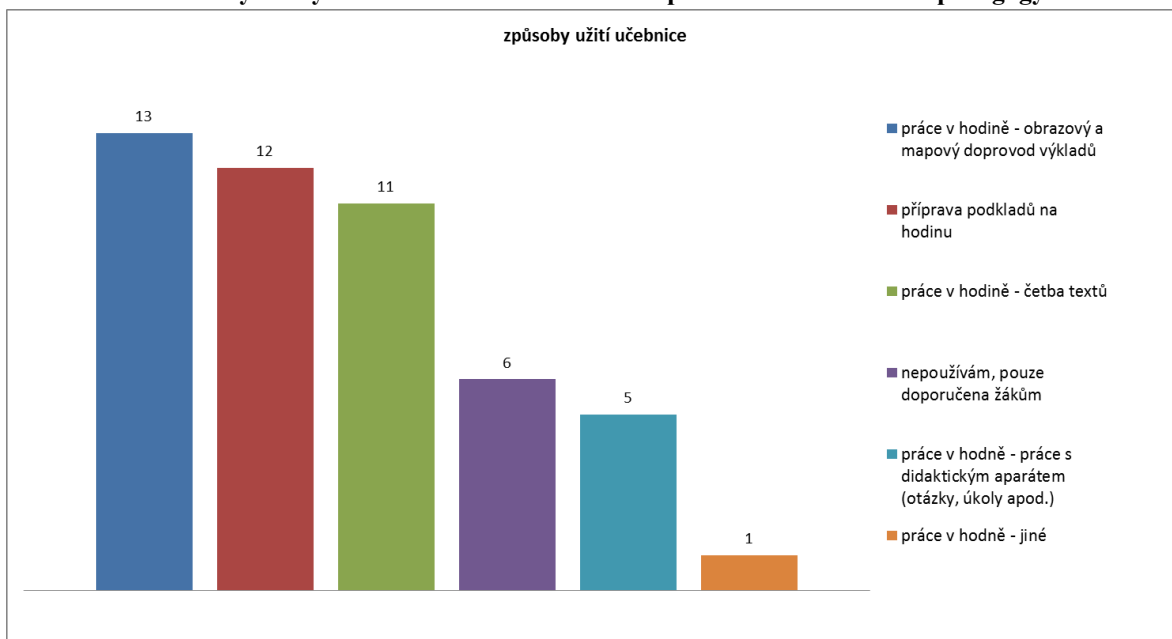
Dotazníkové šetření ve shodě s pilotáží ukázalo, že používání učebnic je při výuce dějin pravěku běžné (používá 17, nepoužívají 4 respondenti). Nejčastějším titulem je publikace *Dějepis pro gymnázia a střední školy 1 – Pravěk a starověk* autorů M. Popelky a V. Válkové. Vyskytl se jeden případ použití skript FF UK nebo kombinování různých titulů. Nejzajímavější jsou dva případy použití učebnice pro základní školy a nižší ročníky víceletých gymnázií. Buď na tuto otázku odpovídali učitelé učící nižší ročníky, nebo skutečně používají i pro výuku vyšších ročníků tyto učebnice (Tabulka 7).

**Tabulka 7. Zastoupení titulů používaných při výuce dějepisu na základě dat získaných z dotazníku pro pedagogy.**

titul	počet
Popelka & Válková, <i>Dějepis pro gymnázia a střední školy 1</i>	11
kolektiv, <i>Dějepis 6: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia</i>	2
Souček, <i>Dějiny pravěku a starověku</i>	1
skripta FF UK	1
různé (kombinace)	1

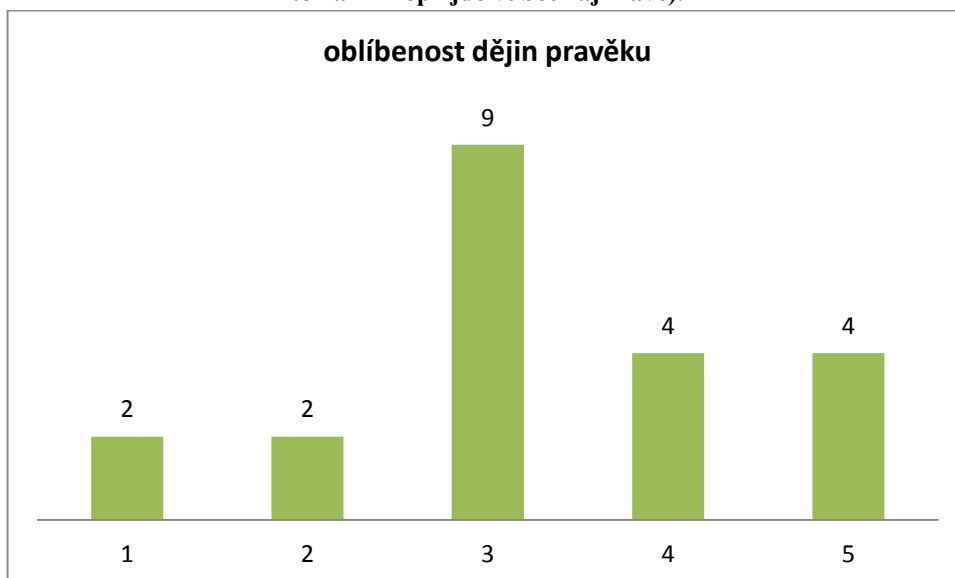
Dotazován byl také způsob, jakým učitelé s učebnicí zacházejí (Graf 6). Ukázalo se, že nejvíce dominuje využití obrazového materiálu jako doplněk výkladu, užití při přípravě hodiny a četba textů v hodině. Ve shodě s tím většina respondentů uvedla, že jim přijde učebnice po odborné stránce dobře připravená (ano – 10, spíše ano – 8, spíše ne – 1, ne – 0). Naopak neuzívání učebnic argumentují učitelé nedostatkem obsaženého obrazového materiálu, nevyhovujícím pojetím učebnice či malou dotací výuky o pravěku, pro kterou není nutné užití učebnice. Jeden respondent uvedl, že se mu učebnice spíše nezdá dobře připravená po odborné stránce.

**Graf 6. Výsledky dotazování směřovaného na způsob užívání učebnice pedagogy.**



Druhá skupina kladených otázek zaměřená na vlastní učitelovy preference ve vztahu k dějinám pravěku ukazuje, že mimo nevyhraněné prostřední skupiny (3 body z 5) převažují na zkoumané téma mezi učiteli negativní pohledy (Graf 7).

**Graf 7. Oblíbenost dějin pravěku mezi gymnaziálními učiteli (1 – téma mi přijde velmi zajímavé, 5 – téma mi nepříjde vůbec zajímavé).**





Přesto ale dále v dotazníku uvedlo 17 z 21 respondentů, že má smysl o pravěku vyučovat<sup>36</sup>. Zdůvodnění můžeme pak rozdělit do několika názorových skupin. Zaprvé obhajují učitelé dějiny pravěku jako základ či počátek pro výuku následujících témat:

„Vznik člověka, lidské společnosti, základní principy fungování společnosti, první osídlení našeho území.“

„Domnívám se, že znalost antropogeneze a nejstarších kultur je důležitá pro ukotvení dalších dějin a základní přehled o dějinách lidstva. Nicméně rozsah bych zredukoval.“

„Je dobré začínat dějiny od jakéhosi alespoň nejstaršího doložitelného počátku.“

Motivem druhé skupiny je poznání počátků lidské společnosti ve smyslu postupného vynalézání a objevování nových postupů či technologií:

„Nejzákladnější vynálezy, dovednosti, objevy z doby pravěku.“

„Spíše bych vypíchl v několika hodinách nejpodstatnější jevy pro vznik člověka a civilizací – globální přehled nikoli detailní popisování jednotlivých kultur a chronologie pravěku.“

Vyskytly se samozřejmě i názory, které výuku dějin pravěku neobhajují. Často uváděným a pochopitelným důvodem je nutnost zaměřit se především na moderní dějiny:

„Státní maturita, SCIO testy, přijímací zkoušky na vysoké školy (obecné studijní předpoklady), testy ze všeobecného přehledu... Na všechny výše uvedené činnosti jsou kladeny požadavky na zvládnutí učiva především z 20. či 2. pol. 19. století. Na otázky z pravěku se neptá téměř nikdo. Je těžké motivovat žáky k zájmu o pravěk, když se po nich budou chtít po maturitě zcela jiné poznatky.“

„Více prostoru je nutno věnovat moderním dějinám.“

„Toto období není nezajímavé, ale vzhledem k neustále narůstajícímu objemu učiva je nutné značně selektovat. Důraz by měl být kladem spíše na soudobé dějiny.“

Jako poslední názorovou skupinu můžeme vyčlenit „regionální proud“, čili učitele, kteří kladou důraz na poznání historie regionu. Tomuto aspektu byla věnována i zvláštní otázka v dotazníku, kde 16 z 21 respondentů uvedlo, že se ve výuce zvláště věnují i svému regionu (město, okres atd.).

„Minimální časová dotace = minimální znalosti; význam má pouze pro propojení s dějinami regionu + orientační“

„V regionu je mnoho pravěkých lokalit, s žáky se soustředíme na regionální rozměr - Keltové, Germáni (Přešťovice), první Slované apod.“

---

<sup>36</sup> V dotazníku zřejmě jeden respondent uvedl obě odpovědi.

Poslední část byla věnována nadstavbovým aktivitám při výuce dějin pravěku – návštěvy muzeí, přednášek, využití výukových programů atd. Výsledky jsou opět poměrně optimistické: 6 respondentů uvedlo, že z časových důvodů to není možné, jeden necítí v tomto ohledu podporu ze strany vedení školy, 14 respondentů pak některou z aktivit využívá. Nejčastěji to jsou návštěvy muzeí (regionálních i Národního muzea), vyskytly se ale i aktivity či programy spadající do oblasti „živé historie“. Sem patří návštěvy archeoparků, workshopů či vlastní činnost<sup>37</sup>.

### 5.6. Vyhodnocení dotazníkového šetření pro žáky

Druhý z dotazníků byl směřován přímo na samotné žáky. Ještě než budou výsledky vyhodnoceny, je třeba předeslat, že složení a počet respondentů není reprezentativní a to především proto, že se jedná o odpovědi získané v rámci jedné třídy. Výsledky je nutné brát pouze jako ilustrativní, vypovídající právě jen o jedné třídě a nevyvozovat z nich rozsáhlejší závěry. Celkem byly získány odpovědi 31 respondentů<sup>38</sup> ve věku 15 až 16 let (1. ročník čtyřletého gymnázia), mezi nimiž převažují dívky (21) oproti chlapcům (10). Získané výsledky souhrnně zobrazuje Graf 8.

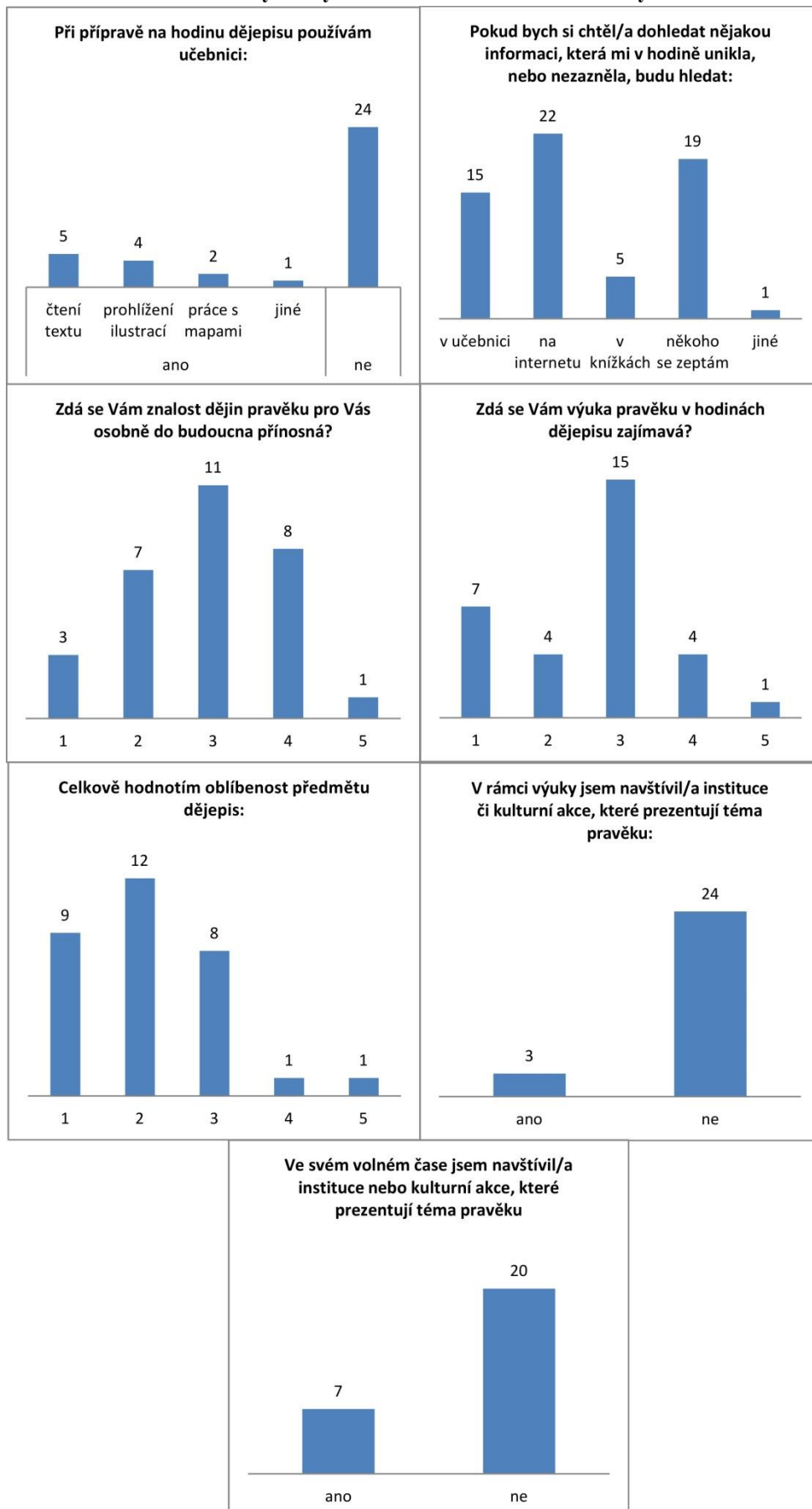
Ukázalo se, že většina žáků učebnici při domácí přípravě nepoužívá a zřejmě dávají přednost poznámkám z hodiny. Pokud již k použití učebnice dojde, pak je nejčastěji čten text, následovaný prohlížením ilustrací. Pouze dva respondenti v domácí přípravě pracují s mapami. Jako informační zdroj v případě nejasností nebo chybějících informací si učebnice nevedla příliš dobře. Podle očekávání vede mezi informačními zdroji internet, následovaný osobním dotazováním, učebnice se umístila na třetím místě. Poslední místo zaujaly knihy (encyklopedie, naučná literatura apod.), které při přípravě používá jen 5 respondentů. Následující skupině otázek zkoumaly preference žáků na pětistupňové škále. Odpovědi na otázku týkající se přínosnosti znalostí dějin pravěku se blíží normálnímu rozdělení. I při dotazu na zajímavost výuky o pravěku volila většina respondentů neutrální hodnotu 3. Je zajímavé, že u žáků, kteří mají oblíbený pravěk (hodnotili stupněm 1 a 2, n=11) nelze jasně říci, že by preferovali nebo naopak nepoužívali při domácí přípravě učebnici. S učebnicí pracuje 5 respondentů, bez ní 6.

