

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Práce začínajících učitelů s učebnicemi

Novice-teachers' use textbooks

Jana Pravdová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Rok odevzdání: 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Práce začínajících učitelů s učebnicemi vypracovala pod vedením PhDr. Jany Staré, Ph.D. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne .....

Podpis .....

Děkuji paní PhDr. Janě Staré, Ph.D. za poskytnutí cenných rad, věcné připomínky, vstřícný přístup a podněty, které mě vedly při zpracování této práce. Zároveň děkuji všem účastníkům výzkumného šetření. V neposlední řadě děkuji své rodině za jejich podporu a trpělivost.

## Abstrakt

Tato diplomová práce zkoumá, jakým způsobem pracují začínající učitelé 1. stupně základních škol s učebnicovými materiály určenými pro výukovou oblast Člověk a jeho svět. Diplomová práce je členěna na dvě základní části. Na teoretickou část, která pojednává o typologii učitelů, definuje pojem začínající učitel a problémy, se kterými se začínající učitelé potýkají. Nosnou část teorie tvoří poznatky týkající se učebnicových materiálů a učebnice, její funkce, struktury, role, styly užívání učitelem a mírou závislosti učitele na učebnici. Práce také mapuje proces udělení schvalovací doložky. Praktická část je založena na výsledcích dotazníkového šetření, jehož hlavním cílem je zjistit, jak začínající učitelé prvního stupně základních škol využívají učebnicové materiály při plánování a přípravě výuky, jak často učebnicové materiály využívají ve výuce a zda vytváří vlastní výukové materiály.

Klíčová slova: začínající učitel, učebnice, učebnicové materiály,

## Abstract

This Diploma Thesis examines how beginning teachers first grade of primary school work with textbook materials intended for educational area Man and his world. The thesis is divided into two main parts. On the theoretical part which discusses the typology of teachers, defines novice teacher and the problems that are faced by beginning teachers. Supporting the theory part consists of knowledge regarding textbook materials and textbooks, its functions, structure, roles, styles, use of teacher and teacher's level of dependence on the textbook. Work also maps the process of granting the approval clause. The practical part is based on the results of the survey, whose main objective is to see how beginning teachers to primary school used textbook materials in the planning and preparation of lessons, how often textbook materials used in the classroom and if they creates its own teaching materials.

Keywords: novice teacher, textbook, textbook materials,

.

# Obsah

	<b>Obsah</b> .....	5
	<b>Úvod</b> .....	7
1	<b>Učitel</b> .....	10
1.1	Edukátor .....	10
1.2	Pedagogický pracovník .....	10
1.3	Definice pojmu učitel .....	11
1.4	Typologie učitele.....	12
1.5	Vymezení pojmu začínající učitel .....	13
1.6	Potenciální problémy začínajícího učitele.....	14
1.7	Nedostatky v práci začínajících učitelů.....	16
2	<b>Učebnice</b> .....	17
2.1	Definice učebnice .....	18
2.2	Funkce učebnice .....	20
2.2.1	Sdělovací funkce .....	21
2.2.2	Řídící funkce .....	22
2.2.3	Stimulační funkce.....	22
2.2.4	Racionalizační funkce .....	22
2.2.5	Členění funkcí- pojetí.....	23
2.3	Anatomie učebnice:/Struktura učebnice.....	25
2.4	Druhy výukových materiálů.....	29
2.5	Udělení schvalovací doložky .....	31
2.5.1	Proces udělení schvalovací doložky.....	33
2.5.2	Přílohy .....	33
2.5.3	Recenzenti .....	34
2.5.4	Recenze učebnice .....	34
2.5.5	Prodloužení platnosti schvalovací doložky .....	38
2.5.6	Podmínky k udělení schvalovací doložky .....	39
2.5.7	Evidence udělených platných doložek .....	40
2.6	Role učebnice .....	40
2.6.1	Účely užívání.....	40
2.6.2	Míra závislosti učitele na učebnici .....	42
2.7	Užívání učebnice učiteli .....	43
2.8	Užívání učebnic začínajícími učiteli .....	47
3	<b>Výzkumné šetření</b> .....	52

3.1	Definice výzkumu .....	52
3.2	Metodologie výzkumného šetření .....	52
3.2.1	Etapy výzkumu.....	52
3.3	Výzkumné strategie.....	53
3.4	Kvalitativní výzkum.....	53
3.5	Kvantitativní výzkum.....	54
3.6	Výzkumný problém.....	55
3.7	Proměnné.....	56
3.8	Formulace hypotéz .....	56
3.9	Výzkumný soubor .....	57
3.10	Výzkumná metoda.....	57
3.10.1	Dotazník .....	57
3.10.2	Předvýzkum.....	60
3.10.3	Zadávání a návratnost dotazníku.....	60
3.10.4	Zpracování údajů.....	61
3.10.5	Ověření .....	71
	<b>Závěr</b> .....	72
	<b>Zdroje</b> .....	74
	<b>Seznam příloh</b> .....	77
	<b>Přílohy</b> .....	78

## Úvod

První rok ve školství je pro každého začínajícího učitele obdobím, kdy se ocitne v mnoha nepředvídatelných situacích, které mu učitelská profese každý den přináší. Stejně jako pro žáka základní školy, který se v prvním roce školní docházky musí naučit nejen číst, psát a počítat, ale i respektovat autoritu učitele a plnit si své povinnosti spojené se školou, tak i učitel se vyrovnává s řadou situací a povinností, s kterými se začínající učitel setká až při vstupu do praxe. Od prvního dne se od něj očekává, že dokáže plnit veškeré povinnosti ve stejném rozsahu jako jeho zkušenější kolegové. Pro začínajícího učitele je velkou výhodou, pokud mu je v první roce působení oporou a rádcem zkušený uvádějící učitel. První rok je v kariéře mladého začínajícího učitele zlomový. V důsledku nedostatku opory a zpětné vazby, zda své povolání vykonává dobře, mnoho učitelů zvažuje odchod nejen ze školy, ale upouští i od záměru stát se učitelem. V práci se budu věnovat nejen problémům spojeným s nástupem začínajícího učitele do školy, ale také problémům, které jsou spojené s obdobím počátků profesního rozvoje pedagoga. Grossmanová a Thompsonová (2008) toto období nazývají *beginning years*.

Diplomovou práci na téma *Práce začínajících učitelů s učebnicemi* jsem se rozhodla zpracovat, z toho důvodu, že každý učitel si tímto obdobím začátků musel projít a většina pedagogů po celé České republice denně využívá učebnice nejen ve výuce, ale také při jejím plánování. Pojem učitel a učebnice k sobě neodmyslitelně patří a vzájemně se ovlivňují. Téma je mi velice blízké, protože jsem se v letošním školním roce zařadila do skupiny začínajících učitelů i já. Každý den využívám učebnicové materiály během práce s žáky ve vyučování a učebnice vnímám jako výraznou formu pomoci.

Práce je rozdělená na dva okruhy teoretický a praktický. Teoretický okruh je zaměřen na vysvětlení základních pojmů a problematiky související s klíčovými pojmy učitel, začínající učitel a učebnicové materiály. Teoretická část se opírá o výzkumy jak českých autorů, tak i výzkumy zahraničních autorů. Nejčastěji cituji výsledky práce autorek Sikorové (2010) a Červenkové (2010), které byly pro moji práci největším přínosem. Ze zahraničních autorů pro mě byly důležité poznatky autorek Grossmanové a Thompsonové (2008), které se shodují s mými názory na užívání učebnic začínajícími učiteli. Dalším autorem, jehož myšlenky a tvrzení ovlivnily podstatně moji práci, přestože se jedná o monografii publikovanou již v roce 1998, je Jan Průcha. Pro zpracování praktické části jsem si zvolila kvantitativně orientovaný

výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jakým způsobem užívají učebnice, určené pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, začínající učitelé ve srovnání s učiteli zkušenými. Formulovány byly čtyři hypotézy, prokázáním jejichž platnosti se zabýval provedený výzkum. Za výchozí materiál pro zpracování této oblasti, považují práci Gavory (2000).



# Teoretická část

# 1 Učitel

Výrazem učitel označíme laicky osobu, která vyučuje ve škole. Tato definice je opravdu stručná, leč výstižná. V odborných kruzích a pro odborné účely není tato definice zcela tak jednoznačná. Vymežit, kdo je a není učitelem je velice těžké. V následujících řádcích vás seznámím s pojmy edukátor, pedagogický pracovník a učitel (Průcha 2002).

