Analýza učebnic pro výuku prvouky na 1. stupni základní školy

Anita Valchářová

Diplomová práce
2021

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Anita Valchářová**
Osobní číslo:	**H160229**
Studijní program:	**M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor:	**Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia:	**Prezenční**
Téma práce:	**Analýza učebnic pro výuku prvouky na 1. stupni základní školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o postavení předmětu prvouka v kurikulu primárního vzdělávání v České republice.
Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se konceptuálního vymezení práce učitele s učebnicemi.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumného problému a cíle výzkumu.
Realizace výzkumu prostřednictvím měření didaktické vybavenosti učebnic a interview s vybranými učiteli 1. stupně základní školy.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich následná interpretace.
Prezentace získaných výsledků, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Knecht, P., & Janík, T. (2008). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
Kragler, S., Walker, C., & Martin, L. (2005). *Strategy instruction in primary content textbooks*. The reading teacher, 59(3), 254-261.
Maňák, J., & Klapko, D. (2006). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido.
Maňák, J., & Knecht, P. (2007). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido.
Sikorova, Z. (2007). *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1];
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2];
- podle § 60 [3] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.4.2021 .....

[1] zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce zjišťuje kvalitu učebnic prvouky na prvním stupni základní školy. Jejím cílem bylo zjistit kvalitu učebnic prvouky a dále názory učitelů na jejich využití. Výzkumný vzorek tvořilo celkem 6 různých učebnic prvouky pro 3. ročník základní školy a názory byly zjišťovány na vzorku 20 učitelů prvního stupně základní školy. Výzkumné nástroje diplomové práce tvořily – anketa pro učitele (realizovaná před vstupem do výzkumu), metoda měření didaktické vybavenosti učebnic a strukturované interview tvořené z 6 otázek týkajících se obecně učebnic a 10 otázek vztahujících se ke zkoumaným učebnicím prvouky pro 3. ročník. Bylo zjištěno, že vzorek učebnic prvouky pro 3. ročník základní školy je dle didaktické vybavenosti zpracován kvalitně. Učitelé ve vztahu k předmětu prvouka preferují spíše učebnice s dostatečným množstvím textu, doprovodnými otázkami, ilustracemi a s jasně a srozumitelně danou strukturou.

Klíčová slova: prvouka, didaktická vybavenost učebnic, učebnice prvouky, učitelé prvního stupně, strukturované interview

ABSTRACT

This Master's thesis looked at the quality of Nature studies textbooks in primary school. Its aim was to find out the quality of Nature studies textbooks, as well as the teachers views of their usage. The research sample comprised a total of 6 different Nature studies textbooks for the 3rd year of primary school and opinions were collected from a sample of 20 primary school teachers. Research tools of this Master's thesis consisted of – a survey for teachers (performed before entering research), a method of measuring the didactic equipment of textbooks and a structured interview consisting of 6 questions concerning textbooks in general and 10 questions related to the examined Nature studies textbooks. It was found that a sample of Nature studies textbooks for the 3rd year of primary school is well processed according to the didactic equipment. Teachers preferred textbooks with sufficient text, accompanying questions, illustrations and a clear and intelligible structure in relation to the subject of primary education.

Keywords: Nature studies, didactic equipment of textbooks, Nature studies coursebooks, first-grade teachers, structured interview

Poděkování

Své poděkování bych chtěla především věnovat paní doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. za odborné vedení, trpělivost a cenné rady, které mi při vypracovávání diplomové práce poskytla. Dále bych poděkování ráda adresovala všem učitelům, kteří se podíleli na výzkumném šetření, bez kterých bych výzkumnou část nemohla realizovat.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **10**
I TEORETICKÁ ČÁST **12**
1 ETYMOLOGIE VYUČOVACÍHO PŘEDMĚTU PRVOUKA **13**
1.1 RETROSPEKTIVNÍ POHLED NA VÝVOJ VYUČOVACÍHO PŘEDMĚTU PRVOUKA 13
1.2 POJETÍ PŘEDMĚTU PRVOUKA V SOUČASNÉ ŠKOLE 20
1.3 POSTAVENÍ PŘEDMĚTU PRVOUKA VE STÁTNÍM KURIKULU 22
1.3.1 Člověk a jeho svět 23
2 UČEBNICE JAKO DIDAKTICKÝ PROSTŘEDEK NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY **25**
2.1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMU UČEBNICE 25
2.2 FUNKCE UČEBNICE 29
2.3 STRUKTURA UČEBNICE 32
2.4 KVALITNÍ UČEBNICE ANEB ASPEKTY DOKAZUJÍCÍ JEJÍ KVALITU 35
3 UČEBNICE Z HLEDISKA VÝZKUMU DOMA I V ZAHRANIČNÍ **38**
3.1.1 Metody sloužící k výzkumu učebnic 39
4 METODY HODNOCENÍ UČEBNIC **45**
4.1.1 Kritéria pro hodnocení učebnic 47
II EMPIRICKÁ ČÁST **50**
5 EMPIRICKÁ ČÁST **51**
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM 51
5.1.1 Stanovené cíle a výzkumné otázky 52
5.2 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 52
5.2.1 Měření didaktické vybavenosti učebnic 53
5.2.2 Strukturované interview 54
5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK 55
6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ **59**
6.1 DIDAKTICKÁ VYBAVENOST UČEBNIC PRO 3. ROČNÍK 59
6.1.1 Shrnutí výsledků měření didaktické vybavenosti učebnic prvouky pro 3. ročník 66
6.2 HODNOCENÍ ZKOUMANÝCH UČEBNIC UČITELI 69
6.2.1 Otázky zaměřené na učebnici prvouky od nakladatelství Nová škola 72
6.2.2 Otázky zaměřené na učebnici prvouky od nakladatelství Taktik 75
6.2.3 Shrnutí učebnic prostřednictvím výpovědí respondentů 77
7 ZÁVĚRY VÝZKUMU **79**
8 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU **82**

ZÁVĚR **84**
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK **90**
SEZNAM OBRÁZKŮ **91**
SEZNAM TABULEK **92**
SEZNAM PŘÍLOH **93**

ÚVOD

V současné době existuje na českém trhu opravdu celá řada nabízených učebnic. Učebnice jako takové jsou nepostradatelnou součástí edukačního procesu. Historie se datuje až do dalekého Egypta. U nás se první velké zmínky o učebnicích datují do doby J. A. Komenského, který napsal dílo Orbis pictus, což je první kniha podobná dnešním učebnicím, zejména propojením verbální a obrazové složky.

Dnešní široká nabídka učebních materiálů láká veřejnost svým vzhledem, barevností, velkou zásobou názorných obrázků a ilustrací, ale také i obsažností doložky MŠMT, jež dokládá její kvalitu. *„Ale podle čeho je možné poznat kvalitní učebnici?“* To je výzkumná otázka, kterou jsem si položila na základě strukturálního analyzování jednotlivých učebnic, která bude nápomocná při samotném výběru učebnic do škol.

Jako budoucí učitelka 1. stupně základní školy považuji za nezbytné, seznámit se s rozličnými atributy edukačního procesu, do nějž bezesporu patří i učebnice. Z tohoto důvodu jsem si zvolila výše zmíněné téma diplomové práce.

Prvouka je předmětem o přírodě a společnosti, který by měl na žáky působit zajímavým a motivujícím dojmem, z tohoto důvodu by učebnice měly obsahovat, jak vyváženou textovou a obrazovou složku, tak odkazy na různé, pro žáky atraktivní, aktivity podporující jejich vlastní učení.

Hlavním cílem diplomové práce je na základě analýzy popsat kvalitu učebnic prvouky pro 3. ročník základní školy. Následně zjistit názory učitelů na vybrané učebnice prvouky. Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. Cílem teoretické části je sumarizovat dostupné poznatky o vyučovacím předmětu prvouka. Dalším cílem je teoreticky popsat učebnice dle definic jednotlivých autorů. A také popsat specifika, která jsou s pojmem učebnice spojena.

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol, které na sebe navzájem navazují. První kapitola je věnována vyučovacímu předmětu prvouka, jeho etymologii a vymezení v současných kurikulárních dokumentech. Druhá kapitola se zaměřuje na samotné učebnice, jejich teoretické ukotvení, vymezení struktury a funkcí učebnic a aspektů kvalitní učebnice. Třetí kapitola poskytuje vhled do výzkumných šetření učebnic doma i v zahraničí a čtvrtá kapitola představuje hodnocení učebnic, jakými metodami lze učebnice hodnotit a zkoumat.

Empirická část diplomové práce je v prvé řadě zaměřena na metodologii výzkumu. Je zde popsána přípravná část a realizace kvantitativního výzkumného šetření pomocí metody měření didaktické vybavenosti učebnic jejíž autorem je J. Průcha. V neposlední řadě empirickou část také doplňuje strukturované interview. Cílem výzkumu je určit didaktickou vybavenost vybraných učebnic prvouky a porovnat získané výsledky napříč učebnicemi. Následně zjistit a popsat názory učitelů na zkoumané učebnice prvouky. Závěrem diplomové práce budou na základě získaných zjištění zodpovězeny výzkumné otázky a splněné výzkumné cíle.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ETYMOLOGIE VYUČOVACÍHO PŘEDMĚTU PRVOUKA

Na prvouku, jako na vyučovací předmět prvního stupně základní školy si nejspíš vzpomene každý z nás, někomu se tento předmět zamlouval více a někomu méně. Jisté ale je, že nynější pojetí prvouky může žáky velice překvapit. Jak se pomocí různých inovativních metod může nauka o přírodě stát zábavným bádáním. Slovo prvouka v sobě skrývá dvě slova – „*prvo*“ a „*uka*“, což by se dalo vysvětlit jako první učení. Skutečně se jedná o první učení žáka o okolním světě, který ho obklopuje. V tomto předmětu se žák poprvé setkává s mnoha dalšími předměty, jež jsou zařazeny ve vyšších ročnících – jedná se například o vlastivědu, přírodopis nebo přírodovědu, občanskou výchovu, humanitní a společenské vědy, ale i dopravní výchovu. Prvouka je zařazena do obsahu vzdělávání v prvním až třetím ročníku prvního stupně základní školy. Ale ne vždy se tento předmět jmenoval tak, jako dnes a obsahoval totožnou náplň učiva. Předmět prvouka prošel mnoha přepracováními jak obsahu předmětu, tak jeho názvu. Následující kapitola je tedy věnována pohledu na vývoj předmětu o přírodě a společnosti neboli dnešní prvouce.

1.1 Retrospektivní pohled na vývoj vyučovacího předmětu prvouka

V minulosti byla prvouka známá jako předmět s názvem ***„věcná nauka“***. Vznik věcných nauk je spojován s pedagogickým realismem a optimismem, který nalezneme v dílech **Jana Amose Komenského**. Pedagogické a filozofické názory Komenského mají široký dopad na dnešní pedagogiku a zároveň mají význam pro počáteční přírodovědné a společenské vzdělávání. Komenskému se podařilo i přes jeho teologické a geocentrické představy vytvořit významný ucelený systém slovně-názorného vyučování pro elementární stupeň školy. Povedlo se mu také stanovit stěžejní zásady pro věcnou nauku týkající se *využívání smyslů* a *názornosti* ve vyučování. Tyto dvě stěžejní zásady Komenského jsou důležitými aspekty dnešního vyučování nejenom přírodních věd. (Podružek, 2003, 17) Praktickým příkladem využívání názornosti ve věcné nauce jsou: *pozorování okolního světa na vycházkách; využívání praktických zkušeností žáků při práci na zahradě, v sadě či oboře*. (Podružek, 2003, 17) Komenský zdůrazňoval, že praktická činnost dítěte musí být neustále doplňována o popis věcí a jevů učitelem, z toho důvodu, že poznávání okolního světa je důležitou podmínkou pro jazykové vyučování. Jinak řečeno, žák si nemůže zapamatovat určitý pojem bez toho, aniž by pochopil jeho obsah, rozsah a smysl. Komenský proto hovořil o úzkém spojení mezi *výukou jazyka, rozvojem komunikace dětí a věcnou naukou.* Z dostupných pramenů je známo, že Komenský zdůrazňoval význam věcného učení, právě

kvůli spojení jazyka, komunikace a věcného učení. U dítěte totiž docházelo k postupnému a cyklickému poznávání svého okolí od věcí nejbližších, až po ty nejvzdálenější. Toto poznávání Komenský převedl i do svých zásad, a to konkrétně do zásady *„od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu“*. (Podružek, 2003, 17)

Jak už bylo jednou řečeno, Komenského filozofické i pedagogické názory ovlivnily prakticky všechny pedagogické proudy napříč historií. Konkrétně při tereziánské reformě obecného školství v 18. století můžeme spatřit některé z jeho názorů. Tvůrcem reformy se nestala přímo Marie Terezie, ale jejím provedením pověřila opata augustiniánského kláštera **Jana Ignáce Felbigera**. Ten uznával spíše vojenskou školu, která byla plná povelů, přesností a poslušnosti. (Šimik, 2015, 8) Z výuky vojenským způsobem dle (Podroužka, 2003) může být zprvu patrné, že nauka o přírodě a věcech kolem by mohla být v mnoha ohledech přínosná. Nicméně, v tereziánské době byla věcná nauka považována za nepotřebnou a získávání znalostí o přírodě a společnosti bylo nahodilé a zbytečné.

Ačkoliv reformní úsilí bylo roku 1805 přerušeno novým školským zákonem, tzv. Schulkodexem, jež předkládal trivium a náboženství jako jediné předměty, které se smějí ve školách vyučovat. (Morkes, 2007) Tak se s tímto výnosem mnozí progresivní učitelé neztotožňovali a zařazovali do výuky i poučení o přírodě a společnosti. Jednalo se například o **Jakuba Jana Rybu, Jana Nepomuka** nebo **Jana Filcíka**, ale i **MUDr. Karla Slavoje Amerlinga.** (Šimik, 2015, 8)

Karel Slavoj Amerling je považován za velkého a důsledného propagátora myšlenek Komenského. S Amerlingovým jménem je spojováno ohnisko vzdělanosti tehdejší doby. Jedná se o Lidovou univerzitu Budeč v Praze, a také o založení vzdělávání dospělých lidí a kurzů pro ženy. Zejména se Amerling snažil o popularizaci vědy, přírodovědného a technického vzdělání. Zasadil se o vydání souborného díla sestaveného z jednotlivých článků *„Návrh na národní školy“* z roku 1848. Tento návrh představoval ojedinělý program jednotné školy, v němž se snoubila encyklopedická všestrannost ve vzdělávání s využíváním názornosti a vlastní činností žáků ve vyučování – na zahradě, v sadě či ve školní dílně a laboratoři. (Podružek, 2003, 19) Amerling používal názvy jako česká *„přírodněna“* nebo také *„zeměna“,* což bylo považováno jako zdroj fyziokratického poznávání vlasti. Všechny tyto své poznatky se Amerling snažil publikovat do různých příruček, které byly zároveň pomůckami pro sebevzdělávání tehdejšího učitelstva. (Strnad, 1978) Odkaz díla K. S. Amerlinga lze nalézt především ve vývoji koncepce počátečního přírodovědného a společenskovědního vzdělávání v našich školách. Amerling věcné nauky pojímal shrnutím

slovně-názorného vyučování, zdůrazňoval sepětí jazykového a názorného vyučování. Zde si lze všimnout, že chápání a koncepce věcných nauk K. S. Amerlinga je totožné s pojetím J. A. Komenského. Nutné je ještě podotknout, že Amerlingova koncepce se nedochovala písemně, dílo Amerlinga bylo zaznamenáno Janem Dufkem.

Ve 40. letech 19. století se naukou o přírodě nezabývali jen výše uvedení autoři. Ale také i významná pedagogická osobnost **Jan Vlastimil Svoboda**. Přestože jeho zaměření bylo zejména na předškolní výchovu, podařilo se mu zasáhnout i do praxe tehdejších obecných škol. Svoboda byl zastáncem následujících pedagogických názorů – *„využívat při poznávání skutečnosti všech smyslů, názoru, zaměřovat pozornost dětí na podstatu věci, postupovat od jednoduššího ke složitějšímu, využívat dětskou zvídavost, hru aj.“* (Podružek, 2003, 20) Zde můžeme vidět opět shodné smýšlení s J. A. Komenským, podle zařazení pedagogických zásad, ale také i využitelnosti her ve vyučování. Svobodova vize vzdělávání byla v roce 1839 sepsána do publikace s názvem *„Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné, vyučování malých dítek k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtění srdce s navedením na čtení, počítání a kreslení.“* (Podružek, 2003, 20) Cílem této publikace bylo žáky seznámit s počátečním čtením, psaním a počítáním, ale i s tělesnou výchovou, ručními pracemi, kreslením, zpěvem a v neposlední řadě procházkami do přírody. Z těchto vycházek do přírody pak byla odvozena mravní výchova dětí.

Mezi lety 1848–1867 byla věcná nauka vázána na literární vyučování, tudíž tyto hodiny získaly literárně věcný charakter. Takto koncipované vyučování se pak omezovalo na pouhé čtení článků v čítankách a zaměřovalo se především na popis uváděných věcí a jevů. V tomto období chyběl v hodinách proces poznávání, kterému byl v minulosti přikládán velký zřetel a z věcné nauky se tak stal pouhý prostředek ke zlepšování čtení.

Rok 1868 je významný zavedením nového dokumentu *Základní školní zákon* jinak také *Hasnerův školní zákon*. Tento dokument nově upravoval primární školství. Za vylepšení považujeme povinnou a bezplatnou školní docházku, ale také i zákaz sezónní práce dětí a další. Součástí těchto vylepšení je i nový vyučovací předmět, který je nazýván jako *„Reálie“*. (Podružek, 2003, 21) V tomto předmětu se žáci měli dozvídat o základech zeměpisu, dějepisu, přírodovědy a geometrie. Tudíž lze říct, že se školy navracely k reáliím, které jsou spojeny s názorným vyučováním a výukou čtení. Za zajímavost lze považovat, že obsah vzdělávání nebyl zákonem nijak stanoven, tedy výběr konkrétního učiva a jeho pořadí ve školním vzdělávání bylo zcela v kompetenci učitelů. Tento zdárný vývoj nevydržel ale příliš dlouho. S rokem 1883 přišla novelizace školního zákona, která omezila vyučování

reáliím, což zapříčinilo stejný charakter vyučování, jako v letech 1848-1848. (Podružek, 2003, 21)

Stav zrušení reálií na školách, respektive věcných nauk se pokusil změnit **Josef Sokol**. Pro věcné nauky našel nový název „věcné učení". S novým názvem přišel i nový vyučovací postup, který se snažil do věcného učení začlenit psychologické a logické zřetele v uspořádání jeho obsahu. Mimo jiné se i nové uspořádání učiva zaměřovalo na postup učení od nejbližších věcí dítěte k těm vzdálenějším. Také docházelo k zařazení mravních hledisek již od 1. ročníku dítěte. (Podružek, 2003, 21)

Jako zajímavost lze zmínit to, že v závěrečné práci uvádí (Havelková, 2001) fakt, že Sokol své dílo *„Věcné učení na školách obecných I. – IV."* rozdělil do 4 kategorií – *domácnost, domov, vlast a svět*. Když nahlédneme do nynějších učebnic prvouky, setkáme se právě s totožným rozdělením. Nejprve se dítě seznamuje s věcmi jemu nejbližšími a postupně se od prostoru školy, města, vesnice dostává k celému pojetí České republiky, a poté se dostává do zeměpisného učiva o okolních státech. A znovu lze v Sokolově pojetí zhlédnout odkaz Komenského.

Období 19. století sebou neslo mnoho problémů. Patřilo zde hledání pojetí a stanovení obsahu věcného učení/názorného vyučování, ale i nejednotnost v jeho označování. Právě touto nejednotností se v roce 1898 zabýval **Josef Smrtka**. Označení „věcné učení" považoval za souhrnný název reálných předmětů. Z tohoto důvodu se začal zabývat otázkou jednotného a výstižného názvu pro prvotní věcné učení. Vyvstaly návrhy jako *„věrouka, mravouka, prvoučba a prvouka."* Ze všech těchto názvů vyhrál právě název *prvouka***,** který byl Smrtkou prezentován jako první soustavně řízené cvičení smyslů, první didaktické hovory o věcech, první cvičení v řeči, první pedagogické šlechtění citů, vůle a duševních schopností. (Podružek, 2003, 21)

Nyní se v rámci historie nacházíme v bodě, kdy má dnešní prvouka svůj ustálený název, avšak schází sjednocení jejího obsahu. V této souvislosti je na místě zmínit jméno **Josefa Tůmy**, který výrazně ovlivnil vyučování prvouky. Životem a dílem Josefa Tůmy se ve své diplomové práci zabývala (Burdová, 2008). Tůma ovlivnil vývoj prvouky prostřednictvím díla *„Vyučování prvouce na školách venkovských"*. Ve kterém zmiňuje, že by učivo, které se žáci učí, mělo být koncipováno podle ročních období. Právě toto řazení podle ročních období se označuje jako *fenologické pojetí učiva*. (Burdová, 2008, 32) To znamená, že dítě probírané učivo prožívá i mimo školu. Například, když se na jaře učí o přírodě v jarních měsících. Aktuální učebnice prvouky poskytují v obsahu učebnice

či pracovní učebnice zadání různých úkolů – *Vybarvi všechno, co má mít správný žák ve své tašce; nakreslete vaši školu; prohlédněte si obrázky a popište, co se na obrázcích děje*. (Fukanová & Štiková, 2017) Všechny tyto úkoly jsou z pracovních učebnic prvouky pro 1. ročník. Je jasné, že děti na začátku školního roku neumí číst a psát, proto musí využívat tyto typy úkolů. Ale je třeba upozornit na přesah Tůmových myšlenek, který se snažil zapojit do prvouky mimo fenologické pojetí učiva i uměleckou výchovu.

Mohlo se zdát, že Tůmovo pojetí prvouky je ucelené, bez zjevných nedostatků. Avšak, po čase se našel ostrý kritik tohoto pojetí – **Jaroslav Petr**. Petr měl dojem, že Tůma dostatečně nepřihlíží k dítěti a nesnaží se o regionalizaci. Tůma si zakládal na tom, aby dítě po vstupu do školy začalo mluvit spisovnou češtinou a odmítal jakýkoli dialekt dítěte. Příkladem mohou být typické lidové říkanky, ve kterých Tůma přetváří dialektické označení věcí za spisovné. Petr se snažil o začlenění regionalismu do pedagogiky, tudíž i Petrův regionalismus v prvouce. (Martincová, 2011)

Rok 1915 přináší další novelizaci osnov předmětu prvouka. (Skýbová, 2007) uvádí prvouku jako předmět reálie a člení jej do 3 stupňů: prvouka *jako učení věcné na nižším stupni, tzn. v 1. a 2. ročníku*; vlastivěda *jako samostatný výukový předmět na středním stupni, což je 3. – 5. ročník*; zeměpis, dějepis, přírodopis a přírodozpyt *jako předměty vyššího stupně, což je 6. až 8. ročník.*

U všech těchto tří stupňů nebyl stanoven konkrétní obsah učiva. Ale byl kladen důraz na to, aby v každém stupni byl obsah vztažen k regionu, ve kterém žáci žijí. Zde lze vidět odkaz na Jaroslava Petra, jako tvůrce regionalismu v prvouce. Zároveň také (Skýbová, 2007) odkazuje na rok 1923. Ten sebou nese legislativní výnos ministerstva školství, který ustanovuje *prvouku jako samostatný předmět*.

Za další významnou osobnost, jež ovlivnila vývoj prvouky na českých školách, je považován **Rudolf Šimek**. Pro jeho pojetí bylo důležité začlenit do reálných předmětů také psychologický systém. Je autorem děl „*Česká prvouka*“ a „*Vlastivěda v národní škole*“. Právě prvouka je podle Šimka vnímána jako výchovný předmět, v němž je důležité rozvíjet duševní i tělesné stránky osobnosti a zároveň žáky seznamovat s věcmi a jevy. Podle Šimka se dá na obsah reálných předmětů nahlížet dvěma způsoby. První způsob odráží svět dětí jako jejich představu a smyslové vnímání a druhý pohled zdůrazňuje dětskou pojmovou zkušenost, tedy jakým způsobem se vyjadřují. Povinností učitele potom bylo zjišťovat rozpory mezi věcnými poznatky dítěte a jejich způsobu vyjadřování se o těchto poznatcích. (Podružek, 2003, 22)

S Šimkovým jménem jsou také spojovány nové osnovy, které vyšly roku 1930. Pro učitele tyto osnovy znamenaly svobodu ve výběru učiva, a také zde nebyly očekáváné výstupy z dnešní doby. Pro prvouku stále platí, že se jedná o samostatný vyučovací předmět v 1. a 2. ročníku. Byly k ní přidány předměty jako občasná výchova, kreslení a ruční práce. V tomto období se do popředí dostávají pojmy jako *činná škola* a *pedocentrismus*, což lze vysvětlit následovně. Činná škola spočívala v důrazu na samostatnost žáků, aktivní osvojování vědomostí a dovedností pomocí vlastní práce a činností. Celý tento koncept činné školy kladl důraz na dítě, na jeho zkušenost, vlastní život. To jsou typické znaky pedocentrismu, který je mimo jiné hlavním znakem pro alternativní pojetí výuky. (Podružek, 2003, 23)

Ačkoliv se může zdát, že obsah prvouky i celý přístup k vyučování a výchově je v pořádku, znovu je během několika let obnovován, a to hned dvakrát za sebou. Roky 1933 a 1939 jsou ve znamení novelizace školských osnov. V roce 1933, došlo ke konkretizaci obsahu a vytvoření rámcových osnov, kdy je prvouka brána jako předmět výchovný, věcný a jazykový. (Podružek, 2003) V druhém případě se změny před druhou světovou válkou celkového pojetí prvouky nijak netýkaly. I když byly do výuky přidány základy hudebnosti a základy o bezpečném chování, samoobsluze a hygieně (Skýbová, 2007, 7).

Po nastolení nového režimu v Československu musely přijít i nové zákony a osnovy týkající se školství. Dne *21. dubna 1948* vychází nový zákon „*Učební plán a učební osnovy pro školy národní*“ (Podružek, 2003, 24), který upravuje rozdělení předmětů na prvním stupni. V 1. – 2. ročníku je zavedena prvouka a ve 3.-5. ročníku vlastivěda. Přestože byla prvouka v učebních plánech vedena jako samostatný předmět pro vzdělávání, ve skutečnosti byla spojena s kreslením, pracovním vyučováním a výchovou v duchu socialistické ideologie. (Podružek, 2003, 24)

Koncepce prvouky v této době vycházela ze života dětí, jejich zkušeností a zážitků. Obsah učiva byl doplněn o konkrétní regionální podmínky. Nezapomínalo se ani na zařazení ideologických poznatků o památných dnech, pionýrské organizaci a trochu jiný výklad historie ovlivněný komunismem. Zásadní změnou pro výuku prvouky byl rok 1954, kdy došlo k další změně platných učebních osnov – „*Učební osnovy pro 1. – 5. ročník všeobecně vzdělávacích škol – národní škola*.“ Tyto osnovy doslova kopírovaly sovětské školství, to znamenalo *úplné zrušení prvouky a vlastivědy* jako učebních předmětů a učivo bylo zařazeno různě do jiných vyučovacích předmětů. (Podružek, 2003, 25) Cílem těchto hodin bylo využívání žákovských zkušeností z vycházek, návštěv muzeí, prací na zahradě

apod. Výše bylo uvedeno, že osnovy věrně kopírovaly sovětské školství, tato inspirace ukázala, že takovou cestou jít nelze. Není možné aplikovat v jednom státu totožnou koncepci, která funguje v jiném, neboť nelze počítat s totožně vhodnými podmínkami a stejnou povahou obyvatel.

V minulosti sice byly osnovy pro výuku prvouky upravovány, ale nikdy předtím nebyly úplně zrušeny, respektive byly zařazeny pouhé náznaky učiva o přírodě. Osnovy z roku 1954 vystřídaly v roce 1960 osnovy nové, konkrétně „*Učební osnovy pro 1. – 5. ročník základní devítileté školy (ZDŠ).*“ U předmětů zaměřující se na přírodu a společnost byla nutná výchova v uvědomělého a aktivního budovatele socialismu, což bylo v tehdejší době bráno jako prvořadé. Pokud bylo do výuky zapojeno věcné učení, bylo to použito spíše jako prostředek k přípravě ke čtení, tedy jako motivační činitel. V pozdějších letech se opět vrací požadavek zařazení věcného učení a vlastivědy na první stupeň, přičemž obsah těchto předmětů byl brán jako epizodický, tedy setkávání se s obrazy ze života, přírody a společnosti. (Podružek, 2003, 25)

K novelizaci školského dokumentu došlo v roce 1976. Nový dokument nesl název „*Další rozvoj československé vzdělávací soustavy*.“ V tomto programu stále zůstává hlavním cílem výchova budovatele socialistické společnosti. Je zde kladen důraz na to, aby byly do výuky zařazeny regionální prvky a následné spojovaní vyučování s životem dětí a dospělých v místě, kde žijí. V této době je prvouka brána jako plnohodnotný předmět v 1. a 2. třídě. Ve 3. a 4. třídě se vyučují dva samostatné předměty *přírodověda* a *vlastivěda.*

Osnovy z roku 1976 zdůrazňují pojem *teorie vztahů*. Pojem by se dal vysvětlit jako *„rozvoj žákova operativního myšlení jako vyšší formy prostřednictvím odhalovaní a uvědomování si vztahů mezi věcmi a jevy v přírodě a společnosti.“* (Podružek, 2003, 25) Po revoluci a ustálení demokratického vzruchu, v roce 1991, vyšel nově upravený dokument ***“Učební plán a osnovy pro základní školy“***. U předmětů o přírodě a společnosti nedošlo k příliš velkým změnám, ačkoliv by to bylo žádoucí. První změnu můžeme spatřit v zavedení prvouky i do 3. ročníku, tudíž byl obsah z 1. a 2. ročníku mírně redukován. Došlo také na reorganizaci některých témat. Od té doby vznikly další modelové programy – „*Obecná škola*“ (1996), „*Základní škola*“ (1996) a „*Národní škola*“ (1997). Dále vznikly v roce 1995 důležité dokumenty jako „Standardy základního vzdělávání“. V současné době je pro české školství výchozí „*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání“* z roku 2004. (Podružek, 2003, 26)

Z celé kapitoly je jasné, že vyučovací předmět prvouka prošel opravdu velkými změnami. Skoro v každém již zmíněném historickém mezníku se objevuje náznak dnešní prvouky. Za zvláště zajímavé lze považovat pojetí prvouky v socialismu, kdy už tak dobře započatá koncepce zásluhou Smrtky, Tůmy, Šimka a dalších, musela být potlačena. Při souvislé pedagogické praxi byla možnost rozhovoru s osobou vyrůstající v socialistickém režimu. Díky čemuž došlo ke komparaci dnešního a tehdejšího pojetí prvouky, kdy vyučující upřednostňovala pojetí prvouky v socialismu, zejména pro větší míru praktičnosti. Ačkoliv konstatovala, že v dnešní době má větší pole působnosti.

