

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Analýza vybrané učebnice výchovy ke zdraví
Analysis of selected textbook health education

Eliška Koťátková

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy
a střední školy tělesná výchova — výchova ke zdraví

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma Analýza vybrané učebnice výchovy ke zdraví potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 13.7.2018

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce PhDr. Mgr. Miroslavě Kovařikové, Ph.D. za odborné rady, cenné informace a zkušenosti, trpělivost a čas, který mi věnovala.

ABSTRAKT

Předmětem této diplomové práce je zhodnotit vybranou učebnici z pohledu pedagogů, kteří s danou knihou pracují v hodinách Výchovy ke zdraví. V teoretické části je nastíněna problematika učebnic a také různé faktory ovlivňující výběr a posouzení jejich kvality. Praktická část obsahuje zhodnocení vybrané učebnice jak analýzou didaktické vybavenosti, tak i na základě praktických zkušeností učitelů.

V praktické části práce bylo zjištěno, že reálné zkušenosti učitelů se příliš neliší od výsledků didaktické analýzy. V obou částech šetření se projevila nezvyklá koncepce učebnice.

Tato práce by měla soužit zejména začínajícím učitelům výchovy ke zdraví při rozhodování, zda s touto učebnicí pracovat, případně jak.

KLÍČOVÁ SLOVA

analýza učebnice, didaktické prostředky, učebnice, funkce a struktura učebnice, hodnocení učebnic.

ABSTRACT

In this diploma thesis I look at the Analysis of selected textbook health education through the eyes of teachers who use it in their lessons. The theoretical part of this thesis serves as an introduction to the complex topic of textbooks and lays out the criteria according to which a textbook is chosen. In the practical part I carry out a didactic analysis of the textbook and I present a summary of experience of teachers who have worked with it.

The practical part shows that teachers's experience does not differ significantly from the findings of the didactic analysis. The textbook's unusual approach to teaching health education is prominent in both surveys.

This thesis aims to help junior health education teachers decide whether and how this particular textbook will benefit their own teaching method.

KEYWORDS

analysis of textbooks, teaching resources, textbooks, function and structure of textbooks, textbook evaluation

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	10
1 Základní pojmy teorie učebnice	10
1.1 Učebnice.....	10
1.2 Funkce učebnice.....	12
1.3 Strukturní komponenty učebnice	13
1.4 Hlavní aspekty kvality učebnic	17
2 Role učebnice ve výuce	19
2.1 Učebnice a učitelé	19
2.2 Učebnice a žáci	23
2.3 Učebnice z pohledu vydavatele.....	25
2.4 Problematika hodnocení učebnice MŠMT.....	31
3 Hodnocení učebnic	33
3.1 Metody hodnocení učebnic	33
Praktická část	42
4 Cíl práce	42
5 Výzkumné předpoklady	42
6 Metodologie výzkumného šetření	42
6.1 Předmět analýzy	43
6.2 Didaktická analýza učebnice.....	44
6.2.1 Průběh šetření – analýza učebnice	46
6.3 Polostrukturovaný rozhovor.....	49

6.3.1	Charakteristika respondentů	52
6.3.2	Průběh šetření - polostrukturované rozhovory.....	52
7	Diskuze	57
8	Závěry vyplývající z šetření	61
9	Doporučení pro výběr učebnice.....	63
10	Závěr	64
	Seznam použité literatury a informačních zdrojů	66
	Seznam příloh	68

Úvod

Předmětem této diplomové práce je analýza učebnice *Výchova ke zdravému životnímu stylu*, Fraus (2011). Obor, kterému se učebnice věnuje (výchova ke zdraví), je jeden z nejmladších a zároveň je jedním z rychle se měnících a reagujících na společenské změny nejen u nás v České republice, ale i ve světě. Na základě toho je zde otevřen velký prostor pro tvorbu učebnic. Různých výukových materiálů včetně učebnic je nespočet a je poměrně těžké se v nich vyznat. Troufám si tvrdit, že bohužel opravdu málokdo má přehled o učebnicích, které vycházejí, nebo již jsou na trhu.

Problémem tedy není, že by nebylo dost nových, aktuálních a atraktivních učebnic. Potíž je v tom, že analýza a hodnocení těchto učebnic je velmi okrajovou záležitostí, alespoň zde v České republice. O jistý filtr nevyhovujících učebnic se stará Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pomocí schvalovací doložky. Ovšem pro učitele vybírající nejvhodnější učebnici se jedná pouze o informaci: má x nemá. Nejistí již bližší posudky recenzentů. Ani známé pravidlo „dražší je lepší“ není možné při výběru učebnice využít. Není zárukou, že nejobsáhlejší či vizuálně hezky zpracovaná učebnice, je i didakticky správně koncipovaná a plní všechny funkce, které by učebnice plnit měla. V praxi tedy většinou záleží na učitelích samotných, zda se nechají inspirovat zkušenostmi jiných kolegů či provedou svojí vlastní analýzu.

Tato práce by tedy měla usnadnit rozhodování pro ty učitele, kteří uvažují o výběru učebnice z roku 2011, nakladatelství Fraus: *Výchova ke zdravému životnímu stylu*. Práce se zabývá komplexním zhodnocením dané učebnice výchovy ke zdraví, a to z pohledu učitelů z praxe, tak i její analýzou.

Práce obsahuje část teoretickou a praktickou.

Cílem teoretické části je získání znalostí pro zhodnocení učebnice. S tím je spojena potřeba zjistit, podle jakých kritérií se učebnice a její vybavenost hodnotí, jaké jsou funkce učebnice, které by měla splňovat. Dle těchto znalostí bude vedená i část praktického výzkumu.

V praktické části se zaměřuji na to, zda se teoretická východiska shodují se zkušenostmi učitelů, kteří s učebnicí pracují. Tyto poznatky by měly být podpořeny i výsledky didaktické analýzy učebnice.

Ke zpracování teoretické části této práce je využito zejména metod analýzy odborné literatury a srovnávání. V praktické části se pracuje s kvantitativními metodami výzkumu učebnic (Metody měření didaktické vybavenosti učebnic) a také s kvalitativní metodou polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy.

Na základě komparace všech zjištěných informací vytvořím doporučení zejména pro začínající učitele, jak k této učebnici přistupovat.

Teoretická část

Vědecké teorie zabývající se tvorbou učebnic se ve větším množství začínají objevovat v 60. a 70. letech, kdy byly prováděny empirické výzkumy vlastností a fungování učebnic. Zajímavostí je, že podnět k výzkumu pocházel z jiných než didaktických okruhů – tedy zejména kognitivní psychologie, psychologie učení, psycholinguistiky, sémantiky aj. Do té doby byly učebnice sepisovány odborníky z daných oborů na základě intuitivních a zkušenostně ověřených postupů.¹

Pro pochopení funkce a optimální skladby učebnice je třeba vymezit základní pojmy.

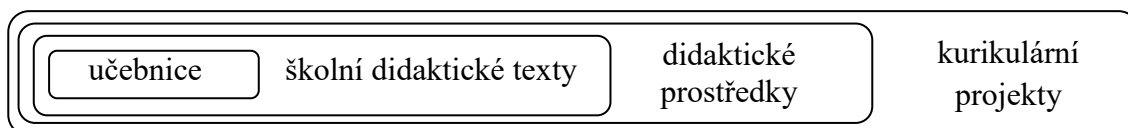
1 Základní pojmy teorie učebnice

1.1 Učebnice

Z pohledu neoborníka se jeví učebnice jako knížka, která je doplněna ilustracemi, z níž se žáci a studenti mají učit danou látku. Čím barevnější – tím atraktivnější. Ovšem tento pohled plně nevystihuje některé podstatné rysy učebnic.

Pedagogický slovník² definuje pojem učebnice jako „Druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou.“. Školní učebnice je pouze jeden druh textů, který prezentuje plánovaný obsah vzdělání jako součást kurikula a dále funguje jako informační zdroj pro učitele i žáky, které stimuluje a řídí.

Školní učebnice je začleněna do systému edukačního konstruktů tedy mezi veškeré práce, které slouží k podpoře, řízení a kontrole edukace.³



¹ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4. s.13

² PRŮCHA, J., J. MAREŠ a E. WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

³ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4. S.13

Stručná charakteristika role učebnice v daných systémech:⁴

Učebnice jako prvek kurikulárního projektu – učebnice odpovídají vzdělávacím programům. Obsahují učební plán pro daný stupeň i typ školy, vymezují obsahy i vzdělávací cíle. Učebnice musí odpovídat kurikulárním dokumentům.

Učebnice jako součást souboru didaktických prostředků – didaktickými prostředky se rozumí soubor všech materiálních předmětů používaných při realizaci vzdělávání. K vyučování jsou využívány preparáty, demonstrační přístroje a učebnice. Nyní již poměrně běžně využívaná je multimediální podpora učebnic, tedy elektronické učebnice, audio i vizuální podpora cvičení nebo interaktivní programy. Od tištěných učebnic se nejspíše neupustí vzhledem k jejich snadnější dostupnosti, lehčímu využití a možnosti přenášení. Významnou roli hraje jistě i ekonomická náročnost výukových programů, pořízení a udržování elektroniky potřebné k využívání těchto programů.

Učebnice jako druh školních didaktických textů – školní didaktické texty jsou takové texty, které jsou speciálně sestaveny pro účel vyučování. Mezi ně řadíme:

- učebnice
- cvičebnice (pracovní sešity a listy, příručky např. pro laboratorní práce apod.)
- slabikáře (speciálně sestavené pro zahájení školního vzdělávání)
- čítanky (soubory obvykle uměleckých literárních děl, někdy přizpůsobených)
- sbírky (matematických úloh, diktátů, hádanek apod.)
- atlasy a mapy
- odborné tabulky
- slovníky, mluvnice, zpěvníky...

Velmi často jsou vydávány dané texty tak, že na sebe navazují nebo se vzájemně doplňují. Ve školách je běžnou praxí, že využívají celou řadu učebnic a pracovních sešitů pro všechny stupně. Výhodou takových řad nesporně je to, že na sebe navazují, žáci jsou zvyklí na její uspořádání a bez problémů s ní umí pracovat. Dále má učebnice většinou širokou podporu pracovních sešitů a v dnešní době i interaktivních materiálů.

⁴ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4 s.14.

1.2 Funkce učebnice

„Funkcí učebnice se rozumí role, předpokládaný účel, který má tento didaktický prostředek plnit v reálném edukačním procesu.“⁵

Učebnice by se měla stát prostředkem k řízení edukačního procesu. Je třeba na její funkci vnímat z pohledu subjektů, které s učebnicí pracují:

- ***funkce učebnice pro žáky*** – učebnice je zdrojem nových poznatků v daném předmětu, které je didakticky uspořádané, ale zároveň má vliv na další složky vzdělání, jako jsou hodnoty, normy, dovednosti, postoje apod.⁶
- ***funkce učebnice pro učitele*** – ačkoli je učebnice primárně sestavena pro žáka, učitel s její pomocí plánuje obsah učiva a plán výuky nebo přímou ukázkou látky.

Existuje mnoho různých klasifikací funkcí, které by měla učebnice pro žáky plnit. Dle Průchy zatím nejkompexnější klasifikaci sestavil ruský odborník Dmitrij Dmitrijevič Zujev ve své knize *Školnyj učebnik* (1986):

- ***informační funkce*** – učebnice má za úkol vymezit obsah v daném předmětu, přehledně jej dávkovat pro žáky k osvojení
- ***transformační funkce*** – dané informace jsou přizpůsobené žákům tak, aby pro ně byly pochopitelné a srozumitelné
- ***systematizační funkce*** – učebnice je systematicky rozčleněna do jednotlivých kapitol, ročníků a stupňů tak, aby byla zachována posloupnost jednotlivých částí učiva
- ***zpevňovací a kontrolní funkce*** – pod vedením učitele pomáhá učebnice získávat nové znalosti a dovednosti, poté je upevňovat procvičováním a v návaznosti i pomocí úkolů kontrolovat jejich osvojení
- ***sebevzdělávací funkce*** – pomocí samostatné práce s učebnicí podporuje učebnice touhu po poznávání
- ***integrační funkce*** – učebnice pomáhá sjednotit informace získané z různých zdrojů

⁵ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4, s. 19

⁶ STOJAN, M. *Základní pedagogické kategorie – Učební text k předmětu „Obecná pedagogika a didaktika“*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1964-6

- **koordinální funkce** – učebnice pomáhá sladovat práci s dalšími navazujícími didaktickými prostředky
- **rozvojově výchovná funkce** – učebnice přispívá k harmonicky rozvinuté osobnosti žáků (např. rozvoj estetického vkusu)

Zajímavostí ovšem je, že Zujev úplně opomíjí **motivační funkci** učebnice. Maňák⁷ naopak tuto funkci staví na první místo. Podle něj je tedy nejdůležitější funkcí učebnice motivovat žáky k učení a díky atraktivním učebnicím vyvolat touhu po vědění a získávání nových informací (v ideálním případě na celý život).

Učebnice je hlavním, ale rozhodně ne jediným didaktickým prostředkem učitele ve výuce. Mnohé z toho, co je napsáno o učebnicích, je možné vztáhnout i na další didaktické materiály a pomůcky.

1.3 Strukturní komponenty učebnice

S funkcemi učebnic úzce souvisí i její struktura. Zajišťuje přehlednost učiva, jeho správné pochopení a zařazení do systému vědomostí.

Učebnice je tedy plná „textu“, který vzhledem k učebnici získává dvojí význam. Nejvíce zastoupeným je verbální textový komponent, který vytane na mysl každému pod pojmem text. Jedná se tedy o část učebnice, kde jsou informace předávány slovně pomocí jazykových prostředků. Stejně tak tento pojem zahrnuje všechny další způsoby, jimiž se předávají informace – tedy slova, číslice, obrazy, grafy apod.

Na základě toho rozdělil Průcha⁸ obsah učebnice do dvou základních celků, kdy každý z nich je strukturovaný do specifických komponentů:

- textová složka
- mimotextová složka

Touto funkčně strukturální analýzou učebnic se zabýval i D.D. Zujev, u něhož je vidět podobný model, akorát více rozvedený:⁹

⁷ MAŇÁK, J., P. KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno:Paido, 2007. ISBN 978-7315-148-5, s.21

⁸ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno:Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4,s. 19

Učebnice

- mimotextová složka
 - aparát organizace osvojení
 - lustrační materiál
 - orientační aparát
- textová složka
 - základní texty
 - doplňkové texty
 - vysvětlující texty

Textovou složkou učebnic se v 70. letech zabývali J. Doleček, M. Řešátko nebo Z. Skoupil ve Výzkumném ústavu odborného školství, kteří textové komponenty rozdělili do následujících skupin podle funkce¹⁰. U každé skupiny je pro přesnější představu uveden příklad z materiálu věnujícímu se problematice nezletilých rodičů.¹¹

Motivační text – uvádí do problematiky učiva, navazuje na předchozí znalosti, vysvětluje, proč se dané učivo probírá apod. Funkce této části odpovídá i svému názvu, tedy navnadit žáky a vzbudit zájem.

„V této lekci se seznámíme s tím, jak náš právní řád upravuje některé závažné otázky související s těhotenstvím nezletilé dívky. Jak může dívka tuto obtížnou situaci řešit? Jaké důsledky může její rozhodnutí mít? Jakou odpovědnost má otec dítěte? Mají nějakou odpovědnost i rodiče obou mladých lidí?“

Výkladový text – zpracování vlastního učiva, v učebnici většinou představuje hlavní úlohu, proto bývá nejčastěji zastoupen.