## 1.1 Edukátor

Edukátor je profesionál, jenž provádí edukaci. Vyučuje někoho, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, instruuje aj. V českém jazyce se s tímto výrazem setkáváme velice zřídka (Průcha 2002). Hojně se využívá v odborné angličtině (educator). Tyto činnosti jsou charakteristické pro mnoho profesí, nemůžeme proto tento výraz používat pouze ve spojení s profesí učitelkou, přesto největší skupinou edukátorů jsou pedagogičtí pracovníci ve školách různých druhů a stupňů. (Průcha 2002).

## 1.2 Pedagogický pracovník

(MŠMT 2015) Slovní spojení pedagogický pracovník bývá používáno k označení učitelů. Velice často se oba tyto výrazy používají jako synonyma. Bohužel se jedná o chybu, protože učitelé jsou součástí širší profesní skupiny, kterou nazýváme pedagogičtí pracovníci. Podle zákona č. 563/2004 Sb. jsou pedagogickými pracovníky učitelé, zástupci ředitele a ředitelé:

- předškolních zařízení
- základních škol
- základních uměleckých škol
- středních škol
- speciálních škol
- speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden
- učilišť
- zařízení pro zájmové studium
- školských zotavovacích zařízení
- školských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
- zařízení sociální péče

Mimo jiné do skupiny pedagogických pracovníků, kromě učitelů, patří také vychovatelé škol a školských zařízení sociální péče; mistři odborné výchovy; vedoucí pracovišť středních odborných a jiných učilišť a středisek praktického vyučování; instruktoři tělesné výchovy a trenéři sportovních škol a sportovních tříd.

Stejný zákon stanovuje způsobilost a povinnosti pedagogických pracovníků v § 51. V souhrnu se za pedagogické pracovníky považují ti, kdo vyučují a vychovávají děti a mládež nebo dospělé nebo vykonávají obdobnou činnost ve školách a jiných školských zařízení (Průcha 2002).

### **1.3 Definice pojmu učitel**

Hledání nejvhodnější definice se může jevit jako velice snadné, každému je okamžitě jasné, kdo to vlastně učitel je. V odborných pracích však přesnou definici nenalezneme, mění se a můžeme ji porovnat z historického i mezinárodního hlediska. Průcha ve své monografii *Učitel* uvádí hned tři definice pojmu učitel (Průcha 2002).

Ve *Stručném slovníku pedagogickém*, Díl V. (1909) je učitel označen jako hlavní zprostředkovatel systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchování. (Průcha 2002) Definice vychází z historie, kdy autorita učitele nebyla nikým zpochybňována, ba naopak byli učitelé váženými obyvateli vesnic a měst. V této době patřili učitelé ke skupině nejvzdělanějších lidí. O cca sto let později v *Pedagogickém slovníku* autorů Průchy, Walterové a Mareše (2001) je učitel označen za základního činitele vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluzodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.

Poslední definice, kterou Průcha uvádí, byla publikována týmem expertů OECD Indicators, Educational a Glance v roce 2001 (Průcha 2002). Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele. Tato definice je opřena o tři koncepty aktivitu, profesionalitu a vzdělávací program. Mezi učitele jsou řazeni jen ti, kdo vykonávají přímo vyučovací činnosti. Z definice jsou vyloučeny osoby, které pracují ve vzdělávacích zařízeních, avšak nevyučují.

Poslední koncept, vzdělávací program, za učitele označuje jen ty, kteří vyučují žáky, ale ne ty, kteří provádějí určité služby týkající se vzdělávání (např. školní inspektoři, psychologové, knihovníci aj.). Tato definice je mezinárodně uznávaná, neboť se jí řídí i klasifikace pedagogického personálu, jež slouží pro vymezení kategorie učitel v členských a kandidátních zemích EU (European Glossary on Education: TeachingStaff, 2001; in Průcha 2002)

Marie Montessori vidí učitele zcela jinak. Má to být pozorovatel a pomocník na cestě dítěte. Úkolem učitele je spolupracovat s dětmi, připravovat prostředí tak, aby aktivita mohla vždy vycházet z dítěte, umožnit dětem globální přístup s vnímáním souvislostí a zapojením všech smyslů, a také zejména nabízet bezpodmínečné přijetí, přinášet a ukazovat dětem svou rovnováhu, ticho a vnitřní klid.<sup>1</sup>

Termín učitel používáme jako označení pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí, ať se jedná o mateřskou či o vysokou školu (Průcha 1997).

Dobrým učitelem je ten, kdo dokáže poskytnout žákům své znalosti, kdo je povede do života otevřeně a statečně, kdo nepřestane sám být člověkem, kdo se nestane pouhým reproduktorem učebního obsahu, ale ten, kdo je schopen samostatně myslet, samostatně tvořit, kdo stále hledá nové cesty, nové metody, nové prostředky své interakce s žáky (Kárníková 1969).

Existuje mnoho definic pojmu učitel. Všechny se shodují, že za učitele považujeme tu osobu, která přímo působí na své žáky jak edukativně, tak i výchovně. Dobrý učitel je, dle mého názoru, třetí nejdůležitější osoba v životě žáka. Ovlivňuje jeho názory, postoje, ale také dovednosti na celý život. Formuje žákův postoj ke vzdělání a motivuje ho k lepším výsledkům.

## 1.4 Typologie učitele

Existuje mnoho kritérií podle, kterých rozdělujeme učitele do různých typologických skupin. Průcha (2002) uvádí typologii učitelů na základě Statistické ročenky školství z let 200/2001. Učitelé jsou diferenciováni podle druhu a stupně školy, na které vyučují. Pokud se podíváme na procentuální podíl z celkového počtu učitelů v České republice, zjistíme, že největší podíl je zastoupen učiteli základních škol a to, 18,4 % učitelé 1. stupně a 20,4 % učitelé 2. stupně tj. 38,8% celkem. Druhou nejpočetnější skupinou v roce 2000/2001 byli

---

<sup>1</sup> Střední škola zemědělská Lanškroun: Osobnost učitele. *Střední škola zemědělská Lanškroun* [online]. Neuvedeno [cit. 2015-06-21]. Dostupné z: ([http://www.szes-la.cz/objekty/15-setkani-osobnost\\_ucitele2.pdf](http://www.szes-la.cz/objekty/15-setkani-osobnost_ucitele2.pdf))

učitelé mateřských škol a to 14,7%. S malým rozdílem následovali učitelé středních odborných škol se 13,5%. Zbylá procenta se dělí v tomto pořadí mezi učitele vysokých škol (8,9%), středních odborných učilišť (7,5%), gymnázií (7,1%), speciálních škol (5,9%) a vyšších odborných škol (3,3%). Jak je zřejmé z předchozích řádků, nejpočetnější skupinou v České republice jsou učitelé základních škol, podle údajů Statické ročenky školství 2000/2001 se jedná o 68 155 osob (Průcha 2002). Průcha na základě těchto výsledků tvrdí, že by se pedagogický výzkum měl zaměřovat hlavně na nejpočetnější skupiny učitelů. V ČR se například velice opomíjí výzkum se zaměřením na práci učitelek v mateřských školách. Podle mého názoru také chybí výzkumy, které by se zabývaly učiteli 1. stupně ZŠ, například jak učitelé pracují s učebnicemi, jak pracují s metodickými příručkami, jaké zdroje pro své přípravy nejčastěji používají. Výsledky výzkumu by obohatily české školství (Průcha 2002).

## **1.5 Vymezení pojmu začínající učitel**

Učitele, který je na počátku své profesní pedagogické dráhy, nazýváme učitel začátečník nebo začínající učitel. Problematice a vymezení pojmu začínající učitel se věnuje mnoho autorů. Ve svých monografiích shrnují poznatky o začínajících učitelích například Šimoník (1994), Píšová (1999), Průcha a ze zahraničních autorů Cohenová a Ballová (1996). Seznamují nás na základě výsledků výzkumů s jejich očekáváními, obavami, přibližují nám jejich názory a snaží se nastínit nejčastější problémy, s kterými se každý den ve svých třídách potýkají.

(Podlahová 2004) Začínajícího učitele můžeme chápat jako mladého, nezkušeného, nezralého pedagoga, který dosud neovládá všechny pracovní techniky a postupy. Má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost. Od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, ale potřebuje systematickou radu a pomoc. Je pověřován činnostmi, na něž nebyl připravován (výuka neaprobovaných předmětů). Šimoník tvrdí, že jako začínajícího je možno označit učitele v prvním školním roce jeho pedagogického působení. Během prvního školního roku učitel získává potřebný vhled do celkového chodu školy. Upřesňuje si rozsah i obsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti (Šimoník 1994). Začínající učitel musí na plnění běžných učitelských povinností vynakládat mnohem více úsilí a času než zkušený učitel. Podle autorů Pedagogického slovníku je velice obtížné stanovit začínajícího učitele, je ovlivněn typem školy, individuálními zkušenostmi, aprobací, apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995)

V průběhu prvního roku praxe se v životě učitele změní mnoho podstatných věcí. Ze studenta, posluchače, který byl po řadu let veden a kontrolován, se během krátké chvíle stává učitel,

který má sám odpovědně vést, systematicky rozvíjet a objektivně hodnotit desítky žáků. Od mladého učitele očekávají zpravidla žáci, rodiče i spolupracovníci nové a netradiční přístupy k problémům výchovně vzdělávací práce, nové prvky, změnu a oživení v ustálené hladině školy.(Šimoník 1994). Po nástupu do praxe nastává pro začínajícího učitele období, ve kterém jsou zahájeny procesy hledání a vytváření profesionální identity, formuje se učitelovo pojetí výuky a aktivují se procesy hledání. Tento rok bývá pro většinu začínajících učitelů kritický (Píšová 1999).