---

<sup>37</sup> „Pravidelně rozdělávám se studenty oheň pomocí tření dřev (využívám svých dovedností ze skautské praxe)“

<sup>38</sup> Všichni respondenti však nezodpověděli všechny otázky.

**Graf 8. Výsledky dotazníkového šetření mezi žáky.**



Poslední dvě otázky zkoumaly návštěvnost popularizačních institucí a programů v rámci školní výuky. Se školou je navštívili 3 respondenti<sup>39</sup> (11 %, n=27), samostatně pak více – 7 respondentů (26 %, n=27). Ani u respondentů, kteří odpověděli kladně v případě návštěvy ve svém volném čase, a dá se tedy u nich předpokládat zájem o dějiny, není učebnice příliš oblíbená. Při domácí přípravě ji používají pouze 2 (n=11).

## 6. Diskuze

Výsledky výzkumů poukazují na to, že texty učebnic psaných odborníky jsou pro žáky složité a nesrozumitelné, protože specialisté sice do učebnice vkládají své znalosti, ale chybí jim patřičná pochopení potřeb a možností žáků samotných, pro které je učebnice určena (*Beechhold 1971; Schwegler 1977*). Tyto předpoklady se v případě námi zkoumaných učebnic nepotvrdily. Nejlepších výsledků, a to i v případě didaktické vybavenosti, dosáhl text, který psal archeolog působící jako vysokoškolský pedagog. Editorem ucelené řady byl navíc Petr Čornej, jeden z neuznávanějších českých historiků současnosti. Ze srovnání naopak nejhůře vyšla učebnice *Dějepis na dlani*, jejíž autorky jsou středoškolskými pedagožkami a dalo by se předpokládat, že by jim přiměřený a poutavý způsob podání látky měl být vlastní.

Autor-odborník (v našem případě archeolog) může při splnění podmínky hlubšího zájmu o problematiku tvorby učebnicových textů obohatit učebnici i nad rámec „povinného“ objemu látky. Umožňuje mu to lepší orientace v oboru, jeho nejnovějších výsledcích. To se projevilo například ve volbě vyobrazení (živá kultura oproti izolovaným nálezům).

Zde se dotýkáme otázky, jak co vše by měla obsahovat a jak náročná by měla gymnaziální učebnice být. Měl by žák být seznámen s určitou nejistotou ve vědeckém poznání a jeho metodami vůbec? Autoři zkoumaných učebnic k tomu přistupovali různě. Proces archeologického bádání a jeho případné nedostatky uvádí pouze M. Popelka, ostatní překládají fakta jako konečný stav věci. Dobrá učebnice by ale takové pasáže obsahovat měla, na což upozornil již v roce 1996 E. Neustupný (*Neustupný 1996*, s. 318). Oporu pro toto tvrzení nacházíme také v současném Rámcově vzdělávacím programu pro gymnázia, který definuje klíčové kompetence žáků (soubor vědomostí, dovedností, schopností a postojů). Ty zahrnují mimo jiné i kritický přístup k informacím a kritickou interpretaci

---

<sup>39</sup> V tomto případě zřejmě žáci uváděli i návštěvy ještě v rámci základní školy, neboť můžeme předpokládat, že v rámci jedné třídy by měly být odpovědi jednotné, protože exkurze jsou záležitostí celé třídy.

získaných poznatků (RVP G 2007, s. 8–9). Jestliže na žáka klademe takové, je třeba mu k užití kritického myšlení dát příležitost, kterou ale prezentování konečných pravd nenabízí. Rozpor se objevuje nejen v obecné rovině, ale i v konkrétních znalostech, které jsou na žácích vyžadovány. RVP G je v případě výuky dějin pravěku definuje následovně: „Žák objasní ve shodě s aktuálními vědeckými poznatky materiální a duchovní život lidské společnosti v jednotlivých vývojových etapách pravěku; charakterizuje pojem archeologická kultura“ (RVP G 2007, s. 43). Jak jsme si ukázali v analytické části, vysvětlení pojmu „archeologická kultura“ se vyskytlo jen v jedné ze tří učebnic. Ve zbylých případech jsou žáci odkázáni na výklad pedagoga, který může (zákonitě ale nemusí) odpovídat obsahu učebnice (viz níže).

Jistě lze namítnout, že analyzované učebnice vznikly ještě před uvedením školské reformy na gymnáziích v praxi. To však poukazuje na dva související problémy. Změna českého školství se nijak neodrazila v učebnicích, například postupným vydáváním nových titulů, jejichž obsah by odpovídal principům reformy, nebo aktualizaci starších. To nás přivádí k druhému problému – opakované vydávání učebnic bez aktualizace. Například text *Dějiny pravěku a starověku* (Souček 2007) vznikl před rokem 1995 a tato verze po dobu 19 let nedošla změn. Jak ukazují výzkumy, učitelé velmi často využívají učebnici jako zdroj pro vytváření obsahu vyučování (Knecht & Najvarová 2008, s. 107). Tomu odpovídají i výsledky dotazníkového šetření v rámci této práce, ve kterém 12 z 21 učitelů uvedlo, že učebnici používají (také) k přípravě na hodinu. Čeští pedagogové většinou tuto předlohu neupravují, ale hlavně zkracují a vybírají to učivo, které je podle nich podstatné (Průcha 2002, s. 296–297). Bez aktualizace učebnic po roce 2004 tedy nebyl využit jeden z možných způsobů implementace reformy do reálného vyučování. Konceptní změny se v případě analyzovaných učebnic neprojevyly ani v textu H. Kohoutkové a M. Komsové, který vznikl v roce 2005<sup>40</sup>. Je však třeba uznat, že v případě gymnázií se principy reformy v důsledku projevyly až v roce 2009 zavedením Školních vzdělávacích programů.

### **6.1. Potřebujeme výuku pravěku na školách?**

V rámci dotazníkového šetření byla otevřena i otázka smyslu výuky dějin pravěku. V současné době se diskutuje především o nutnosti posílit výuky moderních dějin, protože povědomí mladé generace o událostech 20. století je stěžejní (např. Řeháček 2005). To zmiňovali v dotazníku i někteří respondenti. Je třeba objektivně uznat, že výuka v tomto

---

<sup>40</sup> Nový školský zákon byl schválen roku 2004.

ohledu na českých školách skutečně někdy pokulhává. Vyskytnou se ale i názory, podle kterých by měly být moderní dějiny posíleny na úkor starších období.

Hlavním problémem je zřejmě představa pravěku jako něčeho, co se přes propast času nedotýká a dotknout snad ani nemůže naší moderní současnosti. Při hlubším studiu pravěku však rozpoznáváme kořeny dnešní společnosti a jejího chování právě v oněch „předpotopních“ obdobích. Výuka by proto měla směřovat spíše k procesům pravěkého vývoje (postupný vývoj společnosti, důvody zániků civilizací, nástup dálkového obchodu apod.), než k artefaktuálnímu pojetí, které si zakládá a zplošťuje pravěk na znalost jednotlivých kultur a jejich typických artefaktů. Požadavek to není zajisté snadný, neboť podobnému zjednodušení mohou někdy podlehnout sami odborníci.

Zatím nevyužitou oblastí je zapojení dějin pravěku do průřezového tématu environmentální výchovy, byť je tato možnost v RVP G přímo uvedena: „*Pochopit velkou provázanost faktorů ekologických s faktory ekonomickými a sociálními... Jak ovlivňuje člověk životní prostředí od počátku své existence po současnost a jaké je srovnání těchto forem ovlivňování z hlediska udržitelnosti*“ (RVP G 2007, s. 76). Jak jsme již řekli výše, není a z hlediska doby vzniku zřejmě ani nemůže být tato tematika v učebnicích dějepisu patřičně zdůrazněna. Kde by se tedy měl pedagog seznámit se současnými poznatky archeologie, aby mohl dostát nárokům, které na něj klade současná koncepce výuky? Je třeba uznat, že zde selhala zřejmě odborná veřejnost. Neexistuje dobře fungující celoplošná platforma, kde by se prolínala archeologie a pedagogika. Nedostatek do jisté míry doplňuje již uváděný projekt Archeologie na dosah, který cílí spíše na vzdělání žáků, nebo kurzy doplňkového vzdělání FF UK pro středoškolské učitele. Z dalších uveďme periodikum Historický obzor, který je v podtitulu označován jako časopis pro výuku dějepisu a popularizaci historie. Za období od roku 1991 do současnosti zde vyšlo pouze 5 článků s tematikou pravěké archeologie v evropském prostoru (Duchoňová 1993; Popelka 1993; Sankot 1993; Smetánka 1993; Tichý 1994). Inspiraci k řešení můžeme přitom nalézt v minulosti, kdy archeologové vydávali učební texty pro učitele dějepisu, které seznamovaly se současnými poznatky vědy (Filip & Eisner 1945).

Principům environmentální výuky je také možné dostát pomocí většího důrazu na region při výuce pravěku. Žákům je představena historie a pravěké kořeny míst v jejich okolí (kopce s hradišti na vrcholu, lesy s mohylovými pohřebišti, pole s pozůstatky pravěkých osad apod.). Principy takové výuky je možné pozorovat již u E. Štorcha (Brom 2013, s. 35). Zprv je tak původně „abstraktní“ látka přibližována podle zásady názornosti

čili postupu od známého k neznámému, pro samotnou výuku dějepisu je pak splněna zásada spojení teorie s praxí (Kurelová 2002, s. 270–271). Přínos pro environmentální výchovu tkví v uvědomění si vývoje krajiny a jejího užívání člověkem v dlouhodobé perspektivě. Sdílíme tu samou krajinu, kterou nám předali v této podobě naši blízcí i vzdálení předkové. Nejméně 6500 let si na našem území lidé staví stálé domy, mění krajinu pro své potřeby, zakládají pole, těží suroviny. My, jakožto současní uživatelé, budeme krajinu předávat našim následovníkům. V rámci výchovy tak můžeme apelovat právě na odpovědnost za stav tohoto dědictví. Potěšující je, že projekty a z nich vzešlé metodické příručky zaměřené na kulturní dědictví regionu se u nás začínají postupně objevovat (Parkan 2008). Jak seznamují s českými archeologickými památkami (nalezišti, lokalitami) analyzované učebnice? Projevil se již výše zmíněný trend: větší množství českých lokalit obsahoval text psaný odborníkem. V rámci dotazníkového šetření se také vyskytli pedagogové, kteří inklinují k regionálnímu výkladu pravěku. Předchozí rozsáhlejší výzkumy cílící na priority stávající učitelů a studentů pedagogických fakult ale ukázaly, že místní a starší dějiny stojí spíše v pozadí zájmu (Gracová & Labischová 2012, Obrázek 4).

## **Závěr**

Jádrem bakalářské práce byla analýza tří titulů učebnic dějepisu pro čtyřletá a vyšší ročníky víceletých gymnázií. Posuzováno bylo více aspektů od plošného rozsahu jednotlivých složek, obtížnost textu po didaktickou vybavenost. Stranou kvantifikovatelných metod stojí posouzení učebnice z hlediska poznatků současné archeologie. Stručně lze učebnice charakterizovat následovně:

J. Souček: vyvážený poměr složek, obtížný text, dobře didakticky vybavená, malý prostor věnován evropskému pravěku, bez představení archeologie, nevysvětlené pojmy, zobrazovány spíše artefakty, minimum českých lokalit

M. Popelka & V. Válková: vyvážený poměr složek, srozumitelný text, dobře didakticky vybavená, detailní výklad, archeologie představena, slovníček pojmů, dobře volené obrazové přílohy, uváděna řada českých lokalit

H. Kohoutková & M. Komsová: převaha textu, chybí didaktický aparát, srozumitelný text, málo didakticky vybavená, velmi stručný výklad, bez vysvětlených pojmů, nekvalitní obrazové přílohy, uváděny české lokality

Z hodnocení tedy nejlépe vyšel Dějepis pro gymnázia a střední školy 1 – Pravěk a starověk autorů M. Popelky a V. Válkové a je zároveň potěšující, že v pilotáži i vlastním dotazníku byl vyhodnocen jako nejpoužívanější titul na českých gymnáziích. Látka zde byla podána v největším objemu ale zároveň srozumitelně s patřičným vysvětlením pojmů. Oddělení základního a nadstavbového textu navíc pomáhá čtenáři selektovat informace.

Pokud obsah učebnic konfrontujeme se současným pojetím koncepce gymnaziální výuky, je překvapivé, že se reforma neodrazila v inovaci školních učebnic, které mohly sloužit jako vhodné médium pro její prosazování. Podle dotazníkového šetření jsou ve školách používány učebnice, jejichž texty vznikly ještě před reformou, nebo krátce po zavedení a na její principy nereagují. Mezi zkoumanými tituly obtočí opět především titul M. Popelky a V. Válkové. Jako jediný dostatečně osvětluje pojmy (archeologická kultura) a mimo základního přehledu kultur šířeji popisuje i duchovní život minulých populací. V žádné z učebnic se ale více neprojevil důraz na průřezové téma environmentální výchovy.

Pro lepší pochopení celé problematiky výuky dějin pravěku na gymnáziích byl použit dotazník, který byl zaměřen hlavně na pedagogy, v omezené míře i na žáky. Lze říci, že ve shodě s předešlými výzkumy je časté užití učebnice pedagogy jako zdroj pro přípravu na hodinu. Největší zastoupení však měla práce s textem v hodině. U žáků naproti tomu byla učebnice při domácí přípravě upozaděna. Podle očekávání mezi zdroji poznání zvítězil u žáků internet. Pokud bychom tedy chtěli téma dějin pravěku ve školním prostředí poznat hlouběji, bylo by jistě nutné pozornost upřít právě sem. V dotazníku bylo místo věnováno i otázkám, které se již přímo netýkají učebnic, ale dokreslují alespoň zčásti školní realitu. Bylo zjištěno, že výuka bývá poměrně často zpestřována mimoškolními programy a exkurzemi, ovšem téma pravěku jako takového je mezi učiteli spíše na spodních příčkách oblíbenosti.

Na úplný závěr je třeba podotknout, že překládaná práce zkoumá pouze jeden z aspektů celé problematiky (učebnice) a spíše se snaží upozornit na další dosud poměrně neznámé oblasti, které by se mohly stát předmětem dalšího výzkumu.