1.2 Pojetí předmětu prvouka v současné škole

Následující kapitola je zaměřena na vymezení současného pojetí předmětu prvouka jako prvního učení se žáků o přírodě a společnosti. V rámci primárního stupně vzdělávání se prvouka vyučuje v 1.-3. ročníku. Celý didaktický systém předmětu vychází z poznatků o přírodě a společnosti, který je přizpůsoben možnostem žáků v souladu s psychologickými a pedagogickými požadavky. Prvouka seznamuje žáky se základními poznatky o přírodě a společnosti jako jsou poznatky o žákově bydlišti, škole, pravidlech bezpečnosti silničního provozu, rodině a příbuzenských vztazích, pravidlech slušného chování, znalosti lidského těla a mnohých dalších. Z poznatků o přírodě jsou to jednotlivá roční období a s tím spojené změny v přírodě. A v neposlední řadě jsou zde zařazena témata jako látky a jejich vlastnosti, podmínky pro život, půda, proměny způsobu života a dalších velice zajímavých témat.

Z výše zmíněného výčtu témat si lze povšimnout, že prvouka je opravdu jedinečným předmětem z hlediska různorodosti obsahu učiva, ale také je jedinečná svými funkcemi ve výchově a vzdělávání. Prvouka svým obsahem rozvíjí nejen vyšší vzdělanost žáků, ale také mravní, estetické a ekologické cítění žáků. Přičemž získané znalosti žáků v prvouce značně pomáhají při osvojování si čtení, psaní a počítání a usnadňují zdolávání stěžejních cílů primární školy. (Podružek, 2003, 33) Žáci díky osvojovanému triviu získávají výukou prvouky všeobecný přehled o světě, který je obklopuje. Prvouka má také velmi specifické cíle, které úzce souvisí, jak s mentální vyspělostí žáků mladšího školního věku, tak i s místem, kde žáci žijí.

Přestože prvouka svou různorodostí vytváří žákům podrobný pohled na svět kolem nich, není ji možné jasně přiřadit k určité vědní disciplíně, jako je to možné u matematiky nebo jazyka českého. Obsah učiva čerpá hned z několika přírodovědných a společenskovědních oborů, nejčastěji jsou uváděny tyto obory – *biologie, historie, geografie a sociologie*.

Pro upřesnění následuje *schéma 1*, které ukazuje na přesné vazby různých vědních oborů k prvouce, a k ní připojená konkrétní témata z učebnic prvouky.

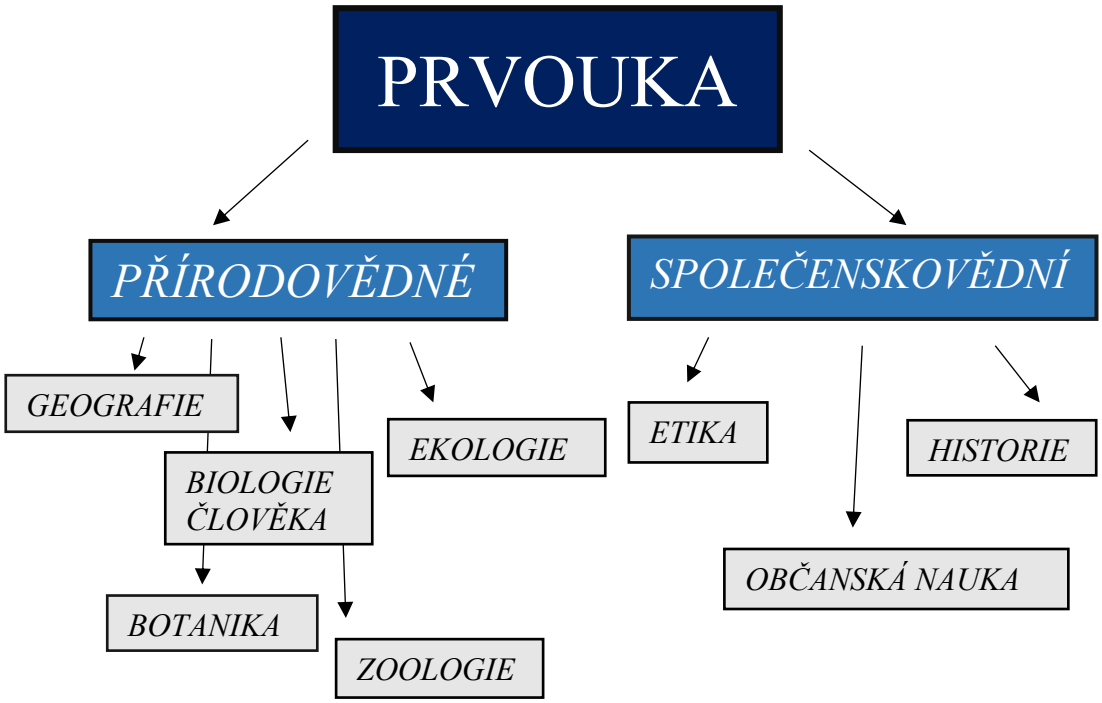


Schéma1 – *Souhrn některých vědních oborů ve vyučovacím předmětu prvouka*

1. **Přírodovědné obory:**
    a. **Geografie** – Krajina a okolí domova (*mapy a značky na mapě*)
    b. **Botanika** – Příroda na jaře (*jarní květiny – sněženka, bledule, petrklíč, fialka, podběl, pampeliška)*
    c. **Biologie člověka** – Člověk (*naše tělo, poznávání jednotlivých částí těla, lidské smysly)*
    d. **Zoologie** – Živočichové ve volné přírodě *(včela, ježek, zajíc, srnec, slunéčko, kos, liška atd.)*
    e. **Ekologie** – Chráníme přírodu *(základy třídění odpadu)*
2. **Společenskovědní obory:**
    a. **Etika** – Zásady slušného chování *(ke spolužákům i k dospělým)*
    b. **Občanská nauka** – Naše vlast *(státní symboly České republiky, hlavní město, hlava státu)*

c. **Historie** – Minulost, současnost, budoucnost *(rozdělení předmětů a vynálezů do příslušného období na časové ose)*

Z předchozího výčtu je zjevné, že prvouka je pro žáky primárního stupně opravdu předmětem pestrým a dozví se z něj mnoho informací důležitých pro orientování se v okolním světě. Při hlubším vhledu do jednotlivých témat, které prvouka zahrnuje, je možné dohledat i další vědní obory, které nejsou uvedeny ve *schématu 1.* V prvouce se začínají objevovat i prvky fyziky a chemie, avšak zatím jen nepatrné. (Podružek, 2003, 33) Faktem je, že prvouku, a tím tedy i všechny její části je nutné stále držet v rovnováze, protože pokud tuto rovnováhu nedodržíme a upřednostníme nějakou část vědního oboru více než ostatní vědní obory, dojde k posunu celého obsahu předmětu, a tím se změní i úlohy a cíle, které si prvouka stanovuje.

1.3 Postavení předmětu prvouka ve státním kurikulu

RVP ZV je otevřený dokument, který je připravený být v určitých časových etapách zmodernizován vlivem měnících se potřeb společnosti. Impulzem ke změně mohou být podněty ze stran učitelů, ale také i měnící se potřeby a zájmy žáků. (RVP ZV, 2021)

RVP ZV vymezuje obsah vzdělávání, který určuje, čeho přesně by měl žák dosáhnout na konci základní školy, tedy po uplynutí devítileté školní docházky. V obsahu vzdělávání nalezneme očekávané výstupy, též kompetence žáků a učivo. V dokumentu jsou obsaženy průřezová témata, která představují soubory aktuálních problémů tohoto světa a stávající se nedílnou součástí základního vzdělávání. Neodlučitelnou a významnou součástí RVP ZV jsou klíčové kompetence. Ty představují souhrn v*ědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro uplatnění člověka ve společnosti a praktickém životě*. (RVP ZV, 2021) Aby ve vzdělávání docházelo k postupnému rozvoji klíčových kompetencí, musí být usilováno o naplňování cílů základního vzdělávání, které nalezneme v nově aktualizovaném RVP ZV z ledna roku 2021.

VZDĚLÁVACÍ OBLASTI

Součástí rámcového vzdělávacího programu jsou i vzdělávací oblasti. Vzdělávací oblasti rozdělují obsah učiva na základních školách. Pod těmito jednotlivými oblastmi se může skrývat jeden nebo více vzdělávacích oborů. Je to dáno tím, že některé obory jsou si svým obsahem velmi blízké. V RVP ZV nalezneme devět vzdělávacích oblastí.

Jednotlivá vzdělávací oblast je vždy nejprve charakterizována. Je vysvětlen její význam pro základní vzdělávání, také jsou vymezeny její základní cíle. Dále je pak oblast definována dle obsahu vzdělávání. Do obsahu zahrnujeme očekávané výstupy a učivo, jež má žák zvládnout na konci každého období či stupně. (*1. stupeň je rozdělen na dvě období – 1. období se týká 1. až 3. ročníku a 2. období zase zbývajících dvou, tedy 4. a 5. ročníku*). Z RVP ZV pak každá škola vytváří školní vzdělávací program, který je uzpůsobený každé škole zvlášť. Školní vzdělávací program též označujeme zkratkou ŠVP. (RVP ZV, 2021)

1.3.1 Člověk a jeho svět

Diplomová práce je primárně zaměřena na učebnice prvouky, kdy prvouka jako vyučovací předmět vychází ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. (RVP ZV, 2021) Jedinečnost této oblasti spočívá v zaměření pouze na první stupeň základního vzdělávání. Edukační obsah oblasti naplňují rozmanitá témata, která jsou uvedena v kapitole *1.2.1*.

Vzdělávací oblast se snaží rozvíjet prvotní poznatky o výchově v rodině a v předškolním vzdělávání. Ať už pomocí pozorování, pojmenovávání věcí a dějů, jejich vzájemných vztahů a souvislostí žáci získávají ucelený obraz o světě. Žáci se tak seznamují s minulostí i současností. Směřují své získané dovednosti k uplatnění v praktickém životě. Žáci se díky této oblastí učí vyjadřovat své myšlenky, postoje, názory a vhodně na ně reagovat. Klíčovou podmínkou oblasti je *vlastní prožitek žáků, který získají pomocí modelových situací v rámci osvojování si potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování*. (RVP ZV, 2021)

Dalším významným aspektem je propojení vzdělávací oblasti se skutečným životem žáků a jejich vlastními zkušenostmi. Ty se pak mohou stát nápomocnými při zvládání rolí a životních situací, které jsou pro žáka nové. Na druhém stupni základního vzdělávání se pak oblast rozčleňuje na specializovanější oblasti, jež jsou *Člověk a příroda, Člověk a společnost a Člověk a zdraví*. (RVP ZV, 2021, 42)

Celá koncepce této oblasti je postavena na získávání poznatků žáka, které začínají od jeho nejbližšího okolí a postupně směřují k místu i časově vzdálenějším jevům, dějům, ale i osobám. Zde si lze všimnout přesahu již zmíněných myšlenek (nejen od Komenského), které usilovaly o učení se žáků, jednak od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitému, ale také učení se na praktických činnostech.

Vzdělávací oblasti můžeme dále dělit na jednotlivé tematické okruhy. V oblasti Člověk a jeho svět nalezneme pět různých okruhů, kdy každý okruh zahrnuje konkrétní učivo. Oblast

Člověk a jeho svět je rozdělena na tyto okruhy: *Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody, Člověk a jeho zdraví*. (RVP ZV, 2021)

Z pravidla je vzdělávací oblast Člověk a jeho svět koncipována tak, že se žáci v 1. až 3. ročníku učí podle předmětu prvouka. Též se na základních školách objevuje zkratka ČLS – Člověk a jeho svět. A v dalších dvou ročnících prvního stupně se předmět rozdvojí na přírodovědu a vlastivědu. Je tomu tak na většině škol v České republice. Nicméně, dle poznámky pod čarou v RVP ZV lze vyučovat celou oblast jako jeden předmět v 1. období a jeden předmět v 2. období. (RVP ZV, 2021)

V této části byla vymezena vzdělávací oblast, do které spadá vyučovací předmět prvouka. A protože je tato diplomová práce zaměřená především na problematiku učebnic prvouky, je nutné učebnicím ve vztahu k ČLS věnovat značnou pozornost. Každá učebnice prvouky by měla být v souladu s RVP ZV tzn. vycházet z učiva stanoveného ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Ale pouhý soulad s RVP ZV učebnici nestačí. Aby byly učebnice validní, musí být schváleny dle ustanovených pravidel MŠMT a mít platnou doložku. Platná doložka zařazuje učebnici do seznamu učebnic dostupných pro základní školy.

Stejně jako je pro tuto práci důležité teoretické ukotvení vyučovacího předmětu prvouka a jeho zařazení do státního kurikula, je důležité i vymezení teoretického pojetí učebnic jako vyučovacích prostředků, které jsou používány žáky a učiteli. Proto následující kapitola bude věnována vytyčení pojmu učebnice a všech specifik s ní spojených.

2 UČEBNICE JAKO DIDAKTICKÝ PROSTŘEDEK NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Učebnice má ve školství nezastupitelnou roli, nejen pro učitele. Jedná se totiž o didaktický prostředek pro vzdělávání a sebevzdělávání. Učebnice pomáhá ve vzdělávání žákům, učitelům, ale nutno podotknout, že i rodičům. Zvláště dnes, kdy jsme svědky distanční formy výuky a na rodiče je přenesena značná část výuky jejich dětí. Zde může učebnice značně pomoci s vysvětlením jakéhokoliv učiva.

Sikorová ve své publikaci *„Hodnocení a výběr učebnic v praxi“* jako motto uvádí – *„učebnice jsou knihy, které by nikdo nečetl, kdyby nemusel.“* (Sikorová, 2007) Toto tvrzení je pravdivé, neboť bychom s největší pravděpodobností po učebnici nesáhli, kdybychom se nechtěli něco dozvědět, něco si objasnit či něco nového se naučit. V první větě této kapitoly je uvedeno, že učebnice mají ve výuce nezastupitelnou roli. Na začátku 80. let se výzkumem, a hlavně teorií učebnic začal zabývat Jan Průcha. V souvislosti se vzrostlým zájmem o učebnice se v České republice, ale i v zahraničí začaly vynořovat pochybnosti, že s přívalem elektronických médií se papírová učebnice nedožije roku 2000. Během uplynulých 40 let se s papírovými učebnicemi stále setkáváme a v rámci edukačního trhu nalezneme spoustu učebních textů a učebnic, jak pro formální, tak pro neformální vzdělávání. Takže není pochyb o tom, že klasická tištěná učebnice má své místo v dnešním i budoucím školství. (Průcha, 2008)

V této kapitole bude učebnice vymezena jako didaktický prostředek. Zvláště bude věnována pozornost teoretickému vymezení pojmu učebnice. Budou vymezeny jednotlivé funkce, které učebnice plní a všechny aspekty, které musí učebnice obsahovat, aby mohla být považována za kvalitní.

2.1 Teoretické vymezení pojmu učebnice

Na učebnici jako takovou je z hlediska pedagogické teorie nahlíženo z mnoha úhlů pohledů. V některých publikacích je možné se dočíst, že se v teoretické literatuře zatím nesetkáme se shodou o její přesné definici. Pokud bychom se přenesli do prostředí edukační reality běžné třídy, tak učebnice je pouhou součástí celého procesu a činí službu svým uživatelům, za které považujeme učitele a žáky (v dnešní době i asistenty pedagoga), ale také rodiče.

Z nejširšího pohledu učebnice patří mezi *učební materiály*. (Hansen & Gissel, 2017) Za učební materiály se považují veškeré materiály, prostředky, nástroje, které mají splnit účel učení ve vzdělávacím kontextu. Autoři Hansen a Gissel rozčleňují vzdělávací materiály do tří kategorií: *didaktické učební materiály*, které jsou speciálně určeny pro výuku. Do této kategorie zahrnují i učebnice. *Funkční učební materiály,* to jsou například interaktivní tabule podporující výukové procesy. A poslední kategorií jsou *sémantické učební materiály*, což jsou texty, které primárně nebyly vytvořeny pro výuku, ale jsou do ní začleňovány po úpravě.

Vymezení učebnice zejména ze starší literatury upozorňuje na informační funkci pro žáky, tzn. jedná se o prostředek, který umožňuje vědění a napomáhá žákům vzdělávat se. Jedním z autorů takového pohledu je Smith, jenž mluví o učebnici *„jako o psaných příručkách, které jsou navrhované pro žáky k obsahu nějakého předmětu v rámci studia“*. (Smith in Deighton, 1971, 210)

Průcha odkazuje na dva autory, kteří na učebnici nahlížejí jako na prostředek učení. V učebnici jakožto prostředku učení jsou uspořádána témata, která musí během vzdělávání žáci splnit. Wahla si učebnici představuje jako knihu *„ze které vychází obsahové normy osnov a vymezuje konkrétní obsah a rozsah daného vyučovacího předmětu v daném postupném ročníku.“* (Wahla, 1983, 12) Podobně laděná definice nahlíží na učebnici jako na *„prostředek vyučování a učení v knižní formě, ve kterém jsou určitá odborná témata a okruhy daného předmětu metodicky uspořádány a didakticky ztvárněny tak, že umožňuje učení.“* (Meyers Kleines Lexikon – Pädagogik, 1988, 259 in Průcha, 1998, 13)

Na rozdíl od předešlých pohledů se Sýkorův pohled na učebnici liší v tom, že poukazuje na sociální účel učebnic. Učebnice dle Sýkory je *„v širším slova smyslu jako všechny knižní (tištěné i psané) prostředky, specificky určené pro podporu procesu tvorby a nabývání vzdělání žáků/učitelů/studentů/jiných osob“***.** (Sýkora, 1996, 5) Sociální účel učebnic v sobě skrývá – za prvé částečné usnadňování učitelské práce při vzdělávání žáků. Za druhé, učebnice je významným podporujícím prostředkem při nabývání žákovského vzdělání. (Např. pokud učiteli chybí ve vyučování učebnice, je odkázán pouze na vlastní tvorbu materiálů a cvičení k procvičování, to může vést k postupné rezignaci a ztráty náboje, který může učitel žákům věnovat.) Pro žáky je učebnice významný prostředek podpory a pomoci při jejich samostudiu, respektive při přípravě na vyučování. Protože bez učebnice jsou žáci mnohdy odkázáni pouze na své zápisky, které nemusí být úplné a svou paměť, jež také nemusí mnohé poznatky během výuky správně uchopit.

V 80. letech dochází ke značné změně pohledu na pojetí učebnic. Začínají být chápány jako edukační médium či edukační nástroj. Velkou zásluhou na tomto pojetí má I. Westbury, který učebnici vnímá jako *„integrální součást všech moderních školských systémů, u kterých je předpoklad, že učebnice je pramenem informací, které jsou obsahem komunikace ve škole. A které jsou vystavěny kolem existence učebnice jako základního prostředku organizace kurikula a základního nástroje pro vyučování a učení.“* (Westbury, 1985, 5233)

Odpovídající osobou pochopení učebnice dle Westburyho je v našem prostředí považován J. Průcha. Dle jeho hlediska můžeme rozlišit tři základní pojetí učebnice v pedagogické teorii, o kterých můžeme společně hovořit jako o *pedagogickém konstruktu*: Učebnice jako kurikulární projekt jež spadá do obsahu vzdělávání, *„učebnice jako didaktický prostředek pro učitele a učebnice jako zdroj obsahu vzdělávání pro žáky*.“ (Průcha , 2002, 272)

Bereme-li v úvahu již zmiňovanou učebnici jako školní učebnici, tak se dle Průchy jedná o *„didaktický text určený pro primární a sekundární úroveň vzdělávání, který má své specifické vlastnosti, především musí být vybavena aparátem pro řízení učení a přizpůsobena věkovým schopnostem žáků.“* (Průcha, 1998)

Učebnice lze také pojmout jako *„nejdůležitější učební pomůcku pro žáky i pro učitele, která poskytuje základní zdroj informací ve výuce jednotlivých předmětů a napomáhá také vyučovací proces usměrnit.“* (Tolmáčiová, 2000)

Za *učební pomůcky* je učebnice považována také dle (Rambouska, 2014). Podle něj učebnice spadá mezi didaktické materiální prostředky, konkrétně mezi učební pomůcky a ještě konkrétněji spadají mezi pomůcky textové.

Z terminologie, kterou předkládá Průcha, zpracovala Sikorová přehlednou tabulku, která z češtinářského hlediska popisuje učebnici třemi pojmy. Školní učebnice, učebnice a didaktický text. (Sikorová, 2007, 10)

Školní učebnice	*vztahuje se k primárnímu a sekundárnímu vzdělávání, funguje jako kurikulární projekt + didaktický prostředek + zdroj obsahu vzdělávání*
Učebnice	*knižní publikace, která je uzpůsobená k didaktické komunikaci*
Didaktický text	*informační útvar, který má didaktickou uzpůsobenost jakožto prostředek učení.* (Průcha, 1998, str. 25)

Tabulka 1 - *Pojetí učebnic (Sikorová, 2007, str. 10)*

Označení školní učebnice není v současné době příliš používáno, spíše se používá pojem učebnice. Pokud znovu nahlédneme do tabulky zjistíme, že všechny tři pojmy navzájem korespondují. Učebnice je v podstatě školní učebnice, učebnice a didaktický text dohromady.

Z celé podkapitoly vyplývá, že každý z autorů zabývající se problematikou učebnic má na vysvětlení tohoto pojmu trochu odlišný názor. V každé definici se ale skrývá něco, co reprezentuje dnešní učebnice. Učebnice vychází z norem učebních osnov, dnes z RVP, jak předkládal Wahla (1983). Učebnice jsou určeny pro podporu procesu nabývání vzdělávání jejich uživatelů, jak tvrdil (Sýkora, 1996). Rozhodně je nutné brát učebnici jako pramen informací a základní prostředek k vyučování, jak v 80. letech tvrdil Westbury. S definicí dle (Tolmáčiová, 2000) lze také souhlasit. Jen by bylo vhodnější na základě studia teorie neoznačovat učebnici jako pomůcku, ale spíše jako prostředek pro její uživatele, jenž poskytne primární pramen informací ve výuce různých předmětů a pomůže edukačnímu procesu držet se jakoby záchytných bodů.

V podstatě lze učebnici brát jako takový odrazový můstek pro vyučování. Učitel se o učebnici může opírat z hlediska naplnění očekávaných výstupů, které předkládá ŠVP vycházející z RVP. Pro dítě může být učebnice oporou pro samostudium. A pro rodiče může být učebnice cenným materiálem, který může pomoci oživit si znalosti. Avšak, učebnice může být odrazovým můstkem při dnešním distančním vyučovaní. Příčinou distanční výuky je pandemie, která žákům znemožnila vzdělávat se ve škole a přenechala značnou část výuky na rodinných příslušnících. Tím nelze tvrdit, že by se ze strany škol nedostávalo dětem potřebného vzdělání. Jen díky této pandemii nelze v rámci distanční výuky zachytit vše, co by si jinak učitel v běžném vyučování dokázal uhlídat, předat a vysvětlit. Tato kapitola prezentovala učebnici jako zdroj cenných informací, tudíž lze předpokládat, že učebnice plní hlavní vzdělávací funkci jako informační. Nelze říct, že by se jednalo pouze o tuto jednu funkci. Více o funkcích učebnic je možné se dozvědět v kapitole *2.2*. Ještě předtím, než přijdou na řadu funkce učebnic, je třeba zmínit e-učebnice.

E-učebnice

V souvislosti s komunikačními technologiemi se do povědomí žáků i učitelů dostává nové zpracování učebnic, a to zejména e-učebnice. E- učebnice jinak i interaktivní učebnice jsou uceleným souborem dat určeným k výuce, pomocí interaktivní tabule. E-učebnice slouží jako doplněk k učebnicím tištěným. Jejich úkolem je oživit výuku a vzbudit zájem žáků o daný předmět, čili mají pro žáky motivační charakter. (Dömischová, 2011)

Tyto učebnice v sobě sjednocují klasické učivo, které je předepsané v Rámcovém vzdělávácím programu a informační technologie, jimiž jsou videa, audionahrávky, možnost zvětšení obrázků, nebo zvětšení fotografií, a také výukové úkoly a cvičení, které mohou žáci vyplňovat na tabuli. Možnosti, díky kterým mohou spolupracovat učitelé, žáci a interaktivní učebnice jsou následující:

a. Žáci a učitelé pracují společně s učitelem na interaktivní tabuli – vyplňují úkoly
b. Diskutují společně nad daným tématem
c. Žáci pracují samostatně pomocí iPadu, tabletu nebo počítače

Interaktivní učebnice by neměly nahrazovat či suplovat učitele a jeho kreativní schopnosti, ale naopak by měly výuku vhodně a s mírou doplňovat a přispívat tím ke zkvalitnění výuky. (Dömischová, 2011) S interaktivními učebnicemi pracují například nakladatelství Fraus, Nová škola, Alter a další nakladateství, jež kopírují buď obsah učebnic a pracovních sešitů či jsou doplněny různými dalšími interaktivními cvičeními.

2.2 Funkce učebnice

Učebnic je na českém trhu velká spousta. A každá z nich má vždy trochu jinou podobu, záleží hlavně na předmětu a ročníku, pro který je určena. Ale v prvé řadě je to odlišnost textu v různých učebnicích, odlišnost v nabízených cvičeních, které učebnice obsahují. I v různých druzích ilustrací atp. V současné době je snaha o to, aby učebnice splňovaly co nejvíce funkcí, samozřejmě v co nejlepší kvalitě. Funkce, které mají učebnice splňovat jsou buď zastoupeny v základní učebnici, anebo pomocí didaktického textového komplexu. Za didaktický komplex je považována učebnice pro žáky společně s pracovním sešitem a metodickou příručkou pro učitele. Jak již bylo zmíněno, tak každá učebnice má odlišnou podobu. Lze také říct, že autoři do každé konkrétní učebnice promítají jednotlivé funkce v odlišné intenzitě a odlišném rozsahu. Míra zastoupených funkcí je závislá také na stupni či ročníku a též vyučovaného předmětu. V této části kapitoly budou nejprve vymezeny funkce učebnic obecně a poté budou vymezeny specifické funkce učebnic prvouky.

V pedagogické literatuře existuje několik klasifikací, které jsou si navzájem podobné a deklarují základní funkce učebnic. Pro ukázku se funkcemi učebnic se zabývali v minulosti tito autoři: *V. Čapek (1976), W. Eisenhuth, G. Schultz, H. Strietzel (1977) a také D.D. Zujev (1986)*. Didaktická funkce každé učebnice dle Zujeva spočívá v souhrnu vlastností (kvality),

které byly zformovány s ohledem na cíl, který učebnice plní ve vztahu k obsahu vzdělávání. (Zujev, 1986, 66) V dnešní době lze považovat za hlavní funkci – funkci **motivační**. Svět žáků je nyní plný velkého množství informačních zdrojů. A pokud je jejich učebnice, kterou používají ve škole nezajímavá, potom jejich ochota a zapálení k učení velmi rychle klesá. Učebnice, která má plnit motivační funkci v plné míře by měla obsahovat zajímavé ilustrace, fotky, příklady ze života, atraktivní úlohy atd.

Nejdůležitější funkcí učebnic je **prezentovat** informace. To se dá velice výstižně vysvětlit na anglickém překladu slova, a to *textbook* neboli *book of text.* Což znamená knihu plnou systematických a s určitým cílem psaných textů, které jsou v souladu s cíli i obsahem výuky. Zajímavé je, že Piirimägi (1985) pracuje s prezentační funkcí jako s funkcí transformační a zároveň i jako koordinační. (Mikk, 2000 in Maňák & Knecht, 2007, 13) To znamená, že učebnice poskytuje jejímu uživateli didakticky zpracované informace například z přírodovědného oboru, takovým způsobem, aby vyhovoval věku žáků a text pro ně byl přístupný a atraktivní. Funkce **koordinační** pak představuje dokonalou návaznost na další didaktické prostředky například učebnice prvouky má být v souladu s pracovním sešitem prvouky a třeba i interaktivní učebnicí.

Prostřednictvím učebnice dochází k vedení žáků k učebním aktivitám. Respektive učebnice řídí žákovské učení, proto nazýváme další funkci učebnice jako **řídící** neboli **kontrolní**. To znamená, že učebnice dobře navozuje učební činnost žáků, umožňuje jim si učivo osvojit, procvičit a upevnit mnoho poznatků a dovedností. Mikk ale do souvislosti s řídící funkcí dává ještě funkci **strategickou**, což lze vysvětlit následovně. (Mikk, 2000 in Maňák & Knecht, 2007, 14) Pokud žák získá strategie učení se z textu, může se pak z učebnice učit sám a není potřeba žákům předkládat nové instrukce, které by zapříčinily učení se dílčímu tématu v učebnicích.

Každá učebnice, která je dostupná žákům by měla také plnit funkci **systematizační**. Tu Zujev vysvětluje tak, že učivo je dle obsahu vzdělávání přísně uspořádáno do systému posloupnosti. Díky této funkci v učebnici můžeme pomoci učitelům zaktivizovat řízení procesu učení.

Sebevzdělávání neboli **sebevzdělávací** funkce učebnice je založena na utváření žákovské touhy a schopnostech samostatně poznávat, samostatně získávat poznatky. Během samostudia se žák setkává i se sebehodnocením prostřednictvím klíčů k řešení úloh na konci učebnice, odpovědí na otázky, testů, které umožňují žákovi diagnostikovat svůj postup učení. (Zujev, 1986, 68)

Mezi další funkce, které by učebnice měla obsahovat řadíme funkce integrační, diferenciační a hodnotovou. Funkce **integrační** umožňuje žákům chápat integraci informací, které pocházejí z jiných zdrojů. **Diferenciační** funkce se snaží o poskytnutí více materiálů například pro nadané žáky, nebo poskytuje základní a rozšiřující učivo či poskytuje učebnici nabízet úlohy s různým stupněm obtížnosti. Tato funkce poskytuje učiteli velice variabilní práci s žáky ve třídě. A poslední, **hodnotová** funkce se snaží pomocí učiva obsaženého v učebnici utvářet v žácích hodnoty a postoje.

V předešlé části kapitoly byly uvedeny spíše univerzální funkce učebnic, protože každá učebnice je specifická především dle předmětu, pro který je určena. Tato diplomová práce je zaměřena na učebnice prvouky. Učebnice prvouky plní následující funkce. Jakožto předmět o přírodě a společnosti jsou učebnice prvouky plné různými obrázky, ilustracemi, fotografiemi nejen z přírody. Dále to mohou být různé atraktivní úlohy – odkazy na pozorování v přírodě, pokusy s přírodninami. Proto už jen *motivační* funkce učebnic prvouky je opravdu vysoká. Další funkcí, jež je v učebnicích prvouky hojně zastupována je funkce *prezentační*, kdy ucelený text vypovídající o různých přírodních jevech je vztažen k věku žáků. Ke každé učebnici prvouky je z většiny zpracován také pracovní sešit, plnící tak funkci *koordinační*. Samozřejmě, záleží na zpracování každé učebnice prvouky zvlášť. Učebnice prvouky předkládají žákovi informace o světě, který jej obklopuje. Dalo by se předpokládat, že mimo tyto funkce plni učebnice prvouky i funkci *naučnou*, kdy je žákovi vysvětlen určitý pojem tak, aby byl pro něj pochopitelný a srozumitelný. Také by zde bylo možné nalézt *komunikační* funkci učebnice, protože právě díky rozmanitému obsahu, různým situacím a obrazovým vyobrazením je možné s žáky o daných jevech diskutovat o jejich znalostech a zkušenostech s probíraným učivem.