S autorkou naprosto souhlasím, i pro mě byl první rok kritický. Profese učitele zahrnuje mnoho povinností, které se netýkají pouze výuky. Začínající učitel se v první řadě musí seznámit s chodem a řádem školy, se školním vzdělávacím plánem, s kolegy, se svými povinnostmi a právy a v mnoha případech s rolí třídního učitele, která přináší k samotnému vyučování spoustu dalších povinností, na které student není připraven.

Toto období Píšová nazývá přednástupní příprava. Učitelé mají v plném rozsahu zodpovědnost za obsah výuky a musí aktivně spolupracovat a komunikovat s rodiči svých žáků. Šimoník tento střet s realitou praxe nazývá tvz. "profesní náraz", kdy učitel okamžitě přejímá plnou odpovědnost a je povinen plnit stejné úkoly jako zkušený praktikovce (Šimoník 1994). Učitel by se měl stát průvodcem svých žáků na cestě za poznáním, to vyžaduje zkušenosti a ochotu pracovat na svém profesním já.

Grossmanová a Thomsonová (2008) za začínajícího učitele považují pedagoga, který vyučuje méně než tři roky. Tvrdí, že tato doba, kterou nazývají beginning years, je kromě úvodního roku praxe pro učitele nejkritičtější.

## **1.6 Potenciální problémy začínajícího učitele**

Mladí lidé, kteří nastupují do škol po ukončení studia na vysoké škole, nejsou ani zdaleka hotovými učiteli. Teprve praxe a zkušenosti přinášejí významný posun v jejich přístupu k výuce a k povinnostem vyplývajícím z jejich nové pozice a přispívají ke zvýšení sebejistoty v roli učitele. V této části se budu věnovat hlavním problémům, s kterými se mladí učitelé potýkají na začátku své kariéry, a které výrazně ovlivňují jejich názor na učitelskou profesi v prvním roce působení. Mnoho problémů, s kterými se potýkáme ve škole každý den, odradí od učitelské profese v prvním roce až osm ze třiceti dvou dotázaných učitelů, podle výsledků výzkumu Píšové (1999).

Problémy učitelů, se kterými se na začátku své profesní dráhy setkávají, mají své příčiny. Z výsledků výzkumu Píšové (1999) vyplynulo, že jednou z příčin je podcenění přípravy na

zahájení učitelské profese ve školách, kde se učitel uchází o zaměstnání. Vstupní pohovory jsou formální, učitelé nejsou včas seznámeni s pracovními podmínkami a nemají příležitost poznat kulturu instituce. Následkem bývá prodloužení tzv. "adaptační doby", kterou Pišová odhaduje podle výzkumu na 5 až 10 týdnů.

Učitelé v dotaznících uvedli, že největší problémy jim činilo orientovat se v budově školy (velikost a organizace), (Pišová 1999). Problém s orientací ve školní budově mi na počátku mé praxe odpadl. Začala jsem pracovat na základní škole, kterou jsem devět let navštěvovala jako žák. Rychle jsem se zorientovala a seznámila s drobnými změnami v organizaci. Dobře jsem zapadla do učitelského kolektivu, protože jsem většinu pedagogů znala. Díky této výhodě jsem se mohla soustředit na další povinnosti a úkoly třídního učitele. Pokud bych se nacházela v úplně neznámém prostředí, cítila bych se velice nejistá. Nemusela jsem se obávat odmítnutí pomoci kolegyněmi. Většina kolegyň, na které jsem se obrátila se žádostí o pomoc, mi ochotně vyšla vstříc.

Výrazný problém, s kterým se nepotýkají pouze učitelé "nováčci" ale také zkušení učitelé je nízká společenská prestiž učitelské profese. Důležitou otázkou však je, jak docílit zvýšení této úrovně. V rámci analýzy předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce, kterou zpracovalo v roce 2009 MŠMT, bylo toto téma rozebráno. Dotázaní učitelé měli vybírat z navržených řešení situace. Navrhovaná řešení byla poté řazena podle četnosti. Třetina tj. 32 % učitelů, převážně z Prahy a Plzeňského kraje, navrhovalo zvýšit učitelům finanční ohodnocení. Čtvrtina kantorů tj. 25 % si myslí, že zvýšení prestiže by mělo zajistit ministerstvo školství. Podle 15 % učitelů, by ke zvýšení prestiže učitelské profese mohla pomoci media, která by se častěji věnovala tématice významu učitelského povolání. Dalších 15 % zastává názor, že o prestiž se zaslouží učitelé a učitelské asociace. Minimum učitelů se přiklonilo k názoru, že není potřeba o prestiž nijak usilovat, neboť každý učitel má takovou prestiž, jakou si zaslouží. (MŠMT 2009)

Další významné faktory ovlivňující adaptační dobu jsou podle učitelů přetíženost prací a nedostatek času (Pišová 1999). Dvacet jedna respondentů ze třiceti dvou připustilo, že si nejsou jisti, zda na prvním pracovišti setrvají. Důvodů, které je k tomu názoru vedou, je hned několik- nedobré mezilidské vztahy v učitelském sboru, omezená participace v rozhodovacích procesech, absence systému uvádění do praxe a absence průběžného hodnocení práce začínajících učitelů (Pišová 1999). Výzkum Pišové potvrdil, že podstatná část dotázaných učitelů vnímá absenci zpětné vazby a hodnocení jejich pojetí výuky jako závažný problém

ovlivňující jejich profesní a osobní růst. V prvním roce své praxe nepocítují nutnou podporu např. v podobě hospitací v jejich hodinách. Vyhodnocení poukázalo na nízký počet hospitací (průměrný počet 2 hodiny). Hodnocení hospitací začínající učitelé vnímají jako nedostatečné, protože náslechy provádí většinou hospitující s jinou aprobací (Píšová 1999).

## **1.7 Nedostatky v práci začínajících učitelů**

Jako hlavní nedostatek, který u mnoha začínajících kantorů i sama u sebe pozorují, je nízká míra sebedůvěry. Nový učitel musí v prvním roce svého působení vstřebat mnoho nových informací a naučit se mnoha věcem, se kterými se při studiu neměl možnost setkat. Sebedůvěra ovlivňuje veškerou pedagogickou činnost

Hlavní problémy, s kterými se mladí učitelé potýkají podle Klementa (Šimoník 1994) jsou nedostatečná úroveň jejich vyjadřovacích schopností, čitelnost písma, metodická neobratnost, neznalost školní administrativy, nejistota při řešení výchovných problémů, při klasifikaci a komunikaci s rodiči. U mnohých učitelů pozoroval Kocanda (Šimoník 1994) na začátku profesní dráhy nízkou míru zodpovědnosti a neochotu podřídit své zájmy potřebám školy. V rozsáhlé analýze, kterou provedlo MŠMT v roce 2009, se potvrdila tvrzení autora Klementa. Oblasti, ve kterých mají začínající učitelé problémy, se během čtyřiceti let výrazně nezměnily. Pedagogové základních i středních škol volili tři z osmi oblastí, které považují za nejvíce problémové, a které se podle nich vyznačují nedostatečnou praktickou přípravou 71 % učitelů uvedlo, že největší nedostatek praktických zkušeností mají absolventi pedagogických fakult se zvládnutím kázeňských problémů. Následuje jednání a spolupráce s rodiči (54%) a schopnost pracovat ve třídě, kde mají děti různé vzdělávací potřeby (43%). Ostatní hodnocené oblasti jsou neméně důležité. Celá třetina učitelů uvedla, že se jim jako problematická jeví práce spojená s administrativou a vyplňování dokumentace (34%). Didaktiku, tedy schopnost vyučovat předmět s využitím různých výukových metod, volilo 33 % účastníků výzkumu. Velice mě překvapilo, že učitelé považují za jednu z nejméně problémových oblastí u absolventů, hodnocení žáků. Z mého pohledu je uchopení systému hodnocení pro začínajícího učitele, jedna z nejtěžších věcí v prvním roce působení (MŠMT 2009) Hodnocení by mělo být za každých okolností spravedlivé, zdůvodněné, odborně správné a doložitelné a respektující individuální vzdělávací potřeby žáků.<sup>2</sup> Druhou oblastí, která byla označena za nejméně problémovou u začínajícího učitele, byla schopnost pracovat s informačními technologiemi.