⁹ ZUJEV D.D. *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986, s 95

¹⁰ DOLEČEK, J., Z. SKOUPIL a M. ŘEŠÁTKO. *Teorie tvorby a hodnocení učebnic pro odborné školství*. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1975.

¹¹ *Právo pro každého: učebnice programu "Právo pro každý den - Street Law"*. Praha: Partners Czech, 2014. ISBN 978-80-903767-6-2.

„Škola a těhotenství

Těhotná studentka má právo pokračovat ve studiu. Po porodu se její absence ve škole posuzují podobně jako absence dlouhodobě nemocných studentů. Individuální studijní program se z důvodu těhotenství nepovoluje. Záleží to však na posouzení ředitele školy.

Naproti tomu ředitel školy je povinen přerušit vzdělávání studentce z důvodů těhotenství a mateřství, jestliže praktická příprava probíhá na pracovištích nebo ve formě prací zakázaných těhotným ženám a matkám do konce devátého měsíce po porodu, nebo jestliže vyučování podle lékařského posudku ohrožuje těhotenství studentky.“

Regulační text – aktivizace žáka, jsou zde zařazeny například pokyny k daným cvičením

„Přečtěte si text a odpovězte na otázky.“

Ukázky a příklady – slouží k lepší představě dané problematiky, umožňuje provázání s praxí.

„Šestnáctiletá Magda se pokouší udržet své ruce, aby se neklepaly, když volá svému příteli Petrovi. Telefon zvoní.

Magda: Dobrý den. Můžu mluvit s Petrem?

Ahoj, Petře. Tady Magda. Potřebuju s tebou nutně mluvit. Jsme v průšvih.

Petr: Průšvih? Co se děje?

Magda: Myslím, že jsem těhotná. Tohle se mi ještě nikdy nestalo. Co budeme dělat? Mám strach. Ani nevím, jestli můžu jít ve svém věku sama k doktorovi, bez souhlasu rodičů, aby mi to potvrdil. Nevíš o tom něco?

Co budeme dělat?“

Cvičení a otázky – opakováním vede učebnice žáky k osvojování si dovedností a návyků

„1. Jak byste poradili Petrovi a Magdě Proč?

2. Může jít Magda k doktorovi nebo do nemocnice na gynekologické vyšetření bez rodičů?“

Prostředky zpětné vazby - prostředky pro kontrolu postupu v učení – např. klíče ke cvičením

„Magda samozřejmě může navštívit lékaře bez souhlasu a dokonce bez vědomí rodičů.“

Jak již bylo řečeno, Doleček a kol. se vůbec nezabýval obrazovou stránkou učebnice. Podrobnější model učebnic rozpracoval Bednařík (1981), jehož hlavním rozdělením bylo na složku výkladovou a nevýkladovou a již počítá i s obrazovým prvkem: ¹²

VÝKLADOVÉ SLOŽKY

- **výkladový text**
 - výchozí text
 - objasňující text
 - popis pokusu
 - základní text
 - aplikační text
 - shrnující text
 - přehled učiva
- **doplňující text**
 - úvodní text
 - text určený k četbě
 - dokumentační text
- **vysvětlující text**
 - vysvětlivky
 - text k obrázkům

NEVÝKLADOVÉ SLOŽKY

- **procesuální aparát**
 - otázky a úkoly k zpevnění vědomostí

¹² PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4, s. 22

- otázky a úkoly vyžadující aplikaci vědomostí
- otázky a úkoly k osvojení vědomostí
- návody k pokusům
- pokyny k činnosti
- odpovědi a řešení
- **orientační aparát**
 - nadpisy · grafické symboly
 - výhmaty · rejstříky
 - odkazy · obsah
- **obrazový materiál**
 - obrazy nahrazující věcný obsah výkladových komponentů
 - obrazy rozvíjející věcný obsah výkladových komponentů
 - obrazy doplňující věcný obsah výkladových komponentů

Dané prvky jsou v tomto modelu jasně definované z hlediska své funkce a náplně. Na základě svého empirického zkoumání učebnic vyvodil M. Bednařík teoretický pojem didaktická hodnota učebnic, který je důležitý při evaluaci učebnic.

1.4 Hlavní aspekty kvality učebnic

I bez rozsáhlé analýzy je možné kvalitu učebnice posoudit pomocí několika základních charakteristik.¹³

Obsah učebnice se řídí cíly vzdělání a měl by odpovídat požadavkům kurikulárních dokumentů. Hlavním účelem je vyložit věcně správnou látku daného předmětu tak, aby žáci porozuměli. Zároveň by obsah neměl být odtržen od běžného života a tím tak zvýšit motivaci žáků.

Srozumitelnost učebnice je její další velmi významnou charakteristikou. Již u obsahu byla zmíněna podmínka “vyložit látku tak, aby tomu žák rozuměl“. Příliš náročné texty znesnadňují pochopení a vedou k biflování se informací nazpaměť. To může vyústit v nechuť žáků k dalšímu vědění nebo knihám vůbec. Pouze srozumitelné učebnice

¹³ MAŇÁK, J., P. KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno:Paido, 2007. ISBN 978-7315-148-5,s. 16-17

umožňují příjemné učení, pomáhají rozvíjet v žácích kompetence k učení, a tak je i motivovat k celoživotnímu vzdělávání.

Struktura učebnice – kvalitní učebnice jsou dobře strukturované. Látka určená pro vyučovací jednotku je většinou probrána v jednom celku. Nevýkladové složky učebnice pomáhají určit hlavní myšlenku či logickou strukturu, odkazy k jiným předmětům zase umožňují pochopit problematiku v širších souvislostech.

Prostor pro **úkoly a cvičení** – ačkoli žáci nemají v oblibě těžké a objemné učebnice, je nutné si uvědomit, že je třeba věnovat prostor i pro procvičování, návody na experimenty či náměty k diskuzím a podněty pro další rozvoj žáků.

Ilustrace mají zejména tu funkci, že dělají učební lásku atraktivnější. V novějších učebnicích lze pozorovat rapidně vyšší počet ilustrací. Na druhou stranu je třeba si položit otázku, kolik ilustrací je ještě přínosný počet pro jeden celek a jak s nimi pracovat, aby plnili svou funkci při rozvíjení myšlení a estetického cítění žáků.

Prostor pro **sebehodnocení, otázky a problémové úlohy** by měla obsahovat každá kvalitní učebnice. Takto je možné zopakovat své znalosti, propojit je i s jinými oblastmi života a reálně zhodnotit dosažené výsledky.

2 Role učebnice ve výuce

Pojem role je známý a používaný v rámci sociologie i psychologie. Většina autorů se shoduje, že se jedná o „chování (někdy i vlastnosti), které se očekává a je žádoucí od člověka, jenž zastává danou sociální pozici.“

Dle Sikorové vyjadřuje role učebnice způsoby fungování učebnice ve výuce, které je očekávané a je provázáno s typickými charakteristikami, které má učebnice mít.¹⁴

Role je velmi úzce spojena s funkcí učebnice, které byla věnována kapitola 1.2. Z tohoto důvodu různí autoři nahlíží na roli učebnice z více různých úhlů:

- Jaký je účel užívání učebnic?
- Do jaké míry je učitel ovlivňován učebnicí při plánování a realizaci výuky?
- Jak žák pracuje s učebnicí?

V posledních letech se výzkumy zabývají i vlivem učebnice na socializaci žáků či jejich prestiží a vlivem.

2.1 Učebnice a učitelé

Jak již bylo řečeno v kapitole 1.2 Funkce učebnice této práce, jsou učebnice informačním zdrojem pro plánování, tak i pro realizaci vyučovacích činností učitelů.

Dříve se nejvíce udržovala představa, že učebnice je pomůcka zejména pro žáka, ale v dnešní době jsou naopak již prováděny analýzy práce učitelů s učebnicemi. S politováním je třeba konstatovat, že u nejnovějších analýz se většinou jedná o zahraniční práce.

Pro tvorbu opravdu využitelné učebnice je třeba znát odpovědi na otázky, které se týkají práce učitelů s učebnicí.

Jak již bylo několikrát řečeno, učebnice pomáhají učitelům plánovat a realizovat výuku a jsou i informačním zdrojem k orientaci v obsahu učiva daného předmětu.¹⁵

¹⁴ SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-923-0, s. 35

¹⁵ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4, s. 112

Dle výzkumu Jana Průchy¹⁶, kde bylo u 101 učitelů různých předmětů v základních školách zjišťováno, které druhy informačních zdrojů a jak často využívají k plánování výuky. Soustavně byly využívány tyto zdroje:

- | | |
|------------------------------------|-------------|
| - Učebnice | 89% učitelů |
| - metodické příručky | 50% učitelů |
| - učební osnovy (nyní nevyužívané) | 41% učitelů |
| - metodické časopisy | 8% učitelů |

Straková, Tomášek a Palečková se zabývali tím, kolik procent učitelů matematiky a přírodovědných předmětů a jak využívá učebnice. Z výzkumu vyplývá, že přes 91% vyučujících využívá učebnice ke svému předmětu, nicméně je využívána zejména pro prezentaci učiva (tématu).

Způsobem využívání učebnice se v USA v 80. letech dvacátého století zabývala K. Hinchmanová. Ta na základě pozorování učitelek v hodinách zejména angličtiny, sociálních věd a biologie tři základní typy využívání učebnice:¹⁷

- **systematické probírání učebnice** – učitelka se držela požadavků, které kladly osnovy. Žáci měli získávat informace z textu učebnice, učebnici využívala k řízení a osvojování učiva, ale i k ovlivňování chování žáků.
- **učebnice jako zdroj pro činnosti založené na práci s textem** – bylo požadováno vyšší porozumění (vyhledávání informací a následná diskuze implicitních témat).
- **učebnice sloužící jako odkaz pro diskuze** – učitel a žáci společně hledali vyšší interpretace daných příkladů z textu.

Díky těmto empirickým výzkumům je tedy ověřeno, že učitelé využívají v naprosté většině k plánování výuky i přímo v hodinách. Samozřejmě je třeba vnímat interindividuální a mezipředmětové rozdíly.

¹⁶ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika – Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3

¹⁷ SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-923-0, s. 36

A. Peacock a S. Gates (2000) v Británii zkoumali zacházení s učebnicemi u začínajících učitelů přírodovědy. Výzkum prokázal, že způsoby využívání učebnic jsou u těchto učitelů značně omezené - nevyužívali možností, jak autoři učebnic zamýšleli. Učitelé shodně považovali učebnici jako doplnění k přímému učení prostřednictvím praktických zkušeností. Proto základní funkce učebnice začínající učitelé viděli zejména: ¹⁸

- příprava na hodinu a vlastní učení učitele
- výchozí bod pro osvojování nových témat
- průvodce dětí praktickými činnostmi
- použití, pokud je praktická činnost považována za nevhodnou či ji nelze z jakýchkoli důvodů provádět.

Důležitým faktorem je také rozdíl mezi tím, jak je v učebnicích téma prezentováno a jak jej prezentují učitelé. Tyto rozdíly mohou být způsobeny nepřiměřenou obtížností textů pro žáky nebo nedostatečnou didaktickou vybaveností. Poté musí učitelé vlastní prezentací tyto nedostatky kompenzovat. Další výzkumy (Macák 1983, Hájková 1986) potvrdily, že většina žáků proto preferuje výklad učitele, který se pro ně stává srozumitelnější než výklad té samé látky v učebnici. Učitel bývá označován jako „konstruktér kurikula“ – tedy transformuje tzv. zamýšlené kurikulum (uvedené v kurikulárních dokumentech) v tzv. realizované kurikulum (tedy obsah vzdělávání předaný přímo žákům). ¹⁹

Konkrétními modifikacemi se zabývalo dotazníkové šetření (Průcha, 1985), z něhož vyplynulo, že učitelé pracují s textem učebnice nejčastěji takto:

- „učitel učivo zpřehledňuje (např. shrnující zápisy či výklady)
- učitel uzpůsobuje učivo k větší srozumitelnosti pro žáky
- učitel dělá učivo pro žáky zajímavější (např. uvádí různé příklady)“ ²⁰

¹⁸ SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-923-0, s. 37

¹⁹ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4, s. 114

²⁰ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4, s. 114

Je třeba dodat, že toto šetření se týká učitelů z 80. let a bohužel nemáme novější empirické důkazy o tom, jak jsou učitelé nuceni modifikovat výklad v novějších modernějších učebnicích. Předpokládá se, že určitá míra přizpůsobení „učebnicového učiva“ probíhá u učitelů dodnes.

Výzkum pod vedením D. Freemana (1983) v Michiganu prokázal, že mezi učiteli existují rozdílné názory na to, co je důležité, aby si žáci osvojili.²¹ Tyto rozdíly, rozdíly ve filosofii výuky spolu s oblíbeností a neoblíbeností jednotlivých témat ústí odlišnosti realizovaném kurikulu a také v rozdílné strategii používání učebnic. Freeman popsal pět jasně odlišitelných způsobů využívání učebnic v matematice:²²

- těsná vazba učitele na učebnici – systematické probírání učebnice, učebnice je zdrojem informací předávaných žákům i metodických postupů. Možné riziko: kapitoly ke konci učebnice se nestihnou probrat.
- výběrové vynechávání kapitol – dle vyučujících se jedná o témata, která považují za méně důležitá nebo špatně zařazená (v jiném ročníku)
- pro další dva způsoby používání učebnice je typické soustředění se na základy – byly vybrány základní celky jako základní učivo a ostatním se vyučující nevěnovali
- pátým systémem byl „MBO = management-by-objectives“ (řízení prostřednictvím cílů) – snaha zajistit, aby si všichni žáci osvojili základní matematické kompetence v matematice. Pro tento účel byly vytvořeny přesné seznamy cvičení v dané učebnici, které měl učitel následovat. Freeman se tímto stylem více nezabýval.

Jeden z mála evropských (a současně ne britských) výzkumů proběhl v Nizozemsku roku 1989. A. Reints a N Lagerwei provedli kvantitativní šetření na 700 školách, které

²¹ SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-923-0, s. 39

²² SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-923-0, s. 40

ukázalo poměrnou nezávislost nizozemských učitelů na učebnicích. Na základě zjištěných informací rozdělili autoři styly využívání učebnice do čtyř kategorií: ²³

1. důsledný postup stránka po stránce (11%)
2. učebnice udává základní strukturu, ale je doplněna o další materiály (50%)
3. učitelé využívají učebnici jako jeden ze zdrojů (10%, častá kombinace 2+3)
4. nepoužívání učebnice (10%)

Zajímavostí je, že téměř stejné procento nizozemských učitelů se podle daného výzkumu striktně drží učebnice i učebnici vůbec nevyužívají.

Na základě uvedených výzkumů, které se zabývaly různými předměty a probíhaly v různých zemích, je možné shrnout závěry, ke kterým výzkumníci došli. Opakovaně bylo potvrzeno, že učitelé v učebnicích hledají zdroj obsahu výuky a podporu pro metodické rozpracování hodin. Zkoumají, jak je v učebnicích učivo strukturováno a obsahově zpracováno. Určitá část vyučujících postupuje dle v učebnici explicitně či implicitně obsažené metodiky.