Všechny tyto funkce, které byly vyjmenovány mají za úkol formovat učebnici k její kvalitě. Sikorová uvádí, že učebnice můžou *„plnit své funkce jen tehdy, pokud je na to náležitě vybavena, to znamená musí zahrnovat strukturní prvky, díky kterým může své funkce realizovat.“* (Sikorová, 2007, 15) To lze vysvětlit tak, že nelze plnit informační/prezentační funkci učebnice, aniž by byl kvalitně zpracován její obsah. Nelze plnit funkci motivační, když je učebnice pouze plná textu bez ilustrací a zajímavých úloh. Tvrzení od Sikorové plynule navazuje na další kapitolu, která vymezuje strukturu učebnic a strukturní prvky každé učebnice, díky kterým mohou být splňovány výše zmíněné funkce učebnic.

2.3 Struktura učebnice

V každé učebnici po bližším zkoumání lze nalézt komponenty, které společně tvoří strukturu každé konkrétní učebnice. Jak je výše uvedeno, ve funkcích učebnice jsou komponenty tvořící strukturu učebnice, zároveň i nositeli již zmíněných funkcí učebnice. Pro upřesnění výkladový komponent (text) je propojen s informační/prezentační funkcí, obrazové komponenty patří do složky motivační atd. Opět je důležité zdůraznit, že komponenty tvořící strukturu učebnic, jsou v každé konkrétní učebnici zastoupeny v různé míře. A souhrnem těchto všech komponentů získáme ucelený systém, který určuje kvalitu (didaktickou vybavenost) jednotlivých učebnic. Nehledě na její způsobilost k vyvolání efektu u učícího se subjektu, například žáka prvního stupně. Stejně jako u různých pohledů autorů na funkce učebnice, i na strukturu se nahlíží z několika perspektiv, je to například dle Zujeva, 1986 či Mikka, 2000. (Průcha, 2009)

Podle Průchy je základem pojetí, „*podle kterého je učebnice hierarchickým členěným systémem, jehož jednotlivé části (komponenty) plní ve vzájemné propojenosti a s využitím specifických vyjadřovacích prostředků různé funkce učebnice. Tyto komponenty můžeme v učebnicích identifikovat, exaktně analyzovat, a tak můžeme učebnici celkově vyhodnocovat.“* (Průcha, 1998)

Dle Zujeva jsou strukturní komponenty školní učebnice určitým blokem prvků, které jsou ve vzájemném vztahu s jinými komponenty učebnice. V souhrnu tedy tvoří celistvý systém s přesně vymezenou formou a své funkce plní prostřednictvím vlastních prostředků. (Zujev,1986, 95 in Průcha, 1998, 21)

Obecný model struktury učebnic je možné vyjádřit následujícím schématem: (Průcha, 1998, 21)

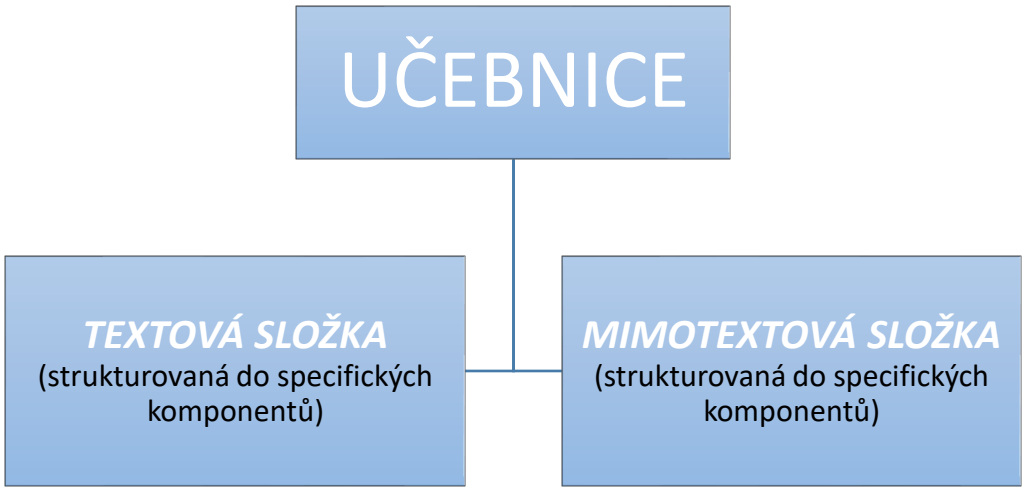


Schéma 2 – *Model struktury učebnic* (Průcha, 1998, 21)

Autorem modelu univerzální struktury učebnic je J. Průcha, 1998. Jeho snaha o vytvoření výčtu všech komponentů, které učebnice obsahuje, ať už pomocí aparátu při prezentaci učiva, při řízení učení či při aparátu orientačním, je zároveň nápomocná při hodnocení učebnic. Respektive na struktuře všech komponentů je založena metoda zjišťování didaktické vybavenosti učebnic. Tato metoda, která je více rozvedena v následující kapitole a také v empirické části, je součástí procesu schvalování učebnic ministerstvem školství. Model, který Průcha sestavil se skládá z 36 komponentů, rozdělených do tří hlavních aparátů. Každý aparát je potom rozložen ještě podle výše zmínených složek – textové a mimotextové (obrazové).

Strukturní komponenty učebnice

Výše bylo možné se dozvědět, že strukturních komponentů je celkem 36 a jsou rozděleny do tří druhů aparátů, přičemž každý aparát je poté ještě rozdělen na verbální a obrazové komponenty.

Do prvního aparátu pod názvem **aparát prezentace učiva** zahrnuje Průcha do **9 verbálních komponentů** tyto: *různé druhy výkladového textu (prostý, zpřehledněný); shrnutí učiva v různých fázích učebnice (k předchozímu ročníku, aktuálním tématům; celému ročníku); doplňující materiály či poznámky vysvětlivky; různé podtexty k obrazové složce; slovníčky nejen cizích pojmů aj*. **Obrazových komponentů je v tomto aparátu pouze 5**, a jsou to: *umělecké a naukové ilustrace; fotografie; grafy, plánky a mapy atd*. (Průcha, 1998, 141)

Druhý aparát představuje **aparát řídící učení**. Tento aparát je bohatý na **verbální komponenty, jež se v tomto aparátu nachází celkem 14**. Jedna se o: *předmluvu uvádějící předmět nebo ročník; návod k práci s učebnicí, otázky a úkoly v různých fázích učebnice (za tématy; k celému ročníku; k předcházejícímu ročníku; celkovou stimulaci, která podněcuje čtenáře k zamyšlení; instrukce ke komplexnějším úkolům (návody k laboratorním pracím, pozorováním a pokusům); náměty pro mimoškolní činnost, kdy dojde k aplikaci naučeného učiva; náměty pro sebehodnocení žáků (testy a jiné způsoby k sebehodnocení); výsledky k různým úlohám a úkolům a odkazy na jiné zdroje.* Obrazové komponenty jsou v tomto aparátu oproti verbálnímu zastoupen skoro třetinově. V řídícím aparátu se jedná o *grafické symboly, které se vyznačují v určité části textu (poučky, pravidla, úkoly); využití zvláštních barev pro určité části textu; využití různých druhů písma pro různé úseky textů; využití předsádky pro schémata, různé tabulky aj.* (Průcha, 1998, 141-142)

V neposlední řadě aparát třetí, který představuje **aparát orientační** je zastoupen pouze verbálními komponenty, a to „*obsahem učebnice; členěním učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.; marginálie, což jsou poznámky, které se nacházejí na okraji listu nebo na vnějším okraji stránky; rejstřík, který je rozdělen na věcný, jmenný a smíšený.“* (Průcha, 1998, 142)

Všechny tyto komponenty by měly být v přiměřené míře součástí každé učebnice. Může se zdát, že se jedná o velkou spoustu komponentů. Pokud jsou do učebnice zahrnuty, tak budou v závěru tvořit učebnici, která bude vypadat spíše jako encyklopedie než učebnice příkladná pro žáky prvního stupně. Již na začátku bylo zmíněno, že se jedná o univerzální rozdělení struktury učebnic. Je jasné, že například v učebnici matematiky nenalezneme mnoho výkladového textu prostého, rozepsaného na dvě strany. Tento komponent by mohl být výsadou právě pro učebnice prvouky. Stejně jako u kapitoly *2.2* byly vymezeny specifické funkce učebnic prvouky, je třeba ukázat i specifickou strukturu učebnic prvouky.

V prvé řadě jsou učebnice prvouky svým obsahem velice multioborové, jak bylo vyzdvihnuto ve *schématu 1*. Jsou bohatě ilustrované a předkládají různé přírodovědné pojmy a jevy, čímž mohou zapříčinit převahu obrazové složky nad tou verbální. Zpravidla je učebnice prvouky strukturována tak, že v úvodní části kapitoly jsou nějaké motivační elementy vztaženy k aktuálnímu tématu, poté následuje výkladový text, k tomu vztahující se otázky, úkoly a ilustrace a po stranách jsou uvedeny různé vysvětlivky či zajímavosti. Vítanými strukturními prvky jsou pro učebnice prvouky také komplexnější úkoly a úlohy

jako jsou různá pozorování, pokusy vyžadující žákovu aktivitu a vlastní zkušenost. Dále různé náměty na mimoškolní činnosti aplikující poznatky získané během vyučování.

Návaznost struktury s hodnocením učebnic v rámci měření didaktické vybavenosti je uvedena v kapitole *4*. Nejprve je však potřeba poukázat na 5 aspektů, které dle Mikka (2000) činí učebnici kvalitní a hodnotnou.

2.4 Kvalitní učebnice aneb aspekty dokazující její kvalitu

Jak už bylo jednou řečeno v kapitole o funkcích a struktuře učebnic, nemůže být splněna funkčnost učebnice bez toho, aniž by byla kvalitně zpracovaná struktura, respektive základní charakteristiky učebnice, které dokazují její kvalitu. Ve sborníku brněnského kolektivu autorů lze nalézt hlavní aspekty kvalitní učebnice. Dle Mikka, o jehož překlad se zasloužil Greger jde o „*obsah vzdělávání, srozumitelnosti učebnic, strukturovanost učebnic, ilustrace, a také otázky, problémové úlohy a testy či jiné nástroje pro sebehodnocení žáků.“* (Mikk, 2000 in Maňák & Knecht, 2007, 16-18)

1. **Obsah vzdělávání** – *obsah učebnice je vždy vybírán s ohledem na cíle vzdělávání, obsah by měl být také v souladu s oficiálními kurikulárními dokumenty a případně by měl také odpovídat požadavkům na výstupní hodnocení. Obsah, který se v učebnicích nachází by měl být také spjat s běžným životem žáků.*
2. **Srozumitelnost učebnic** – *učebnice by měla být pro žáky především srozumitelná. Učebnice, které jsou příliš obtížné obvykle studenty přetěžují, a to následně vede k nezájmu o knihy a vědění vůbec. Pouze učebnice, které jsou srozumitelné, mohou uskutečnit realizování cílů vzdělávání (osvojování znalostí, dovedností, rozvoj kompetencí k učení, k myšlení), dále srozumitelné učebnice činí učení pro žáky příjemným a následně podněcují k celoživotnímu učení.*
3. **Strukturovanost** – *Učivo, které je probíráno v určité vyučovací jednotce by mělo být probíráno zpravidla v samostatném celku. Typografické prvky, znaky a grafy, které se v učebnici nacházejí pomáhají odlišit hlavní myšlenku. Žáci a studenti nemají obecně rádi dlouhé a rozsáhlé učebnice, proto je důležité, aby text, který se v učebnici nachází obsahoval čtivé a srozumitelné vysvětlení a obsahoval dostatek místa pro úkoly a cvičení pro žáky*.
4. **Ilustrace** – *plní v učebnici mnoho a mnoho funkcí, v prvé řadě dělají samotnou učebnici mnohem zajímavější, a to zejména ty ilustrace, které jsou barevné.*

Je zjištěno, že se za poslední desetiletí prudce zvýšil počet ilustrací v učebnicích. Je nezbytné hledat optimální poměr textu a ilustrací v jednotlivých učebnicích, aby učebnice nepůsobily, že jsou plné obrázků a fotek a text se mezi nimi ztrácel. Protože u kvalitní učebnice je používají ilustrace k rozvíjení myšlení žáků a k estetickému cítění žáků.

5. **Význam otázek, problémových úloh, testů či jiných nástrojů pro sebehodnocení žáků** – *žákům umožňují procvičit a opakovat probrané učivo, propojit si nejrůznější znalost a rozvíjet myšlení žáků i hodnotit dosažené výsledky učení žáků.* (Maňák & Knecht, 2007)

FUNKCE	CHARAKTERISTIKY
motivační	ilustrovaná
	zajímavá
	obsahující problémové úlohy
informační	snadno čitelná
	související s každodenním životem
	vědecky správná
systematizační	strukturovaná
koordinační	související s ostatními učebnicemi
diferenciační	stupňovaná obtížnost
řídící	návody k učení
rozvíjející učební strategie	podpora samostatného myšlení
sebehodnotící	otázky a testy
vzdělávání k hodnotám	personifikace

Tabulka 2 - *Hlavní charakteristiky funkcí učebnic (Maňák & Knecht, 2007)*

Z předchozího přehledu si lze kvalitní učebnici představit následovně. Kvalitní učebnice by měla svým obsahem splňovat všechny požadavky kurikulárních dokumentů. Pokud se na problematiku nahlíženo z hlediska učebnice prvouky, tak učebnice by měla dle obsahu splňovat očekávané výstupy, kompetence a učivo, které je předloženo ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, a to konkrétně pro první období. Dále by měla být učebnice prvouky srozumitelná svým uživatelům, tzn. měla by být přizpůsobena věku žáků od 1. do 3. ročníku, lépe řečeno pro ročník, kterému je konkrétní učebnice určena. Žáci si prostřednictvím srozumitelné učebnice osvojují znalosti a dovednosti, rozvíjí si kompetence k učení a k myšlení. Díky své srozumitelnosti se učebnice stávají pro žáky příjemným prostředkem k vlastnímu učení. Strukturovanost kvalitní učebnice prvouky spočívá v logické posloupnosti jednotlivých témat a celků, které předkládá obsah. Struktura takové učebnice spočívá také ve zvýraznění důležitých informací a odlišení jednotlivých cvičení a textu od sebe. Snaží se o to, aby učebnice na žáka nepůsobila chaoticky, a on se v ní mohl lehce zorientovat a účinně s učebnicí pracovat.

Každá učebnice prvouky je plná obrázků, fotek a ilustrací, dělá jí to tak o mnoho více zajímavější. Je ale důležité, aby v učebnici fungovala jakási vyváženost obsahu a ilustrací, aby se místo učebnice nejednalo o obrázkovou knihu. V neposlední řadě díky problémovým úlohám, otázkám a nástrojům pro sebehodnocení žákovskému učení poskytuje učebnice žákovi při správném řešení i obrovský pocit radosti a pocitu touhy po dalším vzdělávání. Zároveň také si může žák hned ověřit, jak zvládl probrané učivo. Je nutné na závěr zdůraznit, že tyto charakteristiky jsou k sobě určitým způsobem svázány. Bez ilustrací by byla učebnice nudná kniha. Bez struktury by činila v žákově myšlení chaos. Bez obsahu by si každý autor mohl do učebnice přidat nebo ubrat, co chce. Je tedy potřeba všech těchto pět charakteristik držet ve vztahu k učebnici v neustálé bilanci, protože právě ve vyváženosti všech těchto charakteristik spočívá jádro kvalitní učebnice.

3 UČEBNICE Z HLEDISKA VÝZKUMU DOMA I V ZAHRANIČNÍ

Teorie a výzkum učebnic v současné době představuje velmi rozsáhlý a rozvinutý vědní obor pedagogiky. Takové tvrzení je přímo úměrné pro zahraničí, nikoli však pro Českou republiku. Současná situace v České republice je převážně nepříznivá. Důvody mohou být: nerozvíjející se teorie učebnic a nezájem pedagogické vědy o její rozvoj. Dále také, neexistující specializované pracoviště, kde jsou předmětem zkoumání učebnice.

Převážně je to dáno tím, že český trh je přehlcen učebnicemi z různých nakladatelství, není prováděna žádná evaluace a není zjišťována jejich didaktická kvalita. (Průcha, 1998) tvrdí, *že výzkum učebnic se u nás systematicky neprovádí*. Pokud ano, tak jen zřídka, kdy se jedná o iniciativu ojedinělých případů a autorů. Jedním z nich je V. Čapek (1995), který vypracoval přehled o teorii a výzkumu učebnic. D. Hudecová (2001) zjišťovala, jak hodnotí učebnice učitelé. S touto tématikou souvisí i výzkum Z. Sikorové (2004), která se zaměřila na výběr učebnic podle učitelů. (Průcha, 2008) Je to jen opravdu malý výčet z toho, jaké výzkumy se v ČR realizovaly. Výzkumy ze současnosti jsou zmíněny níže. Tvrzení o neexistujícím pracovišti, zabývajícího se výzkume učebnic, již není pravdivé. Situace se změnila a nyní lze tvrdit, že pro Českou republiku existuje specializované pracoviště, které se učebnicemi i jejím výzkumem zabývá. Ačkoliv nelze říci, že by se situace s výzkumem učebnic dorovnala zahraničí. Lze předpokládat jistou naději pro pedagogický výzkum učebnic, jako hlavních a nejstandardnějších učebních prostředků v českých školách.

Jedná se o skupinu pro výzkum učebnic, která vznikla v centru pedagogického výzkumu pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, a to z iniciativy J. Maňáka. Jako reakci na nepříznivou situaci v oblasti výzkumu učebnic po roce 1989. Lze předpokládat, že iniciativa J. Maňáka vzešla z apelů J. Průchy, který zdůrazňoval, že ve světě je situace ohledně výzkumu učebnic, na rozdíl od České republiky, vysoká. Cílem skupiny je publikovat kvalitní a veřejné poznatky o učebnicích s ohledem na potřeby teorie a praxe. Dále navrhovat, rozvíjet a validovat zkoumání učebnic. A poskytovat podporu jak z teoretického, tak z metodologického hlediska a publikační příležitosti pro badatele v oblasti učebnic. V neposlední řadě se mezi cíle řadí organizace pravidelných konferencí a seminářů.(Knecht & Janko, 2008) Této skupině se povedlo vydat hned několik publikací, které jsou stěžejní právě pro tuto diplomovou práci.

3.1.1 Metody sloužící k výzkumu učebnic

Před samotnými příklady empirických studií a výzkumů, souvisejících s touto diplomovou prací, je třeba vymezit základní metody, jenž se používají k výzkumům učebnic. Výzkum učebnic prezentuje obšírnou oblast, kterou je potřeba více kategorizovat a utřídit.

KLASIFIKACE VÝZKUMU UČEBNIC

1. **Podle účelovosti výzkumu** – v tomto případě se provádí analýzy za účelem vědecké explanace (základní výzkum), praktických aplikací a za účelem normativním.
2. **Podle předmětu výzkumu** – zde můžeme analyzovat vlastnosti učebnice (parametry, struktury, obsah), fungování učebnic (včetně postojů uživatelů učebnic), analýzy vzdělávacích výsledků a efektů učebnic a ekonomické a politické aspekty učebnic.
3. **Podle metod výzkumu** – učebnice můžeme zkoumat pomocí metod kvantitativních, strukturálních, obsahové analýzy, dotazování, experimentálních, komparativních. (Průcha, 1998, 40)

Učebnice je nezbytné zkoumat z důvodu zajištění co nejvyšší kvality učebnic, a to pro jejich uživatele (rodiče, žáky, učitele, širokou veřejnost). S kvalitou souvisí dle Průchy i dva následující pojmy *„analýza způsobilosti“* a *„technologický přístup“*. Analýza způsobilosti poskytuje doklady o způsobilosti učebnice v praxi, respektive jestli učebnice splňuje všechny funkce v edukačním procesu, ještě před jejím vydáním. Technologický přístup je uplatňován například v USA. (Průcha, 1998, 42)

Předmětem výzkumu učebnic jsou vlastnosti, fungování učebnic, výsledky a efekty učebnic, predikce, a také modifikace parametrů učebnic. Pro upřesnění je potřeba některé předměty více rozvést. Vlastnosti učebnic se dělí na *komunikační, obsahové a ergonomické*. Pokud tyto vlastnosti prostředkem analýzy a měření, je třeba hovořit spíše o parametrech. Komunikační parametry reflektují vyjadřovací prostředky učebnice, které určují stupeň sdělitelnosti jejího obsahu pro uživatele. Za tyto prostředky jsou považovány prostředky verbální a neverbální. Oblast analýzy *komunikačních* parametrů patří k nejrozšířenějším z hlediska empirického výzkumu u nás, ale i v zahraničí. Tato analýza zastupuje nejen vědeckou důležitost, ale i významný praktický účel. *„Ze zjištění o komunikačních parametrech učebnice lze vytvářet poznatky o obtížnosti učebnice, tj. obtížnost ve smyslu sdělitelnosti učiva prezentovaného textem učebnice.“* (Průcha, 1998, 44) *Obsahové* vlastnosti tvoří značně významnou oblast ve výzkumu, protože odrážejí kvalitativní parametry učebnic. Výzkumná analýza zjišťuje povahu, strukturu, vztahy, návaznosti a jiné

vzdělávací obsahy integrované do učebnic a také náplň těchto obsahů. Celý obsah zkoumaných učebnic vychází z kurikulárních dokumentů. Také determinují obsah procesu žákovské edukace. Základním problémem může být transformace poznatků z vědních oborů do učebnic. Poslední vlastností jsou *ergonomické* vlastnosti učebnice, ty jsou považovány jako nejméně propracovaná oblast výzkumů. Za ergonomickými vlastnostmi se skrývá druh a velikost písma, využití barev, grafických symbolů pro žáky při používání učebnice, grafickým odlišením důležitých a méně důležitých informací. (Průcha, 1998, 47)

Dále lze učebnice analyzovat a zkoumat dle jejich funkčnosti ve vyučování. Tedy jakým způsobem a jak často učitelé učebnice využívají. Jakou roli hraje pro samotné učitele učebnice ve vyučování. Dalším motivem pro analýzu učebnic je v tomto případě samotné hodnocení učebnic nejenom učiteli, ale i žáky. Podle Průchy lze učebnice analyzovat prakticky skrz skoro všechny metody škály empirického pedagogického výzkumu. Tyto metody jsou podrobně rozebrány níže.

a. **Kvantitativní metody** – kvantitativní analýzy učebnic slouží k diagnostice a komparaci výskytu četnosti určitých měřitelných jednotek učebnice. Jsou to například verbální a neverbální složky. Po změření jednotek vzniknou kvantitativní koeficienty a vzorce, které pomáhají ke stanovení přesných hodnot určitých parametrů. Mezi tyto metody patří i měření didaktické vybavenosti, což je metoda, která je použita i ve výzkumu diplomové práce.

b. **Metody obsahové analýzy** – tyto metody zjišťují a vyhodnocují kvalitativní vlastnosti učebnic, obzvláště jejich obsahu. Metod je cela řada, příkladem je sémantická analýza učebnic, informačně teoretická analýza. K těmto analýzám jsou používány techniky schopné zjišťovat vlastnosti učiva jako sémantické sítě, pojmové grafy aj.

c. **Metody dotazování** – pomocí této metody jsou získávány a hodnoceny výpovědi o různých vlastnostech učebnic a jejich funkci v edukačních procesech. Většinou se jedná o metody dotazníků anebo interview. Stejně jako měření didaktické vybavenosti je i tato metoda dotazování použita v diplomové práci.

d. **Metody observační** – neboli metody pozorování jsou v empirickém výzkumu běžnou praxí, netýká se to ale výzkumu učebnic. Tato metoda se používá méně často, a to především v zahraničí, kde se zaměřili na činnosti učitelů s učebnicemi.

e. **Metody testovací** – stěžejní pro tuto metodu jsou speciální testy, které zjišťují například míru vědomostí, které jsou žáci schopni se naučit z konkrétní učebnice. Testy mohou mít krátkodobý nebo dlouhodobý charakter.

f. **Metody experimentální** – určité druhy vlastností učebnic se dají regulovat její obměnou. Je to předmětem testovacích metod. Modifikované vlastnosti jsou srovnávány s těmi původními.

g. **Metody komparativní** – jádrem této metody je porovnávání dvou či více učebnic z určitého aspektu. Možnosti způsobu porovnávání jsou velice rozmanité. Mohou to být komparace rozličných učebnic téhož předmětu a ročníku jako je tomu i v této diplomové práci. (Průcha, 1998, 47-49)

V předchozí části byly nastíněny přístupy a metody, jimiž se přistupuje k výzkumu učebnic. Avšak nutností je tyto metody a přístupy nalézt v praxi.

Širokou škálu výzkumů zrealizovaných před rokem 2000 je možné dohledat v knižním pramenu pana Průchy (1998). Je však třeba se zaměřit na výzkumy poněkud bližšího data. Přímo související výzkum s měřením didaktické vybavenosti učebnic přírodopisu pro 6. a 7. ročník ZŠ uskutečnila A. Jůvová. Z výsledků můžeme vyčíst, že ani jedna ze zkoumaných 14 učebnic nedosáhla 80 % didaktické vybavenosti. Většina celkového koeficientu E se pohybovala mezi 61 – 75 %. Jůvová ale uvadí, že výsledky, které se jí podařilo získat, jsou lepší než výsledky hodnot zkoumaní u Průchy v letech (1985,1987). Což je považováno jako určitý pokrok. (Jůvová, 2006)

V roce 2008 byla vydána i celá publikace, věnující se právě učebnicím z pohledu pedagogického výzkumu. Příkladem z několika studií je *Role a užívání učebnic jako výzkumný problém* od Z. Sikorové. Či *Hodnocení kvality učebnic v souladu s novým kurikulem*, jejíž autorkou je M. Nogová. (Knecht & Janík, 2008)

Kvantitativní metody výzkumu učebnic se mohou zabývat verbálními, ale také nonverbálními prvky v různých učebnicích. Výzkumem nonverbálních prvků učebnic zeměpisu se zabýval v roce 2012 T. Janko. Cílem výzkumu bylo v rovině metodologické navrhnout kategoriální systém pro posuzování nonverbálních prvků a v rovině obsahové bylo cílem posoudit výskyt nonverbálních prvků v učebnicích zeměpisu pro nižší stupeň sekundárního vzdělávání. Výzumné šetření bylo rozděleno na 4 fáze, a to komparace domácích a zahraničních studií, tvorba kategoriálního systému, srovnávací analýza učebnic a polostrukturovaný rozhovor pro zjištění nonverbálních prvků v kontextu porozumění.

Výsledky zjištění ukázaly, že dominantním nonverbálním prvkem v učebnicích zeměpisu jsou fotografie (58,4 %), dále tabulky, mapové nákresy. Paradoxem je, že zastoupení map a mapek v učebnicích zeměpisu se vyskytovalo zřídka, přesněji v (0,1 %). Tyto výsledky jsou jen malou částí z toho, co bylo možné se z výzkumu dozvědět. Zajímavostí může být, že na žáky působí lépe nonverbální prvky v podobě realistické. A pro podporu žákovského učení je nutné nonverbální prvky doplnit popisky, ty pomáhají s provázaností nonverbálního prvku a výkladového textu. (Janko, 2012)

Dalším zajímavým příspěvkem téhož autora je uveden v časopise Komenský a pojednává o žákovském hodnocení kvalit nonverbálních prvků v učebnicích. Autor se ke zjištění hodnocení kvality nonverbálních prvků učebnic dotazuje samotných žáků. Je to přínosné v tom, že se úderně ptá samotných uživatelů konkrétních učebnic. Pedagog má při přípravě na výuku možnost sáhnout po jiném materiálu, kdežto žák je mnohdy odkázan jen na prostředek učebnice. (Janko, 2012)

Nepříliš často se podaří nahlédnout do učebnic různých předmětů z cizích zemí. Takový náhled poskytly autorky Cídlová a Trnová. V tomto případě se nejedná o odbornou analýzu učebnic, ale spíše jde o náhled pro učitele v praxi, jenž se považuje za důležitý. Výsledky ukázaly, že učebnice nemusí být psána přehnaně odborným jazykem, kterému dítě nemusí porozumět. Pokud jsou učebnice vybaveny přehledností a soudržností výkladu a znázornění, stávají se tak pro žáky velkým pomocníkem. (Cídlová & Trnová, 2014) Dalšími výzkumy učebnic se například věnovala (Kubrická, 2015), konkrétně analýzou učebnic angličtiny. Analýzou učebnic různých předmětů v různých ročnících se věnuje i řada diplomových prací.

S předmětem prvouky se váže několik empirických studií. S využitím metody obsahové analýzy učebnic zkoumala učebnice prvouky (Hrozová, 2015), jejímž cílem bylo analyzovat učebnice prvouky a přírodovědy a zjistit zohlednění holistického pojetí zdraví. Výsledkem byly zjištěny značné rozdíly v obsahové tematice zdraví jednotlivých učebnicových řad. Hrozová se holistickému pojetí zdraví v souvislosti s učebnicemi prvouky a přírodovědy věnovala již v minulosti (Hrozová, 2013).

Závěrem výzkumných šetření týkajících se učebnic prvouky je nutné zmínit studii o užívání učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ. Autorky Stará a Krčmářová popisují způsob vyučování nového přírodovědného tématu, konkrétně v učebnicích prvouky pro 1. ročník od nakladatelství Fraus. Autorka výzkumu je i spoluautorkou zkoumané učebnice, tudíž její záměry a cíle ve výzkumu byly následovné – zkoumat práci učitelů

s konkrétními učebnicovými materiály a porozumění novým tématům v učebnicích. Výsledky ukázaly, jakou roli hraje učebnice při plánování výuky učitelem, zároveň i rozdíly v dodržování metodických postupů vycházejících z učebnice. Autorky se dále domnívají, že je žádoucí zkoumat přístupy k výuce, učivu, učebnicovým materiálům zkoumaných učitelek. (Stará & Krčmářová, 2014)

Nelze říci, že by se učebnice z hlediska pedagogického výzkumu neanalyzovaly a nebyly brány jako předmět výzkumu, ale jejich četnost není vysoká. Výsledky všech zmíněných studií jsou velice zajímavé a pro pedagogickou praxi velmi hodnotné. Z pohledu budoucího učitele základní školy je nutné mít povědomí o základních kvalitách používaných učebnic. Nebo jen vědět, která učebnice je z hlediska přiměřenosti výkladového textu vhodná pro žáky. Jak už bylo řečeno, veškeré učebnice používané ve vzdělávání si zaslouží větší a hlubší pozornost.

Poslední částí kapitoly je náhled do výzkumu učebnic ze zahraničního prostředí. Výzkumná šetření autorů (Kragler, Martin, & Walker, 2005) se zabývala analýzou edice učebnic přírodovědných a společenskovědních předmětů se záměrem následujícího zjištění, jakou podporu dávají učebnice učiteli ve vztahu k rozvoji porozumění žáků a čtenářských strategií. V článku autoři upozorňují na to, že učitelé často používají učebnice jako primární zdroj pro výuku různých předmětů, proto je nutné nahlédnout hlouběji do samotných učebnic. Toto tvrzení se stalo částečným podkladem pro empirickou část, kdy totožná otázka byla položena dotazovaným učitelům. Z výsledků vyplynulo, že pokud jsou učebnice považovány učiteli za primární zdroj při přípravě, je nutné přípravu na výuku obohatit i jinými zdroji, kdy jsou pro žáky lépe uchopitelné hlavní myšlenky a lze si tak ucelit probírané přírodovědné/společenskovědní téma. Vše musí být podpořeno důkladnou přípravou, rozvážností a zvolením vhodné strategie k úspěšnosti žáků ve čtení a porozumění obsahové stránce v učebnicích.