## Literatura

- Beechhold, H. F. (1971). *The Creative Classroom: Teaching without Textbooks*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Beneš, J. (2008). Environmentální archeologie a kultura s lineární keramikou v Čechách. In E. Černá & J. Kuljavceva Hlavová (Eds.), *Archeologické výzkumy v severozápadních Čechách v letech 2003-2007 : sborník k životnímu jubileu Zdeňka Smrže (33–51)*. Most: Ústav archeologické památkové péče severozápadních Čech.
- Beneš, J. & Pokorný, P. (2008). *Bioarcheologie v České republice*. České Budějovice–Praha: Jihočeská univerzita.
- Beneš, P., Janoušek, R. & Novotný, M. (2009). Hodnocení obtížnosti textu středoškolských učebnic. *Pedagogika*, 59, 291–297.
- Beneš, Z. (Ed.). (2002). *Historie a škola I. Otázky koncepce českého školního dějepisu: sborník ze semináře "Ke koncepci výuky dějepisu a občanské výchovy na základní a střední škole" zorganizovaného MŠMT v Telči ve dnech 11. - 12. dubna 2002*. Úvaly: Albra.
- Beneš, Z. (2003). Bude, nebo nebude dějepis? Co bude a co by být mělo? *Společenskovední předměty*, III(2), 25–26.
- Beneš, Z. (2005). Výzva, nebo destrukce?: česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika: časopis pro vědy a vzdělání ve výchově*, 55(1), 37–47.
- Binford, L. R. (1989). *Debating archaeology*. San Diego: Academic Press.
- Brom, Z. (2013). Nestrašte nás historií. O konkrétní spolupráci muzea a školy při poznávání dějů pravěkých. In Opatrná, M. (Ed.), *Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví: Metody, přístupy, stanoviska. Sborník příspěvků z workshopu Archeologie na dosah konaného dne 6. 6. 2013 (34–38)*. Praha: Národní muzeum.
- Conolly, J. – Lake, M. (2006). *Geographical Information Systems in Archaeology*. Cambridge Manuals in Archaeology. New York: Cambridge University Press.
- Černý, V., Šmahel, Z., Likovský, J., Brůžek, J., Hájek, M., Kračmarová, A., Urbanová, M., Stránská, P. & Velemínský, P. (2007). Člověk v pravěku. In Kuna, M. (Ed.), *Archeologie pravěkých Čech 1. Pravěký svět a jeho poznání (51–88)*. Praha: Archeologický ústav AVČR.
- Čornej, P. (2003). Školní dějepis v ohrožení. *Dějiny a současnost*, 25(6), 46–47.
- Čornej, P. (Ed.). (2005). *Dějepis pro střední odborné školy – České a světové dějiny*

- (2. vyd). Praha: SPN.
- David, N. & Kramer, C. (2001). *Ethnoarchaeology in action*. New York: Cambridge University Press.
- Duchoňová, M. (1993). Bretaňské megality. *Historický obzor: časopis pro výuku dějepisu a popularizaci historie*, 4(12), 283–285.
- Filip, J. & Eisner, J. (1945). *Výhledy do pravěku evropského lidstva*. Praha: Prehistorický ústav Karlovy university.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gracová, B. & Labischová, D. (2012). Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, 22(4), 516–543.
- Hausenblas, O. (2005). RVP pro dějepis: závažné selhání. *Literární noviny* 16(4), 6.
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Janík, T. (2006). Teorie konceptuální změny a učebnice. In Maňák, J. & Klapko, D. (Eds.), *Učebnice pod lupou* (33–44). Brno: Paido.
- Janoušková, E. (2009). Vztah úrovně didaktické vybavenosti a míry obtížnosti textu současných učebnic. Analýza učebnic zeměpisu pro střední školy. *Pedagogická orientace*, 1, 56–72.
- Jeřábek, J. (2003). Zmizí dějepis z našich škol? *Učitelství noviny*, 106(34), 8–9.
- Jiráň, L. (Ed.). (2008). *Archeologie pravěkých Čech 5. Doba bronzová*. Praha: Archeologický ústav AVČR.
- Jiráň, L. & Venclová, N. (Eds.). (2008). *Archeologie pravěkých Čech 1-8*. Praha: Archeologický ústav AVČR.
- Knecht, P. & Janík, T. (Eds.). (2008). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi 11. Brno: Paido.
- Knecht, P. & Najvarová, V. (2008). Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic. In: Knecht, P. & Janík, T. (Eds.), *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (107–120). Pedagogický výzkum v teorii a praxi 11. Brno: Paido.
- Kohoutková, H. & Komsová, M. (2005). *Dějepis na dlani*. Olomouc: Rubico.
- Kovačiková, L., Brehard, S., Šumberová, R., Balasse, M. & Tresset, A. (2012). The new insights into the subsistence and early farming from neolithic settlements in Central Europe: the archaeozoological evidence from the Czech Republic. *Archaeofauna*, 21, 71–97.

- Krejčíř, J., Soják, S. & Vít, J. (2010). *Dějiny české: chronologický přehled*. Dubicko: INFOA.
- Kruftová, K. (2013) *Pravěká Plzeň. Vybrané kapitoly z prehistorické archeologie s didaktickou aplikací*. (Nepublikovaná diplomová práce), Pedagogická fakulta ZČU v Plzni.
- Kuna, M. (Ed.). (2004). *Nedestruktivní archeologie. Teorie, metody a cíle*. Praha: Academia.
- Kurelová, M. (2002). Didaktické zásady. In Kalhous, Z. & Obst, O. (Eds.), *Školní didaktika* (268–272). Praha: Portál.
- Květina, P. (2010). Archeologie smyšlené identity. *Archeologické rozhledy*, 62, 629–660.
- Macháček, J. (Ed.). (2008). *Počítačová podpora v archeologii 2*. Plzeň: Katedra archeologie FF ZČU.
- Malina, J. (1981). *Archeologie včera a dnes aneb Mají archeologové šedé hmoty více za nehty než za ušima?* Brno: Jihočeské muzeum v Českých Budějovicích.
- Maňák, J. & Klapko, D. (Eds.). (2006). *Učebnice pod lupou*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi 4. Brno: Paido.
- Moberg, C. A. (1969). *Introduktion till arkeologi: Jamforande och nordisk fornkunskap*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Neustupný, E. (1995). *Lidé v dějinách: Pravěk*. Praha: Fortuna.
- Neustupný, E. (1996). Teze o pravěku a učebnice pravěku. *Archeologické rozhledy*, 48, 311–322.
- Neustupný, E. (2007). Vymezení archeologie. In Kuna, M. (Ed.), *Archeologie pravěkých Čech 1. Pravěký svět a jeho poznání*. Praha: Archeologický ústav AVČR, 11–22.
- Neustupný, E. (Ed.). (2008). *Archeologie pravěkých Čech 4. Eneolit*. Praha: Archeologický ústav AVČR.
- Nováková, M. (2013). *Pravěk Strakonicka. Didaktické využití regionální historie v hodinách dějepisu na základní škole*. (Nepublikovaná diplomová práce). Pedagogická fakulta ZČU v Plzni.
- Opatrná, M. (Ed.). (2013). *Edukace a prezentace archeologického kulturního dědictví: Metody, přístupy, stanoviska. Sborník příspěvků z workshopu Archeologie na dosah konaného dne 6. 6. 2013*. Praha: Národní muzeum.
- Pavlů, I. (2011). *Analýza artefaktů. Archeologické studie Univerzity Hradec Králové 2*. Hradec Králové: Katedra archeologie UHK.
- Podborský, V. (1997). *Dějiny pravěku a rané doby dějinné*. Brno: Filozofická fakulta MU

v Brně.

- Pokorný, P. (2011). *Neklidné časy: kapitoly ze společných dějin přírody a lidí*. Praha: Dokořán.
- Popelka, M. (1993). Počátky zemědělství. *Historický obzor: časopis pro výuku dějepisu a popularizaci historie*, 4(9), 194–200.
- Popelka, M. (2001). Pravěk. In Pečírková, J. (Ed.), *Dějepis 6. Pravěk starověk* (12–40). Praha: Scientia.
- Popelka, M. (2007). Pravěk. In kolektiv autorů, *Dějepis 6. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia* (17–41). Plzeň: Fraus.
- Popelka, M. (2013). Pravěk na stránkách školních učebnic. In Šmidtová, R., Popelka, M., Šmolíková, M. & Bureš, M. (Eds.), *Veřejná archeologie IV. Příspěvky z konferencí Archeologie a veřejnost 2007 a 2012* (95–101). Praha: Ústav pro archeologii FF UK a Veřejná archeologie o.s.
- Popelka, M. & Válková, V. (2008). *Dějepis pro gymnázia a střední školy. 1, Pravěk a starověk* (3. vyd.). Praha: SPN.
- Průcha, J. (1987). *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia.
- Průcha, J. (1989). *Teorie, tvorba a hodnocení učebnic. Studijní příručka*. Praha: ÚVVP.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika* (2. vyd.). Praha: Portál.
- Řeháček, K. (2005). Jak učit dějiny současnosti aneb problematika soudobých dějin ve výuce společenských věd. *Společenskovědní předměty: čtvrtletník pro pedagogy základních a středních škol*, 5(1), 3–5.
- Salač, V. (Ed.). (2008). *Archeologie pravěkých Čech 8. Doba římská a stěhování národů*. Praha: Archeologický ústav AV ČR.
- Sankot, P. (1993). Keltské osídlení Čech. *Historický obzor: časopis pro výuku dějepisu a popularizaci historie*, 4(11), 242–247.
- Schwengler, E. (1977). Warum Geographielehrer so wenig mit dem Buch arbeiten. *Lehren und Lernen* 4, 9 – 19.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2. vyd.). Praha: Grada.
- Sklenář, K. (1996). *Tanec obrů. Není jen Stonehenge*. Praha: Academia.
- Smetánka, Z. (1993). Archeologie dětství. *Historický obzor: časopis pro výuku dějepisu a popularizaci historie*, 4(4), 78–82.
- Sochorová, M. (2008). *Dějepis v kostce pro střední školy I., II*. Praha: Fragment.
- Solníčka, D. (2009). *Porovnání didaktické vybavenosti učebnic dějepisu*. (Nepublikovaná

- diplovová práce). Pedagogická fakulta MU v Brně.
- Souček, J. (2007). *Dějiny pravěku a starověku: učebnice pro střední školy* (4. vyd.). Praha: Práce.
- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Šmidtová, R., Popelka, M., Šmolíková, M. & BUREŠ, M. (Eds.). (2013). *Veřejná archeologie IV. Příspěvky z konferencí Archeologie a veřejnost 2007 a 2012*. Praha: Ústav pro archeologii FF UK Praha a Veřejná archeologie o.s.
- Tichý, R. (1994). Plavba Egejským mořem před devíti tisíci lety. *Historický obzor: časopis pro výuku dějepisu a popularizaci historie*, 5(2), 45–46.
- Tintěrová, M. (2003). Pravěk očima archeologa. *Moderní vyučování*, 9(6), 21–22.
- Tomanová, D. (2009). Evaluace učebnic. In Kalhous, Z. & Obst, O. (Eds.), *Školní didaktika* (242–250) (2. vyd.). Praha: Portál.
- Třeštlík, D. (2001). K poměru archeologie a historie. *Archeologické rozhledy*, 53, 357–361.
- Ucko, J. & Layton, R. (Eds.). (1999). *The Archaeology and Anthropology of Landscape: shaping your landscape*. London: Routledge.
- Vencl, S. (1995). Pravěk ve škole. *Historický obzor*, 6, 282–284.
- Venclová, N. (Ed.). (2008). *Archeologie pravěkých Čech. Doba laténská*. Praha: Archeologický ústav AVČR.
- Venclová, N., Drda, P. (2007). *Archeologie pravěkých Čech 7. Doba laténská*. Praha: Archeologický ústav AVČR.
- Veverková, H. (2002). Učivo. In Kalhous, Z. & Obst, O. (Eds.), *Školní didaktika* (121–148). Praha: Portál.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2007). *Rámcově vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP.
- Zelenka, T. (Ed.). (2013). *Rekonstrukce a prezentace archeologických objektů 2013/1. Deštné v Orlických horách: Villa Nova Uhřetínov o.s.*
- Zvelebil, M. (2003). People behind the lithics: social life and social conditions of Mesolithic communities in Temperate Europe. In Bevan, L. & Moore, J. (Eds.), *Peopling the Mesolithic in a northern environment* (1–26). Oxford: Oxford University Press.

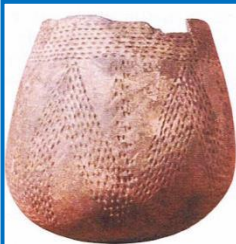
## Seznam příloh

1. Postup měření rozsahu strukturálních částí učebnice.
2. Dotazník rozesílaný v rámci pilotáže.
3. Dotazník pro učitele dějepisu na gymnáziích.
4. Dotazník pro žáky.
5. Stanovení komplexní míry obtížnosti textu (koeficient T) pro učebnici Souček, J. (2007). *Dějiny pravěku a starověku: učebnice pro střední školy*.
6. Stanovení komplexní míry obtížnosti textu (koeficient T) pro učebnici Popelka, M & Válková, V. (2008). *Dějepis pro gymnázia a střední školy. 1, Pravěk a starověk*.
7. Stanovení komplexní míry obtížnosti textu (koeficient T) pro učebnici Kohoutková, H. & Komsová, M. (2005). *Dějepis na dlani*.
8. Formulář pro záznam standardizovaných komponent didaktického aparátu (koeficient E) pro učebnici Souček, J. (2007). *Dějiny pravěku a starověku: učebnice pro střední školy* (vytvořeno podle Průcha 1998, Příloha II).
9. Formulář pro záznam standardizovaných komponent didaktického aparátu (koeficient E) pro učebnici Popelka, M & Válková, V. (2008). *Dějepis pro gymnázia a střední školy. 1, Pravěk a starověk* (vytvořeno podle Průcha 1998, Příloha II).
10. Formulář pro záznam standardizovaných komponent didaktického aparátu (koeficient E) pro učebnici Kohoutková, H. & Komsová, M. (2005). *Dějepis na dlani* (vytvořeno podle Průcha 1998, Příloha II).
11. Výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na gymnaziální učitele dějepisu, který byl administrován pomocí serveru [www.survio.cz](http://www.survio.cz).

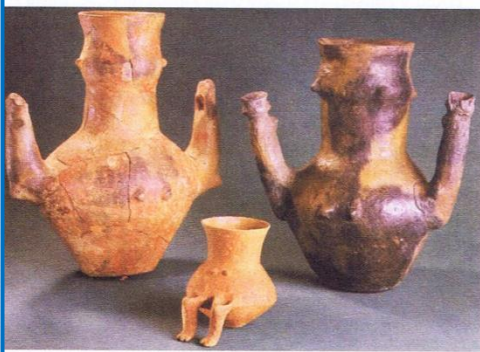
**Příloha 1.** Postup měření rozsahu strukturálních částí učebnice: červená – text, modrá – vyobrazení, zelená – procesuální aparát.

Polsko). Je nejvýš pravděpodobné, že současně s kamennou surovinou byla přinášena i **sůl**, která vždy tvořila nezbytnou součást lidské výživy.