Dalším společným jmenovatelem výsledků výzkumů je využívání učebnic jako zdroje pro činnost žáků. Učebnice je tedy jakýmsi zásobníkem textů, úloh a cvičení, které je možné využít k zadání práce ve třídě či domácích úkolů, nebo jako příručka pracovních činností.

2.2 Učebnice a žáci

Žák je v procesu učení brán jako partner, osobnost s vlastním názorem na vzdělávání a v tomto případě i na učebnice. Výzkumy bohužel naznačují, že žáci hodnotí učebnice jako složité, nezajímavé a příliš abstraktní. Jelikož jsou učebnice tvořeny především pro žáky, je naprosto rozumné jejich názor při tvorbě učebnic respektovat.

Někteří z českých autorů se zabývali názory žáků a studentů na různé učebnice, bohužel se nezabývali učebnicemi přímo na výchovu ke zdraví. Nicméně, z jejich výzkumů je možné odvodit základní nedostatky učebnic dle žáků. ²⁴

²³ SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-923-0, s. 40

Nejčastěji se opakovaly výhrady ke srozumitelnosti a zajímavosti textu. Proto také žáci preferovali výklad učitele jako zdroj poznání, nikoliv učebnici. S tím jsou spojené námitky ke vhodnosti učebnic pro samostudium. Často se objevovala námitka malé propojenosti učebnice s životní praxí.

Pokud se žáci vyjadřovali ke konkrétním možnostem zlepšení učebnic, v grafické části by žáci ocenili zejména pestrost obrázků a fotografií, po obsahové stránce se jednalo o lepší vysvětlení látky, zkrácení délky textů či redukce témat. Velký vliv na vnímání učebnice má i vzhled úvodní stránky a váha učebnice.

Výzkum Hájkové (1986) prokázal, že oblíbenost učebnic u žáků zejména na základních školách se odvíjí od faktorů ležících mimo učebnici: roli hraje žákův vztah k předmětu, novost předmětu, obsah předmětu, ale i rodinná tradice a osobnost učitele.

Otázku, zda práci s učebnicí vnímají stejně učitelé a žáci, si položili D. Tulip a A. Cook (1993) v Queenslandu.²⁵ Pomocí dotazníkového šetření zjišťovali názory na využívání učebnice žáků a učitelů v přírodovědných předmětech. Pomocí škály frekvence využívání od „téměř nikdy“ až po „po celou dobu“ zjistili, že žákům připadá, že pracují s učebnicí více, než v jakém rozsahu s nimi pracují podle učitelů. Údaje naznačily, že žáci přisuzují učebnici významnější roli ve výuce přírodovědných předmětů než učitelé.

Druhá otázka se zabývala činnostmi, pro které jsou učebnice využívány. Učitelé i žáci se společně shodli, že nejčastější účel práce s učebnicí je zadávání domácích úkolů a využití učebnice jako zdroj pro činnosti žáků. Největší rozdíl mezi názory žáků a učitelů byl objeven při využití učebnice k hromadnému čtení ve třídě. Žáci označili, že se tato činnost vyskytuje po „většinu času“, učitelé se většinou přikláněli ke středním hodnotám škály. Podobně rozdílné bylo vnímání ohledně učebnice jako zdroj otázek pro zkoušení. Někteří žáci extra dopisovali, že jim učebnice pomáhá v přípravě na zkoušení, učitelé si ale tak častý výskyt nepřipouštěli.

²⁴ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4, s. 108

²⁵ SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-923-0, s. 38

Přijetí učebnice žáky je tedy souhra několika faktorů. Přímo na učebnici leží to, zda je vizuálně atraktivní, přehledná, soudobá a pro žáky pochopitelná. Další významný vliv má i práce učitele s učebnicí a samozřejmě i oblíbenost předmětu jako celku.²⁶

2.3 Učebnice z pohledu vydavatele

Odborná ale i laická veřejnost si je vědoma potřeby vydávání nových a kvalitních učebnic, které reflektují všechny změny ve společnosti, technologiích i ve způsobu života a myšlení všech účastníků učebního procesu. Autoři a s nimi i vydavatelé těchto učebnic se snaží samozřejmě vytvořit co nejlepší učebnici podle svých zkušeností a znalostí. Samozřejmostí by měla být snaha sestavit učebnici tak, aby odpovídala všem jejím funkcím a vyhovovala všem subjektům, pro které je určena. Dalším významným faktorem ovlivňujícím tvorbu a vydání je nařízení přicházející z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT).

Žák jako hlavní uživatel učebnice

Autoři jsou si vědomi, že texty a úlohy musí být pro žáky natolik srozumitelné, aby s nimi mohli žáci pracovat samostatně – ať už při samostatné práci ve škole, nebo při samostudiu doma (v případě nemoci, domácího úkolu nebo při přípravě na vyučování). Učebnice by měla žáka vést postupně navazujícími kroky, které ze sebe vyplývají. Tak umožní, aby se žák sám postupně dobral konkrétního poznatku či obecného pravidla. Případně poskytují všechny potřebné informace k tomu, aby si žák daný fakt otestoval či dokázal. Cílem učebnice by nemělo být memorování z paměti, ale zasazení nových informací do prekonceptů a pochopení dané problematiky. Jde o začlenění do systému vědomostí tak, aby v případě potřeby byl žák schopen dané obecné pravidlo vyhledat a věděl, jak jej použít. Snaží se tedy, aby byl žák funkčně gramotný.²⁷

Jak již bylo zmíněno u hodnocení učebnice žáky, měla by je motivovat i svým provedením. Nemělo by se tedy jednat pouze o soubor věcně správných poznatků,

²⁶ KNECHT, P., V. NAJVAROVÁ. Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic. In KNECHT, P., T. JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4, s. 110

²⁷ MAŇÁK, J., P. KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-7315-148-5, s. 49

bez kterých se dobrá učebnice samozřejmě neobejde. Autoři by ale také měli využívat různých obrázků, rámečků, zvýraznění odlišných informací. Velkou roli hraje i využívání infografiky (spojovací čáry, podtržení apod.) a tzv. nesouvislých textů (mapy, tabulky, grafy), které by měly informace zpřehlednit. To vše by mělo být sladěno tak, aby žáci intuitivně vnímali praktické využití učené látky a dokázali nabitě informace využít v aplikačních úlohách. Vědomí, že dané úlohy i ty dílčí sám zvládá, je výrazným motivačním činidlem, který má vliv i na sebepojetí a sebedůvěru.

Ilustrace v knihách obecně, což platí i pro učebnice, mohou zastávat dvě funkce:²⁸

- zdroj nonverbálních informací
- výtvarný doprovod textu

Je ale dobré, pokud se autoři vyvarují takových ilustrací, které odvádějí pozornost žáků, nebo je výrazně provokují. Pokud má ilustrace funkci doplňující informace k textu, musí být srozumitelná a přiměřená věku. Jestliže ilustrace nesplňují tyto podmínky, pak působí spíše kontraproduktivně.

Učebnice jako pomocník při rozvoji žákových kompetencí

Jak již bylo napsáno výše, cílem není do žáků dostat určité množství v paměti uložených informací. V nynější společnosti rychlého rozvoje a přístupu k informacím si mnozí již uvědomují, že znalosti, které jsou nyní považovány za nejnovější, mohou být za deset let již přežitě. Proto je důležité žáka vybavit kompetencemi, které mu umožní aktuální správné informace vyhledávat a následně pak smysluplně používat. V souvislosti s tím je třeba podnítit zájem a motivaci pro své vlastní celoživotní vzdělávání. Učebnice může v prohlubování této kompetence napomoci tím, že pomocí vyvozování a ověřování učiva a zvláště pak v aplikačních úlohách, umožní žákům se aktivně podílet na vyučovacím procesu.²⁹ Opět je důležité, aby žák měl všechny potřebné informace a prostředky k úspěšnému vyřešení úkolů. Žák by si měl umět potřebné informace vyhledat a porozumět jim, aby si danou činnost odnesl i do dalších let a jiných oborů svých zájmů. Z tohoto důvodu je dobré, pokud je učebnice propojena s více zdroji – odkazy na slovníky, podporu interaktivních či multimediálních

²⁸ MAŇÁK, J., P. KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno:Paido, 2007. ISBN 978-7315-148-5,s. 49

²⁹ MAŇÁK, J., P. KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno:Paido, 2007. ISBN 978-7315-148-5,s. 50

programů, požadavky na práci s mapami, internetem a podobně. Tímto se rozvíjí dovednost hledat v různých materiálech a z informací vybrat pro něj ty relevantní.

Metodické příručky

V dnešní době snad žádný z učitelů nečeká jasný návod, jak by na které stránce učebnice měl pracovat. Stále více se české školství přiklání k individualizaci přístupu k žákům. Metodickou příručku tedy vydavatelé většinou pojmají jako seznámení s pojetím učebnice, předkládají možné využitelné metody, nových přístupů a poskytují učitelům podporu ve formě např.: nabídka říkadel, doplňkových cvičení, výsledků uvedených cvičení atd.

Obsah učebnice

Obsah učebnic úzce souvisí s několika faktory. Samozřejmě musí odpovídat požadavkům rámcových vzdělávacích programů pro určité úseky studia. S tím je spojena snaha redukovat množství obsahu, či alespoň jej rozdělit na základní a rozšiřující učivo. V rámci snahy o rozvoj kompetencí by učebnice měla přicházet s nabídkou informací. Měla by žáky (stejně tak i učitele) nutit a podněcovat k práci s různými zdroji informací. Pro autory učebnic to znamená vystoupit z kolejí běžně zajatých učebnic a vynaložit úsilí pro zajištění aktuálnosti a vzájemné propojenosti s realitou. Stejně tak na straně učitele, využívající tuto učebnici, je třeba méně pohodlný, nicméně pro žáky přínosnější přístup k práci s učebnicí.

S obsahem učebnice také souvisí výběr textů s ohledem na přiměřenost věku a možnostem chápání žáka. Učebnice musí respektovat psychologický a zejména na prvním stupni i fyziologický vývoj dítěte. Autor tedy musí volit vhodné obsahové prvky, tak i přiměřené didaktické metody, jak informace žákům předat. V rámci motivace je dobré zařazovat i úkoly, které jsou o něco těžší a nejspíše přesahují žákovy možnosti - takové úkoly žáky provokují k nalézání různorodých řešení a podněcují vývoj intelektu.³⁰

Hlavním kritériem pro určení přiměřenosti informace i zadaných úkolů je požadavek, aby alespoň 85 % - 90 % žákům učebnice umožňovaly úspěšné řešení aplikačních úloh

³⁰ MAŇÁK, J., P. KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-7315-148-5, s. 52

bez nutnosti pamětního učení.³¹ Pokud se stane, že většina žáků i s pomocí učebnice dané učivo nezvládá, nemusí jít nutně o chybu na straně žáků. Stejně tak může u žáků způsobit problém při změně učebnic s rozdílným metodickým zpracováním. Pokud jsou žáci zvyklí například na učebnice s převažujícími reprodukcními úlohami, patrně budou mít potíže s plněním úloh v učebnici preferující aplikační a problémové úlohy.

Tištěná či elektronická učebnice?

S rozmachem IT technologií a její vyšší dostupnost i pro školy se objevuje i otázka elektronické podoby učebnic. I učebnice se přizpůsobují jiným nárokům na školy a výuku. Vstup technologií začal přes nahrávky nejčastěji využívané ve výuce cizích jazyků. Postupně byly vytvářeny elektronické pracovní listy, digitální učební materiály.³² Nyní začínají být školy vybavovány nejen projekčním plátnem, ale i interaktivními tabulemi. Sami vydavatelé poskytují interaktivní či alespoň elektronickou podporu některým učebnicím, které vydávají. Podle Staudkové³³ elektronické učebnice nenahradí ty tištěné, stejně jako internet nezlikvidoval tištěné noviny a časopisy. Přesto ale mohou být výrazným a vítaným pomocníkem při výuce. Existují speciální softwarey například pro žáky se zrakovým postižením, kdy program obsahuje i zvukové výstupy.³⁴ Stejně tak je možné využít speciální vzdělávací programy pro smyslově či tělesně hendikepovaných i pro žáky s poruchami učení.

Srovnáním elektronické a tištěné učebnice se zabýval Krotký.³⁵ Multimediální učebnice sice nemá formu běžné tištěné učebnice, ale stejně tak by měla splňovat všechny nároky, které jsou na učebnice kladeny. Oproti papírovým učebnicím je možné se u elektronických, multimediálních a interaktivních setkat s různými novými komponenty, které by měly být v souladu s funkcemi učebnice. Tyto nové formy

³¹ MAŇÁK, J., P. KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-7315-148-5, s. 52

³² MAŇÁK, J. Funkce učebnice v moderní škole. In KNECHT, P., T. JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2008. ISBN 978-80-7315-174-4, s. 22

³³ STAUDKOVÁ, J. Jak by měla vypadat moderní učebnice z pohledu vydavatele? In MAŇÁK, J., P. KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-7315-148-5, s. 41

³⁴ WINTER, J. Speciální software. *Helpnet.cz* [online]. 20.6.2018 [cit. 2018-06-20]. Dostupné z: <http://www.helpnet.cz/zrakove-postizeni/kompenzacni-pomucky/specialni-software>. ISSN 1802-5145

³⁵ VRBÍK, V., P. MICHALÍK. Možné užití multimediálních aplikací v eLearningu. In *Přístupy k evaluaci eLearningu*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2012. ISBN: 978-80-7464-121-3, s 127

učebnic umožňují využívat výhod jiných metod při prezentaci učiva či řízení učení žáka. Zásady pro tvorbu učebnic platí i u těchto typů. Vrblík a Michalík ve své práci věnované e-learningu³⁶ upozorňují, že není-li odůvodněné využití některého z použitých prvků, může dojít ze strany žáků a studentů k nepochopení či nedocení opravdového významu.

Srovnávané multimediální učebnice (celkem sem) byly určeny pro využití ve výuce matematiky, přírodovědy a dějepisu. Tyto učebnice byly dílem různých nakladatelství, která měla s tvorbou těchto druhů učebnic již jisté zkušenosti. Ke srovnání autor využil patnácti klasických učebnic s obdobným oborovým a tematickým zaměřením.