---

<sup>2</sup>ZÁKLADNÍ ŠKOLA T. G. MASARYKA LYSÁ NAD LABEM, : *Pravidla hodnocení žáků* [online]. [cit. 2015-06-22]. Dostupné z: [http://www.zslitol.cz/docs/Pravidla\\_hodnoceni\\_zaku.pdf](http://www.zslitol.cz/docs/Pravidla_hodnoceni_zaku.pdf)



Každý učitel se na začátku své profesní dráhy potýká se spoustou problému, které s sebou toto povolání přináší. Prokázány jsou významné nedostatky zejména v oblasti dlouhodobého plánování. Podle Píšové (1999) se začínající učitelé velice často potýkají s problémy spojenými s časovým managementem a se schopností vyrovnávat se se stresem, který profese učitele přináší (Píšová 2009). Další nedostatek, který ovlivňuje kantora je neznalost osnov a standardizovaných cílů výuky na příslušných stupních vzdělávání. Kalhous (1986) vnímá, na základě průzkumu mezi učiteli 1. stupně základních škol, jako základní nedostatky začínajících učitelů zvládnutí žáků po kázeňské stránce, schopnost získání přirozené autority, uplatňování aktivizačních metod, stanovení a vytipování specifických výukových cílů, vymezení základního učiva, orientace v učebních osnovách, stanovení rozsahu učiva při absenci učebnice. Velice často nejsou učitelé schopni přizpůsobit učební látku věku žáků (Šimoník 1994).

Nezbytnou součástí profesního růstu je schopnost sebereflexe, která pomáhá mladým učitelům uvědomovat si a evaluovat svoji pedagogickou činnost. Píšová sebereflexi definuje jako nástroj rozvoje osobnostních kompetencí. Učitelé po nástupu často jednájí intuitivně a mají nedostatečně osvojené strategie, techniky a strukturu sebereflexe (Píšová 1999). Deficit se projevuje v sociálních dovednostech, zejména ve verbálních a neverbálních komunikativních dovednostech a v řešení konfliktů bez konfrontace. V důsledku nedostatku sebedůvěry, o které jsem hovořila na začátku kapitoly, a asertivního jednání, se snižuje u absolventů schopnost prosadit se především v učitelském sboru. Respondenti se těžce vyrovnávali s pocity nejistoty a nestability ve školní třídě a s neúspěchem svým i svých žáků.(Píšová 1999).

## **2 Učebnice**

I v době, kdy trh ovládají nové výukové technologie, je učebnice v klasické knižní podobě stále nedílnou součástí jak žákova studijního života, tak i života učitelů. Den co den otevře učebnice milióny lidí na celém světě a každý za jiným účelem. Studentům slouží jako průvodce učivem a zdroj informací. Mnoho učitelů učebnice využívá při plánování výuky jako východisko, ale existují také učitelé, kteří učebnice nevyužívají vůbec, protože jim nevyhovuje jejich zpracování. V současné době se v České republice kvalitní učebnice pro základní školy a školy střední, vyznačuje tím, že je označena takzvanou schvalovací doložkou, kterou uděluje ministerstvo školství. Na rozdíl od jiných knižních publikací, učebnice musí splňovat určité specifické požadavky formující její obsah a celkovou strukturu.

Schvalovací doložka slouží jako značka při orientaci na trhu. Učebnice, které prošly celým procesem udělení schvalovací doložky, by měly být kvalitní a držet se rámcového vzdělávacího programu. Celý proces udělení schvalovací doložky je zmapován v této kapitole. Dále se v této části práce dozvíme, co to učebnice je, jaké má funkce, jaké existují typy učebnicových materiálů, jaké strukturní prvky by měla mít každá učebnice a v neposlední řadě jakými způsoby učebnice využívají učitelé.

## 2.1 Definice učebnice

Když se vysloví pojem učebnice, většina lidí si okamžitě vybaví knihu, ze které během svých studií ať už na základně škole, střední či vysoké škole čerpali informace a sloužila jako přehled látky, kterou bychom měli znát a umět. V odborné pedagogické literatuře se objevuje hned několik různých definic pro pojem učebnice. V zásadě se však shodují, že se jedná o knihu, která slouží jako podpora žákům i učitelům při vzdělávacím procesu. Na následujících řádcích uvádím několik definic pro vysvětlení pojmu učebnice.

- Učebnice je takový typ školní knihy, v němž je podáno učivo jednoho učebního předmětu většinou pro jednu třídu a systematizováno podle učebních osnov. Učebnice je nejbohatěji učeným typem školní knihy (Sborník 1. 1977).
- Sýkora ve své studii *Učebnice a její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*, definuje učebnice v širším smyslu jako všechny knižní (tištěné/psané) prostředky, specificky určené pro podporu procesu tvorby a nabývání vzdělání žáků/studentů/jiných osob (Sýkora 1996).
- O.Lepil definici učebnice přejal od Průchy, podle kterého je učebnice kurikulární projekt, zdroj obsahu vzdělávání a didaktický prostředek pro učitele (Lepil 2010).
- Ministerstvo školství vymezuje učebnici jako text, který umožňuje dosažení očekávaných výstupů vzdělávacích oborů, vymezených rámcovými vzdělávacími programy nebo přínosu průřezových témat k rozvoji osobnosti žáka vymezených rámcovými vzdělávacími programy a směřujícími k dosažení klíčových kompetencí žáků (Kitzberger 2009).
- Podle Wahla učebnice vychází z obsahové normy učebních osnov, vymezuje a konkretizuje obsah a rozsah učiva daného vyučovacího předmětu v daném postupném ročníku (Průcha 1998).
- Průcha (1998) uvádí definici autora Meyerse; Kleines; Lexikona, kteří učebnici vidí jako prostředek vyučování a učení v knižní formě, ve kterém jsou určitá odborná

témata a okruhy daného předmětu metodicky uspořádány a didakticky ztvárněny tak, že umožňuje učení.

Pro pojem učebnice existuje mnoho definic, přesto nejsou podle Průchy (1998) úplné. Vystihují jen některé podstatné rysy učebnice, proto Průcha tvrdí, že je nutné posuzovat učebnici od obecného zařazení po její specifické vlastnosti. Učebnici můžeme začlenit do tří systémů a to

1. Učebnice jako prvek kurikulárního projektu (vzdělávacího programu)
2. Učebnice jako součást souboru didaktických prostředků
3. Učebnice jako druh školních didaktických textů

Pokud učebnice posuzujeme nejobecněji, považujeme je za prvek vzdělávacího programu. Vzdělávací program je dokument, určující normy edukačního procesu pro určitý druh a stupeň škol. Od 1. 9. 2013 je v platnosti rámcový vzdělávací program pro základní školy. Tento dokument konkretizuje obecné cíle vzdělávání, specifikuje klíčové kompetence důležité pro rozvoj osobnosti žáků, vymezuje věcné oblasti vzdělávání a jejich obsahy, charakterizuje očekávané výsledky vzdělávání a stanovuje rámce a pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů, včetně učebních plánů (NVÚ 2015) Při tvorbě učebnic je autor či nakladatelství povinno vycházet z rámcového vzdělávacího programu, pokud usilují o získání schvalovací doložky. Ve vztahu k učebnici vyvstává problém s posloupností učiva, která není závazná. Učivo lze rozdělit na podstatné a rozšiřující, záleží tedy na autorech učebnice, jakou posloupnost učiva zvolí a do jaké míry budou v učebnici věnovat prostor rozšiřujícímu učivu, nebo zda jeho prezentaci plně ponechají na učitelích (Průcha 1998). Učitelé nejsou povinni, zvolenou posloupnost učiva v učebnici dodržovat, záleží pouze na nich, jak danou látku uchopí a do jaké míry budou z textu učebnice vycházet.

Grossmannová a Thompsonová (2008) za kurikulární materiály považují rámcový vzdělávací program- státní standardy, které specifikují, co se mají studenti učit, kurikulární programy, včetně těch, které se zaměřují na celý rok výuky, na určitou část výuky nebo na vyučovací lekci. Dále učebnice, materiály vytvořené učitelem a další zdroje jako jsou odborné publikace zaměřené na osnovy a instrukce. Ball a Cohen (1996) tvrdí, že tyto materiály neslouží pouze ke vzdělávání žáků, ale také poskytují potenciální příležitosti pro lidi, kteří je vyučují.