Na rozdíl od českého prostředí se v zahraničí setkáme s mnohými organizacemi, které se zabývají výzkumem učebnic. (Greger, 2006) uvádí základní vhled do výzkumu učebnic v zahraničí. Jedná se o například o *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforchung* nacházející se v Německu či již zmíněnou asociaci IARTEM (The international Association for Research On Textbooks and Educational Media) anebo například Učebnicová síť jihovýchodní Evropy (SEETN – South-East Europe Textbook Network. Velice stručný přehled zahraničních institucí zkoumající učebnice

přehledně zpracoval (Pingel, 2010), na kterého navazovala (Stará, 2019) s vyčerpávající tabulkou s odkazem na jednotlivé instituce a předměty jednotlivých zkoumání.

Autorkou švédské studie zabývající se učitelským výběrem učebnicových materiálů je (Reichenberg, 2014). Podobný výzkum byl proveden na českém území, konkrétně jej provedla (Sikorová, 2004). Ve švédské studii se Reichenbergová zaměřila na to, jakým způsobem si učitelé vybírají učebnice. Došla k závěru, že učitelé nebývají ovlivněni reklamou, ale spíše dochází ke vzájemné inspiraci mezi pedagogy. Zajímavým zjištěním je, že čím delší pedagogická praxe je, tím se výběr učitelů horší. Vysvětlením může být síla zvyku. Na závěr se učitelé při výběru zaměřují hlavně na obsah učebnic. V souvislosti s tímto výzkumem dojde k porovnání výsledků, prostřednictvím rozhovoru s dotazovanými učiteli.

Celkově je možné zhodnotit, že zahraniční výzkumná šetření mají převahu nad českými, pokud dojde k hodnocení z hlediska počtu jednotlivých organizací. V České republice máme ustálené protagonisty věnující se výzkumu učebnic, ať už je to brněnská výzkumná skupina kolem D. Klapka a J. Maňáka či Z. Sikorové a J. Staré.

4 METODY HODNOCENÍ UČEBNIC

Z předchozích kapitol je možné se dozvědět, že učebnice je zkoumána nejen jako didaktický prostředek. Ale také je zkoumána dle vzniku, vlivu na výuku a v poslední době také významu pro její uživatele, za které se považují učitelé, žáci a případně rodiče. Ještě předtím, než se odborníci pustí do této problematiky výzkumu, podstupuje učebnice před svým vydáním proces schvalování a hodnocení na ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), aby získala doložku o její kvalitě. A dále se zařazuje do seznamu dostupných učebnic. Následně se seznam aktuálních učebnic dostává do samotných základních škol, ze kterého si potom každá škola dle uvážení a dostupných prostředků učebnici vybere.

Ve směrnici, jež je definována náměstkem ministra pro vzdělávání MŠMT, je vytyčen postup, stanovené podmínky k udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům. Po jejich schválení, dochází k zařazení do seznamu dostupných učebnic. (MŠMT, 2013, 1) Celý proces schvalování učebnic je prováděn pomocí dotazníku členěného na 6 oblastí. První oblast se zabývá *celkovým souladem učebnice s obecnými kurikulárními dokumenty a RVP*. Tato oblast je koncipována jako dotazník a recenzent rozhoduje ve stupnici hodnocení ano-ne, zda tyto podbody učebnice obsahuje či nikoliv. Druhá oblast je zaměřena na *odbornou správnost obsahu učebnice* vztahující se zejména k lingvistickému hledisku, zde recenzent musí podat připomínky ke každému bodu. K další oblasti zabývající se *přiměřenosti učebnice k věku žákům* se recenzent vyjadřuje slovně. U čtvrté oblasti se recenzent opět slovně vyjadřuje k *metodickému a didaktickému zpracování učebnice*, zejména k vyváženosti poznatků, k provázanosti výkladového textu s ostatními strukturními prvky. Mezi tyto prvky se řadí například motivační a nonverbální prvky učebnice. Pátá oblast žádá recenzenta o jeho *slovní komentář, připomínky k učebnici* a poslední šestá *oblast je zaměřena na souhrnné vyjádření k udělení schvalovací doložky*, pomocí zaškrtnutí hodícího se bodu. (MŠMT, 2013)

Z následujícího odstavce vyplývá, že recenzent vyplní dotazník a uzná, jestli tato učebnice doložku získá či nikoli. Nicméně, i takto přehledný dotazník skrývá mnohočetné nedostatky, které ve své studii odhalila V. Martinková a navrhla jejich kompenzaci. (Martinková, 2007) Ve studiji upozorňuje na fakt, že učebnice by neměli hodnotit jen lektoři/recenzenti, ale i její uživatelé – učitelé a žáci. Také apeluje na zjednodušení celého dotazníku, a to vynechání některých podbodů či upozorňuje na střed některých kritérií, které si navzájem protiřečí.

Přístupů, pomocí kterých lze hodnotit učebnice jsou dle Johensena celkem 3, jež se zaměřují na výzkumy učebnic: (Johensen, 1993 in Sikorová, 2007, 37)

a. **Výzkumy orientované na proces** – z hlediska jejich životního cyklu, jednotlivých fází. Tento druh výzkumu je dle literatury málo frekventovaný.

b. **Výzkumy orientované na užívání** – zkoumá učebnice přímo v edukační realitě při práci žáků a učitelů. Efektivita učení se z učebnice. Jedná se poslední dobou o populární výzkum.

c. **Výzkumy orientované na produkt** – výzkum zaměřen na vlastnosti učebnice, charakteristiky, analýzy obtížnosti textů, obsahové analýzy atd. Tento druh výzkumu je považován za nejvíce oblíbený a nejvíce používaný.

Diplomová práce je zaměřena na výzkum, který je orientován na učebnici jako *samotný produkt*. Nicméně způsobů/metod, kterými můžeme učebnici zkoumat jako produkt se v literatuře objevuje několik. Následující kapitola je věnována metodám, díky kterým můžeme učebnici blíže zkoumat, analyzovat.

Podmínkou pro výběr vhodné učebnice ke vzdělávání je její kvalifikované hodnocení, jemuž předchází odborná analýza. Na způsoby, jakými lze učebnici analyzovat, je potřebné nahlížet ze dvou hledisek. Prvním hlediskem je, zda se jedná o analýzu výzkumu prováděnou odborníkem. Anebo druhým hlediskem, kdy se jedná o praktické hodnocení/analýzu prováděnou učitelem. Sikorová se domnívá, že učitelé díky svému nabitému povolání nenaleznou dostatek času, aby poctivě zkoumali každou učebnici/učebnicovou řadu, se kterou pracují. Přesto pokládá za hodnotné, aby učitel měl základní představu o metodách zkoumání učebnic, ale ne všichni učitelé o to mohou jevit zájem.

Analýza zaměřující se na učebnici jako na produkt v sobě skrývá různé aspekty, podle kterých se sestavuje výzkumný cíl, a podle nichž se dají učebnice zkoumat. V rámci výzkumného šetření se lze zaměřit na aspekty, které jsou v odborné literatuře popsány hlavním představitelem celého zkoumání teorie učebnic, a to v pracích J. Průchy. (Průcha. 1998, 2002 aj.) Jedná se o aspekty:

a. *Měření obtížnosti/ čtivosti textu*
b. *Učebnice*
c. *Měření rozsahu učebnic*
d. *Měření didaktické vybavenosti*
e. *Hodnocení obrazových komponentů u učebnic (výskyt, rozsah, funkce)*
f. *Analýza struktury textu*
g. *Analýza věcného obsahu učebnice a další*

Důležitými jsou i výzkumy učebnic, které se konají za účelem výběru v praxi. K hodnocení jsou používány nejčastěji techniky jako je – *aplikace vzorců čtivosti, měření obtížnosti textů ve vztahu k žákům* (používáno hlavně USA*), používání rastrů* – hodnotících kritérií (typické pro Německo) (Sikorová, 2007, 38)

Zcela specifickou a v prostředí výzkumu učebnic nejoblíbenější metodou analýzy učebnic je *měření didaktické vybavenosti učebnic,* jejímž autorem je J. Průcha. Metoda je založena na zkoumání strukturních komponentů, které jsou zmíněny v kapitole *2.5.1 Strukturní komponenty učebnice.* Podstatou této metody je zjišťování výskytu všech 36 komponentů v dané učebnici. Výskyt se zaznamenává do speciálního archu. Po dokončení analýzy pomocí archu se postupuje k výpočtům zjištěných hodnot pomocí několika koeficientů. (Maňák & Klapko, 2006) Tato metoda je dopodrobna rozvedena v empirické části, protože se stala výzkumným nástrojem pro diplomovou práci, respektive pro analýzu učebnic prvouky.

4.1.1 Kritéria pro hodnocení učebnic

Při výzkumech učebnic se odborníci snaží zkoumat vlastnosti, charakteristiky a rysy. Všechny tyto body poté dávají dohromady strukturu učebnice a pomocí struktury jsou potom tvořeny i funkce učebnice. Literatura poskytuje několik způsobů a taxonomií, dle kterých lze učebnici posuzovat. V taxonomiích od různých autorů se setkáme například se seřazením vlastností dle preference autora či jeho zásadních vlastností uspořádaných přímo v rastrech. Sikorová ve své publikaci poukazuje na tři autory, kteří se rozdělením vlastností v minulosti zabývali: (Sikorová, 2007, 38)

Průcha vymezuje 3 základní skupiny vlastností učebnic. Jedná se o **komunikační** vlastnost učebnic, především o obtížnost a rozsah. O **obsahové vlastnosti,** které jsou zastoupeny úrovní transformace vědeckých poznatků, postojů, hodnot v učebnici. A **ergonomické,** které spočívají ve zkoumání velikosti a druhu písma, barevností učebnice, užívání symbolů atd.

Mikk (2000) identifikoval 5 hlavních aspektů, dokazující kvalitu učebnic. Jako první zde řadí obsah, který by měl korespondovat s cíli, měl by být spojen s životem žáků a také by měl být vědecky správný. Další důležitou vlastností je čtivost učebnice. Text, se kterým žáci pracují by měl být srozumitelný, přiměřený jejich věku a neměl by být příliš složitý. Je důležitá také strukturovanost, ve smyslu členění na kapitoly, lekce apod. Učebnice by také měla obsahovat cvičení k opakování učiva, pokyny k pozorování atd. V kvalitní učebnici je zastoupen rozvoj pro žákovské myšlení, jako jsou otevřené konce, různé problémy a otázky. V neposlední řadě také zajímavosti, které fungují jako skvělý činitel motivace.

V souvislosti s hodnotícími kritérii vypracovala Sikorová návrh, podle kterého by se mohly hodnotit učebnice na základních a středních školách. Je třeba zdůraznit, že Sikorová při tvorbě návrhu hodnotících kritérií vycházela z poznatků, důležitých pro učitele při užívání učebnic a problémy, které mohou nastat při jejím používání. Návrh těchto hodnoticích kritérií je zformován do rastru. (Sikorová, 2007) Každá kategorie, která je uvedena v následující tabulce je poté hodnocena body. Nejvyšší možný počet je 112 bodů. Body jsou napříč kategoriemi rozděleny různě, dle důležitosti zastoupení. Sikorová se domnívá, že u kategorie I.-III. je nutnost zastoupení v plném počtu bodů. Jedná se totiž o kategorie, které jsou pro kvalitu učebnic klíčové. Pokud není učebnice přehledná, text není přiměřen věku žáků a učebnice není napsána odborně správně, není tedy možné ji dále zkoumat a je nutné ji hned odložit.

Návrh seznamu hodnotících kritérií dle Sikorové (2007)
I. Přehlednost
II. Přiměřená obtížnost a rozsah učiva
III. Odborná správnost
IV. Motivační charakteristika
V. Řízení učení
VI. Obrazový materiál
VII. Shoda s kurikulárními dokumenty
VIII. Cena (dostupnost učebnice)
IX. Ergonomické a typografické vlastnosti
X. Doplňkové texty (materiály)
XI. Diferenciace učiva a úloh
XII. Hodnoty a postoje
XIII. Zpracování učiva

Tabulka 3 - *Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice ZŠ a SŠ (Sikorová in Maňák & Knecht, 2007, stránky 35-37)*

Celkové pojetí této metody se zdá být jasné, přehledné, funkční z hlediska využitelnosti a v základním vzdělávání zcela vhodné. Jak už bylo výše zmíněno, učitelům bývá často z pozice vedení předložena učebnice, která nemusí být vyhovující či nemusí být kvalitní. Ihned může vyvstat otázka, proč je učebnice považována za nekvalitní, pokud prošla procesem schvalování a dostala doložku MŠMT. Jak ukazuje studie V. Martinkové, některé podbody dotazníku jsou nepřesné, chybné či mnohoznačné. Stěžejní je zmínit podbod, který lektora vede k hodnocení technického zpracování učebnice. Problém je, že daný podbod nemůže lektor objektivně posoudit, protože při posuzování se setkává pouze s rukopisem, ne s vydáním, podle kterého by se dal objektivně hodnotit. Vlivem těchto nedostatků byl v rámci této studie navržen pozměněný dotazník, jež by měl odhalené chyby kompenzovat.

Metoda sémantické koherence je přiřazována k dílu J. Průchy. Nicméně, D. Klapko tuto metodu modifikoval, kdy ke stanoveným pěti sémantickým konektorům, přiřadil ještě další dva, ve vztahu plnění cílů kurikula v učebnicích dějepisu. V této studii se Klapko zabýval stručnému vymezení metody sémantické koherence a následné modifikaci kvantitativních parametrů v rámci afektivních cílů kurikula. (Klapko, 2008)

Tato kapitola byla věnována metodám, kterými je možné analyzovat učebnice. Nejedná se o kompletní výčet všech existujících metod, ale pouze poukázání na vlastnosti, podle kterých se učebnice hodnotí a ukázka nejpoužívanější metody analýzy učebnic, a tou je měření didaktické vybavenosti od J. Průchy vycházející ze strukturálních komponentů. Tento pohled je po prostudování srozumitelný a univerzální pro využití jakýkoliv učebnic. Zároveň, je tento pohled vázán i na proces schvalování učebnic, čímž svoji univerzálnost/nadčasovost jen potvrzuje.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 EMPIRICKÁ ČÁST

Výzkumná část diplomové práce se zaměřuje na analýzu učebnic prvouky, které jsou používány v českých základních školách. Cílem diplomové práce je tedy provést analýzu vybraných učebnic prvouky pro 3. ročník základní školy, a to pomocí výzkumného nástroje – měření didaktické vybavenosti učebnic jejímž autorem je J. Průcha. V rámci tohoto zkoumání je potřeba zjistit kvalitu používaných učebnic prvouky, respektive jestli učebnice obsahuje vše, co má dle teoreticky vymezených znaků kvalitně zpracovaná učebnice obsahovat. Jednotlivé analýzy učebnic jsou posléze zapracovány do tabulek a grafů pro její lepší přehlednost a orientaci. Součástí jsou i interview s učiteli prvního stupně základní školy. Rozhovory pojednávají o názorech učitelů na vybrané učebnice prvouky. Například zda učebnici znají, jakým dojmem na ně zkoumané učebnice působí, jak hodnotí jednotlivé strukturní prvky a případně, jestli vidí nějaké nedostatky, co by zlepšili atd. Celý koncept rozhovorů vychází z hodnocení učebnic, které dle měření didaktické vybavenosti vyšly z procentuálního hlediska jako nejlépe a nejhůře hodnoceny.

5.1 Výzkumný problém

V současnosti se lze setkat s celkem rozsáhlým počtem nakladatelství, která pro širokou veřejnost poskytují nabídku učebnic prvouky. Pro představu se jedná o nakladatelství *Alter, Nová škola, Taktik, Fraus, SPN, Prodos, Didaktis, Klett* apod. V této chvíli pro základní školu nastává problém, jaká učebnice je pro jejich školu nejvhodnější. Učitel je mnohdy stavěn do role, kdy musí přijmout učebnici, kterou mu „nařídilo“ vedení školy, protože je zrovna ta konkrétní učebnice pro školu finančně dostupná.

Celkově výběr učebnic je na základních školách různorodý. Někdy má pravomoc výběru samotný učitel, nebo metodické sdružení či učitel po konzultaci s vedením. Při výběru učebnice je nutné brát v potaz určitá kritéria. Mezi jednotlivá kritéria se řadí: *vzhled učebnice, první dojem, grafická úprava, členění na jednotlivé tematické celky a témata, příslušný pracovní sešit, metodická příručka, mezipředmětové vztahy, motivační prvky, počet úkolů a otázek atd.* V současné době, nejen distanční výuky, se jedná o interaktivní podporu učebnice. Nejdůležitějším a stále přetrvávajícím kritériem však zůstává pro mnoho škol již výše zmíněná cena. U řady škol tak finanční prostředky podstatně zužují výběr učebnic. Při výběru je potřeba si všechny učebnice prostudovat, načíst, porovnat jejich kvalitu, než se do škol pořídí. V souvislosti s kvalitou učebnic je stanoven výzkumný problém, ve kterém je popsána kvalita vybraných učebnic prvouky. Pro přesné vymezení

je určen deskriptivní výzkumný problém se zněním – *Jaké kvality dosahují vybrané učebnice prvouky pro 3. ročník?* V následujícím textu jsou stanoveny cíle empirické části a výzkumné otázky.

5.1.1 Stanovené cíle a výzkumné otázky

Hlavní výzkumný cíl:

1. Analyzovat učebnice prvouky pro 3. ročník základní školy

Dílčí výzkumné cíle:

1. Analyzovat didaktickou vybavenost učebnic
2. Zjistit preference výběru učebnic učiteli prvního stupně základní školy
3. Zjistit názory učitelů na učebnice prvouky pro 3. ročník

Výzkumné otázky:

1. Bude výsledná hodnota učebnic prvouky alespoň v jednom případě dosahovat 80 % didaktické vybavenosti?
2. Setkáme se s učebnicí, u které bude naměřena hodnota nižší než 50 % didaktické vybavenosti?
3. Jaké aspekty jsou pro učitele důležité při výběru učebnic?
4. Jaké názory zastávají učitelé na vybrané učebnice prvouky pro 3. ročník?

5.2 Metodologie výzkumného šetření

Jak již bylo výše řečeno, učebnic prvouky na českém trhu je spousta a není dostupný žebříček oblíbenosti učebnic prvouky mezi školami/učiteli. Proto bylo potřeba si před samotnou empirickou částí vytvořit anketu, která byla určena pro učitele prvního stupně. Anketa sloužila jako součást před vstupem do výzkumu. Byla sestavena se záměrem zjištění, jaké učebnice prvouky jsou pro učitele nejpoužívanější a sestavení žebříčku oblíbenosti učebnic prvouky, jež se stal východiskem pro samotný výzkum. Anketa obsahovala 6 otázek, které zahrnovaly následující body: *kdo rozhoduje o výběru učebnic prvouky na školách, jaké učebnice prvouky učitelé využívají, jaká je jejich spokojenost s učebnicí, zda k výuce používají i jiné materiály/zdroje, a co učitelé hodnotí na využívané učebnici jako kvalitní či co jim v učebnici chybí, co se jim nelíbí atd*. Z odpovědí je vytvořen seznam 12 nejpoužívanějších učebnic prvouky. Přičemž na 9. místě se umístily vlastní

materiály, lze tedy hovořit o seznamu 11 učebnic. Dále jsou v této kapitole podrobně rozvedeny obě realizované metody – měření didaktické vybavenosti učebnic a strukturované interview.

5.2.1 Měření didaktické vybavenosti učebnic

K dosažení hlavního cíle diplomové práce, je třeba analyzovat vybrané učebnice prvouky a použít metodu měření didaktické vybavenosti učebnic. Učebnice je uskupení složené ze strukturních komponentů různé povahy. Jednotlivé komponenty jsou zároveň nositeli jednotlivých funkcí, které učebnice plní. Není dáno jednotně, jakou míru didaktické vybavenosti by každá učebnice měla nést. Proto existují učebnice s vysokou verbální složkou a obrazovou téměř nulovou. V praxi to má takový efekt, že i když je učebnice nabitá vědomostmi, žáka nezaujme, protože zde chybí právě poutává, grafická a obrazová stránka. Průcha tvrdí, že didaktická vybavenost učebnic by se měla zkoumat již ve fázi rukopisů, tedy předtím, než jsou vytištěny a zavedeny do prodeje. Zamezí se tím tisk nepoutavých, nudných či naopak přehlcených učebnic.

Kapitola 2.5 a 3.1 se zabývá strukturními prvky učebnice, jež úzce souvisí s analytickým nástrojem pro měření didaktické vybavenosti učebnic. V následující části je stanoven princip analýzy, který je používám pro zjištění kvality učebnice prvouky. Struktura učebnice je tvořena z 36 komponentů, přesněji je to z 25 verbálních a 9 obrazových. Každý ze strukturních komponentů má v sobě skrytou specifickou funkci. Jednotlivé komponenty se dělí do tří skupin neboli aparátů *(prezentace učiva, řídící učení, orientační)*.

Každý strukturní prvek tohoto rozdělení se při analýze posuzuje podle jednotlivých koeficientů. Těch nalezneme v této metodě celkem 5. První 3 koeficienty tvoří jednotlivé využití aparátů – prezentace učiva, označovaný značkou *E I*; řízení učení jako *E II;* a orientačního označovaného jako *E III*. Zbývající koeficienty se zaměřují na využití verbálních a obrazových komponentů, pod zkratkami *E v* a *E o.* (Průcha, 1998, str. 95) Díky těmto 5 koeficientům jsme schopni zjistit tzv. dílčí koeficienty, ze kterých následně vypočítáme *celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice*, který značíme jako (E). (Průcha, 1998, str. 95) Celý proces výpočtu je rozdělen do několika kroků. Jako první krok je nutné v učebnici zjistit výskyt strukturních komponentů. Nejprve se zapíše výskyt do záznamových archů. Při tomto kroku je důležité zdůraznit, že není primární četnost výskytu jednotlivých komponentů napříč učebnicí, ale pouze samotný výskyt.

Dalším krokem je výpočet jednotlivých koeficientů ze získaných dat. Jsou to dílčí koeficienty, ze kterých se následně vypočítá celkový koeficient. Pro výpočet je potřebný následující vzorec. K vypočítání koeficientu využití aparátu prezentace učiva (E I), je třeba vydělit počet skutečně využitých komponentů, počtem možných komponentů. Ten je třeba následně vynásobit 100, k získání procentuálního výskytu daného koeficientu v učebnici.

$$\mathbf{E\,I} = \frac{\mathbf{9}}{\mathbf{14}} \times \mathbf{100} = \mathbf{64,28\ \%}$$

$$\mathrm{E\,(koeficient)} = \frac{\text{počet skutečně dosažených komponentů}}{\text{počet všech možných komponentů}} \times 100$$

Předposledním krokem je po výpočtu všech dílčích i celkových koeficientů vyhodnocení získaného výsledku. Obecně platí, čím blíže je celkový nebo i dílčí koeficient 100 %, tím vyšší je didaktická vybavenost učebnice. Po zjištění procentuálních hodnot koeficientů, je třeba vytvořit jejich interpretace.

5.2.2 Strukturované interview

Interview je v obecném povědomí častým pojmem, avšak v jiných souvislostech. Zejména jsou to rozhovory v televizi, v novinách a v časopisech. Pojem rozhovor je spíše obecnějším a obsahově širším pojmem, proto je používání pojmu „interview“ přesnější a výstižnější. Slovo interview je anglickým výrazem, který lze rozložit na dvě části. První částí je slovo *inter*, což v překladu znamená „mezi“ a druhé slovo *view*, znamenající „názor“, pohled“. (Gavora, 2010, 136) Interview z hlediska pedagogického výzkumu je metoda, díky které se shromažďují data o pedagogické realitě, která *„spočívají v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.“* (Chrástka, 2016, 176)

Výhodou interview může být nejen to, že lze zachytit fakta, ale také hlouběji proniknout do motivů a postojů respondenta. Pokud se objeví negativní projevy respondenta, je možnost odklonu od tématu, případně dotazovaní usměrnit. Interview je založeno na bezprostředním, interpersonálním kontaktu. Pro výzkumníka nastává situace, že se kromě získávání odpovědí na kladené otázky musí také snažit vytvořit příjemnou, otevřenou atmosféru a přátelský vztah s respondentem. Toto vytvoření přátelského vztahu a příjemné atmosféry označuje literatura jako **raport**. (Gavora, 2010, 136) Princip interview spočívá v kladení otázek a získávání odpovědí. Dle způsobu kladení otázek lze rozhodnout o 3 různých typech otázek, a to uzavřených, polouzavřených a otevřených. Autoři vidí výrazná pozitiva v použití otevřených otázek, které vede k získání větší pružnosti celého procesu. Pro účely práce poslouží **strukturované interview**.

STRUKTUROVANÉ INTERVIEW

Strukturované interview je oproti ostatním typům rozhovorů výjimečné v jednoznačných a předem připravených otázkách. Strukturované interview je takovým ústním dotazníkem. Důležité je, že pořadí jednotlivých otázek se neměnní, tazatel proto před každým respondentem pokládá otázky vždy stejným způsobem. Z hlediska času je strukturované interview těžší na přípravu, ale je nejméně náročné na realizaci, a i vyhodnocování bývá posuzováno jako jednodušší. (Skutil et al., 2011) Nevýhodou se může zdát, že tazatel během rozhovoru nemůže říct svůj komentář, pouze klade otázky a zaznamenává odpovědi. Odpovědi může buď zapisovat do předem vytvořeného archu, nebo konkrétní rozhovory nahraje pomocí diktafonu a poté provede transkripci, tedy přesný přepis průběhu rozhovoru. (Chrástka, 2016)

Předmětem šetření pomocí strukturovaného interview budou dvě učebnice, které z předchozího měření byly hodnoceny jako nejvíce a nejméně kvalitní. Vlivem aktuální epidemiologické situace nebylo možné zrealizovat všechny rozhovory při osobním setkání. Některé rozhovory se konaly přes aplikace Skype a Messenger s videem i bez a byly zaznamenávány na diktafon. V některých případech byly odpovědi během rozhovoru zapisovány přímo do počítače a jiné se uskutečnily osobně, za dodržení všech hygienických opatření.

5.3 Výzkumný vzorek

V předchozích částech jsou rozebrány jednotlivé složky, které budou použity při výpočtu a evaluaci jednotlivých parametrů učebnic. V prvé řadě je třeba věnovat se didaktické vybavenosti učebnic prvouky pro 3. ročník základní školy, jež hraje primární roli v této diplomové práci.

Jsou vybrány učebnice, které vyšly jako nejčastěji používané učebnice, prostřednictvím ankety, která je v *kapitole 5.2*. Pro představu se na seznam učebnic řadí: nakladatelství Nová škola, která nabízí hned 3 druhy učebnic prvouky. (Z jednotlivých odpovědí nebylo vždy zřejmé, o jaký typ učebnice se jedná.) Druhé místo zaujímá Hravá prvouka od nakladatelství Taktik, dále pak prvouka od nakladatelství Fraus, Alter, Klett, SPN, Hanami, Didaktis, Prodos. V rámci výzkumu této diplomové práce bylo vybráno 6 nejčastěji používaných učebnic prvouky. Níže je uveden přehled učebnic a nakladatelství, které jsou následně analyzovány.

1. **Nová škola** – Andrýsková, L., & Janáčková, Z. (2015). *Prvouka 3 - učebnice pro 3. ročník základní školy, Čtení s porozuměním*. Brno: Nakladatelství Nová škola Brno.
2. **Alter** – Bradáčová, L., & Špika, M. (2018). *Prvouka pro 3. ročník I. díl*. Praha: Alter.

   Bradáčová, L., & Kholová, H. (2018). *Prvouka pro 3. ročník, II. díl*. Praha: Alter.
3. **SPN** – Čechurová, M., Konupková, Z., & Soňa, S. (2018). *Prvouka 3 pro 3. ročník základní školy*. Praha: SPN.
4. **Taktik** – Rybová, J., Juchelková, I., Klech, P., Ježková, V., Binková, A., & Koten, T. (2015). *Hravá prvouka 3*. Praha: Taktik International, s.r.o.
5. **Fraus** – Stará, J., Dvořáková, M., & Frýzová, I. (2009). *Prvouka 3, učebnice pro 3. ročník*. Plzeň: Fraus.
6. **Klett** – Žižková, P., Grošeli, N., & Ribič, M. (2015). *Lili a Vili ve světě prvouky 3*. Praha: Klett nakladatelství, s.r.o.

Druhým výzkumným vzorkem pro výzkumné šetření byli zvoleni učitelé prvního stupně. Celkový počet dotazovaných respondentů byl stanoven na 20. Celkově bylo osloveno 36 učitelů 1. stupně základních škol, z nichž někteří spolupráci odmítli z důvodu vysokého nasazení při distanční výuce. A tedy i vlivem zavřených škol byli respondenti žádání o participaci prostřednictvím e-mailu. Stejně jako je vytvořen přehled výzkumného vzorku učebnic je vytvořena tabulka sumarizující základní údaje o dotazovaných učitelích.