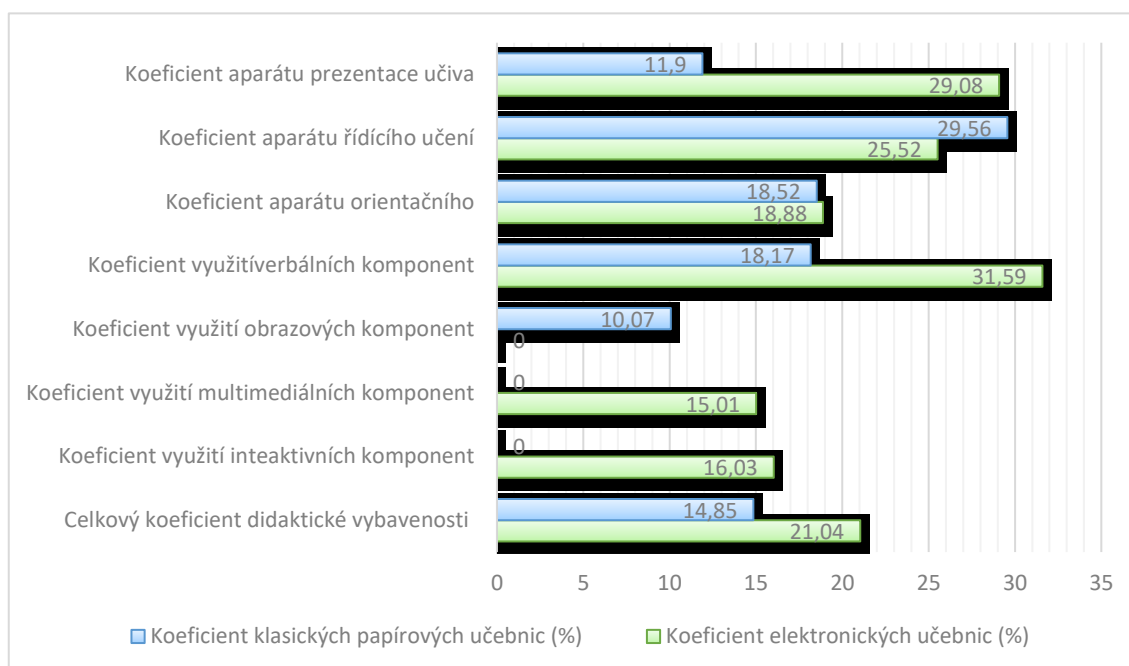
Cílem Krotkého bylo srovnat, zda multimediální učebnice odpovídají svou didaktickou vybaveností těm klasickým tištěným. K tomuto účelu využil měření didaktické vybavenosti podle Průchy (1998). V rámci analýzy multimediálních podkladů zjistil, že toto měření se svými komponenty a koeficienty je možné využít i pro tento typ učebního materiálu. (Přesnému popisu analýzy didaktické vybavenosti podle Průchy (1998) bude věnován prostor v rámci metodologie šetření v rámci praktické části této práce.) Na základě vlastní potřeby a rozborů odborných pojednání dalších autorů byla analýza rozšířena o další komponenty.

Výsledné zjištěné hodnoty dílčích komponentů i celkové zhodnocení didaktické vybavenosti je možné odečíst v Grafu 1.³⁷

³⁶ KROTKÝ, J. Evaluace elektronické a klasické učebnice - variabilita vzorků. *Trendy ve vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015, č.1. ISSN 1805-8949, s. 245

³⁷KROTKÝ, J. Evaluace elektronické a klasické učebnice - variabilita vzorků. *Trendy ve vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015, č.1. ISSN 1805-8949, s. 247

Graf 1 - Srovnání výsledků analýz (Krotký, 2015)



Téměř shodných výsledků dosáhly oba druhy učebnic v rámci sledování orientačního aparátu. Srovnatelných hodnot dosahují učebnice i u aparátu řídicího učení. Podle Krotkého uvedený rozdíl 4% odpovídá absenci jedné ze sledovaných komponent. Poměrně výrazný rozdíl u výsledků zaměřujícího se na využití verbálních komponent. Tento rozdíl autor studie přisuzuje velmi nízkým výsledkům v této kategorii u tří vzorků papírových učebnic. Největší rozdíl je k nalezení v rámci prezentace učiva. Zde je důvodem tak nízkého procentuálního zastoupení oproti běžnému průměru zaměření učebnic na matematiku. V těchto učebnicích (jak klasických, tak elektronických) nebylo využito k prezentaci klasického výkladového textu, ale jiných forem – například zřehlednění textu či poznámek.

Závěrem autor studie uvádí, že v rámci podrobnější analýzy je možné rozlišit velké extrémy v rámci vybraného vzorku. Sledováním těchto extrémů (ať už se jedná o maxima či minima) je možné odlišit různé způsoby zpracování. Na základě toho je možné odhadnout, zda se jedná o plnohodnotnou učebnici, výukový materiál, jehož využití je vhodné spíše jako doplňující materiál ve výuce.

2.4 Problematika hodnocení učebnice MŠMT

Zárukou kvality nově vzniklých učebnic by měla být *Schvalovací doložka MŠMT*³⁸, která by také měla usnadnit učitelům a školám výběr učebnic.

Tato doložka by měla zajistit jistou úroveň kvality učebnic pro přípravné třídy základního i základního speciálního vzdělávání a prosebnice určené pro základní a střední vzdělávání. Získá ji tedy učebnice, která podle Směrnice MŠMT z roku 2013 splňuje dané podmínky:

- respektuje Ústavu ČR a platné právní předpisy na území ČR, zaručuje práva a svobody všem bez jakékoli diskriminace
- podle určeného rámcového vzdělávacího programu umožňuje dosahování očekávaných výstupů za podpory rozvíjení klíčových kompetencí
- je sestavena na dostatečné odborné úrovni, která využitím didaktických metod odpovídá věkovým specifikům žáků, pro které je určena
- grafické i jazykové zpracování je přizpůsobeno věku žáků, specifikům daného oboru či průřezového tématu

Proces udělení schvalovací doložky začíná podáním žádosti nakladatele na ministerstvu předepsanou formou. Doložku uděluje ředitel odboru, pod který spadá daná učebnice na základě rámcového vzdělávacího programu. Ředitel určí minimálně dva recenzenty. Jedním z nich bývá odborník povětšinou z vysoké školy, další recenzenti jsou vybíráni z řad pedagogických pracovníků, kteří vyučují na obdobné škole a mají podobnou kvalifikaci pro daný vzdělávací obor. Služeb třetího recenzenta je využíváno v případě, že se recenze dvou odborníků výrazně liší. Konkrétní kritéria, která při recenzi učebnice odborníci řeší, jsou vypsána ve formuláři pro posouzení učebnice podle stanovených

³⁸ FRYČ, J. Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 20.5.2018 [cit. 2018-05-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

kritérií, který je přílohou této práce (Příloha č. 2). Doložku učebnice získá, pokud získá dvě doporučující recenze a není v rozporu se Směrnicí.³⁹

Doložka je zpravidla udělována na 6 let a její udělení je plně v kompetenci MŠMT – není na ni tedy právní nárok. O prodloužení platnosti doložky žádá nakladatel a ministerstvo přezkoumá, zda je třeba upravit učebnici dle nejnovějších poznatků v daném oboru. V případě porušení podmínek uvedených ve Směrnici je možné doložku učebnici odejmout.

³⁹ FRYČ, J. Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 20.5.2018 [cit. 2018-05-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

3 Hodnocení učebnic

Prozatím byla práce věnována výčtu prvků, které by učebnice měla splňovat, a faktorů, které hrají roli při sestavování či při práci s učebnicí. Všechny tyto požadavky jsou kladeny, aby zajistily kvalitu dané učebnice. Existují proto i různé způsoby a možnosti evaluace učebnic.

3.1 Metody hodnocení učebnic

Při evaluaci učebnice jsou zkoumány vlastnosti posuzované učebnice. Ty jsou srovnávány s vlastnosti učebnice ideální. Dle Mikky⁴⁰ je možné rozdělit metody hodnocení na tři základní typy, které se většinou využívají v různých kombinacích:

- **zjišťování názorů respondentů** – v rámci hodnocení učebnic často využívaná metoda. Jedná se o nenáročný ale poměrně komplexní způsob hodnocení. Vzhledem k tomu, že se jedná o názory odborníků, je třeba počítat i s možností, že jejich názory se mohou lišit.
- hodnocení učebnic na základě **experimentu** – experiment většinou probíhá ve školách a jeho cílem je zjistit, zda je dosahováno lepších výsledků učení ve srovnání s dosud používanou („starou“) učebnicí. Jedná se o poměrně spolehlivý indikátor účinnosti učebnice. Nevýhodou této metody je docela velká časová i finanční náročnost. Proto se k experimentu přistupuje, pokud je třeba ověřit některé parametry či vlastnosti učebnice. Bez praktického ověření je diskuze na toto téma pouze v rovině teoretické.
- **analýza učebnic** obsahuje pravidla pro zhodnocení určitých parametrů, které umožňují výsledné objektivní srovnání. Výhodou je menší finanční náročnost tohoto druhu evaluace.

V tabulce 3 je uvedený přehled využitelnosti různých způsobů evaluace daných vlastností učebnice dle Mikky⁴¹.

⁴⁰ MIKK, J. Učebnice: budoucnost národa. In MAŇÁK, J., P. KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno:Paido, 2007. ISBN 978-7315-148-5, s. 19

⁴¹ MIKK, J. Učebnice: budoucnost národa. In MAŇÁK, J., P. KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno:Paido, 2007. ISBN 978-7315-148-5, s. 20

Tabulka 1 - Metody hodnocení charakteristik učebnic a jejich využitelnosti (Mikk)

CHARAKTERISTIKA	EXPERTNÍ POSOUZENÍ	EXPERIMENTÁLNÍ HODNOCENÍ	ANALÝZA
Souvislost s každodenním životem	++	+	
Vědecká správnost	++		
Zajímavost	+	++	++
Stupňovaná obtížnost	+		+
Strukturování	++		+
Ilustrace	++		+
Problémové úlohy	+	+	
Podpora samostatného myšlení	+	+	
Návody k učení	+	+	+
Sebehodnotící testy	+	+	+
Personifikace	+		+

Různými druhy analýz je možné zkoumat odlišné kategorie aspektů učebnic. Celkový přehled základních prvků zkoumání je následující:⁴²

- vlastnosti učebnic – přímo komunikační, obsahové a ergonomické vlastnosti učebnic
- fungování učebnic – jak je učebnice přímo zapojena do učení a vyučování, jedná se o názory a postoje uživatelů učebnice
- výsledky a efekty učebnic – projevy určitých vzdělávacích výsledků a účinků
- predikce o fungování učebnic – je třeba kombinace výzkumů ve všech třech předešlých složkách, aby bylo možné vyvozovat spolehlivé předpovědi „chování“ vytvářené učebnice
- modifikace parametrů učebnice – následuje případná korekce k optimálním parametrům učebnice

Konkrétně se analýzy zaměřují většinou na jednu složku učebnice. Analýzou je odpovídáno na otázky zastoupení základních prvků, jak bylo popsáno výše. Mezi takové složky učebnic patří:

⁴² PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4, s. 43

- parametry textu učebnic – hodnocení obtížnosti textu
- obsahová analýza učebnice
 - struktura obsahu učebnice
 - věcný obsah učebnice
 - hodnotové a postojové zaměření učebnice
- didaktická vybavenost učebnice – měření didaktické vybavenosti a názornosti v učebnicích

Analýza didaktické vybavenosti umožňuje i učitelům získat přehled o kvalitativní stránce učebnice. Zejména poukáže na funkce, které je či není schopna plnit. Její výhodou je časová i procesuální dostupnost pro učitele. Jiné metody bývají většinou spíše pro pracovníky pedagogických výzkumných ústavů. Analýzou didaktické vybavenosti učebnice se autorka zabývá v praktické části této práce, proto zde nebude více rozebírána. Nyní bude věnována pozornost analýze za využití rastrů (tzv. checklists). Využití tohoto druhu analýzy by mohlo být další vhodnou alternativou získávání informací o učebnici přímo pro učitele. Tato metoda není mezi českými učiteli příliš rozšířena. Jedná se o techniku, při které jsou používána předem daná hodnotící kritéria. Skrze dotazníkové položky je posuzovatel veden ke zkoumání různých aspektů učebnice.⁴³

V rámci této techniky je možné sledovat různé aspekty učebnice. Základní otázkou tedy většinou bývá výběr kritérií, které v analýze mají zkoumat. Postup sestavování rastru bývá takový, že určité charakteristiky učebnice jsou rozděleny do omezeného počtu kategorií. V těchto kategoriích jsou sestaveny již konkrétní kritéria (položky) hodnocení učebnice. Není překvapením, že u důležitějších kategorií je možné se setkat s vyšším počtem kritérií. Tím ale mlže být zapříčiněno neoprávněné zdůraznění významu určité složky. V této době bohužel neexistuje shoda mezi odborníky na otázku, která kritéria jsou nejdůležitější a ani nebyl vytvořen všeuchopující soubor kritérií. Přesto je možné konstatovat, že nejčastěji se objevují kategorie:

- přiměřená obtížnost textu a rozsah učiva (rozvoj komunikačních dovedností ve prospěch porozumění textu)
- shoda s cíli výuky, které jsou stanoveny na základě příslušných rámcových vzdělávacích plánech

Sikorová provedla poměrně rozsáhlý výzkum, který sledoval názory učitelů, která kritéria a vlastnosti učebnice hrají dominantní roli při hodnocení učebnic při procesu

⁴³ SIKOROVÁ, Z. Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In MAŇÁK, J., P. KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-7315-148-5, s. 31

jejich výběru. Data z tohoto šetření odhalila, že způsob hodnocení učebnice se výrazně neliší s různým typem a stupněm škol, vyučovaným předmětem ani s délkou praxe.

Učitelé z tohoto výzkumu měli rozhodnout a seřadit, která kritéria jsou při jejich rozhodování stěžejní. Na základě těchto dat sestavila autorka rastr (viz tab. 2), který odpovídá názorům učitelů. Jak sama autorka dodává, je třeba uvažovat v kontextu druhu a typu školy i vyučovacího předmětu. Nicméně základem dobré učebnice jsou tři základní faktory:⁴⁴

- přehlednost a logická struktura učebního materiálu, která zajistí, že jsou žáci schopni se v učebnici orientovat
- přiměřený rozsah a obtížnost učiva, jenž odpovídá úrovni a vývoji žáků, pro které je učebnice určena
- a naprostou samozřejmostí by měla být věcná správnost použitých informací reflektující aktuální vědecké poznatky

Na následujících stránkách je uvedený velmi obsáhlý a souhrnný návrh rastru dle Sikorové⁴⁵ společně s jeho vyhodnocením (tab. 3). V této formě by měl vést učitele komplexní analýzou učebnice.