Na začátku 5. tisíciletí př. n. l. se původní jednota kultury s lineární keramikou rozpadla. Na území Čech byla jejím pokračovatelem **kultura s vypíchanou keramikou**, pojmenovaná podle typického způsobu vytváření výzdoby na nádobách jednoduchými i složitějšími vpichy. Na jihovýchod od této kultury se rozvinul takzvaný lengyelský [lendělský] komplex (západní Maďarsko, jihozápadní Slovensko, jižní Morava). V rámci jeho sídlišť vznikaly mohutné kruhové stavby – **rondely**, které sloužily ke kultovním účelům.



◀ Obr. 22 Nádobu kultury s vypíchanou keramikou. Na povrchu nádoby je velmi zřetelná vypichovaná výzdoba, podle které byla kultura nazývána



▲ Obr. 23 Nádobky ve tvaru stylizovaných lidských postav (takzvané antropomorfní nádoby) lengyelské kultury (Svodín, SR)

Kromě všech již zmíněných nálezů nám informace o společnostech nejstarších zemědělců poskytují i **hroby a pohřebiště**. V kultuře s lineární keramikou jsou to pohřby nespálených těl (známé například z Vedrovic u Moravského Krumlova), v kultuře s vypíchanou keramikou se objevují první pohřby žárové (Miskovice u Kutné Hory, Platiště nad Labem, Praha-Bubeneč).

**Mladší dobou kamennou začíná v dějinách lidstva období, kdy se člověk vymanil ze závislosti na okolní přírodě a stal se zemědělcem. Zdroje obživy si obstarával vlastní aktivitou, získával nové zkušenosti, rozvíjel své schopnosti a měnil dosud neobdělávanou zem v kulturní krajinu.**

**Pojmy:**

**Kolonizace** – záměrné osidlování prázdného území novým obyvatelstvem.

**Žďárání** – vypalování porostu za účelem získání půdy pro pěstování plodin.

**Rondel** je stavba kruhového nebo elipsovitého půdorysu ohraničená příkopem s průchody do čtyř světových stran, případně dřevěnou hradbou z kůlů.

**Důležitá data:**

asi 9000 př. n. l. – počátky neolitu na Předním východě

5500-4000 př. n. l. – neolit ve střední Evropě

**Otázky, úkoly:**

1. Charakterizujte mladší dobu kamennou. V čem spočívá její význam? 2. V kterých částech světa vznikly nejstarší neolitické kultury? Proč a jak se šířilo zemědělství z oblastí jeho vzniku? 3. Jmenujte některé novinky neolitu. Kolik z nich přežilo do dnešních dnů? 4. Jak vypadala neolitická sídliště ve střední Evropě? Jak probíhal život v nich?

**5. POZDNÍ DOBA KAMENNÁ (ENEOLIT)**

Po převratné epoše mladší doby kamenné, kdy velká část lidstva přešla k produktivnímu hospodářství, přišlo období, které se nejčastěji nazývá **pozdní doba kamenná – eneolit**. Je tomu tak například v jihovýchodní, střední a východní Evropě včetně našeho území. Ve Středomoří je tato epocha označována jako **chalkolit**, v Německu a Skandinávii se používá název **pozdní mladší doba kamenná** neboli **pozdní neolit**. Význam eneolitu nespočívá ale pouze v šíření nového materiálu – mědi, ale i v celé řadě dalších jevů, mezi něž patří určitě i mnohem větší početnost archeologických kultur.

Eneolit dnes již není považován pouze za jakési přechodné období mezi neolitem a dobou bronzovou. Je to modernější etapa výrobního hospodářství, ve které společnost zdokonalila způsob obživy započatý v mladší době kamenné. Tím, že se podařilo vyrobit určitý **nadprodukt** (část potravy přebývající nad množstvím nutné k obživě), se vytvářely podmínky pro vznik a rozvoj společenské **dělné práce**.

Zejména na **Předním východě** postupoval vývoj poměrně rychle kupředu, znovu značně podmíněn přírodními podmínkami. Záslnou na tom mělo vedle příznivého klimatu zejména zavedení umělého zavlažování, které umožňovalo větší výnosy pěstovaných plodin. Zvýšená produkce vedla ke vzniku již zmíněného nadproduktu, který byl použit k obživě nově vznikajících vrstev řemeslníků a obchodníků. Některé vesnice se rychle rozrůstaly, docházelo zde k výrazné koncentraci obyvatelstva a ke vzniku **nevýrobních skupin** (například kněží, úředníků, bojovníků). Vznikaly rozdíly mezi obcemi a sídlišti městského typu, ve společnosti se formovaly **vedoucí vrstvy** a narůstaly majetkové rozdíly. Byly budovány **chrámy**, základním kultem byl **kult plodnosti**. Vysoké úroveň dosáhlo také zpracování mědi. Vznikající města se koncem 4. tisíciletí stávala středisky určitých oblastí a představovala zárodky městských států.

Podněbí v **Evropě** bylo v této době poměrně drsnější. Nebylo zde dosahováno mimořádných výnosů obilí na větším

## **Příloha 2.** Dotazník rozesílaný v rámci pilotáže.

Dobrý den,

dovoluji si Vás požádat o malou laskavost týkající se méjí připravované bakalářské práce na Pedagogické fakultě JU. Práce se týká výuky dějepisu na středních školách (především gymnázia) s důrazem na období pravěku a starověku. V současné době provádím počáteční rešerši, a proto bych Vás chtěl požádat o zodpovězení následujících otázek. Zpracování odpovědí je anonymní a ve výsledné práci se neobjeví konkrétní zdroj údajů.

1. Jakou učebnici používáte pro výuku nejstarších dějin - pravěku a starověku, popřípadě, kterou učebnici žákům doporučujete pro samostudium?
2. Jakým způsobem učebnici používáte?
  - a) pracuji s ní v hodině
  - b) vycházím z ní při přípravě látky na danou hodinu
  - c) žákům je doporučena jako studijní literatura
  - d) pro výuku učebnici nepoužívám

Velice děkuji za Vaši odpověď

Bc. Václav Vondrovský  
Učitelství odborných předmětů, PF JU  
vaclav.vondrovsky@gmail.com



### **Příloha 3.** Dotazník pro učitele dějepisu na gymnáziích.

Bc. Václav Vondrovský, Učitelství odborných předmětů, PF JU, vaclav.vondrovsky@gmail.com

#### **Dotazník k bakalářské práci: POJETÍ DĚJIN PRAVĚKU V UČEBNÍCÍCH DĚJEPISU PRO GYMNÁZIA**

Dotazník je určen pro učitele dějepisu na čtyřletých gymnáziích a vyšších stupních osmiletých gymnázií. Vyplnění je zcela anonymní a v rámci práce bude s daty pracováno tak, aby nebylo možné identifikovat jednotlivého respondenta.

---

Věk:

Pohlaví:

Okres (působení):

1. Používáte při výuce dějin pravěku učebnice?

a) Ano

Titul:

b) Ne

Proč:

2. Učebnici používám následujícím způsobem/způsoby:

a) Práce s učebnicí v hodině

Specifikujte: I. Četba textů

II. práce s didaktickým aparátem (otázky, úkoly apod.)

III. obrazový a mapový doprovod výkladu

IV. jiné:

b) Příprava podkladů na hodinu

c) V hodině učebnici nepoužívám, je žákům doporučena jako studijní literatura

d) Jiné:

3. Zdá se vám učebnice po odborné stránce připravená?

a) Ano

b) Spíše ano

c) Spíše ne

d) Ne

4. Přejde Vám osobně téma pravěku přitažlivé? (1 – velmi, 5 – vůbec ne)

1

2

3

4

5

5. Má podle Vás v dnešní době výuka nejstarších dějin smysl?

a) Ano

b) Ne

Krátké zdůvodnění:

6. Využíváte pro výuku dějin pravěku některé další metody či výukové programy (muzea, archeoparky, přednášky odborníků apod.)?

a) Ano

Jaké:

b) Ne

I. Z časových důvodů

II. V okolí naší školy nejsou takové programy nabízeny

III. Jiné:

7. Věnujete se při výuce pravěku zvláště i Vašemu regionu (okresu, městu apod.)?

a) Ano

b) Ne

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

#### Příloha 4. Dotazník pro žáky.

Bc. Václav Vondrovský, Učitelství odborných předmětů, PF JU, vaclav.vondrovsky@gmail.com

#### Dotazník k bakalářské práci: POJETÍ DĚJIN PRAVĚKU V UČEBNÍCÍCH DĚJEPISU PRO GYMNÁZIA

Dotazník je určen žákům čtyřletých gymnázií a vyšších stupňů osmiletých gymnázií (kvinta-oktáva).

Vyplnění je zcela anonymní a v rámci práce bude s daty pracováno tak, aby nebylo možné identifikovat jednotlivého respondenta.

---

Věk:

Pohlaví:

Okres (školy):

1. Při přípravě na hodinu dějepisu používám učebnici:
  - a) Ano  
název:  
způsob použití (možno zakroužkovat více možností):
    - I. čtení textu
    - II. prohlížení ilustrací
    - III. práce s mapami
    - IV. jiné:
  - b) Ne
2. Pokud bych si chtěl/a dohledat nějakou informaci, která mi v hodině dějepisu unikla, nebo nezazněla, budu hledat (možnost zakroužkovat více odpovědí):
  - a) V učebnici
  - b) Na internetu
  - c) V knížkách (encyklopedie, naučná literatura)
  - d) Někoho se zeptám
  - e) Jiné:
3. Zdá se Vám znalost dějin pravěku pro Vás osobně do budoucna přínosná? (1 – velmi, 5 – vůbec ne)  
1      2      3      4      5
4. Zdá se Vám výuka pravěku v hodinách dějepisu zajímavá? (1 – velmi, 5 – vůbec ne)  
1      2      3      4      5
5. Celkově hodnotím oblíbenost předmětu dějepis (1 – velmi oblíbený, 5 – klidně bych ho z výuky vypustil/a):  
1      2      3      4      5

6. V rámci výuky jsem navštívil/a instituce či kulturní akce, které prezentují téma pravěku (muzeum, výstava, přednáška, archeopark, den „otevřených dveří“ na archeologickém výzkumu apod.)
- a) Ano
- Jaké (typ):
- b) Ne
7. Ve svém volném čase jsem navštívil/a instituce či kulturní akce, které prezentují téma pravěku (muzeum, výstava, přednáška, archeopark, den „otevřených dveří“ na archeologickém výzkumu apod.)
- a) Ano
- Jaké (typ):
- b) Ne

**Příloha 5.** Stanovení komplexní míry obtížnosti textu (koeficient T) pro učebnici Souček, J. (2007). *Dějiny pravěku a starověku: učebnice pro střední školy.*

vzorek 1 (s. 10): Ve středním paleolitu se zdokonalila technika opracování nástrojů, což umožnilo jejich specializaci – používaly se pěstní klíny, nože, škrabadla, hroty, rydla a oštěpy, později i sekery a palice. Neandertálci již pohřbívali mrtvé – dokládají to kostry ve skrčené poloze na boku; zbytky dřevin a pylová zrna objevená v těsné blízkosti kostry člověka pohřbeného v jeskyni Šanídár v severním Iráku svědčí o tom, že mrtvý ležel na lůžku z větví a byl ozdoben květy. Pečlivě uložené lebky jeskynních medvědů, zakryté velkými kamennými deskami, které byly objeveny v jeskyních v západní Evropě, dokládají zřejmě kultovní uctívání těchto zvířat, která pro neandertálské lovce představovala důležitý zdroj potravy, ale zároveň nebezpečného protivníka. Estetické vnímání neandertálců je patrné nejen z jemných tvarů nástrojů, ale i z užívání barviv, jimiž se asi zdobili. Poměrně hojně jsou stopy kanibalismu, který byl asi většinou součástí rituálních obřadů. Neandertálci již asi uměli rozdělovat oheň a můžeme u nich předpokládat zárodky artikulované řeči. Během poslední doby ledové, v mladém paleolitu (asi 40 000-10 000 př. Kr.) postupně vytlačil neandertálec člověk dnešního typu (Homo sapiens sapiens), který již plně rozvinul lidskou řeč. K tomuto poddruhu patří kromě vymřelých skupin, jež známe pouze z kosterních nálezů (Homo sapiens fossilis), také všechny současné lidské rasy.

vzorek 2 (s. 12-13): První zemědělci pěstovali více plodin, než mohli dříve získat sběrem, a domestikovaná zvířata byla jistějším zdrojem masa než lov, který však i nadále zůstal jedním ze zdrojů obživy. Zároveň se lidé naučili využívat mléko. Pěstování obilí vedlo k usedlému životu, k budování pevných obydlí, která lépe chránila před nepřízní počasí. Mohlo se tak narodit a dožít dospělosti více dětí. Zatímco v paleolitu mohla mít žena při častém střídání místa pobytu další dítě až když staršímu byly tři až čtyři roky, nyní je mohla mít každý rok. Usedlý život skýtal větší bezpečí, výroba potravin lepší obživu a lidé se proto dožívali vyššího věku. To všechno s sebou přineslo prudký nárůst počtu lidí, kteří si museli hledat nová území, kde by se živil. K nutnosti opustit své domovy nutilo nejstarší zemědělce také to, že se jejich pole rychle vyčerpávala, a oni museli hledat novou půdu, již by zúrodnili. Usedlý způsob života vedl také k obohacení materiální kultury. Častý pohyb z místa na místo neumožňuje přenášení velkého množství předmětů (proto i pozdější pastevecké kultury po sobě zanechaly poměrně málo stop) a podporuje takové nástroje, které slouží více účelům. Život ve stálých sídlech proto vedl ke vzniku řady nových nástrojů, z nichž mnohé pochopitelně sloužily novému způsobu obživy – srpy a třecí misky na drčení obilí na mouku; mnohde se též objevují kamenné nádoby.

vzorek 3 (s. 15): Do Evropy znalost bronzu pronikla koncem 3. tisíciletí. Nejvýznamnější archeologickou kulturou starší doby bronzové (asi 2300-1550) byla ve střední Evropě kultura únětická, zvaná podle bohatého naleziště v Úněticích u Prahy. Sahala od středního Německa až do jižního Polska a na jihu do Rakouska. Kostrové pohřby ve skrčené poloze s chudou výbavou na jedné straně a bohatá pohřební výbava v tzv. knížecích mohylách (ve středním Německu) na straně druhé dokládají již větší sociální rozdíly. Některá sídliště byla opevněná, nálezy zemědělského nářadí, velkých keramických zásobnic a kostí domácích zvířat (skotu, ovcí, koz a koní) svědčí o rozvinutém zemědělství. Měď potřebná pro výrobu bronzových předmětů se získávala z alpské oblasti, odkud přicházela v podobě tzv. hriven. Kovolitci a kovotepci zhotovovali z bronzu jemně propracované šperky a ozdoby (prsteny, náramky, jehlice; některé byly také z jantaru a ze zlata), zbraně (sekery, dýky) a nástroje. Vyspělá byla i keramika, některé nástroje a zbraně se stále vyráběly z kamene a kostí (motyky, sekeromlaty). Ve střední době bronzové (asi 1550-1300) se ve střední Evropě rozšířila mohylová kultura, zvaná tak podle pohřbívání do mohyl, které někdy měly kamennou konstrukci. Mezi bronzovými předměty, nalázanými převážně v hrobech, se nově objevují meče a hroty kopí a také toaletní náčiní (břitvy, pinzety).