Respondent	Pohlaví	Věk	Vystudovaná škola	Délka praxe (v letech)
R1	žena	45	UPOL	10
R2	žena	26	UPOL	1
R3	žena	26	UPOL	2
R4	žena	26	UPOL	2
R5	žena	54	MU	33
R6	žena	57	MU	21
R7	muž	52	OSTRAVA	27
R8	žena	50	UPOL	6
R9	žena	41	Ostrava	23
R10	žena	28	UPOL	7
R11	žena	59	UPOL	19
R12	žena	47	UMB Bánská Bystrica	25
R13	žena	53	UPOL	28
R14	žena	57	UPOL	32
R15	žena	45	Ostrava	23
R16	žena	48	Ostrava	15
R17	žena	45	UPOL	15
R18	žena	28	MU	3
R19	žena	30	UPOL	5
R20	žena	45	UPOL	25

Tabulka 4 - *Charakteristika respondentů*

V tabulce je zřetelně vidět různorodost dotazovaných nejen z hlediska věku, ale také z hlediska jejich délky pedagogické praxe. Zajímavými se mohou jevit učitelé s vyšším věkem a krátkou praxí. Nebo naopak s nižším věkem a nepřiměřeně dlouhou praxí. Je to z toho důvodu, že respondenti byli zaměstnáni například ve školní družině, a poté

se rozhodli si vzdělání doplnit, nebo pracovali v jiném humanitně zaměřeném oboru, a také si studium doplnili. Respondenti nízkého věku do praxe vkročili zároveň s prvním ročníkem kombinovaného studia. V jednom případě jsme se setkali se slovenskou národností respondenta. Kdy respondentka sice studovala na slovenské univerzitě, ale po přestěhování se do České republiky složila řádné zkoušky z českého jazyka a již několik let vyučuje na prvním stupni nejen prvouku. Z tabulky je možné vidět, že pouze 1 z celkových 20 dotazovaných respondentů je muž. Ne všichni respondenti aktuálně vyučují prvouku na prvním stupni, ačkoli všichni respondenti prvouku za svoji praxi vyučovali. Co se týče věku dotazovaných učitelů 30 % dotazovaných je ve věku 20-30 let. Dále 35 % je ve věku 40-49 let. A 35 % tvoří věkovou skupinu 50-60 let. (viz obrázek 5, příloha II)

Většina respondentů studovala prezenčně nebo kombinovaně na Univerzitě Palackého v Olomouci, celkově se jednalo o 60 % respondentů. Masarykova univerzita zaujímá 15 % respondentů. Ve 20 % to byla vystudovaná Ostravská univerzita. A v 5 % Univerzita Matěja Belů v Bánské Bystrici (respondentka se složenými zkouškami z jazyka českého). Poslední charakteristikou respondentů je délka praxe. Celkovou délku praxe mezi 1.-10. rokem má 40 % dotazovaných. Dále 10-20 let pracuje ve školství 20 % a 30 % pracuje ve školství 20-30 let. A pouze 10 % uvedlo délku své praxe 30-40 let. Důvodem tohoto rozdělení je to, že ne vždy odpovídala délka praxe věků pedagogů. (viz příloha II)

6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola je zaměřena na interpretaci výsledků provedených analýz měření didaktické vybavenosti učebnic prvouky pro 3. ročník základní školy. Celkové výsledky jsou zaznamenány do tabulek a grafů a následně více rozvedeny. Součástí výsledků výzkumného šetření je také interpretace rozhovorů s 20 dotazovanými učiteli. Všechny odpovědi respondentů byly zaznačeny do záznamových archů *(ukázka 2 rozhovorů viz příloha V).* Časové rozmezí rozhovorů se různí dle schopností odpovědět u jednotlivých respondentů, a to mezi 8-24 minutami. Rozhovory byly dále analyzovány pomocí kódování. V tomto případě byl hledán výskyt určitých jevů/slovních spojení. Příkladem může být otázka *„Kdo rozhoduje o výběru učebnic na vaší škole?“,* pokud respondent odpověděl učitel, tomuto slovu byl udělen číselný kód 1. Odpovědi všech respondentů se díky strukturovanému interview moc nelišily, spíše se jednotlivé kódy vesměs opakovaly. Jednotlivé odpovědi jsou zaznamenány do datové matice s přiřazenými kódy. Ty budou uvedeny i s legendou v příloze III, IV a v této kapitole jsou zaznamenány prostřednictvím podrobného komentáře.

6.1 Didaktická vybavenost učebnic pro 3. ročník

Dle Průchy je struktura učebnice tvořena z 36 komponentů, jež jsou uvedeny v kapitole 2.5 a 3.1. Pomocí těchto komponentů plní učebnice určité funkce. Všechny tyto strukturní prvky jsou rozděleny do tří kategorií, označených E I, E II, E III. Dále jsou určovány verbální a obrazové komponenty, označené jako E_o a E_v.

I. APARÁT PREZENTACE UČIVA						
VERBÁLNÍ KOMPONENTY	***Nová škola***	***Taktik***	***Fraus***	***Klett***	***SPN***	***Alter***
1. Výkladový text prostý	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
2. Výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj. k výkladu učiva)	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
3. Shrnutí učiva k celému ročníku	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne
4. Shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)	Ne	Ne	Ne	Ano	Ne	Ne

5. *Shrnutí učiva k předchozímu ročníku*	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne
6. *Doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.)*	Ne	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
7. *Poznámky a vysvětlivky*	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano	Ne
8. *Podtexty k vyobrazením*	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
9. *Slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)*	Ano	Ne	Ne	Ne	Ano	Ne
OBRAZOVÉ KOMPONENTY	***Nová škola***	***Taktik***	***Fraus***	***Klett***	***SPN***	***Alter***
1. *Umělecká ilustrace*	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
2. *Nauková ilustrace*	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
3. *Fotografie*	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
4. *Mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.*	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ne
5. *Obrazová prezentace barevná (použití nejméně jedné odlišné barvy od běžného textu)*	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
II. APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ						
VERBÁLNÍ KOMPONENTY	***Nová škola***	***Taktik***	***Fraus***	***Klett***	***SPN***	***Alter***
1. *Předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)*	Ano	Ano	Ano	Ne	Ne	Ano
2. *Návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo pro učitele)*	Ano	Ano	Ano	Ne	Ne	Ano
3. *Stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku)*	Ne	Ne	Ano	Ne	Ne	Ne
4. *Stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)*	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano

5. *Odlišení úrovní učiva (základní – rozšiřující, povinné – nepovinné)*	Ano	Ano	Ne	Ano	Ne	Ne
6. *Otázky a úkoly za tématy, lekcemi*	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano	Ne
7. *Otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)*	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
8. *Otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)*	Ano	Ne	Ne	Ano	Ano	Ne
9. *Instrukce k úkolům komplexnější povahy (návody k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním aj.)*	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano	Ano
10. *Náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace)*	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano	Ano
11. *Explicitní vyjádření cílů učení pro žáky*	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne
12. *Prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení)*	Ne	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano
13. *Výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.)*	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
14. *Odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.)*	Ne	Ne	Ne	Ne	Ano	Ano
OBRAZOVÉ KOMPONENTY	***Nová škola***	***Taktik***	***Fraus***	***Klett***	***SPN***	***Alter***
1. *Grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení)*	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
2. *Užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu*	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano

3. *Užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj.) pro určité části verbálního textu*	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano
4. *Využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.*	Ne	Ne	Ano	Ne	Ne	Ano
III. APARÁT ORIENTAČNÍ						
VERBÁLNÍ KOMPONENTY	***Nová škola***	***Taktik***	***Fraus***	***Klett***	***SPN***	***Alter***
1. Obsah učebnice	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
2. Členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
3. Marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ne
4. Rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne

Tabulka 5 - *Zastoupení jednotlivých strukturních komponentů v učebnicích prvouky pro 3. ročník základní školy*

VÝPOČET JEDNOTLIVÝCH KOEFICIENTŮ						
	E I	***E II***	***E III***	***E_v***	***E_o***	***E***
Nová škola	78,57 %	77,77 %	100 %	74,07 %	88,88 %	80,55 %
Taktik	71,42 %	44,44 %	75 %	48,14 %	88,88 %	58,33 %
Fraus	64,28 %	72,22 %	75 %	59,25 %	100 %	69,44 %
Klett	75,57 %	38,88 %	75 %	51,85 %	77,77 %	58,33 %
SPN	78,57 %	66,66 %	75 %	66,66 %	88,88 %	72,22 %
Alter	57,14 %	61,11 %	50 %	48,14 %	88,88 %	58,33 %

Tabulka 6 - *Celkový přehled zjištěných koeficientů míry didaktické vybavenosti učebnic prvouky pro 3. ročník základní školy*

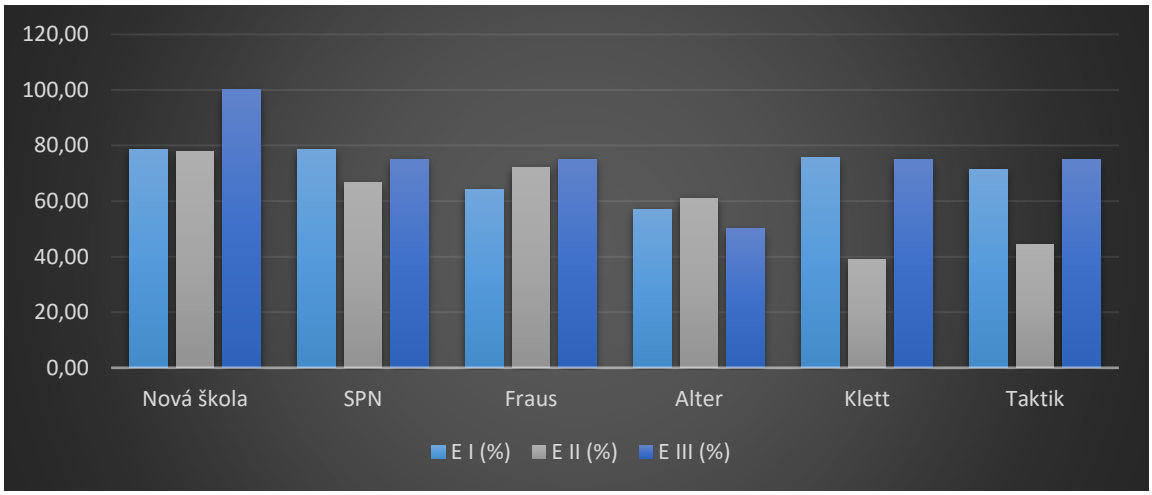
V tabulce č. 6 je znázorněn přehled o výpočtech měření didaktické vybavenosti. V této tabulce procentuálně nejlépe umístila učebnice od nakladatelství Nová škola. Tato učebnice vykazuje nejvyšší naměřenou hodnotu didaktické vybavenosti, a to E = 80,55 %.

Konkrétně, v této učebnici bylo zastoupeno 29 z 36 možných strukturních komponentů. Co se týče výše jednotlivých koeficientů, lze si všimnout, že v *koeficientu využití aparátu prezentaci učiva* dosahuje nejvyšší hodnoty. Stejnou hodnotu v tomto aparátu, ale zastupuje i učebnice od nakladatelství SPN. U koeficientu využití *aparátu řízení učení* tato učebnice také dosahuje nejvyššího procentuálního zastoupení tj. 77,77 %. Ve třetím aparátu – *orientačním* získala učebnice od nakladatelství Nová škola jako jediná 100 %. Obrazové komponenty byly napříč všemi zkoumanými učebnicemi hodnoceny nejlépe. To se ovšem nedá říct o komponentech verbálních. Tento komponent předčila jen učebnice od nakladatelství Fraus. Stejné zastoupení obrazových komponentů, jako u Nové školy bylo u učebnic od nakladatelství Alter, Taktik a SPN. V této chvíli je možné potvrdit i výsledky ankety, které byly zrealizovány před samotným vstupem do výzkumu. Učebnice prvouky od nakladatelství Nová škola vyšla dle ankety jako nejčastěji používaná. Takže její nejčetnější využívání ve výuce prvouky je zcela oprávněné, protože se z výzkumného šetření ukázala jako nejvíce didakticky vybavená.

To bohužel nelze říct o učebnici, která se na základě ankety umístila v těsném závěsu za Prvoukou od Nové školy a tou je učebnice od nakladatelství Taktik. Zajímavým výsledkem je, že nejnižší procentuální hodnotu, konkrétně 58,33 % získaly hned 3 zkoumané učebnice prvouky – od nakladatelství Alter, Klett a Taktik. Ačkoliv celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnic vykazuje stejnou procentuální hodnotu, každá z těchto 3 učebnic se liší ve výši jednotlivých koeficientů. Koeficient E I ukazuje nejnižší hodnotu v učebnicích u nakladatelství Alter. Důležité je, že i když má učebnice prvouky 2 díly, v analýze byla brána jako jedna učebnice. Pro každý komponent byly prohledány obě učebnice, a teprve potom byl zapsán jejich výskyt či absence. V tomto aparátu se z 3 nejhorších umístila jako nejlepší varianta učebnice od nakladatelství Klett. K této učebnici je dobré dodat, že se jedná o překlad z polského originálu. U koeficientu E II, tedy u aparátu řízení učení se opět nejlépe umístila učebnice od Alteru. Alarmující jsou hodnoty u Taktiku (44,44 %) a Klettu (38,88 %). Pro představu v Hravé prvouce 3 (Taktik) zcela chybí otázky k předchozímu a celému ročníku. Nebo prostředky a instrukce k sebehodnocení žáků, ty se nenachází ani u Lili a Vili ve světě prvouky 3 (Klett). Naopak se v této učebnici nachází otázky k učivu předchozího a aktuálního ročníku. V tabulce č. 5 je tedy podrobně možné určit, jak jsou jednotlivé komponenty zastoupeny. Koeficient E III je zastoupen nejlépe (75 %) s výjimkou učebnice od nakladatelství Alter, ta je zastoupena pouze z 50 %. To je dáno tím, že učebnice neobsahuje rejstříky, ale ani marginálie či živá

záhlaví. Celkově je učebnice od Alteru málo barevně členěná, přestože je většina nadpisů a důležitých informací odlišena od prostého textu modrou barvou. Je to v celé učebnici zhola jediná barva, která u žáka může upoutat pocit důležitosti. Takže může působit docela nepřehledně a chaoticky. Koeficient E_v ukazuje nejnižší hodnotu u učebnic od Alteru a Taktiku (48,14 %). V tomto případě je prvouka od nakladatelství Klett jen těsně před nimi (51,85 %). Oproti tomu koeficient verbálních komponentů ve všech zkoumaných učebnicích je 88,88 %, což je poměrně vysoká hodnota. Výjimku má pouze Fraus, který v této chvíli zastupuje 100 % a Klett (77,77 %).

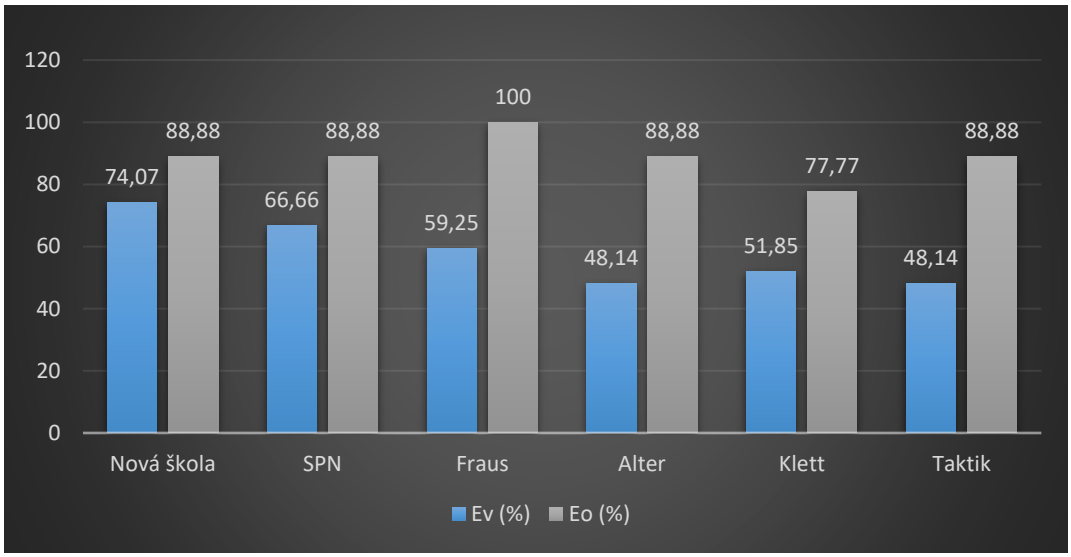
Následující část je věnována zastoupení koeficientů znázorněných pro lepší přehlednost pomocí grafů. Dále bude více specifikována analýza jednotlivých učebnic.



Obrázek 1 – *Koeficienty využití aparátu prezentace učiva (E I), aparátu řídícího učení (E II) a aparátu orientačního (E III) u učebnic prvouky pro 3. ročník základní školy*

Z obrázku 1 lze zřetelně vyčíst, že zastoupení všech 3 koeficientů (EI-EIII) je nejvyšší u učebnice od nakladatelství Nová škola. Na druhém místě se umístila učebnice od nakladatelství SPN a poté učebnice prvouky od nakladatelství Fraus. Přestože na první pohled se nejhůře umístila dvoudílná učebnice prvouky od nakladatelství Alter. U aparátu prezentace učiva byla naměřena nejvyšší hodnota u Prvouky od Nové školy a SPN (78,57 %) naopak nejnižší hodnotu získala učebnice Alter, která má o 24,43 % méně. Mnohem zajímavější rozdíly činí aparát E II, kdy nejvyšší hodnota je 77,77 % (Nová škola) a nejnižší hodnota je 38,88 % (Klett). Mezi těmito hodnotami je rozdíl 38,89 % tj. o 7 komponentů méně. V ostatních případech se koeficienty pohybují mezi 70–60 %, co lze považovat za dostačující. Hodnotu řídícího aparátu pod 50 % také obdržela učebnice od nakladatelství Taktik, konkrétně 44,44 %. *Tabulka 5* ukazuje, že této učebnici oproti jiným schází otázky k předchozímu ročníku, či k celému ročníku na konci učebnice. Co se týče otázek za tématy,

lekcemi, sice se v učebnici vyskytují, ale ne v takovém počtu jako jsou u učebnice od Nové školy. Ta své otázky váže nejen na zkušenost žáků, ale také na učivo, které je aktuálně probíráno a pomocí ní lze ověřit učivo učitelem, nebo rodičem. Poslední aparát E III se ve všech 6 případech ukázal jako velice dobře zpracovaný. Tento aparát obsahuje zařazení obsahu učebnice, rozčlenění učebnice na jednotlivé tematické celky. Ale také živá záhlaví, znamenající, že je zde vyskytuje název kapitoly, tématu a je barevně oddělena lekce i rejstřík. V případě Nové školy byly nalezeny všechny 4 komponenty orientačního aparátu. V učebnicích Taktik, Fraus, Klett a SPN dosahovala hodnota 75 %, to znamená, že ve všech případech chyběl jakýkoliv rejstřík pro rychlé vyhledávání. V učebnici od nakladatelství Alter scházely 2 komponenty, a to rejstřík, živá záhlaví, tedy učebnice získala 50 %.



Obrázek 2 – *Srovnání koeficientů verbálních (Ev) a obrazových (Eo)*

Obrázek 2 ukazuje srovnání koeficientů verbálních a obrazových napříč všemi učebnicemi. V oblasti verbálních komponentů se rozhodovalo o tom, zda se v učebnicích vyskytují výkladové texty, ať už prosté, nebo ty zpřehledněné, shrnutí učiva (minulého ročníku, lekce, aktuálního ročníku), odlišení úrovně učiva (základního – rozšiřujícího), otázky k lekcím, minulému ročníku a celému ročníku, náměty na mimoškolní činnosti. Nebo již už zmíněné obsahy, rejstříky, živá záhlaví, výhmaty a členění učebnic na jednotlivé tematické bloky. V oblasti obrazových komponentů bylo hledáno zastoupení ilustrací uměleckých, naukových, dále fotografií, map a plánků, odlišení barevného textu, užití zvláštního písma, využití přední a zadní obálky atd.

Z grafu je zjevné, že verbální komponenty nejsou zdaleka 100%. Nejvyšší procentuální skóre 74,07 % získala učebnice od Nové školy, této učebnici schází z hlediska verbální stránky například prostředky a instrukce na sebehodnocení žáků nebo explicitní vyjádření

cílů učení (tento komponent neobsahuje žádná z učebnic), nebo celková stimulace – podněty k zamyšlení. Nižší hodnotu (66,66 %) získala učebnice od nakladatelství SPN. Zde třeba schází předmluva, odlišení úrovně učiva, nebo shrnutí učiva k celému ročníku. Dále jsou učebnice Fraus (59,25 %), Klett (51,85 %), a 48,14 % u učebnic Alter a Taktik. V těchto dvou učebnicích (Alter, Taktik) nebyly nalezeny komponenty shrnutí učiva k celému ročníku, shrnutí k tématům/kapitolám, úkoly a otázky k celému ročníku a další. To je ostatně možné porovnat v *tabulce č. 5.*

V rámci obrazových komponentů se se 100 % ukazuje učebnice od nakladatelství Fraus. Ve čtyřech případech byla naměřena hodnota 88,88 % konkrétně u učebnic Nová škola, Taktik, SPN, Alter. Ve většině případech nebylo nalezeno využití přední nebo zadní obálky, to bylo nalezeno pouze v Alteru a Frausu. Zvláštní písmo, tučné písmo či kurzívu nenalezneme u nakladatelství Klett, ale v ostatních učebnicích se vyskytují. Mapy nebo kartogramy nenajdeme v učebnici od Alteru. Dle měření didaktické vybavenosti jsou obrazové komponenty ve všech 6 učebnicích velmi zdařilé. Pokud by byla zkoumána barevnost a aktuálnost obrazových komponentů, tak výsledky by byly odlišné. Pestrobarevné ilustrace a fotografie jsou k nalezení u nakladatelství Taktik, tedy u Hravé prvouky. Tady lze hodnotit, že se mohlo jednat o záměr autorů, protože už samotná obálka učebnice na první pohled vážně zaujme, je totiž jasně červená a celkově je doplněna mnoha obrázky. Učebnice od nakladatelství Nová škola může na obálce nabídnout všechna témata, která budou během 3. ročníku probrána. I ilustrace jsou velmi zdařilé a také je kladně hodnoceno barevné odlišení tematických celků a kapitol. Naopak učebnice Alter může působit trochu starším dojmem. Jde tedy však o subjektivní vnímání. Hodnocení obrazového vyjádření i verbálních komponentů bude začleněno v rámci rozhovorů s vybranými učiteli.

6.1.1 Shrnutí výsledků měření didaktické vybavenosti učebnic prvouky pro 3. ročník

Z tabulky č. 6 a obrázku 3 (viz níže) lze zjistit, že nakladatelství Nová škola obstála ve výzkumném šetření jako nejlépe hodnocená. Její koeficient se pohybuje lehce nad 80 %. Tato učebnice má ucelené tematické celky a velice dobrou verbální složku. Obrazová složka je srovnatelná s ostatními učebnicemi, ale pořád ji lze vnímat jako nejlépe hodnocenou. Učebnice má jasně ukotvenou strukturu čímž nepůsobí chaoticky. Každá kapitola i celek jsou na každé straně barevně odděleny a nadepsány, tedy pro každého čtenáře působí přehledným dojmem. Co je z hlediska všech učebnic u Nové školy ojedinělé je zařazení shrnutí učiva 2. ročníku, opakování za každým tematickým celkem a shrnutí celého ročníku

a závěrečné opakování formou hry. Všechny tyto zmíněné aspekty učebnice jsou i dotazovanými učiteli hodnoceny jako velmi kvalitní a pro výuku přínosné. V této části nelze opomenout ani na otázky na konci každé kapitoly, které mohou sloužit nejen jako stimulující a motivující cvičení pro žáky, ale také zajímavé náměty pro učitele. Tato učebnice z velké části splňuje stanovená kritéria J. Průchou. V rámci celkové komparace těchto 6 učebnic se této učebnici nejvíce přiblížila učebnice od nakladatelství SPN. Přestože učebnice také získala vyšší míru koeficientu okolo 72 %, může na veřejnost působit zastaralým dojmem. Shledány byly drobné nedostatky ve shrnutí učiva, které chybí jak z minulého ročníku, tak během probíraných lekcí i v závěru celé učebnice. Učebnice také neobsahuje předmluvu, návod k práci a celkově neočekává žákovu kreativitu. Naopak snad jako jediná poskytuje v závěru učebnice prostor pro sebehodnocení žáků, to je aspekt, který je naprosto ojedinělý a vyzdvihuje tak učebnici nad ostatními. Samozřejmě, prostor k sebehodnocení není v každé lekci, alespoň pro závěrečnou zpětnou vazbu žákovi působí velice zdařile.

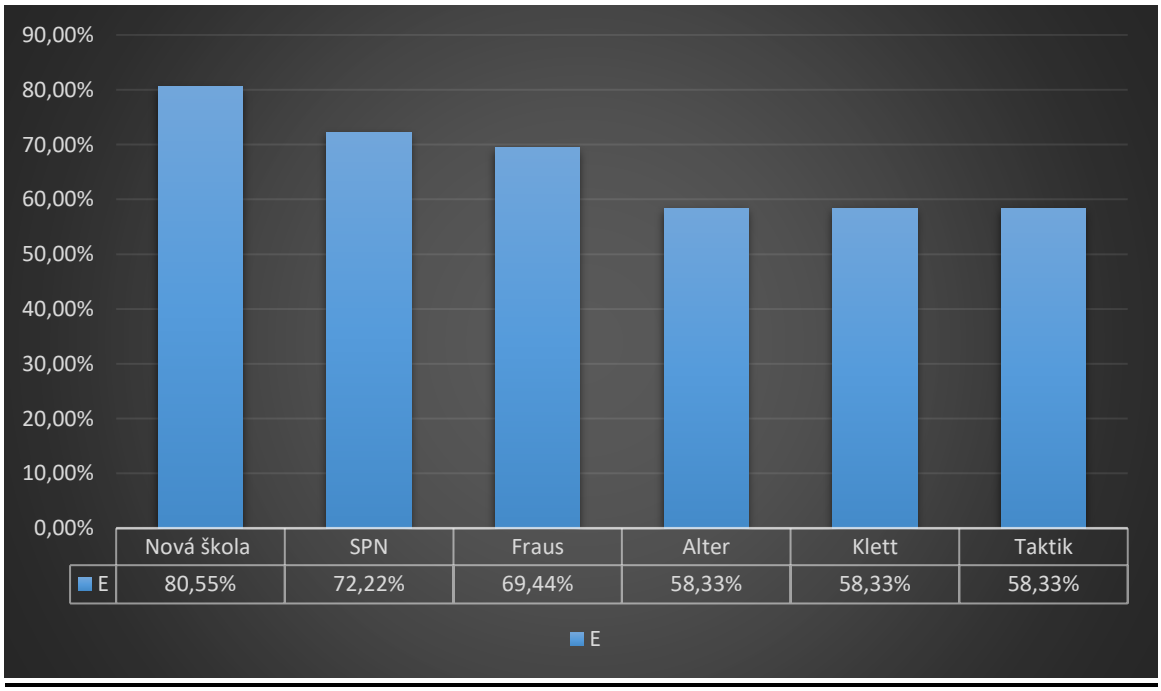
Nižší příčku obsadila učebnice od nakladatelství Fraus. Učebnice využívá naprosto každého prostoru, který nabízí. Už na vnitřních stranách obálky můžeme vidět odkaz na důležitost klíčových kompetencí ve vzdělávání. Celá učebnice je koncipována tak, aby podněcovala žákovo bádání a kreativitu. Přestože učebnice splňuje spoustu komponentů na některé učitele může působit nedostatečným dojmem. Není zde moc výkladového textu ani různá shrnutí učiva. Na rozdíl od ostatních učebnic je Fraus prvouka bohatá na náměty různých pokusů, pozorování a experimentů, tedy učení se z žákovy zkušenosti.

V poslední části se o jednu procentuální hodnotu dělí 3 učebnice – Alter, Klett a Taktik, přičemž jejich hodnota činí 58,33 %. Dvoudílná učebnice od nakladatelství Alter může působit malinko zastaralým dojmem, ale pro některé učitele může být stále dostačující. Učebnice disponuje dostatkem textu i otázek, které se k učivu vážou. Přesto je na první pohled místy nepřehledná. Některé pasáže textu jsou psány kurzívou a světle modrou barvou, to může být pro žáky 3. ročníku těžce čitelné. Není zde obsaženo žádné stručné shrnutí učiva na konci kapitoly, lekce, celé učebnice. Každá kapitola je zakončena různými otázkami – na žákovu znalost, uvážení či náměty pro učitele k pokusům a pozorováním.

Nakladatelství Klett nemusí být mezi pedagogy známé. Stejně jako nakladatelství Taktik působí novým, motivujícím a energickým dojmem. Učebnice na první pohled ohromí svým formátem a obsahem 118 stran. Každý tematický celek v učebnici je koncipován stejným způsobem tak, že je v obsahu odlišen určitou barvou. Každá lekce začíná úvodní

otázkou k aktuálnímu tématu. Dále učebnice obsahuje hodně ilustrací obou protagonistů Lili a Vili (včely) většinou doplněné o nějakou otázku, připomínku, nebo jen dialogem mezi nimi. Na konci každého celku je pojmová mapa vyznačující vše, co je důležité. A poslední podkapitolou je *„mohlo by tě zajímat...“* vždy jsou zde obrázky, zajímavosti, náměty k práci, výzkumu. Výzkum, pozorování a experimenty jsou hlavním aspektem této učebnice. Stejně jako Fraus se učebnice nesnaží o předkládání „tvrdých“ znalostí, ale o vlastní zkušenost žáka. O jeho vnitřní motivaci učit se zábavnými a zajímavými aktivitami.

A poslední zkoumanou učebnicí je Hravá prvouka 3 od nakladatelství Taktik. Už z ankety bylo zřejmé, že učebnice je napříč školami velice oblíbená. Už jen název Hravá prvouka evokuje jinakost učebnice. Zde bychom mohli vidět spojení se záměrem J.A. Komenského a jeho „školy hrou“. Tudíž lze usoudit, že záměrem učebnice není pouze sdělovat žákovi informace, ale motivovat žáka k jiným činnostem. Obsah učebnice je také různě barevně oddělen, takže na první pohled působí přehledně. Nicméně, i z grafu č. 2 je vidno, že obrazová stránka učebnice drtivě převažuje nad stránkou verbální. Spíš než vysvětlivky, úvodní text, výkladový text, nalezneme v učebnici různé obrázky, fotografie a ilustrace a místy vloženy i určité otázky. Na mnohé respondenty působila učebnice spíše chaoticky než uspořádaně, jak napovídal strukturovaný obsah.



Obrázek 3 – *Procentuální posloupnost zkoumaných učebnic prvouky dle celkového koeficientu didaktické vybavenosti*

Závěrem této kapitoly je třeba říct, že zkoumaný vzorek učebnic prvouky 3. ročníků ukázal, že jsou na českém trhu nabízeny kvalitní tradiční učebnice, ale také ty novodobé, které se mohou ukazovat jako méně kvalitní. Každopádně, žádnou ze zkoumaných učebnic nelze považovat jako didakticky nevhodnou pro výuku prvouky, protože každá v sobě skrývá něco, co je pro ni jedinečné a na co se zřejmě autoři zaměřili. Nakladatelství Nová škola dala do popředí výkladový text a spojila tak dvě gramotnosti dohromady – přírodovědnou a čtenářskou. Prvouka SPN, je učebnicí tradiční, která dodržuje svůj formát a vzhled napříč předměty prvního stupně, a také v ní nalezneme dostatek textu, obrázků a námětů na úkoly. Teď je vhodné spojit do jedné skupiny učebnice Fraus, Klett a Taktik. Jsou to učebnice, které na prvouku nahlížejí jiným, inovativním způsobem. Nechtějí po žákovi jen jeho znalosti, ale poukazují na nové pojetí přírodovědných předmětů, a tím je vlastní zkušenost žáků. Proto tyto učebnice mohou obohatit výuku prvouky a v kombinaci s těmi klasickými učebnicemi mohou vzniknout velice zajímavé a podnětné vyučovací hodiny. Přestože se mohou dle tradičního konceptu J. Průchy ukazovat jako méně kvalitní, není tomu tak.

Za hlavní aktéry celé výuky jsou považováni učitelé. Záleží jen na nich, jakým způsobem vedou svoji výuku, jaké k tomu používají strategie, metody, náměty, prostředky, pomůcky. Učebnice není primárním zdrojem pro přípravu na výuku, jak ukazují mnohé studie např. (Kragler, Martin, & Walker, 2005), ale také i výsledky rozhovorů s učiteli uvedeny v další kapitole. Učebnice je pouze vodítkem, odrazovým můstkem pro samotnou výuku a zřejmě nemusí obsahovat vše, co je dáno. V souvislosti s tímto výzkumem je třeba zmínit zásadní věc. Díky hlavnímu cíli diplomové práce, což je analýza učebnice prvouky pro 3. ročník je jasné, že by učitel neměl pracovat jen s jednou učebnicí. Každá ze zkoumaných učebnic vyniká v něčem jiném a z každé učebnice by učitel mohl čerpat něco jiného. Z nakladatelství Nové školy a SPN by to byl průvodní text, z Taktiku ilustrace a fotografie, Fraus a Klett je plný námětů k aktivitám a v Alteru je možné pracovat jak s textem, tak i se shrnujícími otázkami. Samozřejmě do výuky je možné zapracovat i jiné materiály než učebnice, ale o tom více v následující podkapitole.