Tabulka 2 - Návrh rastru hodnotící učebnice ZŠ a SŠ (Sikorová, 2007)

KRITÉRIA	BODY		
I. KATEGORIE: PŘEHLEDNOST	maximum 12		
1. Má učebnice přehlednou strukturu? (<i>Témata a kapitoly na sebe logicky navazují, učebnice je dobře rozčleněná</i>)	ano	část.	ne
	6	3	0
2. Je vnitřní struktura textů v učebnici přehledná? (<i>Např. pojmy jsou řazeny v logické posloupnosti, věty na sebe navazují apod.</i>)	ano	část.	ne
	6	3	0

⁴⁴ SIKOROVÁ, Z. Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In MAŇÁK, J., P. KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-7315-148-5, s. 34

⁴⁵ SIKOROVÁ, Z. Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In MAŇÁK, J., P. KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-7315-148-5, s. 38

II. KATEGORIE: PŘIMĚŘENÁ OBTÍŽNOST A ROZSAH UČIVA	maximum 12		
1. Jsou zadání úloh a cvičení a formulace otázek v učebnici jasné a srozumitelné?	ano	část.	ne
	5	2,5	0
2. Je výklad a vysvětlení v učebnici pro žáky srozumitelný a snadno pochopitelný?	ano	část.	ne
	4	2	0
3. Je výběr a počet pojmů v učebnici přiměřený úrovni chápání žáků?	ano	část.	ne
	3	1,5	0

III. KATEGORIE: OBDORNÁ SPRÁVNOST	maximum 12		
1. Obsahuje učivo v učebnici odborně správné poznatky?	ano	x	ne
	6	x	0
2. Odpovídají poznatky v učebnici současnému stavu vědy, kultury a společenské praxe?	ano	x	ne
	6	x	0

IV. KATEGORIE: MOTIVAČNÍ CHARAKTERISTIKY	maximum 10		
1. Je učivo v učebnici vztažené k praxi? (<i>Příklady, situace ze života, význam poznatků a dovedností pro praxi apod.</i>)	ano	část.	ne
	4	2	0
2. Je výběr učiva v učebnici, úlohy a otázky pro žáky zajímavý?	ano	část.	ne
	3	1,5	0
3. Jsou v učebnici využívány grafické prostředky k řízení pozornosti? (<i>Grafické odlišení různých typů učiva, přehledné členění textu, zdůraznění klíčových pojmů a definic aj.</i>)	ano	část.	ne
	3	1,5	0

V. KATEGORIE: ŘÍZENÍ UČENÍ	maximum 10		
1. Vyžadují úlohy také řešení problémů, objevování, tvořivou činnost apod. ne jen reprodukci učiva?	ano	část.	ne
	3	1,5	0
2. Vedou texty v učebnici k uvažování, kritickému myšlení, hodnocení apod.?	ano	část.	ne
	3	1,5	0
3. Poskytuje učebnice dostatek možností k procvičování, upevňování a opakování učiva?	ano	část.	ne
	2	1	0
4. Obsahují texty a úlohy podněty k samostatné práci a skupinové činnosti žáků?	ano	část.	ne
	2	1	0

VI. KATEGORIE: OBRAZOVÝ MATERIÁL	maximum 10		
1. Jsou ilustrace, tabulky, schémata, mapky a grafy v učebnici jasné a smysluplné?	ano	část.	ne
	4	2	0
2. Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který pomáhá žákům porozumět učivu? (<i>Objasňuje text, ilustruje jej, nahrazuje výklad názornější formou apod.</i>)	ano	část.	ne
	3	1,5	0
3. Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který je pro žáky přitažlivý?	ano	část.	ne
	3	1,5	0

VII. KATEGORIE: SHODA S KURIKULÁRNÍMI DOKUMENTY	maximum 8		
1. Je výběr učiva v učebnici v souladu s kurikulárními dokumenty? (<i>učební plán, osnovy, vzdělávací program</i>)	ano	část.	ne
	5	2,5	0
2. Jsou cíle výuky v zásadě dosažitelné prostřednictvím studia textů a vypracováním učebních úloh prezentovaných v učebnici?	ano	část.	ne
	3	1,5	0

VIII. KATEGORIE: CENA (DOSTUPNOST UČEBNICE)	maximum 8		
1. Je cena učebnice přiměřená? (<i>Vzhledem k cenám jiných učebnic na trhu.</i>)	ano	část.	ne
	5	2,5	0
2. Je cena doplňkových materiálů k učebnici dostupná? (<i>Např. pracovního sešitu, příručky pro učitele, kazety, počítačové programy apod.</i>)	ano	část.	ne
	3	1,5	0

IX. KATEGORIE: ERGONOMICKÉ A TYPOGRAFICKÉ VLASTNOSTI	maximum 8		
1. Je druh a velikost písma v učebnici přiměřený?	ano	část.	ne
	5	2,5	0
2. Je vazba učebnice trvalá a odolná a papír kvalitní?	ano	část.	ne
	3	1,5	0

X. KATEGORIE: DOPLŇKOVÉ TEXTY A MATERIÁLY	maximum 6		
1. Jsou k dispozici doplňující didaktické prostředky vztahující se k učebnici? (<i>Jako jsou audio/videokazety, sbírky úloh, materiál ke hrám, nástěnné mapy, počítačové programy, modely, sady na pokusy apod.</i>)	ano	x	ne
	2	x	0
2. Vydalo nakladatelství také pracovní sešit (knihu) pro žáky k dané učebnici?	ano	x	ne
	2	x	0
3. Je k dispozici příručka pro učitele k dané učebnici?	ano	x	ne
	2	x	0

XI. KATEGORIE: DIFERENCIACE UČIVA A ÚLOH	maximum 6		
1. Obsahuje učebnice rozšiřující učivo a úlohy pro nadané žáky?	ano	část.	ne
	3	1,5	0
2. Obsahuje učebnice odlišné úlohy z hlediska obtížnosti? (<i>Pro průměrné i podprůměrné žáky</i>)	ano	část.	ne
	3	1,5	0

XII. KATEGORIE: HODNOTY A POSTOJE	maximum 6		
1. Obsahuje učebnice odkazy na společenská pravidla, mravní normy?	ano	část.	ne
	3	1,5	0
2. Prezентuje učebnice menšiny, rasy, náboženské skupiny, národnosti a pohlaví bez stereotypů a předsudků?	ano	část.	ne
	3	1,5	0

XIII. KATEGORIE ZPRACOVÁNÍ UČIVA	maximum 4		
1. Je odborný obsah v učebnici prezentován také ve vztahu k jiným oborům:	ano	část.	ne
	1	0,5	0
2. Je učivo v učebnici soustředěno kolem několika základních témat? (<i>Tzn. spíše méně vybraných témat do hloubky, než mnoho poznatků povrchně.</i>)	ano	část.	ne
	1	0,5	0
3. Jsou některé poznatky v učebnici prezentovány z několika úhlů pohledu, z různých perspektiv?	ano	část.	ne
	1	0,5	0
4. Je v učebnici vysvětleno, proč je nutné se učit určité poznatky a dovednosti?	ano	část.	ne
	1	0,5	0

Tabulka 3 - Vyhodnocení rastru (Sikorová, 2007)

KATEGORIE	BODY		
	MAXIMUM	DOPORUČENÉ MINIMUM	HODNOCENÍ
I. Přehlednost	12	12	
II. Přiměřená obtížnost textu a rozsahu učiva	12	12	
III. Odborná správnost	12	12	
IV. Motivační charakteristiky	10	5	
V. Řízení učení	10	5	
VI. Obrazový materiál	10	5	
VII. Shoda s kurikulárními dokumenty	8	4	
VIII. Cena (dostupnost učebnice)	8	4	
IX. Ergonomické a typografické vlastnosti	8	4	
X. Doplnkové texty a materiály	6	3	
XI. Diferenciace učiva a úloh	6	3	
XII. Hodnoty a postoje	6	3	
XIII. Zpracování učiva	4	-	
CELKEM	112	72	

Praktická část

4 Cíl práce

Cílem této práce je zhodnotit učebnici k předmětu výchova ke zdraví - Výchova ke zdravému životnímu stylu – Fraus, 2011 z pohledu didaktické vybavenosti a pohledu vyučujících, kteří s danou učebnicí pracují. V době zadávání práce se jednalo o nejnovější učebnici tohoto nakladatelství k předmětu Výchova ke zdraví. Úkolem práce je zaznamenat zkušenosti vyučujících, zjistit klady ale i zápory, které podle nich učebnice má a porovnat je s výsledky didaktické analýzy.

Práce by měla být využita zejména začínajícími učiteli výchovy ke zdraví. Mohou se zde inspirovat, jak s danou učebnicí efektivně pracovat, jak se využít neobvyklou koncepcí učebnice, či co od učebnice očekávat.

5 Výzkumné předpoklady

Předpoklad č. 1: Předpokládám, že didaktická vybavenost učebnice bude vyšší jak 60%.

Předpoklad č. 2: Předpokládám, že v učebnici je dobře zastoupený aparát řídicí žákovo učení.

Předpoklad č. 3: Předpokládám, že všem učitelům vyhovuje jedna učebnice na 4 roky.

6 Metodologie výzkumného šetření

K získání dat byly využity metody kvalitativního charakteru. První z nich byla didaktická analýza vybrané učebnice podle Průchy (1998). Analýza byla prováděna přímo autorkou, záznam analýzy je součástí této práce a je uveden v rámci výsledků řešení. Analýza byla doplněna individuálními polostrukturovanými rozhovory na základě metodologie Gavory (2000). Systém rámcových otázek byl stanoven a v případě nejasností bylo respondentům vše vysvětleno, případně byly uvedeny možné příklady. Podle vývoje rozhovoru byl upravován způsob kladení otázek. Rozhovory byly zvukově zaznamenávány a zároveň byly dělány písemné poznámky.

6.1 Předmět analýzy

Učebnice, kterou se v této práci zabývám, je určena pro druhý stupeň základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Jedná se o učebnici k předmětu Výchova ke zdraví, která není určena pro konkrétní ročník, ale je koncipována pro výuku v průběhu celého druhého stupně případně odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

Základní údaje o učebnici:

Název: Výchova ke zdravému životnímu stylu

Autoři: Milada Krejčí, Lenka Šulová, František Rozum, Dagmar Havlíková

Odborní poradci: Dagmar Čábalová, Zuzana Vargová

Recenzenti: Lenka Kubrichtová, Jaroslava Hanušová

Nakladatelství: Fraus, Plzeň 2011

Vydání: 1. vydání

Počet stran: 192

ISBN: 987-80-7238-930-8

Cena: 199 Kč

Doložka MŠMT: Schválilo MŠMT čj. 10122/2011-22 dne 3.8.2011 k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy jako součást řady učebnic pro vzdělávací oblast Člověk a zdraví s dobou platnosti šest let.

Součást díla: Učebnice ISBN 987-80-7238-930-8

Příručka pro učitele ISBN 978-80-7238-175-3

i-učebnice ISBN 978-80-7489-243-1

6.2 Didaktická analýza učebnice

Hlavní metodou praktické části této diplomové práce je měření didaktické vybavenosti učebnice. Jak již bylo zmíněno, bylo využito metodologie dle Průchy (1998).⁴⁶ Tato metoda sleduje výskyt 36 strukturních komponentů učebnice. Komponenty jsou rozděleny do tří skupin dle své didaktické funkce. Analýza zohledňuje i způsob vyjádření, tedy zda se jedná o verbální či neverbální složku učebnice.

Schéma komponentů v analýze:

I APARÁT PREZENTACE UČIVA

(A) verbální komponenty

- a. výkladový text prostý
- b. výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj. vztahující se k výkladu učiva)
- c. shrnutí učiva k celému ročníku
- d. shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)
- e. shrnutí učiva k předchozímu ročníku
- f. doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky apod.)
- g. poznámky a vysvětlivky
- h. podtexty k vyobrazením
- i. slovníčky pojmů, cizích slov atd. (s vysvětlením)

(B) obrazové komponenty

- a. umělecká ilustrace
- b. nauková ilustrace (schematické kresby, modely)
- c. fotografie
- d. mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy apod.
- e. obrazová prezentace barevná (= použití nejméně jedné odlišné barvy od barvy základního textu)

⁴⁶ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4, s. 94

II APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ

(A) verbální komponenty

- a. předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)
- b. návod na práci s učebnicí (pro žáky a/nebo učitele)
- c. stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky apod. před celkovým učivem ročníku)
- d. stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky apod. před nebo v průběhu lekcí, témat)
- e. odlišení úrovní učiva (základní x rozšiřující, povinné x nepovinné)
- f. otázky a úkoly za témata, lekce
- g. otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)
- h. otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)
- i. instrukce k úkolům komplexnější povahy (návody k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním apod.)
- j. náměty na mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace)
- k. explicitní vyjádření cílů učení pro žáky
- l. prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení)
- m. výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.)
- n. odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura)

(B) obrazové komponenty

- a. grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení)
- b. užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu
- c. užití zvláštního písma (tučné, kurzíva) pro určité části verbálního textu
- d. využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky apod.

III. APARÁT ORIENTAČNÍ

(A) verbální komponenty

- a. obsah učebnice
- b. členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.

- c. marginálie, výhmaty, živá záhlaví
- d. rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)

Do záznamových archů se zaznamenává pouze výskyt daných komponentů, nikoli jejich četnost. Na základě získaných údajů jsou následně vypočítány koeficienty, které vyjadřují procentuální podíl počtu komponentů využitých v učebnici ku celkovému počtu všech možných komponentů. Koeficienty jsou následující:

E I – koeficient aparátu prezentace učiva (celkem 14 komponentů)

E II – koeficient využití aparátu řídicího učení (celkem 18 komponentů)

E III – koeficient využití aparátu orientačního (celkem 4 komponenty)

Ev – koeficient využití verbálních komponentů (celkem 27 komponentů)

EO – koeficient využití obrazových komponentů (celkem 9 komponentů)

E – celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnic (celkem 36 komponentů)

Všechny koeficienty mohou nabývat hodnot od 0 do 100%. Při vyhodnocování platí, že čím více se daný koeficient blíží 100 – tedy horní hranici, tím je její didaktická vybavenost vyšší. Maximální hodnota $E = 100$ představuje ideální hodnotu, která slouží pro porovnání.

6.2.1 Průběh šetření – analýza učebnice

Analýza učebnice byla provedena autorkou dle metodologie z Průchy (1998) a za doporučení vedoucí této práce. Nyní uvádím záznamový arch z této analýzy i s výpočty ukazující didaktickou vybavenost učebnice.

Tabulka 2 - Analýza učebnice: Aparát prezentace učiva

I APARÁT PREZENTACE UČIVA		
(A) verbální komponenty		
a.	výkladový text prostý	
b.	výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj. vztahující se k výkladu učiva)	

c.	shrnutí učiva k celému ročníku	–
d.	shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)	
e.	shrnutí učiva k předchozímu ročníku	–
f.	doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky apod.)	
g.	poznámky a vysvětlivky	
h.	podtexty k vyobrazením	
i.	slovníčky pojmů, cizích slov atd. (s vysvětlením)	–
(B) obrazové komponenty		
a.	umělecká ilustrace	
b.	nauková ilustrace (schematické kresby, modely)	
c.	Fotografie	
d.	mapy, kartogramy, plány, grafy, diagramy apod.	
e.	obrazová prezentace barevná (= použití nejméně jedné odlišné barvy od barvy základního textu)	

Tabulka 3 - Analýza učebnice: Aparát řídicí učení

II APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ		
(A) verbální komponenty		
a.	předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)	
b.	návod na práci s učebnicí (pro žáky a/nebo učitele)	
c.	stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky apod. před celkovým učivem ročníku)	–
d.	stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky apod. před nebo v průběhu lekcí, témat)	
e.	odlišení úrovní učiva (základní x rozšiřující, povinné x nepovinné)	–

f.	otázky a úkoly za témata, lekcemi	
g.	otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)	–
h.	otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)	–
i.	instrukce k úkolům komplexnější povahy (návody k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním apod.)	
j.	náměty na mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace)	
k.	explicitní vyjádření cílů učení pro žáky	
l.	prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení)	–
m.	výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.)	–
n.	odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura)	
(B) obrazové komponenty		
a.	grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení)	–
b.	užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu	
c.	užití zvláštního písma (tučné, kurzíva) pro určité části verbálního textu	
d.	využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky apod.	–

Tabulka 4- Analýza učebnic: Aparát orientační

III. APARÁT ORIENTAČNÍ		
(A) verbální komponenty		
a.	obsah učebnice	
b.	členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.	
c.	marginálie, výhmaty, živá záhlaví	
d.	rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)	

Výpočty daných koeficientů provedla také autorka sama. Jak již bylo řečeno, staví se do poměru počet komponentů, které se vyskytují v učebnici ku počtu všech komponentů, které analýza u daného koeficientu sleduje. Jedná se tedy o zlomek, kde čitatelem je

stav učebnice, jmenovatelem možnosti analýzy. Po vynásobení stem vyjde daný koeficient v procentech. Výsledky byly zaokrouhleny na desetiny.