vzorek 4 (s. 17): Halštatskou kulturu vystřídala koncem 5. století př. Kr. kultura laténská (podle naleziště La Tène ve Švýcarsku), která je nejvýznamnější kulturou mladší doby železné v Evropě (asi 400-přelom letopočtu). Začala se vyvíjet koncem halštatského období v oblastech obývaných keltskými kmeny a rozšířila

se během rozsáhlých nájezdů, které Keltové začali podnikat od počátku 4. století. V průběhu poměrně krátké doby ovládli rozlehlé prostory od Španělska až po Balkánský poloostrov. Pronikli i do Británie, roku 387 vážně ohrozili Řím a zhruba o sto let později napadli Řecko. Část z nich pronikla až do Malé Asie. Keltové vytvořili v posledních stáletích záporného letopočtu velmi vyspělou kulturu, v níž se projevovaly silné vlivy vyspělejšího Středomoří, s nímž evropské vnitrozemí spojovaly intenzivní obchodní vztahy. Na jih putovaly kovy (cín, měď, zlato), jantar, kožešiny a další zboží, na sever zase luxusní zboží a víno. Z obchodu i z rozvinutého zemědělství (používaly se železné radlice, kosy a dokonalejší železné srpy) bohatli především kmenoví náčelníci, kteří se obklopovali družinami bojovníků a s jejich pomocí ovládali v některých oblastech etnicky odlišné obyvatelstvo. Z 2. a 1. století př. Kr. pocházejí výstavná sídla městského typu, tzv. oppida (j. č. oppidum), která byla centry poměrně rozsáhlých oblastí. Mohutné kamenné zdi či valy obklopovaly velké prostory – největší oppidum na našem území Závist u Zbraslavi se rozkládalo na ploše 170 ha, oppidum Manching při horním Dunaji pokrývalo asi 380 ha.

vzorek 5 (s. 19): Římská doba se uzavřela koncem 4. století po Kr., kdy nastalo tzv. stěhování národů – rozsáhlé kmenové přesuny, vyvolané tažením kočovných Hunů z východní Asie do Evropy. V 5. a 6. století se situace v Evropě v důsledku zániku západorímské říše a velkých migrací velmi proměnila – započal vývoj, který vedl ke vzniku středověké Evropy. Vědecké zkoumání původu člověka a jeho postavení v rámci živočišné říše nesahá příliš hluboko do minulosti – švédský přírodovědec Carl Linné vypracoval v 18. století systém živočišných druhů a do řádu primátů zařadil i člověka. Zásadní zlom v chápání původu člověka však znamenala evoluční teorie anglického badatele Charlese Darwina, obsažená v dílech O vzniku druhů přírodním výběrem (z roku 1859) a O původu člověka (z roku 1871). Darwin se postavil proti do té doby převládajícímu názoru o stálosti a neměnnosti živočišných druhů a prokázal, že živočišná říše se stále vyvíjí, že přežívají ty druhy, které se lépe přizpůsobí přírodnímu prostředí, v němž žijí. Tyto poznatky aplikoval i na vývoj člověka. Na Darwinovu teorii navázala řada dalších vědců, kteří ji v mnohém upřesnili a doplnili. Mohli se při tom v daleko větší míře než Darwin opřít o nálezy kosterních pozůstatků předchůdců dnešního člověka. O prohloubení poznání antropogeneze se zasloužil především anglický paleontolog a antropolog L. S. Leakey svými výkopy v tanzanské roklí Olduvai.

slova (N)	1060
věty (V)	48
slovesa	104
běžné pojmy P(1)	261
odborné pojmy P(2)	64
faktografické pojmy P(3)	47
číselné údaje P(4)	19
opakované pojmy P(5)	92

$$V = \frac{\sum N}{\sum V} = \frac{1060}{48} = 22,08$$

$$U = \frac{\sum N}{\sum U} = \frac{1060}{104} = 10,19$$

$$T(s) = 0,1 \cdot V \cdot U = 0,1 \cdot 22,08 \cdot 10,19 = 22,5$$

$$T(p) = 100 \cdot \frac{\sum P}{\sum N} \cdot \frac{\sum P(1) + 3 \sum P(2) + 2 \sum P(3) + 2 \sum P(4) + \sum P(5)}{\sum N}$$

$$T(p) = 100 \cdot \frac{391}{1060} \cdot \frac{261 + 3 \cdot 64 + 2 \cdot 47 + 2 \cdot 19 + 92}{1060} = 23,56$$

$$T_{<1,100>} = T(s) + T(p) = 22,5 + 23,56 = 46,06$$

**Příloha 6.** Stanovení komplexní míry obtížnosti textu (koeficient T) pro učebnici Popelka, M. – Válková, V. (2008). *Dějepis pro gymnázia a střední školy. 1, Pravěk a starověk.*

vzorek 1 (s. 12): Velké úsilí je věnováno určování stáří archeologických památek, takzvané chronologii. Existují dva způsoby datování. První se orientuje na určení poměrného stáří objektů, artefaktů nebo jejich souborů, tedy na určení toho, co je starší a co mladší. Je to chronologie relativní a je založena na pečlivém pozorování situace při archeologickém terénním výzkumu. Jinak je tomu v případě, kdy výsledkem určení stáří má být skutečná hodnota, skutečný letopočet. Uplatňují se zde opět některé další obory, zejména z okruhu přírodních věd. Pak jde o chronologii absolutní. Důležité je v tomto ohledu radiokarbonové datování využívající skutečnost, že všechny rostliny na zemské kouli přijímají z ovzduší kromě obyčejného kyslíčnicku uhlíčitého také radioaktivní uhlík  $^{14}\text{C}$ , který vzniká působením kosmického záření. Ten se potravou dostává do těla zvířat i lidí. Po zániku člověka, zvířete nebo rostliny dochází k rozpadu  $^{14}\text{C}$  na neradioaktivní  $^{12}\text{C}$  při poločasu rozpadu 5730 let. Z poměru obou lze usuzovat na stáří organických látek. Vzhledem ke kolísání intenzity slunečního záření v pravěku nebylo však množství radioaktivního  $^{14}\text{C}$  konstantní, a tak výsledné hodnoty datování nebyly přesné. Proto se při získávání absolutních dat začala uplatňovat metoda určování stáří archeologických nálezů pomocí letokruhů na zachovaných zbytcích dřev (kmenů, trámů, sloupů). Tato metoda se jmenuje dendrochronologie. Její princip spočívá v tom, že v jedné geografické oblasti mají stromy charakteristické ukládání letokruhů, závislé na místním klimatu.

vzorek 2 (s. 18): Někdy se vzhledem ke skutečně výrazným kvalitativním změnám nastupující mladší doby kamenné hovoří o neolitické revoluci. Její počátky lze hledat v oblasti Předního východu (jih Malé Asie, syropalestinská oblast, jižní pobřeží Kaspického moře), označované také jako území úrodného půlměsíce, na přelomu 10. a 9. tisíciletí př. n. l. Hranici mezi kořistnickým (přisvojovacím) a produktivním (výrobním) hospodařením si však nemůžeme představit jako ostře časově a prostorově vymezenou. Vznik nového způsobu života byl ve skutečnosti pozvolný, dlouhodobý, ve srovnání s vývojem ve starší době kamenné ovšem velmi krátký. Podílely se na něm zejména změny podnebí po ústupu kontinentálního ledovce směrem na sever. Tehdy došlo kromě zmírnění klimatu i k obnažení řady výše položených horských údolí, na jejichž dostatečně zavodněných svazích se objevily nové plodiny. Ty byly potravou pro zvěř a člověku se po dozrání staly velmi potřebnou složkou rostlinné potravy. Nové plodiny nemohly uniknout pozornosti sběračů, kteří na počátku tohoto období pochopitelně ještě pokračovali v dosavadním způsobu života. Nejrozšířenější byly zejména divoce rostoucí druhy pšenice a také ječmen. Skupiny sběračů si odnášely do svých níže položených tábořišť zásoby poměrně snadno získané potravy. Zrnka obilí byla velmi trvanlivá a ani po několika měsících skladování neztrácela nic ze své kvality. Bohatě přirozené zdroje byly určitě navštěvovány opakovaně a docházelo možná i ke střetům sběračských skupin.

vzorek 3 (s. 28): K výrobě bronzových předmětů se běžně používala technika odlévání na „ztracenou formu“. Výrobek byl nejprve vymodelován do vosku, model byl obalen hlinou a vypálen. Rozpuštěný vosk při výpalu vytekl a vznikla tak definitivní forma, do níž se naléval roztavený bronz. Po vychladnutí se hliněná forma musela rozbít, aby bylo možné hotový výrobek vyjmout. Tak byla forma nenávratně ztracena (odtud název techniky) a pro další předmět bylo třeba připravit formu novou. Měděná ruda, více však měď, se k nám dovážela převážně z alpské oblasti, cín se asi těžil v oblasti Krušných hor. Existence tohoto poměrně vzácného přírodního bohatství mohla být příčinou rozvoje únětické kultury v Čechách. Vyloučeno není ani zapojení našeho území do „sítě“ tehdejšího dálkového obchodu. Dovoz mědi dokládají hromadné nálezy (depoty) hriven, což jsou měděné ohnuté tyčinky s roztepanými a zavnutými konci. Vedle těchto „surovinových“ depotů existují ještě nálezy většího množství hotových výrobků (ozdob, nástrojů i zbraní). Nalezené předměty svědčí o vysoké technické úrovni slévačů a kovotepců doby bronzové. Vedle zbraní (dýky, sekeromlaty, hroty kopí) se z bronzu vyráběly pracovní nástroje, mezi kterými nejdůležitější byla sekerka. Ta navíc mohla být použita také jako zbraň. Sekerou se kácely stromy, z nichž se připravovaly trámy na stavbu domů, vyráběla se oradla nebo jha pro záprah dobytčat, vozy a lodě.

vzorek 4 (s. 32): Vlastnictví vozu bylo výrazem bohatství a obvykle souviselo s významným postavením majitele. Většinou jimi byli náčelníci rodů nebo kmenů, kteří se obklopovali silnou vojenskou družinou. Budovali hradíště jako svá sídla a správní střediska kmenů. Hradíště ležící v blízkosti hlavních obchodních cest („zlaté“ nebo „jantarové“) mohla obchodovat s rozvinutými oblastmi Středomoří. Potvrzují to nálezy importovaných bronzových nádob (picí soupravy, konvice, vědra, šperky), dále se dováželo víno, výjimečně řecká keramika a také skleněné perly. Vznikající rozdíly ve společnosti dokládá i existence bohatě vybavených hrobů. Zatímco obyčejní členové kmene byli pohřbíváni zároveň, většinou pouze s prostou hrobovou výbavou, zemřelí vládcové (knížata) byli ukládáni do prostorných hrobek, kde jejich těla spočívala vedle čtyřkolového vozu nebo i na něm. Milodary tvořilo množství nádob a zbraní. V Čechách byl takový hrob objeven například v takzvané bylanské kultuře v Hradenině na Kolínsku. Halštatské osídlení bylo dočasně ohroženo vpádem Skytů, bojovných kočovných kmenů. Ti vtrhli z východu do černomořských stepí a pronikali dále na západ. Některé oblasti byly jejich vpádem zasaženy dosti citelně. Ze skytského prostředí jsou známy hrobky jejich králů, překryté obrovskými mohylami. S vládci byli pohřbíváni koně, lidské oběti a velké množství přepychových zlatých a stříbrných předmětů. V jejich uměleckém ztvárnění se projevuje takzvaný zvěrný styl: hlavním námětem šperků jsou stylizovaná zvířata – většinou v pohybu, často i ve vzájemných soubojích.

vzorek 5 (s. 35): Na území sousedícím s římskou říší získaly v této době vedoucí postavení germánské kmene, které se podílely na potlačení světa Keltů. Původně sídlily v oblasti dnešního Dánska a severního Německa, odtud postupovaly jižním směrem a postupně ovládly rozsáhlé prostory střední Evropy. Naše území osídlily v prvních staletích po změně letopočtu germánské kmene Markomanů a Kvádů. Říše Markomanů v čele s králem Marobudem znamenala pro římský svět stálou hrozbu. K poznání vývoje v českých zemích přispívají nejen archeologické nálezy, ale již také psané zprávy starověkých autorů (například římského historika Tacita). Učený Řek Klaudius Ptolemaios se dokonce pokusil na základě zpráv kupeckých výprav sestavit mapu. Mezi další zajímavá svědectví o kontaktu římského impéria s barbarským prostředím Germánů patří například nápis objevený na skále ve slovenském Trenčíně. Přináší zprávu o přezimování jednoho římského vojenského oddílu na území dnešního města. Germánské osídlení nebylo rovnoměrné; soustřeďovalo se v určitých oblastech, oddělených od sebe neosídleným územím pokrytým pralesem. Typické germánské osídlení tvořila větší sídliště vesnického charakteru, menší osady i jednotlivé dvorce. Mezi domy převládaly polozemnice, které se lišily velikostí, konstrukcí i funkcí. U některých nenajdeme stopy po kúlové konstrukci, sedlová střecha nasedala patrně přímo na okraj zahloubení. V prostředí Germánů neznáme žádná opevněná sídla, která by připomínala dřívější laténská oppida.

slova (N)	1053
věty (V)	69
slovesa	106
běžné pojmy P(1)	279
odborné pojmy P(2)	51
faktografické pojmy P(3)	32
číselné údaje P(4)	6
opakované pojmy P(5)	86

$$V = \frac{\sum N}{\sum V} = \frac{1053}{69} = 15,26$$

$$U = \frac{\sum N}{\sum U} = \frac{1053}{106} = 9,93$$

$$T(s) = 0,1 \cdot V \cdot U = 0,1 \cdot 15,26 \cdot 9,93 = 15,15$$

$$T(p) = 100 \cdot \frac{\sum P}{\sum N} \cdot \frac{\sum P(1) + 3 \sum P(2) + 2 \sum P(3) + 2 \sum P(4) + \sum P(5)}{\sum N}$$



$$T(p) = 100 \cdot \frac{368}{1053} \cdot \frac{279 + 3 \cdot 51 + 2 \cdot 32 + 2 \cdot 6 + 86}{1053} = 20,68$$

$$T_{\langle 1;100 \rangle} = T(s) + T(p) = 15,15 + 20,68 = \mathbf{35,83}$$

**Příloha 7.** Stanovení komplexní míry obtížnosti textu (koeficient T) pro učebnici Kohoutková, H. & Komsová, M. (2005). *Dějepis na dlani*.