Učebnici, na kterou je nahlíženo jako na součást souboru didaktických prostředků, musíme posuzovat z hlediska obsahu a cílů vzdělávání ve vzájemném propojení s kurikulárními projekty. Didaktické prostředky definujeme jako soubor všech materiálních předmětů

fungujících při realizaci vzdělávání. Do této skupiny řadíme výukové programy a elektronickou podobu učebnic, kdy ke zprostředkování učiva učitelé využívají multimediální prezentaci. Dochází k propojení textu s vizuálními a zvukovými prostředky. Elektronické učebnice jsou atraktivní a díky intuitivnímu ovládní a přehlednému členění si získaly mnoho příznivců jak z řad učitelů, tak i z řad studentů. I když by se mohlo zdát, že klasická tištěná podoba učebnice je zastaralý didaktický prostředek, přesto si uchovává svoji jedinečnou pozici nejen v českém vzdělávacím systému, ale také v zahraničí. Nenahraditelné jsou podle Průchy díky tomu, že jsou snadno dostupné, přenosné a nevyžadují na rozdíl od elektronických učebnic k provozu drahá technická zařízení. Po stránce ekonomické jsou tištěné učebnice cenově dostupnější. Většinu učebnic zajišťuje žákům škola, a pokud si jí musí zakoupit z vlastních financí, cena je většinou příznivá a rodinného rozpočtu se koupě učebnice výrazně nedotkne. Po stránce psychologické učebnice v klasické podobě stále upřednostňuje mnoho lidí, kteří nezaujali kladný vztah k elektronickým výukovým prostředkům (Průcha 1998).

Poslední systém, do kterého můžeme podle Průchy (1998) učebnici zařadit, je učebnice jako druh školního didaktického textu, který je koncipován jako kniha různého formátu. Didaktických textů, které jsou vytvářeny pro účely učení a vyučování rozlišujeme hned několik a to učebnice, cvičebnice, slabikáře, čítanky, sborníky, didaktické příručky, sbírky, stručná mluvnice česká, slovníky, zpěvníky, atlasy a mapy, odborné tabulky a testové manuály. Je zřejmé, že školní učebnice je doprovázena řadou didaktických textů, o které se opírá, anebo ji doplňují. Společně s doplňujícími texty, které jsou tvořeny pro určitý vyučovací předmět, učebnice tvoří didaktický textový komplex. Většina nakladatelství souběžně s tvorbou nové učebnice připravuje také pracovní sešit. V pracovním sešitě jsou žákům předkládány různé úkoly a cvičení k procvičení probírané látky. V dnešní době bývá učebnice často součástí ucelené řady navazujících učebnic pro určitý předmět.

Pro všechny učebnice shodně platí, že texty v nich obsažené sumarizují základní informace, které nezahrnují detailní ani speciální poznatky. Reprezentují souhrnné a obecně uznávané poznatky z daného oboru či tematického celku.

## **2.2 Funkce učebnice**

Každá učebnice plní svou funkci ve vyučovacím procesu, hojně ji využíváme jak během výuky, tak i mimo ni. Při vytváření učebnice by autoři neměli brát v potaz pouze obsahovou stránku učebnice, ale také formu koncepce, kterou by měli přizpůsobit především těm, kdo

budou učebnici používat, tedy žákům a učitelům. Kategorizací funkcí učebnice existuje několik, protože každý autor je posuzoval a zařazoval do skupin podle jiného klíče. Funkci učebnice můžeme charakterizovat jako roli či účel, kterou tento didaktický prostředek má plnit v reálném edukačním procesu. V teorii učebnice Průcha (1998) uvádí, že funkce posuzujeme z hlediska vztahů k subjektům, které učebnice využívají. Subjektem rozumíme učitele či žáka. Ve vztahu k žákovi učebnice plní funkci informačního pramene, z něhož se žáci učí, osvojují si poznatky a další nezbytné dovednosti, hodnoty, normy a postoje. Ve vztahu k učiteli, učebnice plní roli pramene, ze kterého kantoři čerpají při plánování obsahu výuky a prezentaci učiva během vyučovací hodiny. Dále ji učitel může považovat za měřítko k hodnocení vzdělávacích výsledků svých žáků.

Ve Sborníku Tvorby učebnic němečtí autoři definují funkci jako úlohu učebnice a předpokládanou účinnost, kterých má učebnice ve vzdělávacím a výchovném procesu dosáhnout (Sborník 1977). I v této publikaci autoři rozlišují funkci vzhledem k subjektu, který učebnici využívá. Cílem školní knihy je pomoci žákům s aktivním osvojováním vědomostí a dovedností, při vytváření přesvědčení a postojů. Pro učitele má učebnice hlavní funkci podpůrnou v řízení učebního procesu. Toto jsou obecné funkce učebnice.

Pokud chceme učebnici a její funkce zkoumat blíže musíme se podle autorů Sborníku Tvorby učebnice 1, zaměřit na základní funkce učebnice, jimiž jsou

- sdělovací nebo informativní funkce
- řídicí funkce
- stimulační funkce
- racionalizační funkce

Propojení těchto funkcí tvoří jednotný systém používaný při zpracování školních knih. Tyto základní funkce se projevují různým způsobem a v různé míře v jednotlivých školních knihách (Sborník 1977).

### **2.2.1 Sdělovací funkce**

Cílem sdělovací funkce je pomocí slova a obrazu shromážďovat informace, vyplývající z učebních osnov. Informace jsou přiměřeně učleněny podle požadavků závazných dokumentů vydávaných ministerstvem. Pořadí, ve kterém jsou informace uživatelům učebnice předkládány, by mělo být dobře promyšlené a informace by měly být odstupňované podle náročnosti. Uživatel jak žák, tak i učitel využívá k získávání a zpracování informací

nejrůznější činnosti jako čtení, vyhledávání důležitých informací, vypracování osnovy, srovnávání, pozorování obrázků a přehledů (Sborník 1977).

### **2.2.2 Řídící funkce**

Řídící funkce učebnice je vlastnost, kdy kniha svým informačním obsahem a didakticko-metodickým pojetím působí na vytváření řídicího a osvojovacího procesu ve vyučování. Ve zpracování učebnice se řídicí funkce projevuje učením učiva, vystižením podstatných informací v textu a obrázcích, ve způsobu kladení otázek, v úkolech a v úkolech problémových. Učebnice může také obsahovat návody k nejrůznějším činnostem, tím uživateli naznačuje způsoby řešení i výsledky, aby byla možná kontrola při plnění úkolů (Sborník 1977). V návaznosti na tyto činnosti můžeme konstatovat, že pokud učebnice tyto možnosti poskytuje, tak ovlivňuje plánování a efektivitu výuky (Sborník 1977).

### **2.2.3 Stimulační funkce**

Stimulační funkce učebnice si klade za cíl rozvíjet a upevňovat kladný přístup žáků k učení, probouzet v žácích zájem o práci s naučnou literaturou a upevňovat žákovi vůli k řešení problémů. Tvůrci učebnic by se měli zaměřit na vědecky správné zpracování výkladového textu, který je spjatý se životem. Bohaté a zajímavé úkoly, vkusné výtvarné ztvárnění a precizní technické provedení, přispívají k vytvoření pozitivních postojů žáků k učení. Výkladový text by měl být koncipovaný tak, aby si žáci začali klást konstruktivní otázky k tématu, na které chtějí a potřebují znát odpověď. Pro správné fungování stimulační funkce musí být úroveň výkladu učiva a úkolů přiměřená a členění textu jasné a přehledné.

### **2.2.4 Racionalizační funkce**

Racionalizační funkce, kterou plní učebnice má přímý vliv na výuku v tom, že učebnici žáci aktivně využívají nejen ve škole, ale i doma. Učebnice je prostředek díky, kterému jsou si žáci schopni doplnit učivo z vyučovacích hodin, kterých se nezúčastnili. Díky uspořádání orientačních prvků si může žák rychle vyhledat učivo. Poučky a shrnutí mu pomáhají zapamatovat si látku. Způsob jakým jsou formulovány úkoly, může žákům pomoci zkrátit čas, který potřebují na ujasnění obsahu úkolu, a tím se vytváří prostor k hledání postupu řešení. Racionalizační funkce se dotýká všech druhů školních knih (didaktických textů podle Průchy), ale projevuje se různě, např. pracovní sešit osvobozuje žáky i učitele od dlouhého psaní. Racionalizační funkce učebnice působí aktivně na žáky pouze v případě, že učitel následuje danou koncepci a učí své žáky účelnému zacházení s učebnicí. Mezi tyto činnosti

řadíme procvičování ve vyhledávání pasáží v knize a práce, které se zaměřují na členění knihy.