Pro přehlednost uvádím výpočty v následující tabulce 7.

Tabulka 5 - Přehled zjištěných koeficientů didaktické vybavenosti učebnic

Koeficient didaktické vybavenosti	Výpočet procentuálního zastoupení	
koeficient aparátu prezentace učiva	$E I = \frac{11}{14} \cdot 100$	78,6 %
koeficient využití aparátu řídicího učení	$E II = \frac{10}{18} \cdot 100$	55,6 %
koeficient využití aparátu orientačního	$E III = \frac{4}{4} \cdot 100$	100 %
koeficient využití verbálních komponentů	$E v = \frac{17}{27} \cdot 100$	63 %
koeficient využití obrazových komponentů	$E o = \frac{7}{9} \cdot 100$	77,8 %
celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnic	$E = \frac{24}{36} \cdot 100$	66,7 %

6.3 Polostrukturovaný rozhovor

Druhou metodou sběru dat byl kvalitativní průzkum pomocí výzkumné metody polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumná metoda představuje proceduru, se kterou se pracuje při výzkumu.⁴⁷ Základními vlastnostmi každé takové metody jsou validita a reliabilita.

Nejdůležitější vlastností je validita, která zaručuje, že nástroj zjišťuje to, co zjišťovat má. Nejedná se pevnou vlastnost nástroje, jelikož může být validní pro jeden účel, ale nikoli pro druhý v závislosti na podmínkách výzkumu.

⁴⁷ GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6, s. 70

Realiabilitou se rozumí „*přesnost a spolehlivost nástroje*.“⁴⁸ Bez této vlastnosti není možné získat dobré výzkumné výsledky. Velmi dobrým způsobem věření realability je metoda opakovaného měření. Tímto se ověří, zda je možné výzkum opakovat i s podobnými výsledky.

Pro zajištění těchto vlastností i co nepřesnějších výsledků šetření, probíhalo vše v následující posloupnosti.

Před samotným šetřením proběhl tzv. pilotážní průzkum. Jednalo se o seznámení s prostředím školy a zejména s učiteli, kteří se budou účastnit výzkumného šetření a alespoň zevrubně s jejich přístupem k využívání učebnic. Díky tomuto průzkumu je vstup do terénu a vlastní šetření jednodušší, stejně tak domluva s respondenty - učiteli.

Další fází byl předvýzkum, kterým byla ověřena srozumitelnost a jasnost výzkumného nástroje. Byla tedy sepsána osnova daného rozhovoru a ten následně ozkoušen na kolegyni. Cílem předvýzkumu je zjistit, zda autorem vybraný nástroj je tím vhodným a zda funguje, jak má. Je tedy třeba získat odpovědi na tyto otázky:⁴⁹

- Rozuměly zkoumané osoby mnou zadaným pokynům?
- Rozuměly zkoumané osoby otázkám, které jsem položila, stejně, jak byly zamýšleny?
- Jak dlouho bude trvat šetření – důležitý faktor při plánování.
- Získám pomocí tohoto výzkumného nástroje relevantní odpovědi? Umím je vyhodnotit?

Bylo zjištěno, že dotazovaný otázky chápe a rozumí jim. Občas byla vidět tendence odpovídat jedním slovem, proto bylo nutno se pro přesnější obraz reálného stavu doptávat i na konkrétní případy. Všechny poznatky byly využity v následném sběru dat.

Za výzkumnou metodu byl zvolen rozhovor. I tato metoda má své zákonitosti a pravidla, která by se měla dodržovat. Vzhledem k specifčnosti této metody, při které se většinou jedná tvář v tvář, je jeho úspěch přímo úměrný s navozením raportu.

⁴⁸ GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6, s. 73

⁴⁹ GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6, s. 69

*„Raport znamená navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry.“*⁵⁰

Opačný, tedy nevrlý či chladný přístup může způsobit až odmítnutí respondenta podílet se na výzkumu. V rozhovoru je možné využívat různé druhy otázek: uzavřené, polouzavřené, otevřené nebo škálované. V rozhovoru jsou většinou preferovány otázky otevřené před uzavřenými, které umožní hlubší prozkoumání tématu.

V rámci rozhovoru se výzkumník může rozhodnout pro různý druh. Strukturovaný rozhovor je vlastně ústní dotazník – možnosti odpovědí jsou pevně dány. Nestrukturovaný skýtá naprostou volnost možnosti odpovědí. Tato vlastnost je ale vykoupena poměrně těžkým vyhodnocováním. Kompromisem obou metod je polostrukturovaný rozhovor. Záleží na výzkumníkovi, zda se svým vedením přiblíží více strukturované či nestrukturované formě.

Dalším důležitým faktorem ovlivňujícím výsledek a průběh rozhovoru, je prostředí, ve kterém probíhá. Mělo by se jednat o klidné, tiché a v ideálním případě oddělené místo od ostatního dění. Případné vyrušování může působit nekomfortně pro respondenta.

Celkem byly vedeny 4 rozhovory, z nichž byl každý rozdělen do tří částí. Začátek každého z nich byl věnován představení tazatele, účel a význam rozhovoru. Všechny rozhovory byly předem domluvené, takže respondenti nebyli k ničemu nuceni a do šetření se zapojili dobrovolně. V rámci této úvodní části byli také informováni o anonymitě jejich osobních údajů. V případě jakýchkoli doplňujících otázek ze strany respondentů bylo vše vysvětleno. Všechny rozhovory probíhaly odděleně v soukromí v prostoru knihovny školy.

Po dokončení rozhovoru následovalo poděkování za spolupráci. Celý rozhovor trval průměru 10 minut.

⁵⁰ GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6, s. 110

6.3.1 Charakteristika respondentů

Společným jmenovatelem respondentů je jejich působiště na stejné škole a práce s danou učebnicí.

Škola, na které všichni respondenti pracují či na ni učili, se nachází v Praze. Školu navštěvují především žáci z nedalekého sídliště i vilové čtvrti. Jedná se o úplnou, plně organizovanou devítiletou základní školu s kapacitou 750 žáků. Zaměření školy je v souladu s programem Otevřená škola, který klade důraz na osobnostní a sociální výchovu, podporu komunikačních dovedností, výuku cizích jazyků a využití volného času dětí. Výuka předmětu Výchova ke zdraví na této škole probíhá v rámci integrovaného předmětu Výchova k občanství a ke zdraví. Celková hodinová dotace tohoto předmětu je 5,5 hodiny během celého druhého stupně (6. ročník – 2h, 7. ročník – 1h, 8. ročník – 1h a 9. ročník – 1,5 hodiny).

Učebnice již byla představena v kapitole 6.1 Předmět analýzy.

Do šetření se zapojily 2 učitelky, jeden učitel a jedna studentka pedagogické fakulty. Délka praxe a s tím i spojená zkušenost s danou učebnicí je rozdílná.

Respondent A: Učitelka, s učebnicí pracuje již 5 let

Respondent B: Učitelka, s učebnicí pracuje 2 roky

Respondent C: Učitel, s učebnicí pracuje 3 roky

Respondent D: studentka, s učebnicí pracovala v rámci oborové praxe

6.3.2 Průběh šetření - polostrukturované rozhovory

Všechny rozhovory byly prováděny autorkou osobně, tím pádem byla zaručena 100 % návratnost. Autorce se podařilo vytvořit atmosféru běžného rozhovoru, proto se pořadí otázek odvíjelo od vyprávění respondenta. Z toho důvodu nebylo pořadí otázek vždy úplně stejné. Všem učitelům byly pokládány otázky tak, aby na sebe logicky navazovaly, nebyla žádná vynechána a byla tak zachována reliabilita a validita výzkumu. Případná nervozita opadla již během úvodní části rozhovoru. Jednalo se o příjemné rozhovory, z nichž pouze jeden byl narušen příchodem kolegyně do knihovny. V následující části práce budou konkrétně uvedeny odpovědi respondentů.

Již bylo zmíněno, pořadí otázek nebylo pevně dáno. Aby bylo možné porovnat odpovědi jednotlivých respondentů, neuvádím zde záznam v pořadí, v jakém byly otázky zodpovězeny, ale řadím odpovědi na dané otázky vždy k sobě.

1. Jak často pracujete s touto učebnicí a pracuje se Vám s ní dobře? (př.: každou hodinu, vybírám určité kapitoly, používám některá cvičení, při plánování výuky, sestavování tematického plánu...)

A: „Není to jediná učebnice, kterou máme a my často jedeme úplně bez učebnic. Ale já ji využívám myslím v sedmém ročníku opravdu hodně nebo teda víc. Máme tam kapitoly, které se vyloženě týkají zdraví, takže ji mám jako podklad třeba pro skupinový práce. A dají se tam vybrat přímo ty úkoly. Takže mně se to líbí jako doplněk.“

B: „Mně se učebnice líbí. Tady je to podrobně, v hodinách jsem to rozhodila dětem, přečetli jsme si to. Díky tomu, že je to tam poměrně systematicky a srozumitelně, mě občas napadne i něco, co by mě nenapadlo. Pak už jsem si to třeba rozvíjela dál sama. Mně to fakt takhle vyhovuje. Takže pokud probíráme téma, které v té učebnici je, tak ji využívám.“

C: „Přiznám se, letos jsem s ní vůbec nepracoval. Když jsem zde byl druhý rok, tak jsem měl tuším sedmičky a kolegyně mi poradila: „Hele, tohle je dobrý, tohle taky.“, tak jsem s tím nějak pracoval. Ale že bych s ní nějak soustavně pracoval...“

D: „Vzhledem k tomu, že jsem se s učebnicí setkala jen při praxi, využívala jsem ji jako pomůcku při plánování hodin. V hodinách jsem s ní již nepracovala. Dále jsem využila některá cvičení či návodné otázky.“

2. Zajímá mne váš názor, jak je učebnice řešena ohledně aparátu řídicího učení žáka.

a. Využíváte/nachází se zde opakování před novým tématem?

A: „Tím, že si vybírám daná témata, jak potřebujeme, tak úvod tomu dělám sama. Takže si teď nevybavím, jestli tam je.“

B: „Shrnutí je a občas ho využiju, ale opakování před? To tam myslím není.“

C: „Já se přiznám, že to nemohu posoudit. Vážně jsem s ní už rok nepracoval.“

D: „V rámci témat, která jsme za pomoci učebnice probírali, jsem se s opakováním před lekcí (tématem) nesetkala.“

b. Obsahuje učebnice problémové, aplikační otázky, úkoly pro zájemce (navíc)?

A: „Mají tam otázky i úkoly, které mají splnit. Ty já docela využívám.“

B: „Jo, to tam je.“

C: -

D: „Všimla jsem si, že v učebnici otázky či úkoly do směřované do běžného života jsou, ale ne v kapitolách, které jase s dětmi probírala já.“

c. Zabývá se učebnice i opakováním na konci kapitoly, ročníku?

A: „Jojo, právě tyhle opakování používám i pro ty společné práce.“

B: „Učebnice dává tu možnost opakování.“

C: -

D: „Ano, taková opakování v učebnici jsou.“

d. Náměty na pokusy, praktické příklady?

A: „Ano, jsou tam úkoly do praxe“

B: „U témat, co si pamatuji, tak příklady tam byly uvedené, mapky se kterými se dá pracovat a tak.“

C: -

D: „Praktické příklady ze života žáků se v textu nacházely, ale s pokusy jsem se nesetkala.“

e. Sebehodnocení, vyhodnocování otázek?

A: „Tím, že je to o tom zdraví, tak oni musí hodně vycházet z vlastní zkušenosti. Takže je nutí analyzovat sebe sami. Ale určitě by bylo dobrý, kdyby za každou

tou kapitolou byla možnost jakoby nějaký návod, jak si to má zhodnotit. To, co jsem udělal, bylo dobré – průměrné – špatné, pracovalo se mi s tím tak a onak a možná pár řádků, aby to tam mohlo to dítě napsat.“

B: *„No, když jim vytvořím prostor pro sebehodnocení, tak je sebehodnocení. K tomu asi učebnici nepotřebuju.“*

C: -

D: *„Opakování ano, správné odpovědi v učebnici nejsou, což je možná škoda. Alespoň myslím, že tam nejsou. Vyloženě prostor na sebehodnocení podle mého v učebnici není.“*

3. Máte dojem, že je dostatečně graficky odděleno hlavní výklad od poznámek, otázek. (Je jasně vidět, co je základ a co nadstavba?)

A: *„Jo, je to vše přehledné. Řekla bych, že je tam vše.“*

B: *„Je tady vše potřebné, přehledné. Poznámky, otázky jsou jiným písmem, pokud si to správně vybavuji.“*

C: *„Grafika se mi líbí. Starý Fraus byl jak pro pětileté děti. Bylo to fakt dětinské, ale takhle je lepší. Co si pamatuju, tak tam členění bylo – jako otázky a poznámky. Nadstavbové učivo podle mne odděleno není.“*

D: *„Učebnice se mi zdá přehledná, nicméně nemám pocit, že by bylo vidět, co je základní a co rozšiřující učivo. Otázky jsou jiným písmem.“*

4. Jak se Vám pracuje s učebnicí, která je koncipována na 4 roky? (podle čeho se orientujete, kdy, co a jak žákům vyložit)

A: *„No my nemůžeme využívat tuhle učebnici jako hlavní a pořád, protože máme dohromady občanku a rodinku. Takže nám by to tam nepasovalo. Ale když tam máme to zdraví, kapitolu, která je v té učebnici, tak to používám. Ne vždycky, ale části z toho jo. Myslím si, že se v tom děti vyznají a nevádí, že to nejedeme soustavně a po sobě. Takže je vlastně dobře, že ty témata ze zdraví jsou tam všechna.“*

B: *„Já musím říct, že mně to vyhovuje. Ono rozdělit to podle ročníků moc nejde, protože každá ta škola má vzdělávací program postavený jinak. Já jsem si našla v tematickém plánu, co právě berem. Ona teorie je moc hezká, ale v reálu to je trochu*

jinak. Vybírám si tedy kapitoly, které odpovídají tematickému plánu. Většinou se k tomu už výrazně nevracíme. “

C: *„Já si myslím, když je to jakoby rozkouskováno, tak je to lepší - vzhledem k tomu, jak je postavený školní vzdělávací program. Ale co se týká výchovy ke zdraví, tak jsem si něco vytáhl i do šestky – první pomoc to byla. Takže na druhou stranu, když si člověk dá tu práci, tak si vždy něco z té učebnice vyzobne. “*

D: *„Když jsem přišla na praxi, bylo mi řečeno, jaká témata bych měla s dětmi probrat. Po prostudování odpovídajících kapitol jsem si nedokázala představit, jak bych měla učivo členit. Tedy jak to v podstatě rozdělit, co by mělo být součástí učiva šesté třídy a co přidat poté například v deváté třídě. Takže pro mne jako nezkušenou začínající učitelku bylo trochu problematické ji uchopit. Chtěla jsem postupovat tak, jak nám radí na fakultě, ale nevěděla jsem, podle čeho mám právě ty přiměřené informace vybírat. Nakonec jsem se inspirovala touto učebnicí, ale dohledávala jsem i jinde “*

7 Diskuze

Diskuze výzkumných předpokladů vychází z komparace analýzy didaktické vybavenosti učebnice a získaných informací z rozhovorů s respondenty.