6.2 Hodnocení zkoumaných učebnic učiteli

Kapitola obsahuje evaluace zkoumaných učebnic prvouky, nakladatelství Nová škola a Taktik, učiteli Zlínského kraje. Rozhovory se skládají ze 2 částí. Přičemž první část se věnuje obecným otázkám učebnic. V druhé části rozhoru bylo stanoveno 10 otázek

týkajících se učebnic celkově. Při tvorbě otázek bylo vycházeno z aspektů kvality učebnic, jež stanovil Mikk, 2000. Jedná se o obsah učebnic, srozumitelnost, strukturovanost, ilustrace atd. Celý koncept otázek k rozhovoru je přiložen v příloze (*Příloha I.)* Zároveň budou v následujícím textu zapracovány některé odpovědi respondentů. Z následujících otázek jsou vytvořeny oblasti, které jsou v textu podrobně rozepsány. Obě učebnice jsou nejdříve charakterizovány dle odpovědí a následuje jejich shrnutí. V závěru dojde k celkovému hodnocením a to, zda korespondují výsledky rozhovorů se zjištěním dle měření didaktické vybavenosti učebnic.

1. VÝBĚR UČEBNIC NA ŠKOLÁCH

Otázka byla zaměřena na to, kdo rozhoduje o výběru učebnic na jednotlivých školách. Tato otázka byla položena i v rámci předvýzkumu (online ankety). Z té bylo možné se dozvědět, že z větší části mají učitelé svobodnou volbu ve výběru učebnic. V některých případech mohou učitelé přijít s návrhem výměny, ale vše podléhá rozhodnutí vedení školy, a případně i na financích. Podobné výsledky bylo možné získat i z rozhovorů. Všech 20 z 20 učitelů má volnost ve výběru učebnic, z toho v 8 případech musí změnu schválit vedení a ve 4 případech rozhodují finance.

R7: „To si rozhodujeme sami. Protože pokud to je někde jinak, tak tomu potom nerozumím, k čemu to je dobré. To by si měl rozhodnout učitel s čím bude učit. Takže tuhle tu pravomoc rozhodně máme. Máme možnost si zajít do vzorkové prodejny, kde se velmi podrobně můžeme seznámit s učebnicemi a paní, co pracuje ve vzorkové prodejně výborně spolupracuje.“

Dále je v této části rozhovoru porovnání z hlediska zrealizovaného švédského výzkumu. (Reichenberg, 2014) Dle jejich výsledků si učitelé vybírají učebnice podle obsahu, konkrétně textu, který učebnice obsahuje. Dále z výsledku vyplynulo, že učitelé se s přibývající praxí horší ve výběru učebnic. Lze to přisuzovat jejich zvykům a stereotypům ve výuce. Ve výzkumném šetření mají učitelé z většiny volnou ruku při výběru učebnic, ale mohou být ovlivněni tradicí a zvykem, které na škole panují ve vztahu k určitému nakladatelství.

2. AKTUÁLNĚ POUŽÍVANÉ UČEBNICE

Prostřednictvím interview bylo zjištěno, že se ve 16 z 20 případů používá učebnice od nakladatelství Nová škola. Rozdíl je v tom, že 8 ze 16 dotazovaných používá učebnici Prvouky 3 od Nové školy, což považují za starší vydání. Jedna respondentka se zmínila,

že tato řada u nakladatelství končí, proto dojde k obměně učebnicové řady. Další z řad učebnic od Nové školy je učebnice Já a můj svět, tu používá 6 ze 16 respondentů z této skupiny a je dle nich ve většině aspektech podobná jako zkoumaná učebnice prvouky čtení s porozuměním. Konkrétně, zkoumanou učebnici používají ve výuce 2 z 16 respondenti. Učebnici od nakladatelství Taktik používají 3 z 20 dotazovaných. A poslední respondentka používá pouze sbírku pracovních listů od nakladatelství Dialog. Respondentka vypověděla, že třída je vedena na základní škole jako alternativní, ale má zkušenosti s klasickými učebnicemi z předešlého působení na jiných školách. V této části se potvrzují, jak výsledky ankety, tak analýza učebnic. Mezi učiteli jasně vyhrává nakladatelství Nová škola.

3. ZKUŠENOST S JINÝMI UČEBNICEMI

V této části rozhovoru byli respondenti dotazováni na jejich zkušenosti s jinými učebnicemi prvouky. A lze říct, že výsledky jsou opravdu rozmanité. Dvě pětiny (8 z 20) učitelů má zkušenosti s Novou školou – Já a můj svět. Dále mají učitelé zkušenosti s Taktikem, se starším vydáním prvouky od NŠ. Dále je to Alter, Fraus, SPN, Prodos, a také ve 3 případech si učitelé nemohli vzpomenout.

4. PREFERENCE UČEBNIC

Opět je vidět preference učitelů učebnic prvouky od Nové školy. Je to zejména proto, že učebnice nabízí ucelený a zřetelný obraz. Po textové stránce jsou všechny učebnice od NŠ dobře zastoupeny. Výkladový text je pro dotazované učitele preferencí číslo 1. Taktik je preferován z hlediska velkých, jasných a reálných obrázku a jeho koncepce je dle 2 respondentů dostupná dětem. Na položenou otázku nedokázali odpovědět 2 respondenti.

5. UČEBNICE JAKO PRIMÁRNÍ ZDROJ

Přestože je celá diplomová práce zaměřena na učebnice, není považována jako primární zdroj při přípravě na výuku. To se potvrdilo i z rozhovorů, kdy 12 z 20 učitelů přiznalo, že učebnice jim slouží jako odrazový můstek, vodítko pro realizaci výuky a mimo učebnici používají i velké spektrum jiných zdrojů. Přestože 8 z 20 učitelů považuje učebnici za primární zdroj, tak pro ně není zdrojem jediným. Tento výsledek je totožný s výzkumem (Kragler, Martin, & Walker, 2005).

6. DALŠÍ POUŽÍVANÉ ZDROJE

S odkazem na předchozí část lze říct, že všichni respondenti k výuce používají i jiné informační zdroje, než je samotná učebnice. Z větší části učitelé používají internet. Různé další materiály, ať už se jedná o vlastní vytvořené materiály, pracovní listy či materiály vytvořené na VŠ. Samozřejmě, učitelé doplňují výuku pracovním sešitem, interaktivní tabulí, nebo tvoří hodinu z více učebnic. Co je hodnoceno za velice přínosné, je fakt, že 3 respondenti uvedli, že využívají tzv. učení se v přírodě. Jedna respondentka uvedla, že strávili se svými kolegyněmi celé léto nad přípravou vlastní učebnice a pracovních listů. Z těchto pracovních listů si žáci tvoří portfolio. Respondentka vnímá odlišnost Valašska s ohledem na tradice, bohatou přírodu kolem a výuku váže spíše na vlastní materiály, ve spolupráci s různými organizacemi a projekty v okolí Vsetínska.

6.2.1 Otázky zaměřené na učebnici prvouky od nakladatelství Nová škola

1. VLASTNÍ ZKUŠENOST S UČEBNICÍ PRVOUKY

Z výpovědí respondentů vyplynulo, že se 9 z 20 učitelů setkalo s touto učebnicí poprvé. Dále 7 z 20 učitelů odpovědělo, že učebnici zná, ale aktuálně nevyužívá. Anebo jí používali a mají už jinou učebnici. Nebo je používána jako doplňková. A pouze 4 z 20 dotazovaných učitelů s ní aktuálně pracuje.

2. PRVOTNÍ DOJEM Z UČEBNICE

Na první pohled nejvíce dotazované učitele zaujaly obrázky a ilustrace. Konkrétně, takto odpovědělo 11 z 20 učitelů. Srozumitelnost a uspořádanost učebnice oslovila 8 z 20 učitelů. Ti hovoří o učebnici jako o přehledné a ucelené. S uspořádáním souvisí i struktura, která je opět pro čtvrtinu učitelů perfektní a příjemná. Dále je to text, kterého nalezneme v učebnici dostatek, a ten 7 z 20 učitelů hodnotí pozitivně. Pro některé respondenty je textu v učebnici až příliš. Dále 5 z 20 učitelů oslovila příjemná, neagresivní obálka, ze které je zjevné, co bude během 3. ročníku probíráno. V ojedinělých případech, většinou po 1 respondentovi, učitelé kladně hodnotí shrnutí celého ročníku. Dále jsou to otázky, které se vážou k jednotlivému učivu, rejstřík, který je vhodně zařazený k rychlému vyhledávání, a také je to celkový příjemný vzhled a dobrá orientace. *(respondenti během výpovědí zmínili více kódů najednou)*

3. FORMÁT A JAZYK UČEBNICE

Pro 19 z 20 respondentů je učebnice svým formátem a jazykem přizpůsobena věku žáků 3. ročníku. Tím, že je formát učebnice systematicky a ucelený ve všech kapitolách,

nepůsobí na žáky chaoticky a snadno se v učebnici zorientují. Jeden z 20 dotazovaných v této otázce vztahuje formát učebnice i k aktuální situaci pandemie. Kdy díky dostatečnému textu může nejen žák, ale i rodič s učebnicí pracovat. Příkladem můžou být tyto výpovědi:

R14: *„Určitě, vidím tady asi větší písmo, než bylo dříve v těch starších provedeních učebnice. Je to větší, je to barevně odlišeno, je to tučně zvýrazněno. Myslím si, že je to vyvážené jak textem, tak obrázky, není na tom nic, co by mě nějak vadilo.“*

Pouze jeden dotazovaný učitel odpověděl, že učebnice není přizpůsobena žákům z důvodu:

R5: „*No to právě si nemyslím, připadá mi pro 4. ročník ideálně i pro 5., tím způsobem zpracování. Pro 3. třídu by to děti asi nezaujalo, protože je tam až přespříliš textu, a ty děti jsou ještě malé.*“

4. SROZUMITELNOST UČEBNICE

V předešlých otázkách respondenti kladně hodnotili srozumitelnost učebnice. Proto, ve všech 20 případech respondenti odpověděli, že je učebnice srozumitelná všem svým uživatelům.

R6: *„Je taková přehledná, členěná. Myslím, že se dá v ní hezky orientovat.“*

5. STRUKTUROVANOST UČEBNICE

Se srozumitelností učebnice souvisí i dobrá strukturovanost a oddělenost tematických celků. Stejně jako u předchozí otázky odpověděla téměř většina, že je učebnice dobře strukturovaná, tematické celky (lekce) jsou dobře barevně odděleny a působí tak velice přehledně.

R11: *„Jo, to si myslím, že jo, že to na sebe hezky navazuje. To je naopak to, co mi na té hravé prvouce chybí.“*

6. ILUSTRACE V UČEBNICI

Podle 11 z 20 respondentů jsou ilustrace vhodné pro žáky 3. ročníku. Polovina dotazovaných hodnotí, že jsou ilustrace v přiměřeném poměru s verbální složkou, a i jejich velikost je přiměřená formátu učebnice. Nejčastější odpovědi na ilustrace jsou následující: *hezké, milé, pěkné a poutavé.*

Spíš, než ilustrace hodnotilo 6 z 20 respondentů fotky a obrázky, které hodnotili jako přiměřené, hezké, pěkné a názorné. Naopak 2 z 20 respondentek hodnotí ilustrace jako slabinu a hodnotí je vzhledem na dnešní dobu spíše zastarale. A 7 z 20 respondentů reaguje na zastaralost a větší modernost ve vztahu k dnešní generaci žáků.

7. PŘIZPŮSOBENOST ILUSTRACÍ AKTUÁLNÍ GENERACI ŽÁKŮ

Díky dostatečnému množství obrázků a fotografií si 3 z 20 respondentů myslí, že jsou přiměřené aktuální „technologické“ generaci žáků. Naopak, 13 z 20 dotazovaných je zcela přesvědčeno, že jsou ilustrace vodné pro žáky. A 3 z 20 respondenti si myslí, že ilustrace nejsou vhodné a působí spíše dětinským dojmem.

***R5**: „No, to je slabina této učebnice. Celkově to jsou malé dětičky, to není pro ně. Takže slabé. Minus.“*

8. VYHOVUJÍCÍ A CHYBĚJÍCÍ ASPEKTY UČEBNICE

Po bližším seznámení se 14 z 20 učitelů zdá, že učebnice obsahuje vše, co by měla dobrá učebnice mít. Ačkoliv, si 4 z 20 dotazovaných učitelů, že učebnice nemá dostatečně zastoupená některá témata. Jedná se o Sluneční soustavu, která dle výpovědí žáky velice baví. Druhým tématem, které by dle výpovědí jsou to chybějící Vánoce. Ale jsou to témata, která si mohou učitelé vytvořit i sami. Díky velkému množství textu se 3 z 20 respondentů zdá pro některé žáky učebnice nevyhovující.

R1: *„Přemýšlím, ale nevím, možná jsou některé texty příliš podrobné a nedají se během jedné vyučovací hodiny stihnout.“*

9. CELKOVÉ ZHODNOCENÍ UČEBNICE

Celkové zhodnocení učebnice se ve většinové míře podobalo. Za zdařilou a povedenou považuje učebnici prvouky od nakladatelství nová škola 15 učitelů. Kladně hodnotí tito učitelé míru a způsob psaného textu, srozumitelné a strukturované uspořádání. Opakování za každou lekcí, závěrečné shrnutí. Učebnice je podle dvou respondentů vhodná pro 3. ročník.

R15***:** „Já si myslím, že si jí asi po čase pro třeťáky koupím (smích).“*

10. PROSTOR K DOPLNĚNÍ ROZHOVORU

Prostor k doplnění rozhovoru využili pouze 3 z 20 respondentů, tedy 2 respondenti vážně uvažují o pořízení těchto učebnic do škol, což hodnoceno jako první přínos diplomové práce veřejnosti. Třetí respondent učebnici zhodnotil jako dobře zpracovanou a strukturovanou učebnici. Zbytku výzkumného vzorku, tedy 17 z 20 učitelů se zdá, že rozhovor obsahoval vše a nemají potřebu nic doplnit.

6.2.2 Otázky zaměřené na učebnici prvouky od nakladatelství Taktik

1. VLASTNÍ ZKUŠENOST S UČEBNICÍ PRVOUKY

Na rozdíl od Nové školy je prvouka od nakladatelství Taktik známější. Zná ji, ale nepoužívá 10 z 20 respondentů. Aktuálně učebnici používá 5 z 20 respondentů a 5 z 20 jí vidělo při rozhovoru poprvé.

R17: *„Když tato učebnice začala na trh prosakovat, nechci říct, ale bylo to takové boom, takové wow, je to něco, co zkusíme. Jako dost jsme se do toho vrhli, abych pravdu řekla, že jsme si ji objednali, že to je konečně něco, co nahradí veškeré ty …jenom informace, že se nám zdálo, že je tam hodně místa k tvoření, ale prvotní dojem byl ohromující, a tak jsme učebnici vyzkoušeli. Ale ukázalo se, že to nebyla zase až tak dobrá volba.“*

2. PRVOTNÍ DOJEM Z UČEBNICE

Učebnice na první pohled zaujala svými obrázky, fotkami a ilustracemi 15 z 20 učitelů. Někdy tuto informaci uváděli na úkor výkladového textu. Dále na první pohled zaujme barevnost 8 respondentů, ale ne vždy je to v kladném pojetí. Dále učitelé zastávají názor, že učebnice působí přeplácaně, přeplněně, je zde méně textu a na jednoho respondenta dokonce vyzařuje agresivně.

R14*: „No tahle se mi už nelíbí (pauza) obal. Už tady jenom ty děti, jak si tady v muzeu dělají, co chtějí, jako co je to za motivace tohle to. To se mi nelíbí. Ano, vím, že dnešní taková generace je, ale proč na to ještě upozorňovat a ještě ukazovat, co bychom měli, jak bychom se mohli, a jací jsme borci, když děláme něco jiného a naschvál. To se mi nelíbí. A už právě červené, agresivní. Jako to úplně provokuje k nějaké agresivitě děcek, nelíbí.“*

3. FORMÁT A JAZYK UČEBNICE

Odpovědi na tuto otázku byla u respondentů nerozhodná. Polovina z dotazovaných, tj. 10 z 20, odpověděla, že je učebnice vhodná a 10 z 20 si respondentů si myslí, že není.

R5**:** „*Ano, jo to si myslím, že teda je. Mně se tam hrozně líbí, je tam hodně obrázku kreslené dětma, jsou tam situační ilustrace, tohle děti hrozně baví, můžete si o tom povídat. A myslím si, že učebnice pro 3. ročník má být jenom takovou malou pomůckou a mají si hlavně povídat a tou diskusí rozvíjet poznávání těch dětí.“*

4. SROZUMITELNOST UČEBNICE

Srozumitelnost učebnice je také z hlediska počtu sporná, protože 9 z 20 respondentů zastává názor, že je učebnice bez problémů srozumitelná. Naopak, 5 z 20 respondentů si myslí, že je nesrozumitelná. K je nutné přidat dalších 7 z 20, to vyjadřuje chaotický dojem učebnice. A 4 respondenti říkají, že pro ně je ta učebnice srozumitelná, ale pro dítě rozhodně srozumitelná není.

5. STRUKTUROVANOST UČEBNICE

Otázka na strukturovanosti učebnice je dost podobná jako otázka srozumitelnosti. Ačkoliv se 19 z 20 respondentů domnívá, že je strukturovanost dobrá a tematické celky jsou vhodně oddělené, často k tomu dodávají i to, že je učebnice příliš barevná, chaotická, působí trochu reklamním dojmem. A 2 z 20 respondentů zastávají názor, že není problém struktura, ale obsah.

R14: *„Jako oddělené jsou, nadepsané jsou. Jako výrazně nadepsané to je. Ale to, co se děje potom uvnitř, to už je trošičku horší.“*

6. ILUSTRACE V UČEBNICI

Celkové zhodnocení ilustrací je rozmanité. Nadměrné zastoupení ilustrací je hodnoceno 9 z 20 pedagogů. Označení ilustrací jako *hezké, milé či pěkné* využilo 6 z 20 respondentů a 4 z 20 považují množství ilustrací za vhodně zvolené. Další označení ilustrací v učebnici se objevovalo ojediněle jako *názorné, poutavé, ale také i nepřehledné a chaotické*.

7. PŘIZPŮSOBENOST ILUSTRACÍ AKTUÁLNÍ GENERACI ŽÁKŮ

Přizpůsobivost ilustrací dnešní generaci žáků je naopak hodnoceno kladně. Nadpoloviční většina si myslí, že veškerá obrazová složka učebnice je přizpůsobena žákům dnešní generace. Některé kresby a ilustrace by mohly být dle 5 z 20 respondentů aktuálnější a reálnější. Pouze 6 z 20 učitelů si nemyslí, že jsou ilustrace vhodné pro dnešní generaci. Působí na ně spíše dětinsky.

8. VYHOVUJÍCÍ A CHYBĚJÍCÍ ASPEKTY UČEBNICE

Při celkovém zhodnocení celé učebnice se respondenti snažili učebnice komparovat. Na rozdíl od Nové školy, učitelům v této učebnici schází otázky vztahující se k textu, opakování lekcí, shrnutí lekcí, ročníku a také rejstřík pro lepší orientaci. Pouze 4 z 20 respondentů si myslí, že učebnice obsahuje vše, co by měla učebnice mít. Dále 2 z 20

respondentů nevyhovuje množství obrázků, které jsou na úkor textu. Vlivem velkého množství obrázků působí pro 2 z 20 učitelů učebnice nepřehledně a pro 4 z 20 učitelů chaoticky. V ojedinělých výpovědích se pak vyskytovalo vyzdvihnutí odkazu na mezipředmětové vztahy a na jiné zdroje. V těch záporných případech učebnice nevyhovuje z hlediska její agresivnosti a nejasné struktury a z možného časopiseckého formátu.

R2*: „Možná více otázek, kde by odpovědi žáci nacházeli při nastudování této učebnici, ale to je asi tak celkově, nejen tato učebnice.“*

9. CELKOVÉ ZHODNOCENÍ UČEBNICE

Výpovědi ukazují, že celkové hodnocení vysoce je rozmanité. Zde nemůžeme mluvit o většinovém zastoupení, protože většina výpovědí je ojedinělých. Z těch více zastoupených kategorií jsou obrázky a ilustrace, které tuto učebnici z velké části posunují do popředí. Čtvrtině dotazovaným se učebnice vážně líbí. Opět je třeba zmínit, že 4 z 20 učitelů označují učebnici za chaotickou. A také ve 4 z 20 učitelů by si učebnici nevybrali.

R4: *„Zhodnotit… mm no, je pěkná, obrázky jsou hezké, ale je jich tam moc, na úkor textu, že ti třeťáci už by mohli více pracovat s tím textem, jsou schopni z toho textu vyčíst ty důležité informace už. Kdežto tady to úplně nejde a ten text není pěkně dělaný. Prostě bych tu učebnici použila jako doplňkovou.“*

10. PROSTOR K DOPLNĚNÍ ROZHOVORU

U této učebnice se do závěrečného sdělení zapojilo více respondentů než při hodnocení Nové školy. 15 z 20 dotazovaných zodpovědělo, že už všechno řekli. Dalších 5 z 20 sdělení se věnují tomu, že by si učebnici nekoupili či nevybrali. Jeden respondent uvedl, že učebnici v nejbližší době vymění za Novou školu. A jeden respondent uvedl, že je to nejhorší učebnice, kterou měl možnost za svoji praxi vidět.

6.2.3 Shrnutí učebnic prostřednictvím výpovědí respondentů

Dle výpovědí respondentů lze výsledky obou učebnic považovat za zcela jednoznačné. Dotazovaným učitelům více vyhovuje učebnice, která poskytuje dostatek textu k výkladu nového učiva, je doplněna dostatečným počtem ilustrací, fotek a obrázků. Na konci probírané kapitoly jsou otázky, které se vztahují k aktuálnímu tématu. Také jim poskytuje opakování jednotlivých lekcí a shrnutí učiva na konci ročníku. Tedy funguje spíše jako metodická příručka a nevyžaduje učitelovu zvláštní přípravu. I přes fakt, že učitelé nepovažují učebnici jako primární zdroj informací, z těchto výsledků by se o tom takto

mohlo uvažovat. Je to právě prvouka od nakladatelství Nová škola, která je vybranými učiteli převážně hodnocena jako vyhovující, kvalitní. Už během rozhovorů bylo možno zaznamenat přínos této diplomové práce, protože 2 z 20 učitelů vyjádřili vážný zájem o pořízení si této učebnice do své vlastní výuky a z tohoto počtu jeden respondent vymění Hravou prvouku za prvouku čtení s porozuměním od NŠ.

Nelze říct, že by respondenti negativně vnímali Hravou prvouku. Jak vypověděla respondentka č.20, jakmile přišla učebnice na trh, zvedla se vlna zájmu o tuto učebnici, protože působila novým a inovativním dojmem. Po bližším seznámením se od ní část respondentů odklonilo. Učebnice vyniká svou barevností, množstvím ilustrací, fotografií a obrázků. Je zde vidět jistá podobnost s výzkumem (Janko, 2012). Dle něj se v učebnicích zeměpisu z větší poloviny vyskytují fotografie, a stejně tak se vyskytují v učebnici prvouky od nakladatelství Taktik. Možnou slabinou učebnice je chaotičnost a nejasnost ve struktuře. Na rozdíl od učebnice z Nové školy, kde je struktura a uspořádání na jedné z hlavních příček. Učitelům schází opakování, celkové shrnutí, otázky a náměty. Učitelé by učebnici použili jako doplňkovou. Samozřejmě mezi odpověďmi nalezneme jak negativní, tak pozitivní výpovědi. (Stará, 2019) realizovala výzkumné šetření na preferenci vlastností učebnic. Dle ní učitelé preferují *logickou uspořádanost a provázanost témat. Z hlediska textu se dělí na dvě skupiny velké a malé množství textu. Ačkoliv přehlednost je klíčová, tak kritizují stručnost a nedostatečný obsah učebnicových textů* atd. Tyto výsledky zcela korespondují s provedeným šetřením.

Z hlediska preference učebnic se zjistilo, že nakladatelství Nová škola mezi učiteli nejen ve Zlínském kraji je opravdu vysoká. Soudě podle realizovaných rozhovorů, ankety. Dle výpovědi lze předpokládat, že učitelé jsou si jistější ve chvíli, kdy mají větší oporu v učebnici, co se týče výkladového textu, návodných otázek i doprovodných ilustrací. Nelze ale říct, že by tito učitelé nevyužívali jiné zdroje, většinou si pomáhají vyhledáváním na internetu, různými encyklopediemi, jinými materiály, pracovními listy, interaktivní tabulí, dalšími učebnicemi, kterými tak vytváří celý koncept výuky prvouky na prvním stupni. S výpověďmi respondentů může souviset i jejich věk. Jak už bylo řečeno, záleží opravdu na vkusu každého učitele. Nicméně, dle odpovědí respondentů by si nadpoloviční většina vybrala prvouku od Nové školy, čtení s porozuměním.

7 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Ještě předtím, než budou zodpovězeny výzkumné otázky, zaměříme se na ověření stanovených cílů empirické části. Během výzkumu jsme se drželi těchto výzkumných cílů: *analyzovat učebnice prvouky pro 3. ročník základní školy (hlavní výzkumný cíl). Dále dílčí výzkumné cíle analyzovat didaktickou vybavenost učebnic, zjistit preference výběru učebnic učiteli 1. stupně základní školy, zjistit názory učitelů na učebnice prvouky pro 3. ročník.* Aby bylo možné naplnit hlavní cíle, bylo potřeba naplnit dílčí cíle od kterých se dále odvíjely výzkumné otázky.

S prvním dílčím cílem *„analyzovat didaktickou vybavenost učebnic "* se vážou i první dvě výzkumné otázky. Provedenou analýzou jsme schopni určit hodnoty didaktické vybavenosti učebnic a zároveň zodpovědět první a druhou výzkumnou otázku. Ty se zabývaly dosaženou mírou didaktické vybavenosti zkoumaných učebnic. V první otázce jsme se ptali, jestli alespoň jedna učebnice bude dosahovat minimálně 80 % didaktické vybavenosti. Nebýt 0,55 % nebyla by tato otázka zodpovězena kladně. Odpověď tedy zní ano. Alespoň jedna učebnice získala minimální hodnotu 80 %, konkrétně se jedná o prvouku od nakladatelství Nová škola 3 čtení s porozuměním, přesně získala učebnice 80,55 %. Znovu můžeme zopakovat, že učebnice byla hodnocena velice pozitivně i z hlediska realizovaných rozhovorů. Třetí otázka byla stanovena již dopředu s tím, že do ní byla vložena víra, aby se po výzkumné části nepotvrdila. Naštěstí, i ty učebnice, které získaly nejnižší hodnotu didaktické vybavenosti se spíše blížily 60 %. Takže odpověď na tuto otázku je, že jsme se nesetkali s učebnicí prvouky, která by měla nižší hodnotu než 50 %. Tedy splnění dílčího cíle vázaného na analýzu didaktické vybavenosti je možné doložit následovně. Žádná z 6 zkoumaných učebnic není brána jako nekvalitní nebo nevhodná pro výuku prvouky. Každá z těchto 6 zkoumaných učebnic má své strukturní prvky v odlišné bilanci, tedy by se dalo říct, že každá z nich má v popředí jinou strukturní složku. Z této bilance bylo možné rozdělit vzorek učebnic na 2 kategorie. První kategorii zastupují učebnice Nová škola, SPN, Alter, ty jsou zastoupeny velkou mírou výkladového textu a mohou být považovány jako učebnice tradiční. Druhá kategorie se vyznačuje inovativním pojetím učebnic Fraus, Klett a SPN. Nicméně, znovu je nutné konstatovat, že všechny učebnice jsou pro výuku prvouky vhodné a záleží na preferencích dané školy, potažmo učitelů.

Na druhý dílčí cíl *„zjistit preference výběru učebnic učiteli prvního stupně základní školy“* se vztahuje výzkumná otázka hledající aspekty, které jsou důležité pro učitele při výběru učebnic. Prostřednictvím zjištěných aspektů je zřejmé, že učitelé považují za důležité při výběru učebnic následující. Učebnice by měla být strukturovaná, měla by být ucelená a pro žáky srozumitelná. Měla by mít dostatečné zastoupení výkladového textu, který poskytne žákům veškeré informace k probíranému tématu. K výkladovému textu se vážně i dostatečné množství doprovodných otázek a úkolů, které jsou vztaženy nejen k výkladovému textu a tématu, ale mohou učiteli poskytnout i další náměty na aktivity do výuky prvouky. Dalšími aspekty, jež jsou pro učitele důležité jsou ilustrace, obrázky a fotografie. Dle výpovědí by obrázky, ilustrace měly být přiměřeny textu, neměly by nad výkladovým textem převažovat a také by neměly být moc pestré. Spíše zastávají názor, že obrazová složka je snadněji dohledatelná v jiných zdrojích než příslušný text ke konkrétní kapitole. Celkově vzorek dotazovaných učitelů spíše inklinuje k učebnicím tradičního charakteru, jako jsou Nová škola, SPN, Alter a další učebnice by případně použili jako doplňkové.

Třetí dílčí cíl výzkumné části *„zjistit názory učitelů na učebnice prvouky pro 3. ročník“* byl spojen s výzkumnou otázkou, která se ptala na názory učitelů na vybrané učebnice prvouky pro 3. ročník. Jak bylo výše uvedeno, předmětem rozhovorů s učiteli byly 2 učebnice prvouky, a to od nakladatelství Nová škola a nakladatelství Taktik. Díky strukturovanému interview byly názory učitelů na učebnice vesměs totožné. Většina učitelů z těchto dvou učebnic preferuje učebnici od NŠ. Protože na ně působí uceleným a srozumitelným dojmem. Má jasně danou strukturu, která pomůže žákům při orientaci. Každá kapitola má své opakování ve formě malého testu, který je použitelný do výuky a závěr učebnice je věnován závěrečnému opakování ve formě hry a přehlednému shrnutí celého ročníku. Nelze ale říci, že by učebnice všemi respondenty byla hodnocena pouze kladně. Ve výzkumném vzorku učitelů se našli i tací, kteří preferovali spíše druhou učebnici od nakladatelství Taktik, přišla jim přiměřená žákům 3. ročníku, protože neobsahuje tolik výkladového textu. A dle nich by si žáci spíše měli dozvídat o daném tématu na základě diskuze a setkáním se s danými jevy. Celkově ale na učebnici od nakladatelství Taktik učitelé nenahlíželi moc kladně. Zastávají názor, že je tu nepřiměřené zastoupení obrazové složky, která působí nepřehledně a chaoticky. Malé množství výkladového textu, skoro žádné doprovodné otázky ani opakování, které by žákům pomohlo si učivo zopakovat. Z rozhovorů bylo někdy možno získat i velmi negativní názory na učebnice, respektive

na učebnici od nakladatelství Taktik, která by se dala dle nich označit jedním slovem – chaotická. Tedy ještě jednou, zjištěné názory učitelů na učebnice prvouky pro 3. ročník jsou takové, že je pro ně preferovaná spíše učebnice, která je ucelená, srozumitelná a poskytuje dostatečné množství informací a obrázků. Možná by se dalo říct, která zastoupí velkou část přípravy na hodinu.