### 2.2.5 Členění funkcí- pojetí

Sikorová ve své monografii uvádí několik způsobů členění funkcí učebnic např. V. Michovský (1981) formuloval dvě základní funkce učebnice a to funkci didaktickou a organizační. Didaktická se podle Michovského (1981) vyznačuje tím, že ji můžeme rozdělit ještě na další funkce- informativní, metodologickou a formativní. Organizační funkci můžeme také rozdělit a to na plánovací, motivační, řídicí, kontrolní a sebekontrolní (Průcha 1998)).

Nejvíce citovaná klasifikace funkcí učebnice je taxonomie D. D.Zujeva z roku 1983. Jeho klasifikaci ve svých publikacích uvádí jak Červenková (2010), tak i Průcha (1998). Klasifikace D. D.Zujeva se objevila v knize Školnyj učebnik. Průcha (1998)taxonomii zpřehlednil v následující tabulce. Červenková (2010) stejné členění uvádí v monografii *Žák a učebnice*.

**Tab.1- Funkce učebnice D.D.Zujev (1983)- in Průcha (1998)**

<b>TAXONOMIE D. D.ZUJEVA</b>	
<b>FUNKCE UČEBNICE</b>	<b>CHARAKTERISTIKA FUNKCE</b>
<b><i>INFORMAČNÍ</i></b>	Učebnice vymezuje obsah vzdělávání v určitém předmětu či oboru vzdělávání, a to i pokud jde o rozsah a dávkování informací určených k osvojování pro žáky.
<b><i>TRANSFORMAČNÍ</i></b>	Autoři učebnice přepracují (didaktická transformace) odborné informace z určitého vědního oboru, z určité technické či jiné oblasti tak, aby byly přizpůsobeny úrovni žáků.
<b><i>SYSTEMATIZAČNÍ</i></b>	Autoři v učebnici člení učivo podle určitého systému, který si zvolí, do jednotlivých ročníků či stupňů školy a dodržují také posloupnost jednotlivých částí učiva.
<b><i>ZPEVŇOVACÍ A KONTROLNÍ</i></b>	Pod vedením učitele si žáci prostřednictvím učebnice osvojují určité poznatky a dovednosti, upevňují je a učebnice nabízí pomoci úkolů i eventuální kontrolu osvojení poznatků.
<b><i>SEBEVZDĚLÁVACÍ</i></b>	Sebevzdělávací funkce se shoduje s funkcí stimulační německých autorů Sborníku Tvorby učebnic 1(doplnit jména). Cílem této funkce je stimulovat žáky k samostatné práci a při práci s textem učebnice v nich probouzet učební motivaci, potřebu poznávat a klást otázky.

<b><i>INTEGRAČNÍ</i></b>	Na základě této funkce učebnice zajišťuje prostor pro pochopení a integrování informací, které žáci získávají z jiných pramenů.
<b><i>KOORDINAČNÍ</i></b>	Učebnice zajišťuje koordinaci při využívání dalších didaktických prostředků, které na ni navazují.
<b><i>ROZVOJOVĚ VÝCHOVNÁ</i></b>	Učebnice má díky svému obsahu vliv na celkový rozvoj osobnosti žáka.

Přestože bylo toto členění uveřejněno více než před třiceti lety, je podle mého názoru stále aktuální a mnoho současných odborníků Zujevovo pojetí i nadále cituje. Při srovnávání několika pojetí tématu funkce učebnice, jsem zjistila, že se v mnoha funkcích se Zujevovým pojetím shoduje např. pojetí Michovského a Čapka (1981), kteří tuto koncepci rozpracovali ve vztahu k učebnicím, ze kterých vychází učitelé v českém školství. Můj názor ve své publikaci potvrzuje Sikorová(2010) tím, že Zujevovu taxonomii, nepřepočítala, ale pouze doplnila o čtyři další funkce, které považuje za podstatné, v mnohém se i její doplněné funkce shodují se Zujevem (1983). Tyto funkce jsem vložila do přehledné tabulky.

**Tab. 2 Červenková (2010)- Funkce učebnice**

FUNKCE	CHARAKTERISTIKA
<b><i>MOTIVAČNÍ</i></b>	Cílem je zpestření osvojované látky pomocí poutavých ilustrací, příkladů ze života.
<b><i>ŘÍDÍCÍ</i></b>	Učebnice pomáhá učitelům řídit učební činnosti žáků.
<b><i>DIFERENCIAČNÍ</i></b>	Autoři do učebnice zařazují kapitoly s rozšiřujícím materiálem.
<b><i>HODNOTOVÁ</i></b>	Učebnice pomáhá formulovat postoje žáků přímo nebo prostřednictvím obsahu.

Podle slovenského autora P. Gavory (2000) by učebnice měla plnit čtyři základní funkce jako didakticky ztvárnovat vědecké poznatky, pomáhat žákům procvičovat, opakovat a systematizovat poznatky. Učebnice by měla být prostředkem sebezodpovědnosti a sebekontroly žáka a v neposlední řadě by měla na žáky působit výchovně (Červenková 2010).

Odborná veřejnost se shoduje, že funkce učebnice tvoří ucelený komplex. Míru zastoupení jednotlivých funkcí v různých učebnicích, ovlivňuje stupeň školy, pro který je učebnice určena nebo vyučovací předmět. Funkční koncepci můžeme považovat za veliký pokrok,



který je přínosem nejen v teorii školních učebnic, ale i při tvorbě a hodnocení učebnic. Odhaluje konkrétní nositele funkcí v učebnicích, kteří zajišťují jejich realizaci. Tyto nositele nazýváme strukturální komponenty učebnice.

### 2.3 Anatomie učebnice:/Struktura učebnice

Školní učebnice je specifický druh knihy, na kterou jsou kladeny vysoké nároky. Musí splňovat mnoho podmínek, aby byla plnohodnotným a přínosným nástrojem pro své uživatele ve vzdělávacím procesu. Důraz při tvorbě nové učebnice je kladen na obsahovou a vizuální stránku, na správnost výstavby didaktického textu a jeho strukturu. Jednotlivé části učebnice nazýváme strukturální komponenty, které tvoří jeden funkční uspořádaný celek. Jednotlivé komponenty jsme schopni identifikovat, analyzovat a měřit. Zkoumáním těchto dílčích složek se zabývá funkčně strukturální analýza.

Odborníci se v rámci strukturální analýzy v 70. letech 20. století zabývali kategorizací těchto strukturálních prvků. J. Doleček (in Průcha 1988), M. Řešátko a Z. Skoupil, nazvali prvky učebnice textovými komponenty. Podle nich každý komponent plní svoji specifickou funkci v procesu učení. Z kategorizace komponentů je zřejmé, že prvkům jako jsou obrázky, grafy či ikonické prvky, nevěnují zdaleka takovou pozornost jako prvkům textovým, kterým přisuzují tyto funkce: motivační, regulační, vysvětlující, fixační a zpětnovazebnou (Červenková 2010).

**Tab. 3 Textové komponenty učebnice a jejich funkce (Doleček in Průcha1988)**

TEXTOVÝ KOMPONENT	FUNKCE KOMPONENTU
<i>motivační text</i>	úvod do učiva; cílem je vysvětlit, proč se látku učíme a motivovat žáky k aktivní činnosti; propojení s dříve probraným učivem
<i>výkladový text</i>	Sdělení: poznatků, faktů, teorií, historického vývoje poznatků, norem, hodnot a postojů
<i>regulační text</i>	text, který uděluje pokyny ke cvičením (zadání), aktivizace žáka při čtení textu učebnice
<i>ukázky a příklady</i>	funkce není autorem definována
<i>cvičení</i>	záměrné opakování činnosti- získávání určitých dovedností a návyků
<i>otázky</i>	aktivizující funkce, podobně jako motivační text
<i>prostředkyzpětné vazby</i>	funkce získávání informací o postupu učení, např. výsledky výpočtů, klíče k jazykovým cvičením

Uvedená klasifikace nám nabízí stručný pohled na problematiku struktury učebnice. Podrobnější rozdělení strukturních prvků vypracoval v roce 1981 český odborník M. Bednařík. Jeho model strukturních prvků učebnice fyziky je propracovaný do detailů a autor rozděluje celou skupinu prvků na dvě části na:

- výkladovou (15)
- nevýkladovou (18)

Na základě svých šetření zavedl v odborných kruzích pojem didaktická hodnota učebnice, díky níž jsme schopni provádět evaluaci.