Předpoklad č.1: Předpokládám, že didaktická vybavenost učebnice bude vyšší jak 60 %.

Na tento předpoklad je možné získat jednoduchou odpověď z analýzy učebnice. Odpověď zní ano. Nicméně je důležité vědět, co tento ukazatel znamená. Podle Průchy⁵¹ je různá úroveň didaktické vybavenosti učebnic a také záleží na předmětu, pro který je učebnice sepsána. Uvádí, že polovina učebnic dosahuje úrovně vybavenosti nad 50 %, druhá polovina nikoli. Stejně tak uvádí, že průměrná didaktická vybavenost učebnic pro 2. - 8. ročník základních škol zůstává na $E = 43,7 \%$ ⁵² Je tedy na místě konstatovat, že celkový koeficient didaktické vybavenosti ukazuje na nadprůměrně zpracovanou učebnici.

Nejlépe z analýzy vychází koeficient aparátu orientačního – v rámci analýzy tento ukazatel dosáhl $E_{III} = 100 \%$ zastoupení. I učitelé zprostředkovaně potvrdili, že učebnice je přehledná a podle jejich mínění se v ní žáci sami dobře vyznají.

Zajímavostí je porovnat koeficient využití verbálních komponentů ($E_v = 63 \%$) a koeficient využití obrazových komponentů ($E_o = 77,8 \%$). Je možné odvodit, že po grafické stránce je učebnice opravdu pečlivě sestavená. Výklad doprovází jak obrázky, schémata, přehledné tabulky, tak i pomocí jiné barvy či stylu písma zvýrazněné či oddělené různé části textu.

Koeficient aparátu prezentace učiva $E_I = 78,6 \%$ vychází také nadprůměrně. Z analýzy vyplývá, že učebnice ztratila procenta zejména na shrnutí týkající se ročníku. Vzhledem ke koncepci učebnice není možné zařadit opakování před nebo na konci ročníku. Bylo nasnadě, že tato poměrně nezvyklá koncepce se musí projevit i ve výsledcích analýzy.

⁵¹ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno:Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4, s. 98

⁵² PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno:MU, 1996. ISBN 80-210-1333-8, s. 167

Předpoklad č.2: Předpokládám, že v učebnici je dobře zastoupený aparát řídicí žákovo učení.

Z analýzy vyplývá, že koeficient aparátu řídicího učení vychází nejnižší ze všech sledovaných. $E_{II} = 55,6 \%$ což není špatný výsledek, nicméně je nejslabším článkem učebnice. Opět jsem narazila na nemožnost splnit některé požadavky analýzy, a to z důvodu, že v této učebnici není možné cokoli vztahovat na ročníky. Jedná se o celkovou stimulaci, která má předcházet učivu v ročníku. Stejně tak opakovací otázky a úkoly k celému ročníku se nemohou v učebnici vyskytovat.

Další složkou, která se v učebnici nevyskytuje, je rozdělení učiva na základní a rozšiřující. Vše ponechává na kompetenci učitele. Stejně tak dává učiteli volnou ruku v rámci navázání jednotlivých témat. Před probíranou látkou se nevyskytuje opakování, které by ji pomohlo žákům zařadit do souvislostí s již osvojenými vědomostmi. Zkušenější učitelé – tedy respondenti A, B i C se shodli, že vzhledem k tomu, že témata nemusí být brána postupně, jak jsou v učebnici, není v silách autorů sestavit opakování, které by vyhovovalo všem školám. Navázání a úvod látky si tedy přizpůsobují dle aktuální třídy a svých potřeb.

Přestože učebnice obsahuje různé druhy a formy opakování či podnětů k zamyšlení, nevyskytuje se zde možnost vlastního sebehodnocení pro žáky. Nejsou zde testy ideálně i s klíčem odpovědí, ani prostor pro vlastní zhodnocení svého snažení. Tento výsledek je podpořen i názory učitelů. Respondent D by byl rád alespoň za správné odpovědi k uvedeným opakováním, aby žáci měli i kontrolu nezávislou na učiteli. Respondent A by uvítal nějakou možnost sebehodnocení. Dále ale dodává, že učebnice nutí žáky vycházet z vlastních zkušeností a porovnávat je s nově získanými informacemi, což je přirozeně nabádá k hodnocení. Ale stále chybí návod jak ke srovnání přistupovat a vyhodnotit jej. Respondent B je zvyklý na problematiku sebehodnocení vyhradit prostor ve výuce a nepovažuje za důležité, aby se tím učebnice výrazněji zabývala.

Učitelé si chválili poměrně velkou propojenost praxe a běžného života s učebnicí. Ať už šlo o úkoly, nápady pro použití daného učiva i mimo školu, či dokonce i jednoduché pokusy či příklady prostřednictvím příběhů postav z běžného života. Stejně tak aktuální

přehledy a statistiky dodávají učebnici aktuálnosti. Tyto jejich zkušenosti podporují i výsledky analýzy.

Co se týče přímého vyjádření cílů výuky pro žáky, na konci učebnice je věnován prostor pro výpis očekávaných výstupů žáků. Ke každému ucelenému tématu, které odpovídá členění učebnice, jsou přiřazené dané výstupy. Žáci mají tedy možnost seznámit se s cíli, které si pro ně autor učebnice vytyčil. Otázkou zůstává, zda se žáci k tomuto výpisu prolistují.

Autoři na začátek učebnice vložili i krátkou předmluvu, která ve velké rychlosti seznamuje žáky s tím, co je čeká. Zajímavější a velmi praktická je další část, kde žáky přehlednou formou seznamuje s členěním učebnice, jak ji používat a co kde naleznou. Předpokládám, že tento přehled je vhodný jak pro žáky, tak i pro jejich učitele. Uspadňuje orientaci v učebnici a umožňuje její efektivnější využívání.

Ohledně grafické úpravy učebnice se učitelé shodují, že je přehledná a dle jejich pozorování se líbí i žákům. I přes to, že v učebnici není rozlišeno nepovinné či rozšiřující učivo, učitelům to takto vyhovuje. Z analýzy vyplývá, že pro různé části textu (výklad, příklady, otázky, vysvětlivky) jsou využity různé druhy písma (tučné, kurzíva, jiná barva, odlišný typ písma). Autoři se ale rozhodli nepoužívat grafické značky typické pro dané části (například otazník u sekce s otázkami).

Analýza se zajímala ještě o dvě složky. Učebnice uvádí seznam použité literatury i obrázků, čímž umožňuje případným zájemcům o hlubší prozkoumání tématu (z mého pohledu spíše z řad pedagogů) najít daným směrem zaměřenou literaturu. Posledním hodnotícím aspektem bylo využití desek (předsádky) ke grafům, tabulkám apod. Na těchto místech učebnice neplnila své didaktické poslání, nýbrž stránky byly využity k reklamě či přehledu dostupných učebnic a ostatní podpory vztahující se k této učebnici. Rozhodně se nejedná o ojedinělý jev – tato praxe je již poměrně běžná.

Předpoklad č. 3: Předpokládám, že všem učitelům vyhovuje jedna učebnice na 4 roky.

Zda učitelům vyhovuje čtyřletá koncepce učebnice, poměrně hodně souvisí se způsobem, jakým učitel učebnici používá. V rámci rozhovorů jsem se setkala s různými způsoby využívání. Důležité je poznamenat, že škola, na které šetření probíhalo, má

spojeny předměty Výchova ke zdraví a Výchova k občanství dohromady, proto není možné postupovat pouze podle jedné učebnice.

Respondent C neměl vyhraněný názor na danou koncepci učebnice. Nejprve uvedl, že je praktičtější, pokud jsou učebnice určeny přímo pro daný ročník. Nicméně neupírá učebnici výhodu „vzobrat“ si daná témata, když se to právě vztahují k probírané látce. Jak sám přiznal, tento respondent příliš s touto učebnicí nepracuje. Pokud ano, bylo to na doporučení zkušenější kolegyně.

Zato respondenti A a B učebnici využívali v souladu s tematickým plánem školy. Respondent B byl s učebnicí velmi spokojen, takže učebnici využíval jako hlavní zdroj pro činnost žáků i svou přípravu. Zato respondent A využíval učebnici také při vybraných tématech, nicméně spíše jako doplněk, zdroj pro některá cvičení.

Je možné tedy shrnout mínění respondentů A, B a C, že i přes různou míru využívání vidí ve čtyřleté koncepci jednu hlavní výhodu – umožňuje škole sestavit si individuální tematický plán pro tento předmět a nejsou omezeni obsahem učebnice.

Naopak u respondenta D je na první pohled vidět, že neví, jak s touto koncepcí pracovat. Zásadní roli zde hraje nejspíš velká nezkušenost respondenta s výukou a sestavováním dlouhodobého plánu výuky. Je možné předpokládat, že pokud by respondent – začínající učitel s učebnicí pracoval déle, získal by větší jistotu, jak s ní pracovat.

8 Závěry vyplývající z šetření

Z praktické části této práce vyplývá, že učitelé a analýza se výrazně nerozcházejí ve výsledcích hodnocení učebnice. Z analýzy didaktické vybavenosti vyplynulo, že se jedná o kvalitně sestavenou učebnici, jejíž autoři vycházeli z teoretických poznatků didaktiky i psychologie a snažili se jim vyjít vstříc.

Tím, že učebnice získala schvalovací doložku ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, by mělo být zajištěno, že učebnice:

- je v souladu s platnými zákony ČR
- její vzdělávací cíle jsou v souladu s rozvojem klíčových kompetencí
- svými očekávanými výstupy odpovídá rámcovému vzdělávacímu programu oblasti Člověk a zdraví
- je odborně správná v textové i grafické stránce učebnice, má odpovídající kulturu psaného projevu, informace jsou komplexní a ucelené
- výchovou směřuje k podpoře tolerance, demokracie, rovnoprávnosti, udržitelného rozvoje; nepodporuje stereotypy, předsudky a xenofobní postoje
- je přiměřena žákům, pro které je určen - obtížnost textu, grafická složka ale i zpracováním (typ písma, řádkování, velikost apod.)
- motivuje a podporuje žáky k samostatné aktivitě a tvořivosti

Při analyzování učebnice ani při rozhovorech s učiteli jsem nenarazila na případ, že by některou z těchto uvedených složek učebnice nesplňovala. Jediná potíž by mohla nastat v případě přiměřenosti učebnice žákům. Učebnice je koncipovaná pro celý druhý stupeň, to znamená, že by měla být přizpůsobena jak žákům šestých tříd, tak i žákům tříd devátých. Autorům se ale podle recenzentů i pedagogů podařilo najít takový způsob zpracování látky, který je schůdný i pro takto rozdílné věkové skupiny žáků.

Toto tvrzení podporuje i výsledek analýzy, který potvrzuje, že obrazové komponenty jsou v učebnici kvalitně zpracovány. Jsou zde k nalezení různé druhy ilustrací, fotografií, diagramů, tabulek, map a přehledů, které přes svoji poměrně vysokou četnost nepůsobí rušivě, ba naopak je možné je efektivně využít.

V učebnici je pak poměrně jednoduché se zorientovat, nejen díky návodu, jak s učebnicí pracovat, obsahu, tak i díky živým záhlavím všichni uživatelé vědí, kde se právě nacházejí.

Příjemné ji závěrečné opakování za každým tematickým celkem. Tyto úlohy je možné využít nejen jako individuální práci, ale i jako práci v různě velkých skupinách. Ale úvod k tématu je vždy na učiteli.

Velkým pozitivem, které je v učebnici poměrně hojně zastoupeno a je velmi kladně hodnoceno učiteli, je provázanost učebnice s běžným životem žáků. Učebnice toto podporuje jak ilustračními příběhy, tak i úkoly a náměty na přemýšlení.

Největším kamenem úrazu zejména pro začínající učitele bude nejspíš nezvyklá koncepce učebnice pro celý druhý stupeň a odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Zkušenější vyučující uvedli, že výhodou této koncepce je možnost si poskládat učivo či celé tematické celky tak, jak sami považují za nejlepší nebo podle potřeb tematického plánu školy. Z toho vyplývá, že před začátkem využívání této učebnice ve výuce je opravdu potřebný důkladný rozbor tematického plánu i učebnice. Tedy je třeba oba dokumenty prostudovat a nalézt společné body. Zde by méně zkušenější učitelé jistě ocenili, kdyby v učebnici bylo rozděleno základní a rozšiřující učivo, nebo náznak, jak docílit jakoby spirálovitého probírání a opakování látky.

Nakonec je tedy možné říci, že se jedná o kvalitně zpracovanou učebnici. Každý učitel s ní jistě bude pracovat trochu jinak. I přes tyto rozdíly se učitelé z tohoto šetření shodli, že se jedná o dobře a hezky zpracovanou učebnici, která ale nemůže zastávat roli hlavní a jediné učebnice či zdroj pro práci žáků či přípravu učitelů.

9 Doporučení pro výběr učebnice

Jedním z cílů této práce je vytvoření doporučení pro výběr učebnice. Na základě rozpracované odborné literatury v porovnání s informacemi zjištěnými při výzkumném šetření této práce, budou nyní ve stručnosti sepsány základní kritéria pro výběr. Rady jsou určeny především začínajícím učitelům, ale i učitelům z praxe, kteří mají zvážit výběr nové učebnice.

Základním kritériem výběru je udělení schvalovací doložky MŠMT. Předpokládám, že učitelé se ve své praxi ani nesetkají s učebnicí, která by ji nezískala. Důležité je si uvědomit, že učebnice tuto doložku získávají na šest let, proto se vyplatí sledovat, zda nevyšla nová aktuálnější verze třeba i stejné řady učebnic. Zejména v rámci předmětu Výchovy ke zdraví, jehož poznatky se poměrně rychle mění, je potřeba vycházet z opravdu aktuálních zdrojů.

Dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje výběr učebnice, je osobnost učitele a jeho způsob práce s učebnicí. Je zásadní si uvědomit si, co se vlastně od učebnice očekává. Je mi naprosto jasné, že učebnice není pořizována pouze dle potřeb jediného učitele, obzvláště pokud má sloužit jako základní učební text v předmětu (v případě této učebnici dokonce na 4 roky). Je tedy cílem předmětové komise zjistit požadavky svých učitelů a podle toho získat kritéria pro výběr učebnice.

Jakmile je alespoň přibližně jasné, jak bude učebnice využívána, je třeba porovnat zejména její obsah s tematickým plánem. Nemá smysl vybírat učebnici, kterou poté není možné využívat. Je pravděpodobné, že u začínajících učitelů bude problém právě v toto bodu. Je nutné se připravit na náročnější práci v rámci příprav na hodiny i celoročního plánování. Ačkoli je práce pro učitele složitější, rozhodně se ale vyplatí.

Na základě vlastních požadavků učebnice je možné sestavit analýzu didaktické vybavenosti učebnice, která pomůže poodhalit koncepci dané učebnice. Je možné, že některá nakladatelství si dají tu práci a analýzu provedou sami. Mnoho bych na to ale nespolehala. Po sestavení analýzy je poměrně jednoduché se zorientovat a vyčlenit tu učebnici, která odpovídá konkrétním požadavkům. Z analýzy, která byla provedena v rámci této práce vychází, že se jedná o opravdu dobře zpracovanou učebnici.