Cílem celého výzkumu bylo analyzovat učebnice prvouky pro 3. ročník základní školy. Dle zodpovězených dílčích cílů je možné potvrdit, že hlavní výzkumný cíl, a tedy i výzkumný problém byl splněn. Prostřednictvím analýzy 6 učebnic prvouky bylo zjištěno, že učebnice prvouky, které jsou dostupné na českém trhu jsou zpracovány kvalitně. Aby byl zodpovězen výzkumný problém, tak Nová škola dosáhla didaktické kvality 80,55 %. Nakladatelství SPN dosahuje 72,22 % didaktické kvality, dále nakladatelství Fraus dosahuje 69, 44 %. A poslední trojice shodného dosaženého koeficientu Alter, Klett a Taktik v hodnotě 58,33 %. Je možné také nalézt přímou souvislost mezi výsledky všech 3 výzkumných metod. Z ankety vyšla nejlépe hodnocena učebnice od NŠ, jež byla také nejlépe hodnocena dle své didaktické vybavenosti. A následně byly tyto výsledky ještě potvrzeny výpověďmi učitelů, kteří tuto učebnici také považují jako kvalitně zpracovanou. Právě díky prostudování 2 odlišných učebnic prvouky mohli respondenti získat zkušenost s jinými učebnicemi, než se kterými vyučují. Možná proto 2 z 20 respondentů přímo ve svých závěrečných sděleních vyjádřili vážný zájem o koupi učebnice od nakladatelství NŠ. Protože doposud pracovali například se starším vydáním od NŠ a ví, že škola bude pořizovat nové učebnice prvouky. Tento fakt lze hodnotit jako přínos výzkumného šetření učitelům, protože jsou to právě oni, kteří by měli být seznámeni s nabídkou učebnic pro daný předmět a také by měli znát jejich obsah, aby si mohli učebnici lépe vybrat dle svých preferencí a možností školy.

8 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU

V empirické části jsme se zabývali analýzou učebnic prvouky pro 3. ročník základní školy a jejím následném hodnocení učiteli prvního stupně. Po podrobném popsání jednotlivých zkoumaných učebnic je možné zjistit, jakou procentuální hodnotou didaktické vybavenosti učebnice disponují. A případně, jaké aspekty jsou pro jednotlivé učebnice klíčové. Ve výzkumu bylo také možné sledovat velmi jednoznačné pozitivní hodnocení učebnice, která byla dle první části výzkumu nejlépe hodnocená. Zároveň bylo možné sledovat, jak negativně někteří učitelé mohou vnímat učebnici, která je na první pohled nezaujme. Dalo by se říct, že jsme se setkali se shodou v obou realizovaných metodách. Protože nejlépe hodnocená učebnice z hlediska didaktické vybavenosti, je zároveň více preferována respondenty. Zde můžeme diskutovat nad tím, jestli jsme dopředu respondenty neovlivnili, protože respondenti o výsledcích měření věděli před rozhovorem, z důvodu seznámení se s průběhem dosavadního výzkumu. Otázkou je: *jak moc by se změnily výsledky názorů respondentů na vybrané učebnice, kdyby nevěděli, jakou hodnotu tyto učebnice získaly?*

Z názorů, které respondenti popsali je možné sestavit tabulku preferencí, podle kterých si učitelé vybírají učebnice. Zjištěné údaje lze do jisté míry srovnat se výsledky Staré (2019), která informuje o preferencích vlastností učebnic. Což naprosto koresponduje se zjištěnými výsledky. Přestože jsme se setkali se shodou ve výsledcích výzkumu, je třeba v této části nad výsledky uvažovat z jiných úhlů pohledu. Čím je dána tato preference učitelů? *Je to v tomto případě, že se jedná z většiny o učitele s delší praxí, a jsou tak ve fázi určitého stereotypu?* Nebo se z hlediska jejich určitých preferencí bojí využít vlastní fantazii a tvořivost. Anebo (tento výrok není směřován jako přímá kritika) se učitelům jen nechce nic dalšího vymýšlet a raději se schovají za takto koncipovanou učebnici.

Samozřejmě i na výsledky analýzy měření didaktické vybavenosti se dá nahlížet z různých pohledů. Žádná učebnice není považována za nekvalitní a nevhodnou pro žáky 3. ročníku. Ale můžeme si klást otázku, zda je metoda, kterou jsme použili vhodná právě pro ty nově vydané učebnice, zda by nebylo potřeba nalézt či vytvořit novou metodu pro zkoumání učebnic obecně.

Za možné limity můžeme považovat skutečnost, že zejména nové učebnice prvouky, jako jsou prvouky Fraus, Klett a Taktik se zaměřují na jiný způsob výuky, než byl literaturou stanoven téměř před 40 lety. V podstatě ani nelze říct, že by učebnice mohly být považovány za nevhodné. Jistěže, dle stanovené tabulky je naměřená hodnota nižší, ale usuzujeme,

že právě autoři nahlíželi na koncepci učebnic spíše z pohledu inovativního než tradičního pojetí. Záleží na učiteli, jakým směrem se rozhodne vydat, a jak bude s učebnicí ve svých hodinách s žáky pracovat. Trochu naznačený limit této práce bylo získávání respondentů s ohledem na aktuální situaci.

Průběh výzkumné části rozhovorů byl realizován s počátečními rozpaky. Nebylo úplně jasné, jakým způsobem se s učiteli spojíme a jak budou na otázky reagovat. Tím, že se jednalo o strukturovaný rozhovor je možnost navedení respondenta a možného doptávání se zcela zavržena. Možná to nemůže být bráno jako limit výzkumu, ale spíše jako limit dotazovaných osobností. Když respondent odpověděl jedním slovem, bylo potřeba počkat, jestli se rozmyslí, a ještě výpověď doplní, ale mnohdy se tak nestalo. Nicméně, je to bráno jako nevýhoda strukturovaného interview. Dalším možným limitem by mohla být jednotvárnost výzkumného vzorku, protože všichni respondenti pracují v okolí Vsetína a jak bylo možné vidět, většina respondentů používá učebnici od nakladatelství Nová škola, ale v tomto případě, kdy se jednalo o názor respondentů na odlišné učebnice, to nemusíme pokládat jako limit. Závěrem, v rámci budoucí praxe, je vhodné, aby byli studenti učitelství seznamováni s učebnicemi, se kterými budou ve své pedagogické praxi pracovat. Stejně tak, jak to předkládá studie (Skutil et al., 2011). Znalost obsahu učebnic ulehčí nejen samotný výběr učebnic do škol, ale také i učitelský výběr doplňkových učebnic.

ZÁVĚR

Předložená diplomová práce je v teoretické části rozdělena do 4 samostatných kapitol. První kapitola je zaměřena na vyučovací předmět prvouka. Přesněji, na vymezení etymologie vyučovacího předmětu prvouka, jejího ukotvení do kurikulárního dokumentu, kde je začleněna do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět pro 1. období základního vzdělávání. Druhá kapitola představuje teorii učebnic, která je koncipována od vymezení definice učebnic, přes funkce a strukturu učebnic, jež jsou spojeny se specifiky učebnic prvouky a s tím souvisejí i kvalitativní aspekty dobré učebnice. V třetí kapitole je prezentován náhled do výzkumných šetření, jež přispěly k tvorbě a obhájení teorie učebnic jak v České republice, tak v zahraničí. Mezi stěžejní části práce se řadí představení metody měření didaktické vybavenosti učebnic J. Průchy. Tato metoda je více rozvedena v empirické části, a zároveň se stala metodou výzkumného šetření učebnic prvouky. A poslední čtvrtá kapitola vymezuje způsoby hodnocení učenic, tedy výčet metod, dle kterých lze různé učebnice zkoumat a hodnotit.

Hlavním cílem empirické části bylo analyzovat učebnice prvouky pro 3. ročník. Dle všech tří metod, které jsou ve výzkumu použity, bylo možné tento stanovený cíl ověřit. Anketa jako metoda, realizována před vstupem do výzkumu, ukázala seznam 11 nejpoužívanějších učebnic prvouky. Z tohoto počtu bylo vybráno prvních 6 učebnic prvouky, u kterých byla podle stanovené metody zjišťována míra jejich didaktické vybavenosti. Zjištěná procentuální hodnota byla u všech 6 učebnic shledána jako dostačující. Dvě z učebnic získaly naměřenou hodnotu vyšší než 60 % *(Fraus, SPN),* v jednom případě získala učebnice hodnotu vyšší než 80 % *(Nová škola).* Zbylé 3 učebnice dosahují stejných hodnot těsně pod 60 % *(Alter, Klett a Taktik).* Realizovanou analýzou bylo zjištěno, že za nejkvalitnější učebnici je považována prvouka od nakladatelství Nová škola, čtení s porozuměním. Na základě těchto zjištění byla do výzkumného šetření zapojena ještě třetí metoda, a to strukturované interview. Podle kterého byly zjišťovány názory učitelů na 2 učebnice, které byly zvoleny na základě provedené analýzy, jednalo se o učebnice Nová škola a Taktik). Z použité metody rozhovoru bylo zjištěno, že učitelé raději využívají učebnici, která je jasně strukturovaná, má obsáhlý a zvýrazněný text, obrázky a ilustrace nejsou na úkor textu, a také učebnice obsahující návodné náměty na aktivity, opakování v různých částech učebnice. Tedy preferují spíše tradiční pojetí učebnic. V této části je možné říct, že výsledky, které byly zjištěny ve všech metodách se navzájem shodují, protože ve všech třech případech je preferována učebnice od nakladatelství Nová škola.

Na základě teoretické i empirické části je pokládáno za nutné, aby každý učitel měl povědomí o nabídce, ale hlavně o obsahu jednotlivých učebnic. Pomůže mu to nejen při volbě, ale také při sestavování náplně hodiny. Žádná ze zkoumaných učebnic není nekvalitní, jen každá z nich poskytuje učiteli jiný způsob práce a záleží jen na učiteli, jakým způsobem učebnici využije, a jak se k ní ve vztahu k výuce bude stavět. Právě proto by tato diplomová práce mohla posloužit učitelům 1. stupně základních škol, kteří se rozhodují, jakou učebnici prvouky by pro výuku chtěli zvolit. Mohou nahlédnout na jednotlivé zastoupení strukturních komponentů, jež je zastoupen v *tabulce 5*. Ale také se lze na základě výpovědí respondentů seznámit s jednotlivými názory na vybrané učebnice.

Na základě zjištěné kvality učebnic a názorů učitelů na učebnice prvouky by bylo přínosné práci posunout také k těm, jimž je primárně určena. Tedy samotným žákům, ve vztahu k zjištění jejich názorů a preferencí. Jaká z analyzovaných učebnic se jim líbí nejvíce. Jaká z učebnic jim připadá nejvhodnější, s jakou učebnicí by nejraději pracovali. Co se jim na učebnicích nelíbí, co jim vadí atd. Též by se dala práce rozšířit o výzkum obtížnosti textu v analyzovaných učebnicích. Tato diplomová práce nahlíží na učebnice prvouky trochu komplexněji. Snaží se zachytit jak skutečně ověřitelná data dle didaktické vybavenosti, tak se snaží zjistit názor vybraných učitelů na učebnice prvouky. Jelikož učebnice, jakožto didaktický prostředek, je nedílnou součástí základních škol, a je proto potřeba jim věnovat značnou pozornost.

9 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] Andrýsková, L., & Janáčková, Z. (2015). *Prvouka 3 - učebnice pro 3. ročník základní školy, Čtení s porozuměním.* Brno: Nakladatelství Nová škola Brno.

[2] Bradáčová , L., & Špika, M. (2018). *Prvouka pro 3. ročník I. díl.* Praha: Alter.

[3] Bradáčová, L., & Kholová, H. (2018). *Prvouka pro 3. ročník, II. díl.* Praha: Alter.

[4] Burdová, L. (2008). Josef Tůma. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. Načteno z https://docplayer.cz/112211558-Josef-tuma-josef-tuma.html

[5] Cídlová, H., & Trnová, E. (září 2014). Nahlédnutí do učebnic chemie z Oxfordu. *Komenský*, stránky 42-47.

[6] Čechurová, M., Konupková, Z., & Soňa , S. (2018). *Prvouka 3 pro 3. ročník základní školy.* Praha: SPN.

[7] Deighton, L. (1971). *The encyclopedia od Education.* New York: MacMillian and Free Press.

[8] Dömischová, I. (2011). *Nové technologie ve vzdělávání*; *vzdělávací software a interaktivní tabule*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

[9] Fukanová, J., & Štiková, V. (2017). *Já a můj svět, prvouka pro 1. ročník, pracovní učebnice.* Brno: Nová škola, s.r.o.

[10] Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido.

[11] Greger, D. (2006). Přehled výzkumů učebnic v zahraničí. In J. Maňák , & D. Klapko, *Učebnice pod lupou* (stránky 23-32). Brno: Paido.

[12] Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2017). Quality of learning materials. *IARTEM e-Journal*(9 No.1) stránky 122- 141. Načteno z https://biriwa.com/iartem/ejournal/volume9.1/articles/article_6_hansen_et_gissel_iartem_ej_2017.pdf

[13] Havelková, J. (2001). *K vývoji pojetí vlastivědného vyučování v primárním vzdělávání.* Načteno z https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/50470/V_09201_P.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

[14] Hrozová, M. (2013). Tvorba a ověření kategoriálního systému pro obsahovou analýzu didaktického aparátu učebnic prvouky a přírodovědy pro primární školu. (T. Janík , & K. Pešková, Editoři) *Školní vzdělávání:od podmínek k výsledkům*, 77-86.

[15] Hrozová, M. (2015). Výchova ke zdraví v učebnicích 1. stupně ZŠ: výsledky analýzy didaktického aparátu učebnic prvouky/přírodovědy. *Pedagogická orientace*, stránky 249-270.

[16] Chrástka, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada.

[17] Janáčková, Z., & Andrýsková, L. (nedatováno). *Prvouka 3, učebnice pro 3. ročník základní školy, čtení s porozuměním.* Brno: Nakladatelství Nová škola - DUHA s.r.o.

[18] Janko, T. (září 2012). Didaktický obraz ve školní výuce: žákovské hodnocení kvalit nonverbálních prvků v učebnicích. *Komenský*, stránky 26-29.

[19] Janko, T. (2012). *Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace.* Brno: Masarykova univerzita.

[20] Jůvová, A. (2006). Měření didaktické vybavenosti učebnic přírodopisu pro šestý a sedmý ročník základní školy. (J. Maňák , & D. Klapko, Editoři) *Učebnice pod lupou*, 97-106.

[21] Klapko, D. (2008). Modifikace a analýza sémantických výzkumných metod v procesu evaluace učebnic dějepisu. In P. Knecht, T. Janík, &. kol.., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (stránky 65-79). Brno: Paido.

[22] Knecht, P., & Janík, T. a. (2008). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu.* Brno: Paido.

[23] Knecht, P., & Janko, T. (2008). *Výzkum učebnic na Pedagogické fakultě MU.* Brno. Načteno z https://www.ped.muni.cz/weduresearch/texty/skupinaucebnice/poster_skupinaucebnice.pdf

[24] Kragler, S., Martin, L. E., & Walker, C. A. (2005). Strategy instruction in primary content textbooks. *The reading teacher*, stránky 254-261.

[25] Kubrická, J. (duben 2015). "Time to talk" aneb Čas mluvit o tom, komu patří angličtina v české učebnici. *Pedagogická orientace*, stránky 169-187.

[26] Maňák , J., & Knecht, P. (2007). *Hodnocení učebnic.* Brno: Paido.

[27] Maňák, J., & Klapko, D. (2006). *Učebnice pod lupou.* Brno: Paido.

[28] Martincová, P. (2011). Venkovský učitel Jaroslav Petr a jeho odkaz současnému školství. Praha.

[29] Martinková, V. (2007). Příprava a hodnocení učebnic z pohledu nakladatele (aneb hodnocení učebnic jako nástroj každodenní praxe). In J. Maňák, & P. Knecht, *Hodnocení učebnic* (stránky 41-47). Brno: Paido.

[30] Morkes, F. (16. leden 2007). *Politické zřízení školské z roku 1805*. Načteno z Metodický portál RVP.cz: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1092/POLITICKE-ZRIZENI-SKOLSKE-Z-ROKU-1805.html/

[31] MŠMT. (2013). *Schvalovací doložky učebnic.* Načteno z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy : https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic?lang=1

[32] MŠMT. (leden 2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Načteno z Národní ústav pro vzdělávání: http://www.nuv.cz/file/4983/

[33] Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (2nd revised and updatededition. vyd.). Braunschweig: Georg Eckert Institute for International TextbookResearch.

[34] Podružek, L. (2003). *Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární školu.* Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeník.

[35] Průcha , J. (2002). *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, s. r. o.

[36] Průcha, J. (1998). *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média.* Brno: Paido.

[37] Průcha, J. (2008). Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In J. Maňák, & D. Klapko, *Učebnice pod Lupou* (stránky 9-22). Brno: Paido.

[38] Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Protál.

[39] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, s. r. o.

[40] Rambousek, V. (2014). *Materiální didaktické prostředky.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Načteno z https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-440-version1-23_rambousek.pdf

[41] Reichenberg, M. (2014). Predicting Teachers' Choice of Teachingand Learning Materials: A Survey Studywith Swedish Teachers. *IARTEM e-Journal*(6 (2)), stránky 71-93. Načteno z https://ojs.bibsys.no/index.php/IARTEM/article/view/760/626

[42] Rybová, J., Juchelková, I., Klech, P., Ježková, V., Binková, A., & Koten, T. (2015). *Hravá prvouka 3.* Praha: Taktik International, s.r.o.

[43] Sikorová, Z. (2004). *Výběr učebnic na základních a středních školách.* Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

[44] Sikorová, Z. (2007). *Hodnocení a výběr učebnic v praxi.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

[45] Sikorová, Z. (2007). Návrh seznamu hodnotících kriterií pro učebnice základních a středních škol. V J. Maňák, & P. Knecht, *Hodnocení učebnic* (stránky 31-39). Brno: Paido.

[46] Skutil, M., & a, k. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* Praha: Portál.

[47] Skýbová, J. (2007). *Vybrané kapitoly z didaktiky přirodovědné části prvouky a přírodovědy pro učitelství prvního stupně.* Praha: Univerzita Karlova v Praze.

[48] Stará, J. (2019). *Práce učitelů s učebnicemi.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

[49] Stará, J., & Krčmářová, T. (2014). Užívání učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace*, 77-110.

[50] Stará, J., Dvořáková, M., & Frýzová , I. (2009). *Prvouka 3, učebnice pro 3. ročník.* Plzeň: Fraus.

[51] Strnad, E. (1978). Pokrokové návrhy na národní výchovu a lidové vzdělávání z let 1848-1852. *Pedagogika*, stránky 657- 668. Načteno z https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=9104&lang=cs

[52] Sýkora, M. (1996). *Učebnice její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů.* Praha: EM-EFFECT.

[53] Šimik, O. (2015). *Člověk a jeho svět; úvod do studia.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

[54] Tolmáčiová, T. (2000). Učebnice a výučba zemepisu na základných školách v Slovenskej republike po roku 1992. In *Učebnice geografie 90. let* (stránky 70-76). Ostrava: Ostravská univerzita.

[55] Tomášková, M. (2017). Analýza učebnic vlastivědy pro zájkladní školy s lehkým mentálním postižením . Hradec Králové.

[56] Wahla, A. (1983). *Strukturní složky učebnic geografie.* Praha: SPN.

[57] Westbury, I. (1985). Textbook Approval. Textbook Bias. Textbook Content. Textbook Development. Textbook Distribution. Textbook Selection: Pedagogical Considerations. Textbooks: An Overview. Textbooks, History of. V T. Husen, & N. T. Postlethwaite, *The International encyclopedia of education: Research and studies.* Oxford: Pergamon Press.

[58] Zelina, L. (1987). Názory G. A. Lindnera na otázky názorného vyučování (prvouky) v nižších ročnících základní školy. *Pedagogika*, stránky 51-51.

[59] Zujev, D. D. (1986). *Ako tvoriť učebnice.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo.

[60] Žižková, P., Grošeli, N., & Ribič, M. (2015). *Lili a Vili ve světě prvouky 3.* Praha: Klett nakladatelství, s.r.o.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
atd	A tak dále
atp.	A tak podobně
tj.	To jest
Tzn.	To znamená
AJ	A jiné
APOD	a podobně
ČLS	Člověk a jeho svět
NŠ	Nová škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – *Koeficienty využití aparátu prezentace učiva (E I), aparátu řídícího učení (E II) a aparátu orientačního (E III) u učebnic prvouky pro 3. ročník základní školy* 64

Obrázek 2 – *Srovnání koeficientů verbálních (Ev) a obrazových (Eo)* 65

Obrázek 3 – *Procentuální posloupnost zkoumaných učebnic prvouky dle celkového koeficientu didaktické vybavenosti* 68

Obrázek 4 – *Znázorňující poměr respondentů dle pohlaví* 96

Obrázek 5 – *Graf zobrazující věk respondentů* 96

Obrázek 6 – *Vystudovaná škola respondentů* 97

Obrázek 7 – *Celková délka praxe* 97

Obrázek 8 - *Datová matice výsledků otázek (úvod do rozhovoru)* 98

Obrázek 9 - *Legenda nalezených kódů (úvod do rozhovoru)* 98

Obrázek 10 - *Datová matice z rozhovorů o učebnici Prvouka 3 čtení s porozuměním, Nová škola* 100

Obrázek 11 - *Datová matice z rozhovorů o učebnici Hravá prvouka 3, Taktik* 101

Obrázek 12 - *Legenda nalezených kódů k hlavní části rozhovorů* 102

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - *Pojetí učebnic (Sikorová, 2007, str. 10)* 27

Tabulka 2 - *Hlavní charakteristiky funkcí učebnic (Maňák & Knecht, 2007)* 36

Tabulka 3 - *Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice ZŠ a SŠ (Sikorová in Maňák & Knecht, 2007, stránky 35-37)* 48

Tabulka 4 - *Charakteristika respondentů* 57

Tabulka 5 - *Zastoupení jednotlivých strukturních komponentů v učebnicích prvouky pro 3. ročník základní školy* 62

Tabulka 6 - *Celkový přehled zjištěných koeficientů míry didaktické vybavenosti učebnic prvouky pro 3. ročník základní školy* 62

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Koncept otázek k rozhovoru

Příloha P II: Grafy obsahující demografické údaje z rozhovorů

Příloha P III: Legenda a datová matice z úvodních rozhovorů

Příloha P IV: Legenda a datová matice hlavní části rozhovoru (učebnice pro 3. ročník od nakladatelství Nová škola a Taktik)

Příloha P V: Ukázka realizovaných rozhovorů

PŘÍLOHA P I: KONCEPT OTÁZEK K ROZHOVORU

Koncept rozhovoru s 20 vyučujícími

Datum a délka rozhovoru:

ÚVOD DO ROZHOVORU:

Otázky zaměřující se na samotné učitele –

→ Věk a pohlaví dotazovaných učitelů:

→ Vystudovaná škola:

→ Celková délka praxe:

Otázky týkající se obecně učebnic –

1.Kdo rozhoduje na vaší škole o výběru učebnic?

2. S jakými učebnicemi prvouky ve škole pracujete?

3. Máte zkušenosti i s jinými učebnicemi?

4. Kterou učebnici preferujete a proč?

5. Je pro Vás učebnice primárním zdrojem při přípravě na výuku prvouky?

6. Jaké další zdroje případně používáte?

HLAVNÍ ČÁST ROZHOVORU:

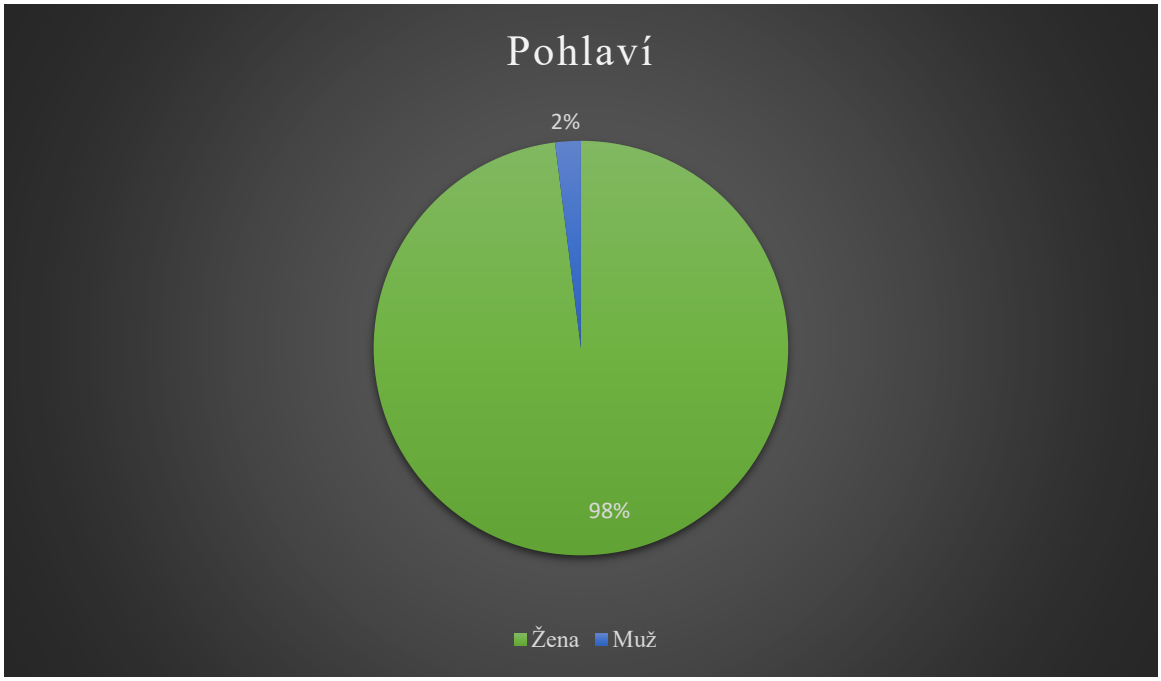
Otázky k učebnici Nová škola, Prvouka 3, čtení s porozuměním

1. Máte s touto učebnicí za svojí praxi nějaké zkušenosti? Případně, znáte tuto učebnici?
2. Co vás na učebnici na první pohled nejvíce zaujme?
3. Domníváte se, že je učebnice svým formátem a jazykem přizpůsobena věku žáků 3. ročníku?
4. Působí na Vás učebnice srozumitelně?
5. Jak hodnotíte strukturovanost učebnice? Jsou pro Vás jednotlivé tematické celky vhodně oddělené?
6. Jak byste zhodnotila ilustrace v této učebnici?
7. Považujete ilustrace v této učebnici přizpůsobeny aktuální generaci žáků?
8. Našla byste v učebnici něco, co vám nevyhovuje, případně, co vám v učebnici chybí?
9. Mohla byste na závěr celou učebnici stručně zhodnotit?
10. Je ještě něco, co byste ráda řekla o učebnici a během rozhovoru to nebylo zmíněno?

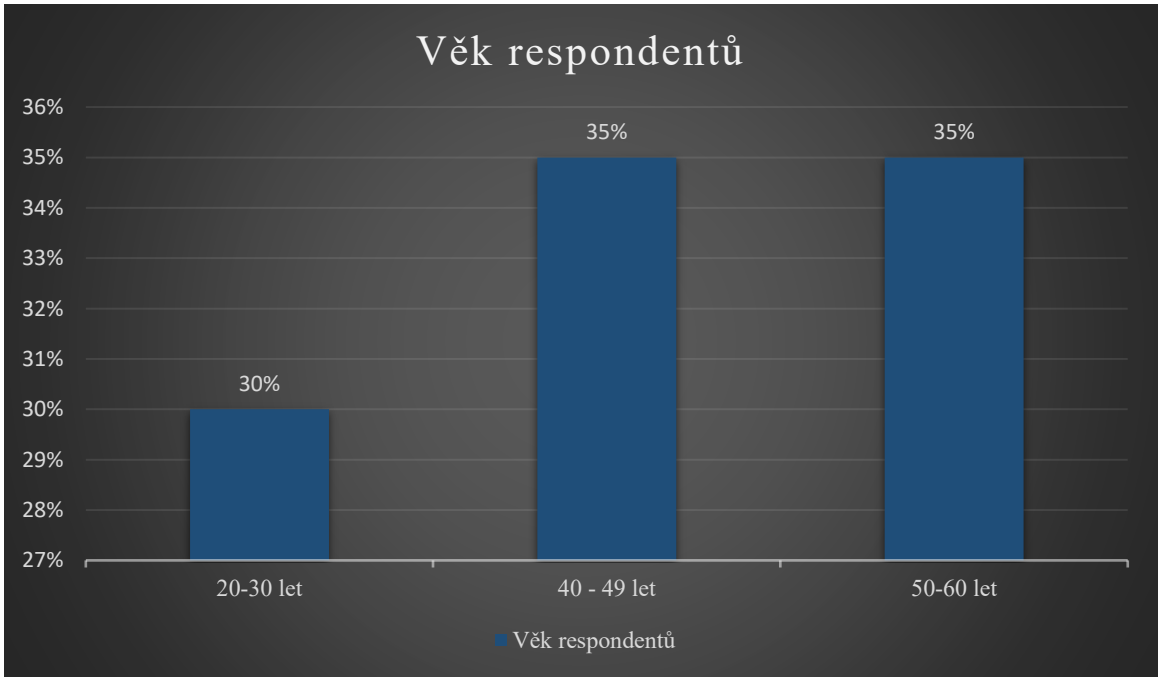
Otázky k učebnici Taktik, Hravá prvouka 3

1. Máte s touto učebnicí za svojí praxi nějaké zkušenosti? Případně, znáte tuto učebnici?
2. Co vás na učebnici na první pohled nejvíce zaujme?
3. Domníváte se, že je učebnice svým formátem a jazykem přizpůsobena věku žáků 3. ročníku?
4. Působí na Vás učebnice srozumitelně?
5. Jak hodnotíte strukturovanost učebnice? Jsou pro Vás jednotlivé tematické celky vhodně oddělené?
6. Jak byste zhodnotila ilustrace v této učebnici?
7. Považujete ilustrace v této učebnici přizpůsobeny aktuální generaci žáků?
8. Našla byste v učebnici něco, co vám nevyhovuje, případně, co vám v učebnici chybí?
9. Mohla byste na závěr celou učebnici stručně zhodnotit?
10. Je ještě něco, co byste ráda řekla o učebnici a během rozhovoru to nebylo zmíněno?