**Tab. 4 Bednařík- Struktura učebnice<sup>3</sup>**

Výkladové složky
<b>Výkladový text</b> (výchozí, objasňující, popis pokusu, základní, aplikační, shrnující, přehled učiva)
<b>Doplňující text</b> (úvodní text, text určen k četbě, dokumentační text)
<b>Vysvětlující text</b> (vysvětlivky, text k obrázkům)

**Tab. 5 Bednařík- Struktura učebnice<sup>4</sup>**

Nevýkladové složky
<b>Procesuální aparát</b> (otázky a úkoly k upevnění vědomostí, otázky a úkoly vyžadující aplikaci vědomostí, návody k pokusům, pokyny k činnosti, odpovědi a řešení)
<b>Orientační aparát</b> (nadpisy, výhmaty- orientace v odstavcích, odkazy, grafické symboly, rejstříky, obsah)
<b>Obrazový materiál</b> (obrazy nahrazující/rozvíjející/doplňující věcný obsah výkladových komponentů)

Tyto kategorizace strukturních komponentů byly vytvořeny na základě zkoumání učebnic pro druhý stupeň základních škol. Pokud hovoříme o učebnicích pro první stupeň, můžeme na

<sup>3</sup> ČERVENKOVÁ, I. (2010). Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

<sup>4</sup> ČERVENKOVÁ, I. (2010). Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

jejich evaluaci použít Bednaříkovu kategorizaci, z výkladových i nevýkladových složek v kvalitně zpracovaných učebnicích pro první stupeň nalezneme většinu komponentů. Při žádosti o udělení schvalovací doložky se tyto komponenty objevují v recenzním posudku odborníků. viz. kapitola *Udělení schvalovací doložky*.

Další nejcitovanější klasifikaci strukturních komponentů, kterou uvádí Červenková (2010) je taxonomie ruského pedagoga D. D. Zujeva, který vytvořil na základě svých šetření obecný model struktury učebnic. Tato kategorizace se stala výchozím bodem pro řadu odborníků. Zujev definoval složky textové a mimotextové. Strukturní komponent je podle Zujeva část učebnice tedy prvek, který je v těsném vzájemném vztahu s jinými komponenty obsaženými v učebnici. Prvky společně tvoří komplexní systém. Tento model strukturních prvků můžeme označit slovy klasické pojetí učebnice, které je i po třiceti letech nadčasové.

Červenková (2010) Také Zujev vymezuje dvě základní kategorie a to textové a mimotextové. Texty, které zařazuje do kategorie textové složky učebnice, jsou základní, doplňující a vysvětlující. Základní texty jsou zaměřeny na poznávání teorie, jejichž hlavním cílem je uživatelům zprostředkovat informace (data, fakta, teorie) a texty s praktickým zaměřením na instrukce, které pomáhají vymezit činnosti při osvojování učiva (popisy úloh, přehled učiva). Důležité informace byly v minulosti autory učebnic vybírány podle učebních osnov. Nyní mají autoři při výběru informací, které uživatelům předloží, volnou ruku, musí však splňovat podmínku, a to, být v souladu s požadavky rámcového vzdělávacího programu. Jak nám napovídá samotné označení podskupiny, doplňující texty prohlubují či rozšiřují uvedené základní učivo. Tento typ textu bývá jasně označen. Mnozí učitelé ho využívají jako zdroj inspirace k další práci, která podporuje mezioborové přesahy, což je v dnešní době žádoucí při dodržování rámcového a školního vzdělávacího programu. Vysvětlující texty pomáhají žákovi zorientovat se v základním učivu, toho autoři učebnice dosahují zařazením poznámek, úvodních textů, vysvětlivky, popisky ke grafům a vzorcům.

Ostatní komponenty nesouvislých textů, které podporují proces učení, Zujev nazývá mimotextové složky, které jsou tvořeny aparáty s různými funkcemi. Organizační aparát podporuje autoedukaci žáka a vede ho při procesu učení. Pod ilustrační aparát spadají veškeré prvky grafické stránky učebnice jako obrazový materiál, mapy, schémata, symboly a piktogramy. Ilustrační aparát bychom neměli považovat za doplňkovou složku, protože má stejnou váhu jako text základní. Orientační aparát tvoří bibliografie, rejstříky nadpisy aj., Není nositelem nových informací, ale napomáhá uživateli učebnice pracovat s předloženým textem.

Závěrem Červenková uvádí výsledky Zujevovy analýzy 57 ruských učebnic, kdy 66 % struktury učebnic tvoří textová a 34% mimotextová složka. Ze Zujevova pojetí vycházel při svých výzkumech i česky odborník Prof. PhDr Sýkora (1996), který ve své studii zmiňuje jeho klasifikaci strukturních složek učebnice. Stejně jako Bednařík rozlišuje komponenty na složku výkladovou a nevýkladovou. Zařazují sem shodné komponenty.

Dalším významným odborníkem, který se zaměřil na strukturní prvky učebnic, byl vedoucí redaktor časopisu Matematika- fyzika a informatika, český autor učebnic především fyziky a dalších přírodních věd, docent Oldřich Lepil (2010). V projektu s názvem *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů*, který vznikl za podpory Evropského sociálního fondu, se zaměřením na zvyšování kvality vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů, se zabýval celou problematikou tvorby učebnic. Neopomenul nastínit svůj pohled na strukturní prvky, které tvoří přírodovědné učebnice. Lepil (2010), definoval tři základní složky komponentů. Stejně jako Sýkora a Bednařík rozdělil komponenty na výkladovou a nevýkladovou složku. Třetí složku, kterou se liší jeho pojetí, je složka obrazového materiálu, kterou nezařadil do složky nevýkladové, ale vytvořil pro obrazový materiál vlastní skupinu. Jednotlivé složky v učebnicích můžeme rozlišit např. podle velikosti písma. Doplnující text je obvykle napsaný drobným písmem a významné poznatky bývají rozlišeny výrazným fontem, od ostatního textu oddělené rámečkem nebo podbarvenou plochou textu. Další možnosti odlišení jsou barevné čáry podél textu, grafické tabulky atd. Obrazový materiál má v učebnici, podle Lepila, sdělovací funkci. Pomocí grafických a výtvarných prostředků je usnadňováno pochopení poznatků, které jsou primárně vyjádřeny textem. Lepil (2010). Přínosné jsou i nevýkladové složky, které nenesou učební informace, ale slouží k usnadnění samostatné práce uživatele s učebnicí. Aktivně podporují proces učení a přijímání nových poznatků. Položené otázky a úkoly aktivizují a usměrňují učební činnost žáka. Pod procesuálním aparátem si můžeme představit veškeré instrukce, patří sem i instrukce typu, zapište si aj. Orientační aparát napomáhá uživateli se orientovat ve struktuře učebnice a jejích komponentech.

**Tab.6 Struktura učebnice O.Lepil (2010)**

Výkladové složky (prezentace učiva)	
<b>1. Výkladový text</b>	základní a objasňující text, vzorové úlohy, aplikace učiva v praxi, přehledy poznatků, shrnutí
<b>2. Doplnující text</b>	motivační text uvozující učivo, rozšiřující poznatky, historické poznámky, ilustrační příklady, doplňující přílohy apod.
<b>3. Vysvětlující text</b>	vysvětlení původu cizích slov, poznámky pod čarou, texty pod obrázky

**Tab. 7 Struktura učebnice O. Lepil (2010)**

<b>Obrazový materiál</b>
<i>Navazující na věcný obsah výkladových složek</i> (grafické modely a grafy funkčních závislostí)
<i>Doplňující ilustrace volně navazující na výkladové složky</i> (např. motivační fotografie a kresby, historická vyobrazení, portréty významných osobností apod.)
<i>Grafické symboly usnadňující orientaci ve struktuře učebního textu</i> (např. piktogramy)

**Tab. 8 Struktura učebnic O. Lepil (2010)**

<b>Nevýkladové složky (řídící vyučování a učení)</b>	
<i>Procesuální aparát</i>	otázky a úlohy, odpovědi a řešení, návody k žakovským činnostem
<i>Orientační aparát</i>	nadpisy, odkazy na předchozí text, vyobrazení nebo literaturu, marginálie- hesla na okraji textu, rejstřík, obsah

## **2.4 Druhy výukových materiálů**

V České republice v dnešní době není mnoho výzkumů či autorů, kteří by se zabývali teorií učebnice. V novějších publikacích jako je Žák a učebnice, autorka Červenková vychází z typologií výukových materiálů, které klasifikovali Sýkora a Průcha před téměř dvaceti lety. Jejich díla a myšlenky jsou nadčasové, díky tomu, že se v pojetí českého školství, tak i v tvorbě učebních materiálů mnoho věcí nezměnilo. V teorii učebnic si jejich poznatky i nadále uchovávají vysokou kvalitu a jsou přínosem pro dnešní generaci, protože nám nabízí ucelený pohled na problematiku učebnic.