10 Závěr

Tato práce byla psána s cílem pomoci učitelům při výběru učebnice. K tomuto cíli bylo nutné prostudovat odbornou literaturu, která byla zdrojem teoretických znalostí. Byly vysvětleny základní pojmy teorie učebnice, mezi které patří vymezení pojmu učebnice, její funkce i struktura. Dále byly zjištěny základní aspekty hodnocení učebnic.

Následně byla zjišťována role učebnice z pohledu účastníků procesu výuky. Zajímavé byly získané informace na tvorbu a hodnocení učebnice z pohledu vydavatele. Mimo jiné i vzhledem k tomu, že řeší i stále častější multimediální učebnice. Vydávání učebnic je velmi úzce spojena s požadavky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Proto byl i zde tomuto tématu věnován prostor.

Po objasnění základních pojmů z teorie učebnic, se práce věnovala teorii hodnocení učebnic.

Na základě těchto informací a po prostudování metodiky výzkumných metod se práce zabývala analýzou učebnice *Výchova ke zdravému životnímu stylu – Fraus, 2011*.

Tato učebnice byla podrobena jak didaktické analýze, tak i hodnocení z pohledu učitelů, kteří s učebnicí pracují nebo pracovali.

Komparací výsledků z těchto dvou výzkumných šetření byly získány podklady pro zodpovězení daných předpokladů.

Předpoklad č. 1 se potvrdil. Nicméně předpoklad se týkal celkové didaktické vybavenosti, ale zároveň je zajímavé sledovat i další dílčí koeficienty analýzy.

Předpoklad č. 2 se potvrdil. Vybraný testovaný aparát je sice kvalitně zastoupen, nicméně se jednalo o nejméně zastoupený aparát ze všech sledovaných.

Předpoklad č. 3 se nepotvrdil. Z šetření vyplynulo, že dvěma respondentům čtyřletý koncept učebnice vyhovoval, jeden respondent byl nerozhodný – učebnicí příliš nevyužíval, ale uměl ocenit i výhody její koncepce. Poslední respondent si nevěděl rady, jak s daným zpracováním učebnice pracovat.

Na základě všech získaných informací z teoretických poznatků i praktických šetření byl nakonec sestaven přehled pro učitele, jaké faktory zohledňovat při výběru učebnic. Toto doporučení není určeno pouze pro začínající učitele, ale i pro další učitele, kteří uvažují o pořízení nových či jiných učebnic.

Seznam použité literatury a informačních zdrojů

DOLEČEK, J., Z. SKOUPIL a M. ŘEŠÁTKO. *Teorie tvorby a hodnocení učebnic pro odborné školství*. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1975.

FRYČ, J. Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 20.5.2018 [cit. 2018-05-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6

MAŇÁK, J., P. KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-7315-148-5

MAŇÁK, J. Funkce učebnice v moderní škole. In KNECHT, P., T. JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2008. ISBN 978-80-7315-174-4

KNECHT, P., T. JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2008. ISBN 978-80-7315-174-4

KNECHT, P., V. NAJVAROVÁ. Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic. In KNECHT, P., T. JANÍK. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4

KROTKÝ, J. Evaluace elektronické a klasické učebnice - variabilita vzorků. *Trendy ve vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015, č.1, s. 245 – 249. ISSN 1805-8949

MIKK, J. Učebnice: budoucnost národa. In MAŇÁK, J., P. KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-7315-148-5

Právo pro každého: učení programu "Právo pro každý den - Street Law". Praha: Partners Czech, 2014. ISBN 978-80-903767-6-2.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika – Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3

PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4

PRŮCHA, J., J. MAREŠ a E. WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4

SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-923-0

SIKOROVÁ, Z. Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In MAŇÁK, J., P. KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-7315-148-5

STAUDKOVÁ, J. Jak by měla vypadat moderní učebnice z pohledu vydavatele? In MAŇÁK, J., P. KNECHT. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-7315-148-5

STOJAN, M. *Základní pedagogické kategorie – Učební text k předmětu „Obecná pedagogika a didaktika*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1964-6

VRBÍK, V., P. MICHALÍK. Možné užití multimediálních aplikací v eLearningu. In *Přístupy k evaluaci eLearningu*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2012. ISBN: 978-80-7464-121-3

WINTER, J. Speciální software. *Helpnet.cz* [online]. 20.6.2018 [cit. 2018-06-20]. Dostupné z: <http://www.helpnet.cz/zrakove-postizeni/kompenzacni-pomucky/specialni-software>. ISSN 1802-5145

ZUJEV D.D. *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. ISBN nedostupné

Seznam příloh

Příloha 1 – Osnova polostrukturovaného rozhovoru

Dobrý den,

jmenuji se Eliška Koťátková a jsem studentkou PedF UK. Ráda bych využila Vašich zkušeností při práci s učebnicí *Výchova ke zdravému životnímu stylu*. Náš rozhovor je anonymní a bude využit pouze pro účely mé diplomové práce. Pokud byste s tím souhlasil/a, ráda bych jej nahrála na diktafon. Máte na mne nějaké otázky, ještě než začneme?

Na začátek bych Vás požádala o základní údaje:

- Jak dlouho pracujete s učebnicí?
 - Pohlaví – vyplňuje tazatelka
5. Jak často pracujete s touto učebnicí a pracuje se Vám s ní dobře? (př.: každou hodinu, vybírám určité kapitoly, používám některá cvičení, při plánování výuky, sestavování tematického plánu...)
6. Zajímá mne váš názor, jak je učebnice řešena ohledně aparátu řídicího učení žáka.
- a. Využíváte/nachází se zde opakování před novým tématem?
 - b. Obsahuje učebnice problémové, aplikační otázky, úkoly pro zájemce (navíc)
 - c. Zabývá se učebnice i opakováním na konci kapitoly, ročníku?
 - d. Náměty na pokusy, praktické příklady?
 - e. Sebehodnocení, vyhodnocování otázek?
7. Máte dojem, že je dostatečně graficky odděleno hlavní výklad od poznámek, otázek. (Je jasně vidět, co je základ a co nadstavba?)
8. Jak se Vám pracuje s učebnicí, která je koncipována na 4 roky? (podle čeho se orientujete, kdy co a jak žákům vyložit)

Příloha č. 2 - Formulář pro posouzení učebnice podle stanovených kritérií

Údaje o učebnici a recenzentovi/recenzentce	
Název učebnice	
Autor/ka učebnice	
Nakladatelství	
Určeno pro rámcový vzdělávací program pro vzdělávání	
Vzdělávací oblast / vzdělávací obor / obsahový okruh / průřezové téma / předmět	
Cílová skupina (např. ročník)	
Jméno a příjmení recenzenta/recenzentky	

Kritérium	Hodnocení recenzentem/recenzentkou
-----------	------------------------------------

1. Celkový soulad učebnice s obecnými a kurikulárními dokumenty a rámcovými vzdělávacími programy				
Poznámka: 1) Platné kurikulární dokumenty a rámcové vzdělávací programy jsou zveřejněny na internetové stránce MŠMT (www.msmt.cz). 2) Učebnice musí být zcela v souladu s uvedenými dokumenty nebo principy (učebnice dokumentům nebo principům neodporuje), pokud je soulad jen částečný, označte stupeň NE.				
Recenzent/recenzentka uvede hodnocení pro každé kritérium. Pokud některé kritérium není ohodnoceno stupněm Ano, je hodnocení konkrétně odůvodněno v části 8. Podmínkou udělení schvalovací doložky je stupeň Ano ve všech částech. Pokud text nebude upraven, doložka nebude udělena.	Stupnice hodnocení Ano – je v plném souladu (není v rozporu) Ne – není v souladu (je v rozporu) (označte křížkem)			
1.1. Soulad s Ústavou a zákony ČR (zejména rovnost pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství).	Ano	<input type="checkbox"/>	Ne	<input type="checkbox"/>
1.2. Soulad se vzdělávacími cíli a směřování k rozvoji klíčových kompetencí.	Ano	<input type="checkbox"/>	Ne	<input type="checkbox"/>
1.3. Soulad s očekávanými výstupy vzdělávacího oboru rámcového vzdělávacího programu (u průřezového tématu soulad s přínosem průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka).	Ano	<input type="checkbox"/>	Ne	<input type="checkbox"/>

1.4. Soulad s výchovou směřující k:					
a) toleranci (včetně schopnosti rozpoznat její meze) a k vytvoření plurality názorů (podložených vědeckým poznáním),	Ano			Ne	
b) demokracii, k pozitivní hodnotové orientaci, k osobní odpovědnosti jedince,	Ano			Ne	
c) uplatňování principu rovných příležitostí mužů a žen (učebnice neobsahuje stereotypní přístupy ve vztahu k pohlavím a vytváří předpoklady k rovnocennému formování obou pohlaví),	Ano			Ne	
d) udržitelnému rozvoji života a k ochraně zdraví	Ano			Ne	
e) porozumění textu, využití a kritickému vyhodnocení zdrojů informací a k obraně před manipulací.	Ano			Ne	
1.5. Učebnice obsahuje jen objektivní a tolerantní názory bez xenofobií postojů k různým národům a národnostem, k náboženstvím a církvím, případně k jiným společenským a kulturním organizacím a k jejich duchovním a kulturním hodnotám.	Ano			Ne	
1.6. Učebnice obsahuje pouze texty a grafické materiály, které nevedou k vytváření negativních stereotypů a zjednodušených zobecnění o konkrétních sociálních skupinách, národech, národnostech, rasách, pohlaví atp.	Ano			Ne	
1.7. Soulad s jazykovými úrovněmi Společného evropského referenčního rámce (pouze pro učebnice cizích jazyků).	Ano			Ne	

2. Odborná správnost obsahu učebnice
<p>Recenzent/recenzentka slovně zhodnotí odbornou správnost obsahu učebnice v každé z uvedených oblastí. U konkrétních připomínek a návrhů na úpravy recenzent/recenzentka uvede, zda jde o připomínku ke zvážení či připomínku zásadní, kterou je nutno akceptovat. Připomínky je třeba formulovat dostatečně konkrétně, aby autor/ka učebnice mohl/a na připomínku konkrétně reagovat (včetně např. čísla stránky, odstavce, názvu kapitoly). Je třeba závazně navrhnout konkrétní znění textu, který recenzent požaduje doplnit nebo nahradit stávající.</p>
2.1. Odborná správnost textové složky učebnice (soulad podávaných informací se stavem poznání v příslušných vědeckých oborech).
2.2. Odborná správnost grafické složky učebnice.
2.3. Jazyková kultura textu učebnice podle pravidel českého pravopisu.
2.4. Komplexnost daného tématu. Učebnice obsahuje všechny podstatné informace pro komplexní / ucelené osvojování tématu s ohledem na možnou úroveň dosažení klíčové kompetence nebo očekávaného výstupu cílové skupiny žáků.
Celkové zhodnocení (uved'te konkrétní a jednoznačná vyjádření):

3. Přiměřenost učebnice věku a dosaženým kompetencím žáků
<p>Recenzent/recenzentka slovně zhodnotí přiměřenost učebnice věku a dosaženým kompetencím žáků v každé z uvedených oblastí. U konkrétních připomínek a návrhů na úpravy recenzent/recenzentka uvede, zda jde o připomínku ke zvážení či připomínku zásadní, kterou je nutno akceptovat. Připomínky je třeba formulovat dostatečně konkrétně, aby autor/ka učebnice mohl/a na připomínku konkrétně reagovat (včetně např. čísla stránky, odstavce, názvu kapitoly). Je třeba závazně navrhnout konkrétní znění textu, který recenzent požaduje doplnit nebo nahradit stávající.</p>
3.1. Obtížnost textu ve vztahu k cílové skupině žáků (např. přiměřenost a četnost užití odborných, faktografických a numerických pojmů, jmen a názvů, délka vět, apod.).
3.2 Přiměřenost, vhodnost a obsahová správnost grafické složky učebnice (ilustrace, grafy, písmo,...) vzhledem k věku žáků, tématu vzdělávacího obsahu, návaznosti na text atd.
3.3. Technické zpracování učebnice (zejm. velikost a typ písma, šířka řádků, typ a odolnost vazby, hmotnost, použitý papír – ekologické hledisko).
Celkové zhodnocení (uved'te konkrétní a jednoznačná vyjádření):

4. Metodické a didaktické zpracování učebnice
<p>Recenzent/recenzentka slovně zhodnotí metodické a didaktické zpracování učebnice v každé z uvedených oblastí.</p> <p>U konkrétních připomínek a návrhů na úpravy recenzent/recenzentka uvede, zda jde o připomínku ke zvážení či připomínku zásadní, kterou je nutno akceptovat. Připomínky je třeba formulovat dostatečně konkrétně, aby autor/ka učebnice mohl/a na připomínku konkrétně reagovat (včetně např. čísla stránky, odstavce, názvu kapitoly). Je třeba závazně navrhnout konkrétní znění textu, který recenzent požaduje doplnit nebo nahradit stávající.</p>
4.1. Vyváženost základních poznatků a činností (výkladové texty, pokusy, otázky a úlohy, cvičení, shrnutí aj.) a doplňujících informací.
4.2. Provázanost výkladového textu s ostatními strukturálními prvky učebnice verbálního i neverbálního typu.
4.3. Vhodnost a použitelnost zařazených poznatků a činností z hlediska naplňování klíčových kompetencí a očekávaných výstupů.
4.4. Motivační úroveň textové části učebnice.
4.5. Motivační úroveň obrazové části učebnice.
4.6. Podpora samostatné aktivity a tvořivosti žáka.
4.7. Uplatnění mezipředmětových vztahů.
4.8. Uplatňování průřezových témat.
4.9. Různorodost příkladů a ilustrativních textů, které obsahují i různé úhly pohledu na každodenní zkušenosti sociálních skupin žáků, ras, národů, pohlaví atp.
Celkové zhodnocení (uved'te konkrétní a jednoznačná vyjádření):

5. Slovní komentář, další odborná vyjádření recenzenta/recenzentky

(recenzent/recenzentka doplní další řádky a stránky podle potřeby)

U konkrétních připomínek a návrhů na úpravy recenzent/recenzentka uvede, zda jde o připomínku ke zvážení či připomínku zásadní, kterou je nutno akceptovat. Připomínky je třeba formulovat dostatečně konkrétně, aby autor/ka učebnice mohl/a na připomínku konkrétně reagovat (včetně např. čísla stránky, odstavce, názvu kapitoly). Je třeba závazně navrhnout konkrétní znění textu, který recenzent požaduje doplnit nebo nahradit stávající.

V učebnicích, ve kterých jsou texty dotýkající se duchovních i kulturních hodnot a tradic různých národností a kultur, musí být tato problematika v recenzních posudcích zohledněna a komentována, stejně jako vyjádření recenzentů k aktuálním společenskovedním tématům.

6. Souhrnné vyjádření k udělení schvalovací doložky

(recenzent/recenzentka označí pouze jednu variantu)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	doporučuje bez připomínek
	<input type="checkbox"/>	doporučuje s připomínkami uvedenými v části 5
	<input type="checkbox"/>	nedoporučuje a navrhuje přepracovat podle připomínek uvedených v části 5