vzorek 1 (s. 4): Období, kdy osídlili Zemí první lidé, až po období, kdy vznikly první lidské civilizace (jež vytvořily státní útvary a písmo), nazýváme pravěk. Je to nejdelší období v dějinách lidstva, trvalo více než dva miliony let a doba jeho ukončení se v různých částech světa liší. Pro toto období nemáme písemné památky, poznatky čerpáme hlavně z archeologických pramenů. Studium tohoto období se zabývá vědní obor prehistorie. Dějiny pravěku nejčastěji členíme podle základního materiálu, z kterého si člověk zhotovoval své nástroje. Dělíme je tedy na 1) dobu kamennou (asi od 2,5 mil. – 2200 př. n. l.) 2) dobu bronzovou (2200 – 750 př. n. l.) 3) dobu železnou (od r. 750 př. n. l.). V době, kdy si lidé začali vyrábět nástroje z bronzu, již v některých oblastech (Přední Asie, Egypt, Indie) vznikaly první státní útvary, v nichž se užívalo písmo. V těchto oblastech byla tedy již doba bronzová součástí dějin starověku. Nejdelším obdobím v dějinách lidstva je doba kamenná. Dělíme ji na starší (paleolit), střední (mezolit), mladší (neolit) a pozdní (eneolit) dobu kamennou. Před dvěma až třemi miliony let – na rozhraní mezi třetihorami a čtvrtihorami – se objevili na Zemi nejstarší příslušníci rodu Homo. Započal více než dva miliony let trvajících proces hominizace.

vzorek 2 (s. 6): Vypěstované plodiny bylo také třeba ukládat, rovněž příprava pokrmů si vyžadovala používání nádob. Proto se v tomto období také objevily první vypálené hliněné nádoby, vyráběné zatím ručně. Usedlý způsob života znamenal větší pohodlí a bezpečí, důsledkem toho byl i prudký nárůst počtu obyvatelstva – neolitická sídliště se rozrůstala, vznikaly vesničky obývané většinou vzájemně příbuznými rodinami, mluvíme o tzv. rodových obcích. Důležitou roli v nich hrála pravděpodobně žena – matka, která se stala symbolem plodící přírody. Dokladem toho jsou svatyně se soškami těhotných nebo rodících žen. Neolitická společnost vyráběla potraviny i ostatní potřeby (nástroje, zbraně, oděvy) společně a jen sama pro sebe. Nedostatek potravin ještě ve velké míře doplňovala lovm a sběrem. První zemědělci se objevili na našem území kolem r. 5500 př. n. l. Označujeme je podle typu keramiky, již užívali, jako lid s lineární keramikou. Vyráběli svou keramiku ručně, nepoužívali ještě hrnčířského kruhu, zdobili ji různými rytými liniemi. Nejznámější naleziště na našem území jsou v Bylanech u Kutné Hory a v Mohelnici u Zábřehu na Moravě. Neolitické zemědělci pěstovali především pšenici, také hrách, čočku, len. Pole získávali zdářením – vypalováním lesních porostů a klučením pařezů a kořenů vrostlých do země. Protože se půda po čase vyčerpala a zaplevelila, neboť hnojení a kypření bylo nedostatečné, založili po několika letech v nevelké vzdálenosti novou vesnici a nová pole.

vzorek 3 (s. 7-8): Bronz – slitinu mědi a cínu – používali lidé na Předním východě již ve 4. tisíciletí před naším letopočtem. Bronz měl lepší užitkové vlastnosti než měď – byl tvrdší a lépe se zpracovával. Dokonalejší bronzové nástroje usnadňovaly práce zemědělské (srp) i stavební (seker), a to nejen při stavbách zavlažovacích kanálů, ale tak při stavbě domů a opevnování měst. Na Předním východě se již v tomto období utvářely první státní útvary, začínalo se používat písmo. Státní útvary se však s menším či trochu větším zpožděním vytvořily také v severní Africe (Egypt), v Indii, v Číně. V 2. tisíciletí př. n. l. vznikly první státní útvary i v jihovýchodní Evropě – v egejské oblasti (Kréta, Řecko). Doba bronzová je v těchto oblastech již součástí nové epochy – starověku. Do Evropy pronikla znalost bronzu koncem 3. tisíciletí (kolem r. 2300 př. n. l.). V podstatné části Evropy, s výjimkou egejské oblasti, zde však ještě nevznikly státní útvary, společnost byla nadále málo sociálně diferenciovaná, není doložena znalost písma. Proto je zde doba bronzová (ale ještě i část doby železné) součástí pravěku. Znalost bronzu se rozšířila do střední Evropy z egejské oblasti. Měď se těžila hojně v alpských oblastech, dovážela se v tzv. hřivnách a směňovala se za cín, jehož bohatá naleziště ležela v Krušných horách.

vzorek 4 (s. 8): Železo znali lidé již z dřívějších dob, ale považovali ho za drahý kov. Získávali ho z meteoritů nebo jako vedlejší produkt při zpracování zlata. Situace se zásadně změnila, když se lidé naučili tavit železnou rudu. Železo bylo dostupnější než bronz, jeho naleziště jsou mnohem častější, a nástroje a zbraně z něj vyrobené byly tvrdší a odolnější než bronzové. Železná metalurgie se pravděpodobně rozšířila kolem poloviny 2. tisíciletí př. n. l. z Malé Asie do dalších oblastí: Persie, Indie ale také do Evropy, nejdříve do Řecka, později do Říma. V 8. století př. n. l. se znalost železa rozšířila i do střední Evropy. Nejznámějším

střediskem starší doby železné (750 – 450 př. n. l.) byl Hallstatt v Horním Rakousku. Tato oblast byla velmi bohatá díky rozsáhlé těžbě soli, s níž obchodovala. Archeologické nálezy dokládají nejen vysokou zručnost halštatských řemeslníků, ale také čilý import řemeslných výrobků z jihovýchodních oblastí (dálkový obchod). Podle tohoto střediska dostalo období název doba halštatská. Významným nalezištěm na našem území byly Bylany u Českého Brodu (kultura bylanská). Nálezy z této oblasti svědčí již o poměrně velké majetkové diferenciaci. Kmenoví náčelníci byli pohřbíváni na čtyřkolových vozech v komorových hrobkách, jež byly bohatě vybaveny zbraněmi i keramikou. Hroby obyčejných členů kmene byly žárové a výbavou podstatně chudší.

vzorek 5 (s. 9): Základní obživou Keltů bylo zemědělství, ale byli také vynikajícími řemeslníky – kováři i hutníky. K výrobě keramiky užívali hrnčířský kruh. Razili zlaté a stříbrné mince, dnes nazývané duhovky. Obchod, ražba mincí i řemesla se soustřeďovaly v tzv. oppidech, což byla opevněná sídla, která měla již charakter prvotních měst. Byla také správním a vojenským centrem kmene, sídlil zde kmenový náčelník se svou vojenskou družinou. Na našem území nacházíme základy řady z nich – Závist nad Zbraslaví, Stradonice u Berouna, Staré Hradisko u Prostějova. Velkou roli v životě Keltů hrálo náboženství spojené s dokonalou znalostí přírody, výjimečné postavení zaujímali v kmenech kněží – druidové. Zajímavé je, že v keltských oppidech nenacházíme základy chrámů. Na sklonku I. století př. n. l. jsou Keltové pod tlakem Germánů ze severu a Římanů z jihu vytlačováni z našeho území. První čtyři století našeho letopočtu bývají označována jako doba římská (0 – 400). Je to období, kdy vliv Říma sahal až k hranicím Rýna a Dunaje a na mnoha místech je i překračoval. Kmeny žijící za hranicemi Říma označovali Římané jako barbari, čile s nimi válčili, ale i obchodovali. Na našem území se usadily v tomto období kmeny Markomanů (Čechy) a Kvádů (jihovýchodní Morava a západní Slovensko). Jejich hlavním zaměstnáním bylo zemědělství, bylo však na podstatně nižší úrovni než keltské.

slova (N)	1037
věty (V)	66
slovesa	111
běžné pojmy P(1)	246
odborné pojmy P(2)	49
faktografické pojmy P(3)	65
číselné údaje P(4)	18
opakované pojmy P(5)	107

$$V = \frac{\sum N}{\sum V} = \frac{1037}{66} = 15,71$$

$$U = \frac{\sum N}{\sum U} = \frac{1037}{111} = 9,34$$

$$T(s) = 0,1 \cdot V \cdot U = 0,1 \cdot 15,71 \cdot 9,34 = 14,67$$

$$T(p) = 100 \cdot \frac{\sum P}{\sum N} \cdot \frac{\sum P(1) + 3 \sum P(2) + 2 \sum P(3) + 2 \sum P(4) + \sum P(5)}{\sum N}$$

$$T(p) = 100 \cdot \frac{378}{1037} \cdot \frac{246 + 3 \cdot 49 + 2 \cdot 65 + 2 \cdot 18 + 107}{1037} = 23,41$$

$$T_{<1;100>} = T(s) + T(p) = 15,71 + 23,41 = 39,12$$

**Příloha 8.** Formulář pro záznam standardizovaných komponent didaktického aparátu (koeficient E) pro učebnici Souček, J. (2007). *Dějiny pravěku a starověku: učebnice pro střední školy* (vytvořeno podle Průcha 1998, Příloha II).

titul: Souček, J. <i>Dějiny pravěku a starověku: učebnice pro střední školy</i>	
kritérium	přítomnost
<b>I. APARÁT PREZENTACE UČIVA</b>	
(A) verbální komponenty	
1. výkladový text prostý	A
2. výkladový text zpřehledněný (schémata, tabulky)	A
3. shrnutí učiva k celému ročníku	
4. shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)	
5. shrnutí učiva k předchozímu ročníku	
6. doplňující texty (dokumenty, citace, statistické tabulky)	A
7. poznámky a vysvětlivky	
8. podtexty k vyobrazením	A
9. slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)	
(B) obrazové komponenty	
1. umělecká ilustrace	
2. nauková ilustrace (schematické kresby, modely aj.)	
3. fotografie	A
4. mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.	A
5. obrazová prezentace barevná	A
<b>koeficient E I</b>	
<b>50%</b>	
<b>II. APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ</b>	
(C) verbální komponenty	
1. předmluva	A
2. návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo pro učitele)	A
3. stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před učivem ročníku)	
4. stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu tématu)	A
5. odlišení úrovní učiva (základní/rozšiřující aj.)	
6. otázky a úkoly za témata	A
7. otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)	
8. otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)	
9. instrukce k úkolům komplexnější povahy (pokusy, pozorování aj.)	
10. náměty pro mimoškolní činnost s využitím učiva (aplikace)	
11. explicitní vyjádření cílů pro žáky	
12. prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy aj.)	
13. výsledky úkolů a cvičení (správná řešení a odpovědi)	
14. odkazy na jiné zdroje informací (doporučená literatura, web aj.)	A

(D) obrazové komponenty	
1. grafické symboly vyznačující určité části textu	A
2. užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu	A
3. užití zvláštního písma pro určité části verbálního textu	A
4. využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.	
<b>koeficient E II      44%</b>	
III. APARÁT ORIENTAČNÍ	
(E) verbální komponenty	
1. obsah učebnice	A
2. členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.	A
3. marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.	
4. rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)	A
<b>koeficient E III      75%</b>	
<b>koeficient E v      44%</b>	
<b>koeficient E o      66%</b>	
<b>koeficient E      50%</b>	

**Příloha 9.** Formulář pro záznam standardizovaných komponent didaktického aparátu (koeficient E) pro učebnici Popelka, M & Válková, V. (2008). *Dějepis pro gymnázia a střední školy. 1, Pravěk a starověk* (vytvořeno podle Průcha 1998, Příloha II).

titul: Popelka, M – Válková, V. <i>Dějepis pro gymnázia a střední školy. 1, Pravěk a starověk</i>	
kritérium	přítomnost
<b>I. APARÁT PREZENTACE UČIVA</b>	
(A) verbální komponenty	
1. výkladový text prostý	A
2. výkladový text zpřehledněný (schémata, tabulky)	A
3. shrnutí učiva k celému ročníku	
4. shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)	
5. shrnutí učiva k předchozímu ročníku	
6. doplňující texty (dokumenty, citace, statistické tabulky)	A
7. poznámky a vysvětlivky	
8. podtexty k vyobrazením	A
9. slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)	A
(B) obrazové komponenty	
1. umělecká ilustrace	A
2. nauková ilustrace (schematické kresby, modely aj.)	A
3. fotografie	A
4. mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.	A
5. obrazová prezentace barevná	A
<b>koeficient E I</b>	
<b>71%</b>	
<b>II. APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ</b>	
(C) verbální komponenty	
1. předmluva	A
2. návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo pro učitele)	A
3. stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před učivem ročníku)	
4. stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu tématu)	A
5. odlišení úrovní učiva (základní/rozšiřující aj.)	A
6. otázky a úkoly za témata	A
7. otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)	
8. otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)	
9. instrukce k úkolům komplexnější povahy (pokusy, pozorování aj.)	
10. náměty pro mimoškolní činnost s využitím učiva (aplikace)	
11. explicitní vyjádření cílů pro žáky	
12. prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy aj.)	
13. výsledky úkolů a cvičení (správná řešení a odpovědi)	
14. odkazy na jiné zdroje informací (doporučená literatura, web aj.)	A

(D) obrazové komponenty	
1. grafické symboly vyznačující určité části textu	A
2. užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu	
3. užití zvláštního písma pro určité části verbálního textu	A
4. využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.	
<b>koeficient E II      44%</b>	
III. APARÁT ORIENTAČNÍ	
(E) verbální komponenty	
1. obsah učebnice	A
2. členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.	A
3. marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.	
4. rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)	A
<b>koeficient E III      75%</b>	
<b>koeficient E v      52%</b>	
<b>koeficient E o      77%</b>	
<b>koeficient E      58%</b>	

**Příloha 10.** Formulář pro záznam standardizovaných komponent didaktického aparátu (koeficient E) pro učebnici Kohoutková, H. & Komsová, M. (2005). *Dějepis na dlani* (vytvořeno podle *Průcha 1998*, Příloha II).

titul: Kohoutková, H. – Komsová, M., <i>Dějepis na dlani</i>	
kritérium	přítomnost
<b>I. APARÁT PREZENTACE UČIVA</b>	
(A) verbální komponenty	
1. výkladový text prostý	A
2. výkladový text zpřehledněný (schémata, tabulky)	
3. shrnutí učiva k celému ročníku	
4. shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)	
5. shrnutí učiva k předchozímu ročníku	
6. doplňující texty (dokumenty, citace, statistické tabulky)	A
7. poznámky a vysvětlivky	
8. podtexty k vyobrazením	A
9. slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)	
(B) obrazové komponenty	
1. umělecká ilustrace	A
2. nauková ilustrace (schematické kresby, modely aj.)	
3. fotografie	A
4. mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.	A
5. obrazová prezentace barevná	
<b>koeficient E I</b>	
<b>43%</b>	
<b>II. APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ</b>	
(C) verbální komponenty	
1. předmluva	
2. návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo pro učitele)	
3. stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před učivem ročníku)	
4. stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu tématu)	
5. odlišení úrovní učiva (základní/rozšiřující aj.)	
6. otázky a úkoly za témata	
7. otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)	
8. otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)	
9. instrukce k úkolům komplexnější povahy (pokusy, pozorování aj.)	
10. náměty pro mimoškolní činnost s využitím učiva (aplikace)	
11. explicitní vyjádření cílů pro žáky	
12. prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy aj.)	
13. výsledky úkolů a cvičení (správná řešení a odpovědi)	
14. odkazy na jiné zdroje informací (doporučená literatura, web aj.)	