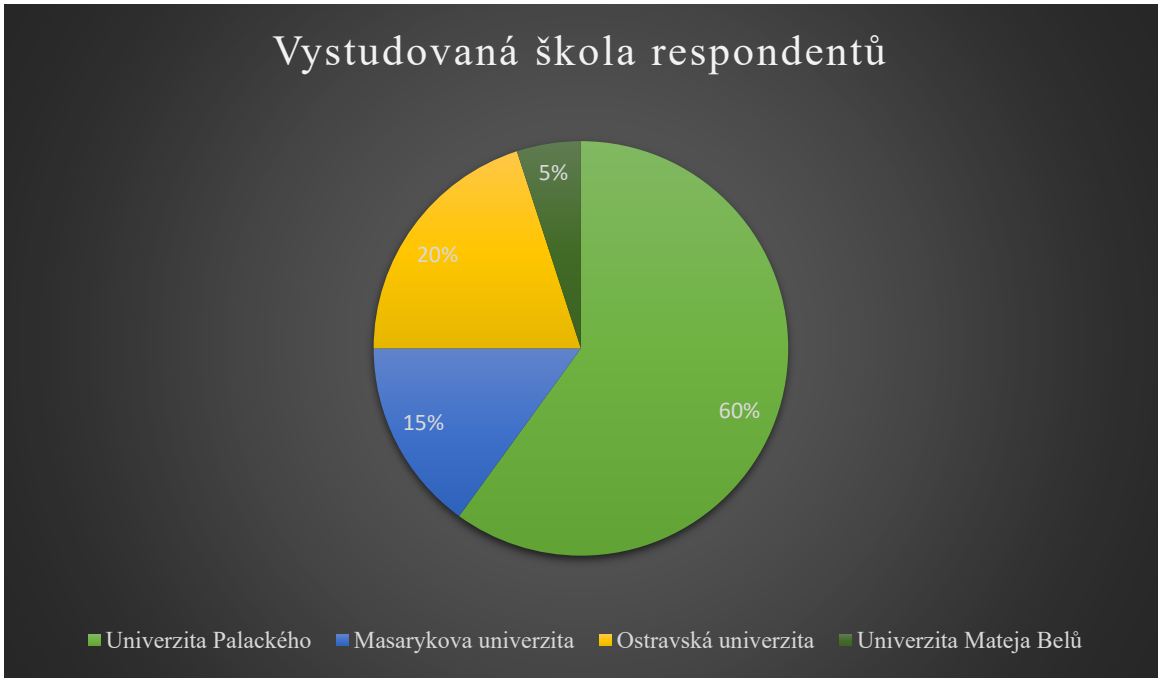
PŘÍLOHA P II: GRAFY OBSAHUJÍCÍ DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE Z ROZHOVORŮ



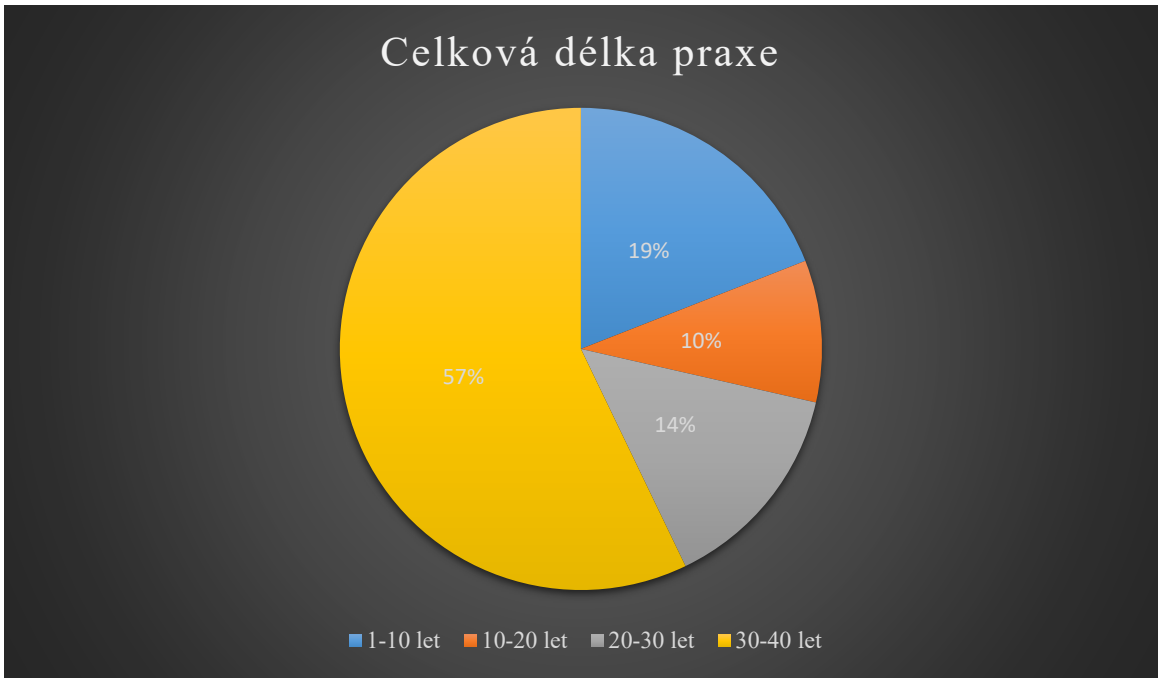
Obrázek 4 – *Znázorňující poměr respondentů dle pohlaví*



Obrázek 5 – *Graf zobrazující věk respondentů*



Obrázek 6 – *Vystudovaná škola respondentů*



Obrázek 7 – *Celková délka praxe*

PŘÍLOHA P III: LEGENDA A DATOVÁ MATICE ZÍSKANÝCH KÓDŮ Z ÚVODNÍCH ROZHOVORŮ

Respondent	OT_1 (výběr učebnic)	OT_2 (používané učebnice)	OT_3 (další zkušenosti s učebnicemi)	OT_4 (preference učebnic)	OT_5 (učebnice primární zdroj)	OT_6 (příklad dalších zdrojů)
R1	1+2	5	4+10	5	15	20+18+21
R2	1+2	5	4	4+5	15	20+21+17
R3	1	7	7	7	16	21+24+22+19
R4	1+3	7	7	14	15	17+24
R5	1	7	7+11	14	16	22+18
R6	1+2	4	5	4	15	17+22+19
R7	1	5	11	5	15	17+18
R8	1+2+3	5	5	5	15	20
R9	1	7	9	7	15	20+21+22+23
R10	1	8	7+12	7	16	17+22
R11	1	5	13+5	5	16	17+22
R12	1	7	7	14	16	17+19+20+21
R13	1	6	5+7	6	16	18
R14	1+2	5	11	5	16	17
R15	1+3	4	7+6	6	16	17
R16	1+2	5	5+13	5	16	17+23
R17	1+2	5	5+4	5	15	17+18+24+19
R18	1	7	12+4	7	16	17+18+19+22
R19	1+2+3	4	5+4	4	16	22+17+20
R20	1	6	4+7+14+12	6	16	23+17+24

Obrázek 8 - *Datová matice výsledků otázek (úvod do rozhovoru)*

Legenda nalezených kódů úvodní části rozhovorů			
1 = učitel/učitelé	7 = NŠ Já a můj svět	13 = ALTER	19 = encyklopedie
2 = vedení	8 = Sbírka pracovních listů	14 = nemůžu to posoudit	20 = pracovní sešit
3 = finance	9 = Prodos	15 = Ano, je to primární zdroj	21 = pracovní listy
4 = Taktik	10 = SPN	16 = Ne, není to primární zdroj	22= interaktivní tabule
5 = NŠ starší vydání	11 = nepamatuji si	17 = internet	23 = učení v přírodě
6 = NŠ čtení s porozuměním	12 = Fraus	18 = další materiály	24 = další učebnice

Obrázek 9 - *Legenda nalezených kódů (úvod do rozhovoru)*

PŘÍLOHA P IV: LEGENDA A DATOVÁ MATICE HLAVNÍ ČÁSTI ROZHOVORU (UČEBNICE PRVOUKY PRO 3. ROČNÍK OD NAKLADATELSTVÍ NOVÁ ŠKOLA A TAKTIK

Respondent	OT_1 (zkušenost)	OT_2 (první dojem)	OT_3(formát a jazyk)	OT_4 (srozumitelnost)	OT_5 (strukturovanost)	OT_6 (ilustrace)	OT_7 (ilustrace a žáci)	OT_8 (co učebnici chybí)	OT_9 (zhodnocení)	OT_10 (místo pro názor)
R1	1	10+8	16	18	20+21	26+28	31+32	41	43+44	34
R2	1	8+4	16	18	20+21	23+24+30	30+32	41	43	34
R3	2	9+10	16	18	20+21	22+24+25	33	36	11+4+45+8+46	34
R4	3	7+10	16	18	20+21	24+22+25	33	42+36	8+22+4+43	34
R5	2	4	17	18+19	20+21	29	34	38-41	6+4+47	4
R6	3	6+15	16	18	20+21	23+22	33	37	43+44	34
R7	3	9	16	18	20+21	24+27+22	33	36	48+8+9+43	34
R8	3	8+10+4+6+14	16	18	20	27+24	34+35	36	9+4+8+43	34
R9	2	7+8+13	16	18	20+21	23+27	33	36	6+15+8+43	34
R10	2	8+12	16	18	21	27+22	33	36	22+4+8	34
R11	3	8+6+9+10+11	16	18	20+21	23+22	33	37	43+46	34
R12	3	8+9+4+7	16	18	20+21	22+23+28	33	36	22+6+43	41
R13	2	4+8+6	16	18	20+21	22+24	30+31+32	36	22+43+10+11	34
R14	3	7+8	16	18	20+21	27+26+25+24	33	36	10+43+15+6+4	46
R15	2	4+5+6	16	18	20+21	22+23+24	31	36	43+46	46

R16	3	11	16	18	20	23	33	36	23+27+26	34
R17	1	8+4+15	16	18	20+21	44	33	36	10+11+8+4	34
R18	2	9+10	16	18	20+21	22+24+25	33	36	11+4+45+8	34
R19	3	7+10	16	18	20+21	24+22+25	33	42+36	8+4+43	34
R20	1	10+13+8+15	16	18	20+21	27+28+13	30+31	30+31	43+44+48+8	34

Obrázek 10 - *Datová matice z rozhovorů o učebnici Prvouka 3 čtení s porozuměním, Nová škola*

Respondent	**OT_1 (zkušenost)**	**OT_2 (první pohled)**	**OT_3(formát a jazyk)**	**OT_4 (srozumitelnost)**	**OT_5 (strukturovanost)**	**OT_6 (ilustrace)**	**OT_7 (ilustrace a žáci)**	**OT_8 (co učebnici chybí)**	**OT_9 (zhodnocení)**	**OT_10 (místo pro názor)**
R1	2	8	16	18	20+21	23	33	54+36	8	46
R2	2	8+54	16	18	20+21	24+26+23	31	14+15	43	34
R3	2	49+53	16	55	21+55+49	50+55	33	50	55+50	34
R4	2	8+50+25	17+19	18	55	28+26+23+50	33	6+14	8+50	34
R5	2	7+8+25+10	16	18	20	22+23+28+27	33	14+15	61	67
R6	1	8+43	16	18	20+21	50+24	33	6+14+15	43+44	34+36
R7	3	8+35	17	18+19	21	59	34+35	39+55	62	62
R8	3	49+8	17	17+55	56+54+57	50	30+35	39+49	56+57+49+54+63	57+58
R9	2	8+51	16	16+17	20+21	23+27	34+35	36	43+64	34
R10	2	8+25	17	55	55	50	33	54	55+57	34
R11	3	49+8+51	17	17	17+55	30+51	33	55	65	34
R12	3	8+7+9	16	18	20+21	50+55	33	6+14+15	49+11+8	34

R13	1	49+8	17	17+19+55	21+58	50+54	34	57+41	62	62
R14	2	51+52	17	19+55	21+58	51	34	55+52	62+8+55	65
R15	1	49+50	17	17+19	55	51+30	30+34	55+60	59+62	66
R16	3	7+8	17	16	55+57	29+30	33	34+36	23+35	34
R17	1	49	16	18	20	22+23	34	36	49+43	34
R18	2	49+53	16	55	21+55+49	50+55	33	50	55+50	34
R19	1	8+43	16	18	20+21	50+24	33	6+14+15	43+44	34+36
R20	2	49+8	17	55	57	24+26+28	30+31	13+15	10+8	34

Obrázek 11 - *Datová matice z rozhovorů o učebnici Hravá prvouka 3, Taktik*

Legenda nalezených kódů hlavní části rozhovorů			
1=Ano, pracuje s ní	18=Ano, určitě	35=Dětinské	52=vyzařuje agresivitu
2=Ano, znám, nepracuji	19=Pro dítě ne	36= Je tam vše	53=přeplněnost
3=Neznám	20=Dobře strukturovaná	37= Chybí téma Sluneční soustava	54=méně textu
4=Text	21=Tem. Celky v pořádku	38=Ilustrace	55=chaotické
5=Úvod	22=Vhodné pro 3. ročník	39=Nepřehledné	56= reklamní dojem
6=Opakování	23=Hezké/milé/pěkné	40=Různá velikost písma	57=nejasná struktura
7=Obal/barva	24=vhodné množství ilustrací	41=Moc textu	58=obsah je problém
8=obrázky/ilustrace	25=vhodná velikost ilustrací	42=Chybí téma Vánoce	59= nepřiměřené věku
9=struktura	26= poutavé	43= Líbí se mi	60= časopis

10=uspořádání	27=fotky/kresby	44= Zdařilá	61= nejlepší učebnice
11=dobrá orientace	28=názorné	45= Srozumitelnost	62= nevybral/a bych si jí
12=vzhled	29=slabina	46= Využiji/koupím	63=encyklopedický styl
13=rejstřík	30=zastaralé	47=Odkaz na jiné zdroje	64=finanční gramotnost
14=otázky	31=Aktuálnější /modernější	48=čtenářská gramotnost	65= nejhorší učebnice
15=shrnutí	32=dostatek fotek	49=barevnost	66= vyměním ji
16=Ano, myslím si	33=Ano	50=mnoho obrázků	67=odkaz Komenského
17=Ne, nemyslím si	34= Ne	51=Nelíbí se mi	

Obrázek 12 - *Legenda nalezených kódů k hlavní části rozhovorů*

PŘÍLOHA P V: UKÁZKA REALIZOVANÝCH ROZHOVORŮ

Datum a délka rozhovoru: 3.3. 2021, 12 minut a 56 sekund

ÚVOD DO ROZHOVORU:

Otázky zaměřující se na samotné učitele –

→ Věk a pohlaví dotazovaných učitelů: 57, žena **(R14)**

→ Vystudovaná škola: Učitelství pro 1. stupeň, UPOL

→ Celková délka praxe: 32 let

Otázky týkající se obecně učebnic –

Kdo rozhoduje na vaší škole o výběru učebnic? Máte nějaké slovo při samotném výběru?

„No tak o výběru učitel, který to učí, který s tím má největší zkušenosti, no a pak to potvrdí ředitel. No vlastně ve spolupráci, vezmeme si několik knížek a z toho vybíráme." (dotazovaná učitelka je zároveň i ředitelkou malotřídní školy)

S jakými učebnicemi prvouky ve škole pracujete?

„Aktuálně pracujeme s Novou školou, ale řekla bych, že s tou nejstarší řadou, která je dostupná na trhu."

Máte zkušenosti i s jinými učebnicemi?

„Nooo…nejvíc asi s Novou školou. Tady s tou eeh…s tou starší řadou teda. Ale s těma se mi vždycky pracovalo dobře. Ty novější, to už je prostě, to už jsou výkřiky moderní doby, prostě upoutat obrázkem nebo něčím, ale většinou to nemá hlavu ani patu a ani to nenavazuje na plán, které si člověk vypracuje nebo něco. Takové málokdy, no někdy nelogické kombinace."

Kterou učebnici prvouky preferujete a proč?

Eeeh…ty nejhorší si ani nepamatuji, to prostě jak mě to neupoutá, jak tam vidím nějaké zmatky, tak to odkládám a akorát se divím, jaktože ministerstvo školství dá tolik doložek na to, aby mohli vydávat takové učebnice. To si může vydávat kdo chce co chce a potom ten učitel může mít horší výběr, jako co co teda vybrat. (PAUZA) No nejvíc mám zkušenosti s tou novou školou, ale s tou starší řadou."

Je pro vás učebnice primárním zdrojem při přípravě na výuku prvouky?

„Určitě ne, učebnice ani nemůže být, ale máte spoustu materiálů, které si můžete vyhledat."

Jaké další informační zdroje případně používáte?

„Můžete hledat na internetu, prostě i z nějakých těch organizací, které se zrovna zaobírají přírodou a podobně, semináře. Spoustu a spoustu věcí, které můžete využít v hodinách. Není to o tom, že se musíte striktně držet učebnice."

HLAVNÍ ČÁST ROZHOVORU:

Otázky k učebnici Nová škola, Prvouka 3, čtení s porozuměním

1. **Máte s touto učebnicí za svojí praxi nějaké zkušenosti? Případně, znáte tuto učebnici?**

„S touto konkrétní teda zkušenost nemám, to je ta úplně nejnovější zřejmě, takže jí mám poprvé v ruce, ale vidím, že je to podobně strukturované jako ty starší učebnice. Je to jenom určitě vylepšené, jenom o nějaké lepší obrázky, nebo nějaké barevné zvýraznění a podobně,

většinou se tam vyskytuje nějaké dítě, které provádí ty děti tou učebnici, a to je prostě, to je asi to moto té Nové školy – děcka dětem.“

2. **Co vás na učebnici na první pohled nejvíce zaujme?**

„Cha… tady na této konkrétní, tak určitě modrá barva, která se mi líbí (smích) a teda jsou to hned ze začátku ty obrázky, které vidím jako (pauza) všechny ty odvětví, které se tady budou probírat.“

3. **Domníváte se, že je učebnice svým formátem a jazykem přizpůsobena věku žáků 3. ročníku?**

„Určitě, vidím tady asi větší písmo, než bylo dříve v těch starších provedeních učebnicí. Je to větší, je to barevně odlišeno, je to tučně zvýrazněno. Myslím si, že je to vyvážené jak textem, tak obrázky, není na tom nic, co by mě nějak vadilo.“

4. **Působí na Vás učebnice srozumitelně?**

„Určitě. Má to tady název vždycky toho tématu. A různé pohledy na to téma, takže se to může dobře využít, když si k tomu najdete ještě další materiály na interaktivní tabuli nebo nějaké doprovodné materiály. Prostě hodina jo lusk (úsměv).“

5. **Jak hodnotíte strukturovanost učebnice? Jsou pro Vás jednotlivé tematické celky vhodně oddělené?**

„Noo, tak to jsem řekla před chvíli, to jako myslím, že ano. Jako nejsem úplný znalec, myslím, že ti na ministerstvu by vám to rozebrali líp, ale já to beru z pohledu toho, jak by se podle toho dalo učit a myslím si, že velmi dobře.“

6. **Jak byste zhodnotila ilustrace v této učebnici?**

„Není to přeplácané. Není to ani velké ani malé, tak akorát, aby to upoutalo, aby si to děcka mohli dobře prohlédnout. Si myslím, že velmi dobře je to zvolené. Jsou tu fotky, jsou tu i kresby, myslím si že nic, co by mi vadilo.“

7. **Považujete ilustrace v této učebnici přizpůsobeny aktuální generaci žáků?**

„(Smích) To by vám asi řekla ta generace žáků, jestli je to vhodné. Já si myslím, že se z toho dá poznat o co jde, a jestli by to děti té generace posuzovali jinak, no myslím, že jim to je ale úplně jedno (smích).

8. **Našla byste v učebnici něco, co vám nevyhovuje, případně, co vám v učebnici chybí?**

„Mmm, to teďka takhle neřeknu, já jsem podle ní neučila, takže tohle nedokážu posoudit. Ale ještě tady vidím, že jsou tady i otázky a doplňující nějaké pokusy, což si myslím, že je velice dobré. Ale jako co by mi vadilo teď tak na první pohled, to nedokážu říct.“

9. **Mohla byste na závěr celou učebnici stručně zhodnotit?**

„(Pauza) Myslím si, že je vhodně členěná podle těch témat. Pak vyvážené texty s obrázky a zvýrazněním. Líbí se mi ty otázky na konci, že hnedka můžu shrnout, co si děcka z té hodiny odnesly, co si zapamatovaly, to myslím, že je taky dobře. A ten text – zvýrazněné některé věty to si myslím že je dobře, že to ty děcka upoutá a co možná jim zůstane v hlavě.“

10. **Je ještě něco, co byste ráda řekla o učebnici a během rozhovoru to nebylo zmíněno?**

„Hmm, nevím. Že se asi podívám a že možná vyměníme učebnice. Musím se podívat. Jsou k tomu i pracovní sešity?“

Otázky k učebnici Taktik, Hravá prvouka 3

1. **Máte s touto učebnicí za svojí praxi nějaké zkušenosti? Případně, znáte tuto učebnici?**

„Tuto konkrétní vůbec ne, máme taktika ve čtvrté třídě na přírodovědu, to je dobré, tam se ta učebnice celkem jako prosti ostatním byla lepší. Tak jsme vzali tady ty, no a tahle se mi už nelíbí (pauza) obal. Už tady jenom ty děti, jak si tady v muzeu dělají, co chtějí, jako co je to za motivace tohle to. To se mi nelíbí. Ano vím, že dnešní taková generace je, ale proč na to ještě upozorňovat a ještě ukazovat, co bychom měli, jak bychom se mohli, a jací jsme borci, když děláme něco jiného a naschvál. To se mi nelíbí.“

2. Co vás na učebnici na první pohled nejvíce zaujme?

„No právě tady toto. A už právě červené, agresivní. Jako to úplně provokuje k nějaké agresivitě děcek, nelíbí.“

3. **Domníváte se, že je učebnice svým formátem a jazykem přizpůsobena věku žáků 3. ročníku?**

„Tak já jsem to neměla úplně, jako podle témat je to rozdělené, jako to ano, ale přijde mi tady jako (pauza) jako přijde mi to takové jako chaotické, jako možná ty Vánoce jsou tu rozhozené dobře, podle těch různých těch, ale nevím, ale opravdu mi přijde, že ty kresby tady jsou úplně negativní vlastnosti. To bychom právě měli děckám ukazovat to dobré, ne to špatné ne? Já nevím, ale jsem asi stará škola, ale i v těch televizích je plné takového zla, jsme vždycky na všem viděli to pěkné, krásné, teď všichni jako horory. Ty kytky jsou udělané pěkně, jsou tu hezké fotky.“

4. **Působí na Vás učebnice srozumitelně?**

„(pauza) Nevím. Tak jako rozdělené to je na ty tematické celky, ale když otevřu ty stránky, tak je to prostě takové(pauza) neuspořádané podle mě, na mě to působí jako odskoč, přiskoč. Tu jsem byl, tu jsem nebyl, tady trošku toho, trošku toho a dej si to dohromady sám.“

5. **Jak hodnotíte strukturovanost učebnice? Jsou pro Vás jednotlivé tematické celky vhodně oddělené?**

„Jako oddělené jsou, nadepsané jsou. Jako výrazně nadepsané to je. Ale to, co se děje potom uvnitř, to už je trošičku horší.“

6. **Jak byste zhodnotila ilustrace v této učebnici?**

„Ty se mi nelíbí. Nelíbí se mi. Možná nějakého výtvarníka urazím, ale nelíbí se mi ty jednotlivé negativní scény, které jsou vyobrazené. No prostě je to typ, no to se mi nelíbí.“

7. Považujete ilustrace v této učebnici přizpůsobeny aktuální generaci žáků?

„Možná že dětem by se to líbilo, protože tam dělá něco naschvál kamarádovi, tam se něco děje. Těm by se to asi líbilo, ale mě se to teda nelíbí.“

8. **Našla byste v učebnici něco, co vám nevyhovuje, případně, co vám v učebnici chybí?**

„To je to o čem mluvím. Jako agresivní, červený obal. No prostě to se mi nelíbí. Líbí se mi fotografie, jako zasazené fotky přírody do toho textu, ale jinak no (pauza) nic moc.“

9. Mohla byste na závěr celou učebnici stručně zhodnotit?

„No, já bych jí pro děti nepořídila. Líbí se mi ty obrázky, jako ty fotky, ty obrázky, to už jsem říkala. Ale myslím si, že je to takový jeden zmatek velký a myslím si, že by se podle to dobře neučilo, alespoň teda mně ne.

10. Je ještě něco, co byste ráda řekla o učebnici a během rozhovoru to nebylo zmíněno?

„Že jsou určitě větší odborníci na ministerstvu, kteří by toto mohli posoudit dřív, než to vejde do tisku. Je to plýtvání stromy a přírodou.“

Koncept rozhovoru s 20 vyučujícími

Datum a délka rozhovoru: 11.3. 2020, 14 minut 35 sekund

ÚVOD DO ROZHOVORU:

Otázky zaměřující se na samotné učitele –

- → Věk a pohlaví dotazovaných učitelů: 54 let (R5)
- → Vystudovaná škola: Masarykova univerzita v Brně, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
- → Celková délka praxe: 33 let

Otázky týkající se obecně učebnic –

Kdo rozhoduje na vaší škole o výběru učebnic? Máte nějaké slovo při samotném výběru?

„Já to objednávám, ale teda konzultujeme s kolegy, jakou učebnici si vybereme.“

S jakými učebnicemi prvouky ve škole pracujete?

„Teď děláme podle toho Já a můj svět.“

Máte zkušenosti i s jinými učebnicemi?

„Na tohle asi nedovedu odpovědět, protože to si vůbec nepamatuji., jak říkám, teď máme Já a můj svět a co bylo předtím, to už nevím. Podle toho jedeme už dlouho, ale bylo jich samozřejmě víc.“

Kterou učebnici preferujete a proč?

„Tím pádem nemůžu odpovědět. Ale co se týká té možnosti výběru. Tak ten Taktik se mi fakt líbí (ve 3., 4. a 5. ročníku.), je to dobře zpracované.“

Je pro vás učebnice primárním zdrojem při přípravě na výuku prvouky?

„Primární pro mě samozřejmě není, primární jsou plány. Aaa učebnice jedna z několika pomůcek.“

Jaké další informační zdroje případně používáte?

„No já, jakože používám projekční tabuli, jakoukoliv literaturu. Nějaké zdroje, co mám uložené na počítači. A taky metodiky, ale jako učebnice používám, ale nejsou pro mě nejdůležitější.“

HLAVNÍ ČÁST ROZHOVORU:

Otázky k učebnici Nová škola, Prvouka 3, čtení s porozuměním

1. Máte s touto učebnicí za svojí praxi nějaké zkušenosti? Případně, znáte tuto učebnici?

„Mm, měla jsem jí … loni, jako doplňkovou.“

2. **Co vás na učebnici na první pohled nejvíce zaujme?**

„Na první pohled, co mě zaujme (pauza) asi při prolistování, tak velká obsáhlost textu. Pro třetí třídu, mi to připadá… noo, je tam moc textu k určitým kapitolám. Působí to na mě jako skripta, ne jako učebnice pro 3. třídu.“

3. **Domníváte se, že je učebnice svým formátem a jazykem přizpůsobena věku žáků 3. ročníku?**

„No to právě si nemyslím, připadá mi pro 4. ročník ideálně i pro 5. tím způsobem zpracování. Pro 3. třídu by to děti asi nezaujalo.“

4. **Působí na Vás učebnice srozumitelně?**

„Mmm jako pro učitele, já bych se v tom vyznala. Jako pro dítě 9leté si myslím, že by se ztrácelo.“

5. **Jak hodnotíte strukturovanost učebnice? Jsou pro Vás jednotlivé tematické celky vhodně oddělené?**

„To si myslím, že strukturovanost není špatná, jsou tam základní kapitoly, pak podkapitoly. Struktura je podle mě vhodně a dobře zpracovaná.“

6. **Jak byste zhodnotila ilustrace v této učebnici?**

„No, to je slabina této učebnice. Celkově to jsou malé dětičky, to není pro ně. Takže slabé. Mínus.“

7. **Považujete ilustrace v této učebnici přizpůsobeny aktuální generaci žáků?**

„No to jsem odpověděla, to si myslím že ne.“

8. **Našla byste v učebnici něco, co vám nevyhovuje, případně, co vám v učebnici chybí?**

„Co je mínus, to jsou ty ilustrace, je to nepřehledné pro děti, jsou tam různé velikosti písma, různé formáty písma, jsou tam složité mapy. Příliš podrobné informace a příliš moc informací, je to jako spíš učebnice pro učitele, ale působí to na mě spíše jako metodická příručka. V podstatě, když učitel půjde podle této učebnice nemusí už nic moc vymýšlet.

9. **Mohla byste na závěr celou učebnici stručně zhodnotit?**

„Je tam opakování druhé třídy, je tam opakování za kapitolami, to je taky fajn. Jsou tam úryvky z knížek, básničky to je taky dobře volené. Jsou tam různé pokusy, a to závěrečné opakování.“

10. **Je ještě něco, co byste ráda řekla o učebnici a během rozhovoru to nebylo zmíněno?**

„Ještě třeba co se týká obalu, když jsem srovnávala obal, tak tento je méně přitažlivý pro děti. A ta červená u Taktiku, ta je malovaná dítětem, je tam nějaká situace, to dítě bude zkoumat, to mají děti rády.“

Otázky k učebnici Taktik, Hravá prvouka 3

1. **Máte s touto učebnicí za svojí praxi nějaké zkušenosti? Případně, znáte tuto učebnici?**

„Znám nakladatelství Taktik, ale podle této učebnice jsem nikdy neučila."

2. **Co vás na učebnici na první pohled nejvíce zaujme?**

„Na první pohled obal a taky teda ty obrázky, ta velikost, větší písmo. To je pro třeťáky podstatné a přehlednost a jednoduchost."

3. **Domníváte se, že je učebnice svým formátem a jazykem přizpůsobena věku žáků 3. ročníku?**

„Ano, jo to si myslím, že teda je. Mně se tam hrozně líbí, je tam hodně obrázku kreslené dětma, jsou tam situační ilustrace, tohle děti hrozně baví, můžete si o tom povídat. A myslím si, že učebnice pro 3. ročník má být jenom takovou malou pomůckou a mají si hlavně povídat a tou diskusí rozvíjet poznávání těch dětí."

4. **Působí na Vás učebnice srozumitelně?**

„Určitě jednoznačně srozumitelná, právě díky té jednoduchosti."

5. **Jak hodnotíte strukturovanost učebnice? Jsou pro Vás jednotlivé tematické celky vhodně oddělené?**

„Ano, jo, jo, ano."

6. **Jak byste zhodnotila ilustrace v této učebnici?**

„To já pořád dávám na první místo, to už jsem řekla, ilustrace jsou perfektní."

7. **Považujete ilustrace v této učebnici přizpůsobeny aktuální generaci žáků?**

„Ano."

8. **Našla byste v učebnici něco, co vám nevyhovuje, případně, co vám v učebnici chybí?**

„Možná by tam mohlo být nějaké závěrečné opakování, nějaký přehled, otázky za kapitolama. Jako otázky tam jsou, ale ne vyloženě opakující za kapitolama."

9. **Mohla byste na závěr celou učebnici stručně zhodnotit?**

„Noo, že mi připadá jako jedna z nejlepších učebnic, co jsem viděla. Ten způsob, jakým taktik zpracovává učebnice, no lepší jsem neviděla, a to myslím celkově napříč předměty, a i ve spojitosti s pracovními sešity."

10. **Je ještě něco, co byste ráda řekla o učebnici a během rozhovoru to nebylo zmíněno?**

„Jo, ten název jako Hravá prvouka, už Komenský říkal škola hrou a tady mi to vážně připadá jako ta učebnice tomu Komenskému odpovídá. Ty děti jsou malé, a teď jim přistane učebnice Nové školy, tak asi nadšené nebudou."