(D) obrazové komponenty	
1. grafické symboly vyznačující určité části textu	
2. užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu	
3. užití zvláštního písma pro určité části verbálního textu	A
4. využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.	
<b>koeficient E II      6%</b>	
III. APARÁT ORIENTAČNÍ	
(E) verbální komponenty	
1. obsah učebnice	A
2. členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.	A
3. marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.	
4. rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)	A
<b>koeficient E III      75%</b>	
<b>koeficient E v      22%</b>	
<b>koeficient E o      44%</b>	
<b>koeficient E      28%</b>	

Příloha 11. Výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na gymnaziální učitele dějepisu, který byl administrován pomocí serveru [www.survio.cz](http://www.survio.cz).

# POJETÍ DĚJIN PRAVĚKU V UČEBNÍCÍCH DĚJEPISU PRO GYMNÁZIA



[www.survio.com](http://www.survio.com)

## Základní údaje

	Název výzkumu	POJETÍ DĚJIN PRAVĚKU V UČEBNÍCÍCH DĚJEPISU PRO GYMNÁZIA
	Autor	Václav Vondrovský
	Jazyk dotazníku	 Čeština
	Veřejná adresa dotazníku	<a href="http://www.survio.com/survey/d/K3M3J9V2A5M4M5O6D">http://www.survio.com/survey/d/K3M3J9V2A5M4M5O6D</a>
	První odpověď	02. 01. 2014
	Poslední odpověď	07. 02. 2014
	Doba trvání	37 dnů

# Statistika respondentů

44

Počet návštěv

21

Počet dokončených

4

Počet nedokončených

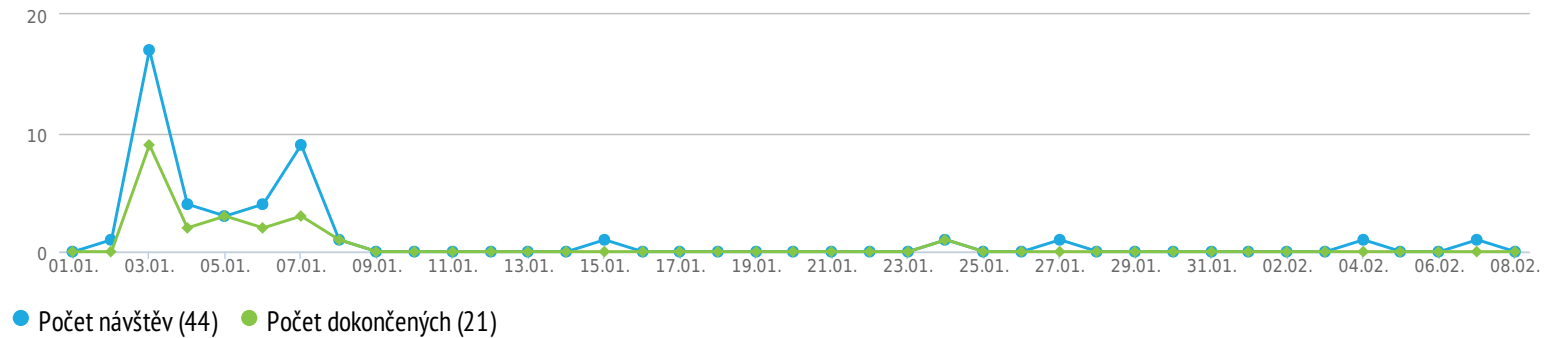
19

Pouze zobrazení

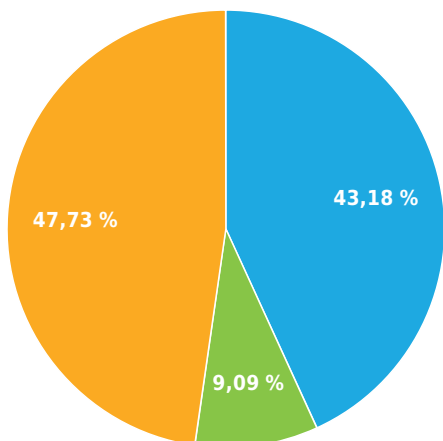
47,73%

Celková úspěšnost

## Historie návštěv (02. 01. 2014 – 07. 02. 2014)

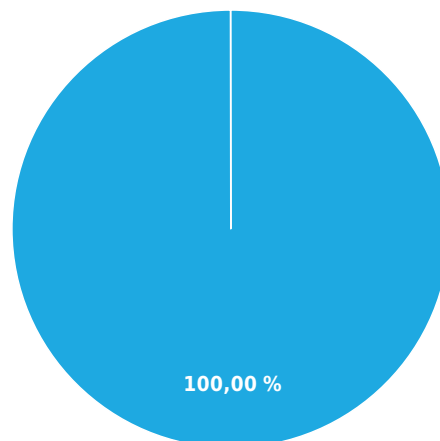


### Celkem návštěv



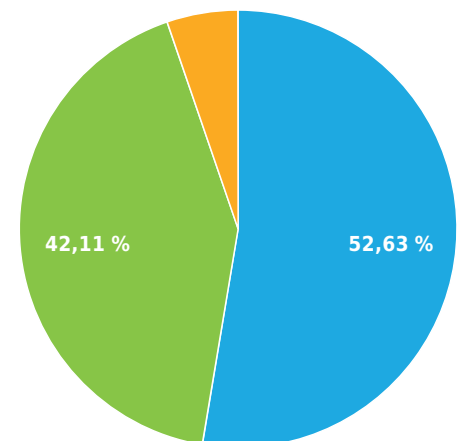
- Pouze zobrazeno (43.18%)
- Nedokončeno (9.09%)
- Dokončeno (47.73%)

### Zdroje návštěv



- Přímý odkaz (100.00%)

### Čas vyplňování dotazníku



- 2-5 min. (52.63%)
- 5-10 min. (42.11%)
- 10-30 min. (5.26%)

# Výsledky

## Věk:

Textová odpověď, zodpovězeno 21x, nezodpovězeno 0x

- 29
- 60
- 33
- 57
- 30
- (2x) 39
- (3x) 35
- 55
- (2x) 31
- 34
- 27
- 63
- 42
- 36
- (2x) 37
- 46

## Pohlaví:

Textová odpověď, zodpovězeno 21x, nezodpovězeno 0x

- (12x) žena
- (3x) M
- m
- ženské
- (3x) muž
- MUŽ

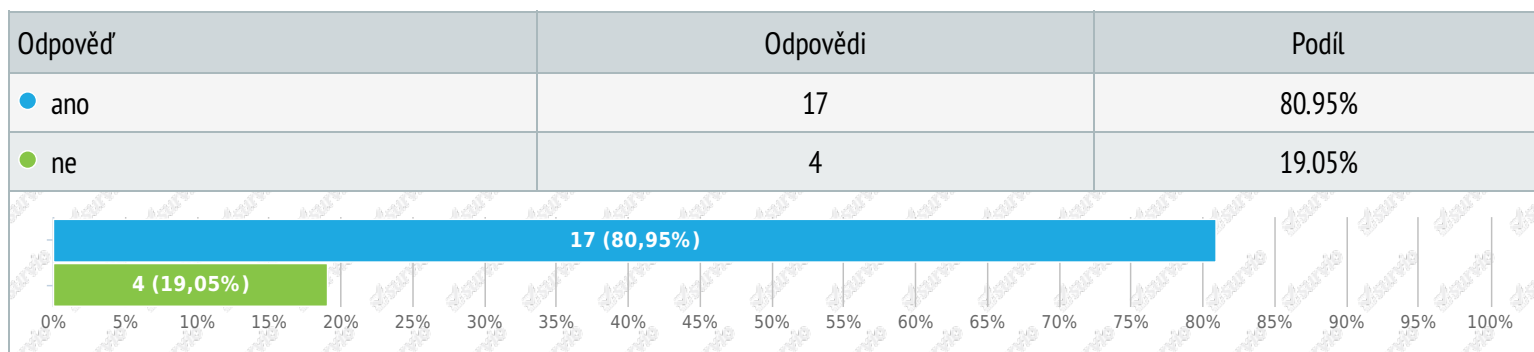
## Okres (působení):

Textová odpověď, zodpovězeno 21x, nezodpovězeno 0x

- Děčín
- Litoměřice
- Chomutov
- (2x) Teplice
- (2x) Praha
- CHOMUTOV
- (2x) Česká Lípa
- Liberec
- Strakonice
- Chrudim
- Praha 15
- Kladno
- Příbram
- Kladno, okresy přece dávno neexistují
- (2x) Rokycany
- Praha-východ
- Ústí nad Orlicí

## Používáte při výuce dějin pravěku učebnice?

Výběr z možností, zodpovězeno 21x, nezodpovězeno 0x



## pokud ano, jaký titul?

Textová odpověď, zodpovězeno 16x, nezodpovězeno 5x

- Dějepis 1 - Popelka
- Dějepis 1 - pro gymnázia a SŠ - Pravěk a starověk
- Fraus
- i skripta FFUK Praha
- Dějepis 1 pro gymnázia a střední školy - Pravěk a starověk
- různé tituly různých nakladatelství právě dostupné, kombinuji
- Dějepis pro střední školy, SPN, Čornej a kol.
- Dějiny pravěku a starověku pro střední školy / Jan Souček / SPL-PRÁCE
- Dějepis pro gymnázia 1
- Popelka M., Válková V.: Dějepis 1 pro gymnázia a SŠ, Pravěk a starověk, SPN
- Levné učebnice → Učebnice → Učebnice - Střední školy → Dějepis → Dějepis 1 pro gymnázia a střední školy - Pravěk a starověk -----  
----- Čornej Dějepis 1 pro gymnázia a střední školy - Pravěk a starověk
- Dějepis pro gymnázia a střední školy - Pravěk a starověk SPN
- SPN, Dějiny pravěku a starověku, Popelka, Válková, Mandelová
- Dějepis pro gymnázia
- Dějepis pro gymnázia 1 SPN
- Dějepis 6, pravěk a starověk pro ZŠ

## pokud ne, krátce zdůvodněte proč:

Textová odpověď, zodpovězeno 5x, nezodpovězeno 16x

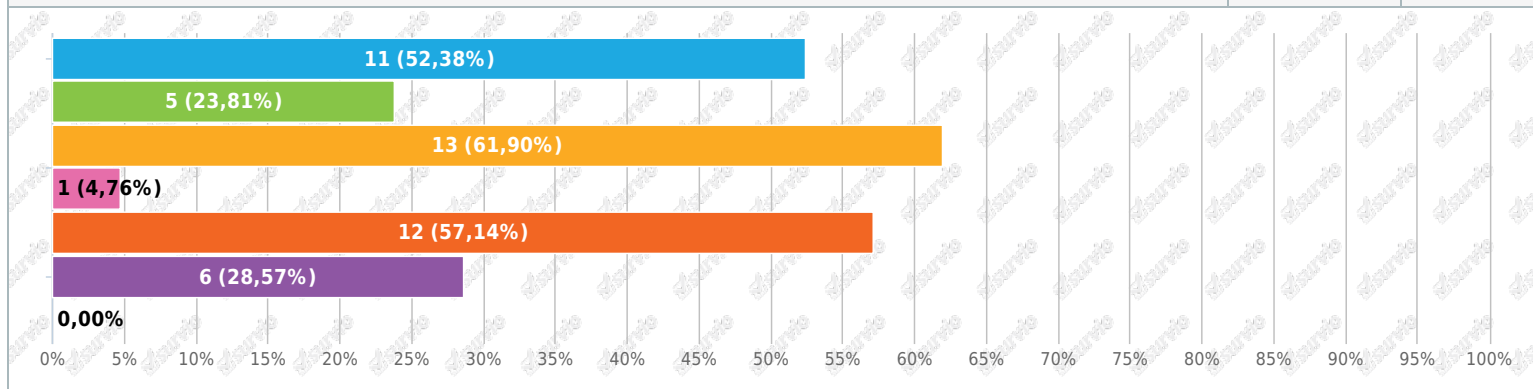
- Nedostatek obrazového materiálu, existují vhodnější pomůcky
- žádná z učebnic nevyhovuje mému pojetí
- Studenti mají doporučenou literaturu: Dějepis pro gymnázia a střední školy 1. Pravěk a starověk. (SPN)

- Dějepis pro gymnázia I (řada Petr Čornej,SPN)
- Pravěku věnují 2/3hodiny výuky.Nevyžadují po studentech učebnice.

## Učebnici používám následujícím způsobem/způsobu:

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 21x, nezodpovězeno 0x

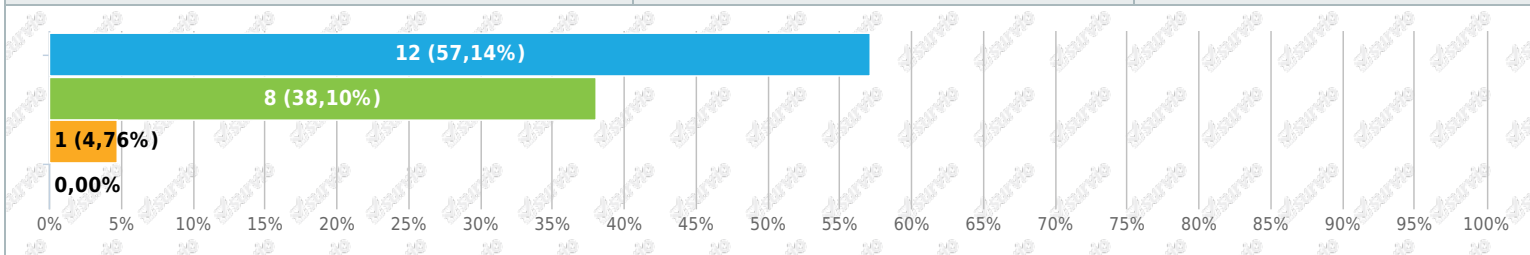
Odpověď	Odpovědi	Podíl
● práce v hodině - četba textů	11	52.38%
● práce v hodině - práce s didaktickým aparátem (otázky, úkoly apod.)	5	23.81%
● práce v hodině - obrazový a mapový doprovod výkladu	13	61.90%
● práce v hodině - jiné	1	4.76%
● příprava podkladů na hodinu	12	57.14%
● v hodině učebnici nepoužívám, je žákům doporučena jako studijní literatura	6	28.57%
● jiné	0	0.00%



## Zdá se vám učebnice po odborné stránce připravená?

Výběr z možností, zodpovězeno 21x, nezodpovězeno 0x

Odpověď	Odpovědi	Podíl
ano	12	57.14%
spíše ano	8	38.10%
spíše ne	1	4.76%
ne	0	0.00%

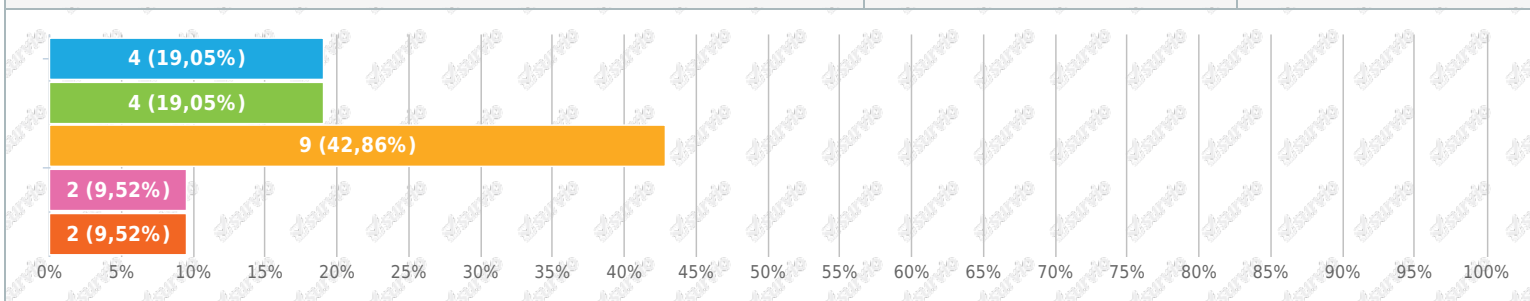


## Přijde Vám osobně téma pravěku přitažlivé? (1 hvězdička - velmi, 5 - vůbec ne)

Hvězdičkové hodnocení, zodpovězeno 21x, nezodpovězeno 0x

Počet hvězdiček 3.29/5

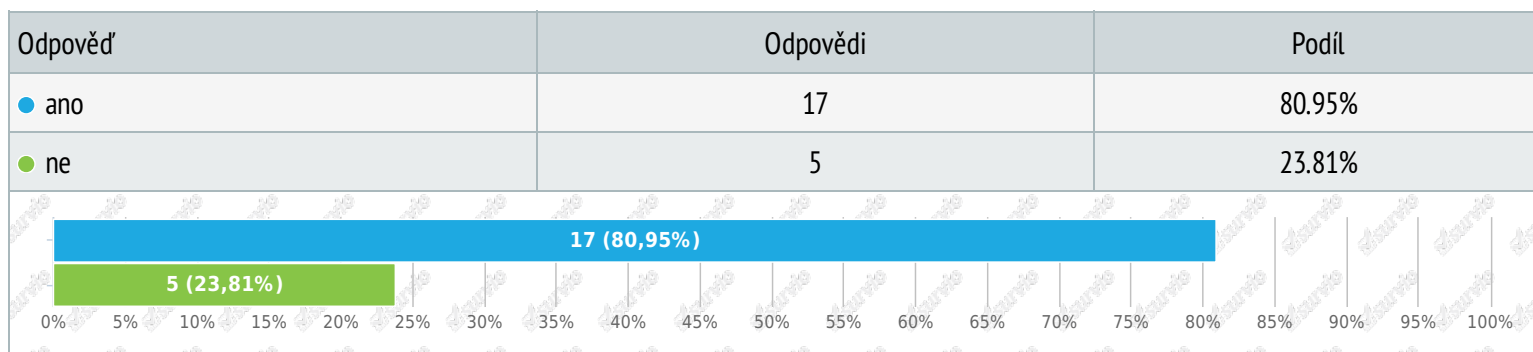
Odpověď	Odpovědi	Podíl
5/5 ★★★★★	4	19.05%
4/5 ★★★★☆	4	19.05%
3/5 ★★★☆☆	9	42.86%
2/5 ★★☆☆☆	2	9.52%
1/5 ★☆☆☆☆	2	9.52%





## Má podle Vás v dnešní době výuka nejstarších dějin smysl?

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 21x, nezodpovězeno 0x



### Krátce zdůvodněte:

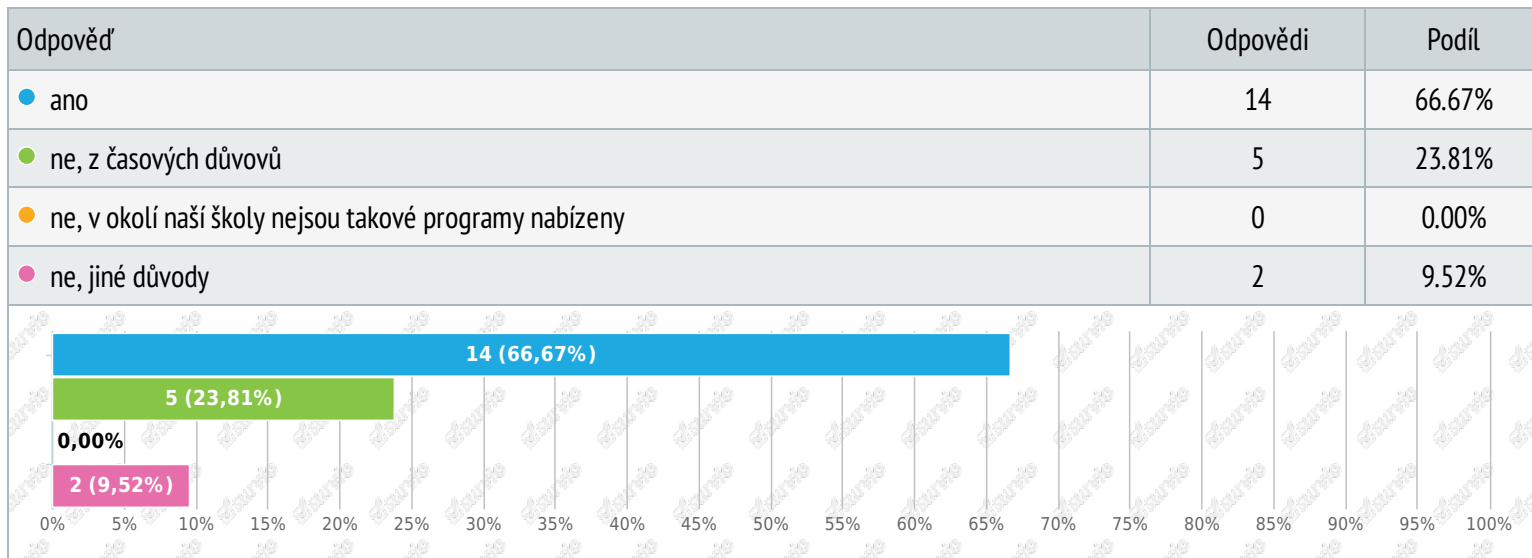
Textová odpověď, zodpovězeno 21x, nezodpovězeno 0x

- Minimální časová dotace = minimální znalosti; význam má pouze pro propojení s dějinami regionu + orientační
- nejzákladnější vynálezy, dovednosti, objevy z doby pravěku
- Spíše bych vypíchl v několika hodinách nejpodstatnější jevy pro vznik člověka a civilizaci - globální přehled nikoli detailní popisování jednotlivých kultur a chronologie pravěku.
- Vznik člověka, lidské společnosti, základní principy fungování společnosti, první osídlení našeho území
- Je nezbytné aby o pravěku studenti věděli, jinak jsou ovlivňovány náboženstvími a NĚKDY I SEKTAMI.
- Domnívám se, že znalost antropogeneze a nejstarších kultur je důležitá pro ukotvení dalších dějin a základní přehled o dějinách lidstva. Nicméně rozsah bych zredukoval.
- je dobré začínat dějiny od jakéhosi alespoň nejstaršího doložitelného počátku
- uvědomění si procesu hominizace, využití mezipředmětových vztahů (biologie)
- Bez nejstarších dějin by nebylo historické povědomí studentů úplné.
- Státní maturita, SCIO testy, přijímací zkoušky na vysoké školy (obecné studijní předpoklady), testy ze všeobecného přehledu ... Na všechny výše uvedené činnosti jsou kladeny požadavky na zvládnutí učiva především z 20. či 2. pol. 19. století. Na otázky z pravěku se neptá téměř nikdo. Je těžké motivovat žáky k zájmu o pravěk, když se po nich budou chtít po maturitě zcela jiné poznatky.
- Toto období není nezajímavé, ale vzhledem k neustále narůstajícímu objemu učiva je nutné zanechat selektovat. Důraz by měl být kladen spíše na soudobé dějiny.
- V regionu je mnoho pravěkých lokalit, s žáky se soustředíme na regionální rozměr - Keltové, Germáni (Přeštovice), první Slované apod.
- periodizace pravěku a stručná charakteristika jednotlivých etap s důrazem na život v pravěké společnosti, archeologické lokality a pravěkou kulturu
- nedá se zodpovědět ano - ne, v jistém smyslu má, ale nemá být na pravěk kladen důraz
- kontinuita vývoje
- Pochopení formování lidské společnosti
- Více prostoru je nutno věnovat moderním dějinám.
- Ano - ale pouze orientačně. Uvítala bych v této souvislosti spíše "zážitkové" přiblížení.

- Součást kulturně- historického dědictví a všeobecného přehledu.
- největší zvraty v dějinách
- Nelze navazovat na něco o čem nic nevím.

## Využíváte pro výuku dějin pravěku některé další metody či výukové programy (muzea, archeoparky, přednášky odborníků apod.)?

Výběr z možností, zodpovězeno 21x, nezodpovězeno 0x



- Tomuto období se na naší škole nevěnuje tolik pozornosti, aby zbyl čas na exkurze.
- chybí podpora vedení školy

## pokud ano, jaké?

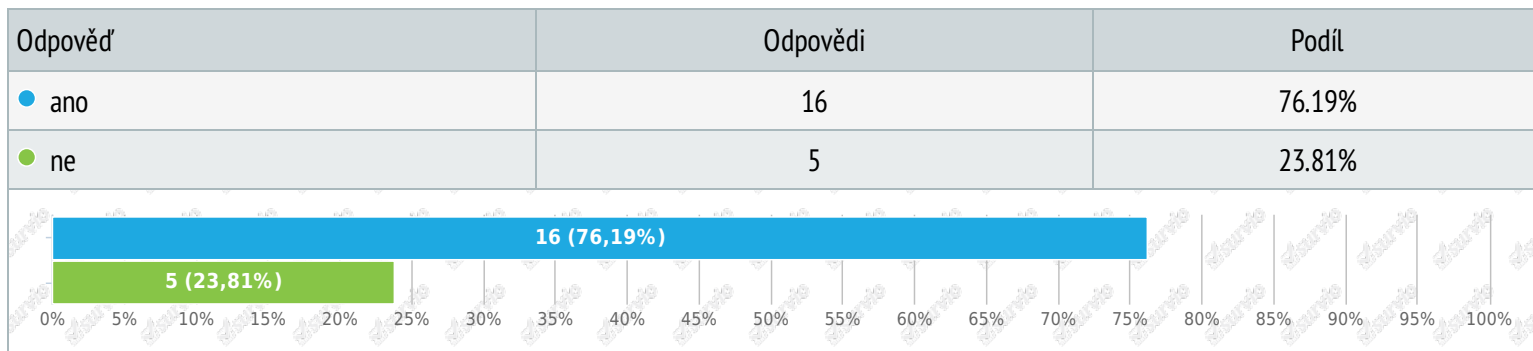
Textová odpověď, zodpovězeno 15x, nezodpovězeno 6x

- návštěva muzea (př.: Germáni)
- návštěva regionálního muzea, popř. Národního muzea
- Zubr Emil - ústecké muzeum, archeopark Březno u Loun - příležitostně
- Okresní muzeum Chomutov, Nár. muzeum v Praze
- muzea, přednášky, archeoparky
- pravidelně rozdělávám se studenty oheň pomocí tření dřev (využívám svých dovedností ze skautské praxe)
- muzeum, DVD
- Muzeum Teplice, Archiv v Duchcově, skanzen Zubrnice
- Navštívujeme naučnou stezku na Třísově, Muzeum středního Pootaví ve Strakonících
- Muzeum - výstavy, přednášky
- v hodinách dějepisu se to nestíhá, ale v rámci dobrovolného kroužku historie vodím studenty na přednášky VŠ učitelů
- (2x) muzeum
- exkurzní výuka, workshopy


- Návštěva muzea v Rokycanech, Národního muzea v Praze / již nelze/ .

## Věnujete se při výuce pravěku zvláště i Vašemu regionu (okresu, městu apod.)?


Výběr z možností, zodpovězeno 21x, nezodpovězeno 0x




## Nastavení dotazníku

-  Otázek na stránku Všechny


---

-  Povolit odeslat vícekrát?


---

-  Povolit návrat k předchozím otázkám?


---

-  Zobrazovat čísla otázek?


---

-  Náhodné pořadí otázek?


---

-  Zobrazit ukazatel postupu? ✓


---

-  Upozorňovat na odeslání dotazníku?

---

-  Ochrana heslem?

---

-  IP omezení?

## Příloha: dotazník

### POJETÍ DĚJIN PRAVĚKU V UČEBNÍCÍCH DĚJEPISU PRO GYMNÁZIA

Dobrý den,

věnujte prosím chvilku času tomuto dotazníku, který je součástí mojí bakalářské [práce](#).

Dotazník je určen pro učitele dějepisu na čtyřletých gymnáziích a vyšších stupních osmiletých gymnázií. Vyplnění je zcela anonymní a v rámci [práce](#) bude s daty pracováno tak, aby nebylo možné identifikovat jednotlivého respondenta.

Velice děkuji

Bc. Václav Vondrovský, Učitelství odborných předmětů, PF JU, vaclav.vondrovsky@gmail.com

Věk:

Pohlaví:

Okres (působení):

Používáte při výuce dějin pravěku učebnice?

ano

ne

pokud ano, jaký titul?

pokud ne, krátce zdůvodněte proč:

Učebnici používám následujícím způsobem/způsoby:

- práce v hodině - četba textů
- práce v hodině - práce s didaktickým aparátem (otázky, úkoly apod.)
- práce v hodině - obrazový a mapový doprovod výkladu
- práce v hodině - jiné
- příprava podkladů na hodinu
- v hodině učebnici nepoužívám, je žákům doporučena jako studijní literatura
- jiné

Zdá se vám učebnice po odborné stránce připravená?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

Přijde Vám osobně téma pravěku přitažlivé? (1 hvězdička - velmi, 5 - vůbec ne)

☆☆☆☆☆  / 5

Má podle Vás v dnešní době výuka nejstarších dějin smysl?

- ano
- ne

Krátce zdůvodněte:

Využíváte pro výuku dějin pravěku některé další metody či výukové programy (muzea, archeoparky, přednášky odborníků apod.)?

- ano
- ne, z časových důvodů
- ne, v okolí naší školy nejsou takové programy nabízeny
- ne, jiné důvody

pokud ano, jaké?

Věnujete se při výuce pravěku zvláště i Vašemu regionu (okresu, městu apod.)?

ano

ne