Školní knihy mají podle německých autorů Sborníku Tvorby učebnic srovnatelnou koncepci a podobnou didaktickou strukturu. Eisenhut, Schulze a Stritzel (1997) rozdělují školní knihy na základě jejich funkcí a podle způsobu zpracování. Funkce školních knih jsem podrobně rozepsala v kapitole Funkce učebnice. Do skupiny, kterou určuje způsob zpracování školní knihy, řadí učebnice, pracovní knihu a cvičebnici, pracovní sešit, chrestomanií, původní dílo, příručky, atlasy a programové knihy. Tato klasifikace neumožňuje zařadit jednoznačně konkrétní školní knihy do jednotlivých skupin, protože v sobě většinou spojují prvky různých typů.

Podle Sýkorovy klasifikace (1996) druhů školních knih pouze popisuje aktuálně používaný repertoár knih a autoři se ho dodatečně snaží charakterizovat. Přesto i on klasifikaci pojímá

tímto klasickým způsobem, aby si čtenář mohl vytvořit jasný přehled. Učebnice základního typu, jak nazývá veškerý knižní materiál vytvořený pro podporu a nabývání vzdělání v podmínkách slovně názorného vyučování, se liší od jiných druhů tím, že přesně sleduje základní etapy vyučovacího procesu. Jedná se o textový model realizace tohoto procesu vzdělání. Klasická učebnice podle Sýkory obsahuje velmi málo složek, které žákům poskytují zpětnovazební informace.

Tato charakteristika nahrává učitelům, kteří mohou reprodukovat, s drobnými obměnami text učebnice, zejména ty texty, které spadají do výkladové složky. Dodržuje instrukce a doporučení učebnic, a tím řídí osvojovací činnosti žáků. Učitel ani žák nejsou nuceni postupovat pouze podle učebnice a neměla by se stát jediným zdrojem podpory při realizaci výuky.

Sýkora (1996) rozděluje druhy školních knih na učebnice základního typu a na jiné druhy. Za jiné druhy učebnic považuje cvičebnice, sbírky úloh, pracovní sešity, přehledy učiva, antologie, chrestomani, čítanky, pomocné knihy (atlasy, slovníky, tabulky). Uvedeným druhům školních knih je přikládána menší důležitost než klasické učebnici. Slouží jako zdroj pro konstrukci efektivního vyučování a jsou sestaveny s předem stanoveným cílem.

Lepil (2010) druhy výukových materiálů nijak nespecifikuje, ani nerozděluje do skupin podle kritérií. Vychází z materiálů určených k výuce přírodovědných předmětů a poukázal na jejich rozmanitost. Mezi nejdůležitější druhy, podle Lepila, patří učebnice, doplňující a pracovní literatura pro žáky, učební pomůcky v materializované podobě, materiály pro elektronickou prezentaci, informační zdroje na internetu a materiály pro e-learning. Technologie učebnicových výukových materiálů se vlivem vývoje mění a ovlivněny jsou také metody a organizační formy výuky. Učitel by měl volit takový materiál, který je didakticky správný a nehledět pouze na atraktivní zpracování za použití moderní technologie.

Předposlední klasifikaci, kterou uvádím, vytvořil autor Průcha (1998), který se teorií učebnic zabývá velice důkladně a mnoho jeho monografií, jako *Učebnice- Teorie a analýzy edukačního média*, je věnováno problematice učebnic. Tato klasifikace je nejucelenější.

**Tab. 9 Kategorizace školních didaktických textů J. Průcha<sup>5</sup>**

Druh didaktického textu	Poznámky
<i>učebnice</i>	
<i>cvičebnice</i>	(pracovní knihy, pracovní sešity a listy apod.)
<i>slabikáře</i>	knihy určené pro zahájení povinného školního vzdělávání
<i>čítanky</i>	
<i>sborníky</i>	(pramenů, dokumentů aj.)
<i>didaktické příručky</i>	(přehledy učiva, seznamy matematic. vzorců aj.)
<i>sbírky</i>	(jazykových her, matematic. úloh, diktátů, hádanek aj.)
<i>stručná mluvnice česká</i>	
<i>slovníky</i>	(slovníky- výkladové, překladové, terminologické)
<i>zpěvníky</i>	(notové a textové zápisy písní, hudebních skladeb aj.)
<i>atlasy a mapy</i>	(geografické, historiografické, demografické aj.)
<i>odborné tabulky</i>	(matematické, chemické aj.)
<i>testy a testové manuály</i>	(pro různé vyučovací předměty či diagnostické účely)

Na základě typologie didaktických textů vytvořené Průchou a výsledků pilotáže výzkumu, Červenková a kolektiv tento výčet textových materiálů rozšířili o další typy, které učitelé využívali během výuky. Stejně jako Sýkora vytvořili dvě skupiny a to základní učebnice a jiné textové dokumenty.<sup>6</sup> Červenková považuje učebnici stejně jako ostatní autoři za tradiční učební pomůcku z toho důvodu, že je nejrozšířenější a v době vývoje informačních technologií, stále nejvíce používaná. Poukazuje také na nízký počet provedených pedagogických výzkumů se zaměřením na charakteristiku, funkce a užívání učebních textů.<sup>7</sup>

## 2.5 Udělení schvalovací doložky

V této části práce se zaměřím na proces získání schvalovací doložky pro učebnici. Cesta učebnice ke schvalovací doložce je velice dlouhá a učebnice musí pro udělení schvalovací doložky splňovat mnoho kritérií a podmínek. V kapitole popisují, veškeré dokumenty, které

<sup>6</sup> ČERVENKOVÁ, I. (2010). *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

<sup>7</sup> ČERVENKOVÁ, I. (2010). *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

musí nakladatelství či autor předložit, náležitosti recenzních posudků, jak jsou voleni recenzenti aj. Vycházela jsem z materiálu uveřejněném ve Věstníku Ministerstva školství a tělovýchovy, neboť postup a podmínky k získání schvalovací doložky jsou pevně stanoveny.

Kitzberger (2009) Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy dále jen (MŠMT) může udělit schvalovací doložku pouze učebnicím, které jsou určeny ke vzdělávání žáků v přípravných třídách základní školy a ke vzdělávání žáků na školách základních a středních. Za učebnice ministerstvo považuje texty a grafické materiály i na jiném než papírovém nosiči, které:

- a) umožní dosažení očekávaných výstupů vzdělávacích oborů a okruhů vymezených rámcovými vzdělávacími programy a směřují k dosažení klíčových kompetencí žáků.

Učebnice může být pro

- jeden nebo více vzdělávacích oborů
- jedno nebo více průřezových témat
- konkrétní předměty pro jeden nebo více ročníků, případně část ročníku

- b) doplňují učebnice uvedené v bodě a), jsou nepostradatelným doplňkem, přesto díky svému charakteru nemohou být součástí učebnice podle bodu a). Učebnice tohoto charakteru mohou být

- odborné tabulky užívané žáky při výuce
- pravidla českého pravopisu
- stručná mluvnice česká nebo jiná normativní mluvnice
- pracovní sešity tvořící jeden funkční celek s učebnicí
- školní atlasy
- pomůcky nahrazující běžné učebnice užívané při vzdělávání žáků se specifickými potřebami (např. pracovní listy)

Ucelená řada učebnic musí podle MŠMT splňovat hned několik zásadních podmínek a to, že je určena pro výuku jednoho nebo více vzdělávacích oborů, má jednotný předem daný koncept, umožňuje souvislé používání učebnic dané řady v průběhu celého studijního cyklu daného oboru vzdělávání a prostřednictvím ucelené řady dochází k osvojení všech očekávaných výstupů vzdělávacího/ích oboru/ů pro který/é je zpracována. (Kitzberger 2009).

Ostatní texty a materiály nejsou považovány za učebnice, protože přímo nesouvisejí se vzdělávacími obory nebo průřezovými tématy, tvoří pouze doplněk nebo mají charakter cvičebnice v mnoha variantách. V tomto případě se schvalovací doložka neuděluje.

- pravopisná cvičení, diktáty a jazykové rozbory



- Sbírky úloh (matematika, fyzika, chemie)
- Pracovní sešity netvořící celek s učebnicí
- Metodické příručky pro učitele
- Slovníky
- Uživatelské příručky pro učitele (software)
- Ostatní pomocné textové, obrazové nebo číslicové materiály
- Materiály- audio/video/audiovizuální/ multimediální programy pro PC

### **2.5.1 Proces udělení schvalovací doložky**

Celý proces udělení schvalovací doložky je zahájen předáním žádosti nakladatele ministerstvu školství. První krok je povinen udělat nakladatel, který má zájem, aby učebnice, která vyjde pod jeho hlavičkou, získala doložku a byla tak oficiálně doporučena jako kvalitní vzdělávací materiál českým školám. K žádosti se povinně přikládá několik dalších příloh, podle kterých odborníci posoudí vhodnost učebního materiálu (Kitzberger 2009).

### **2.5.2 Přílohy**

Jako první nakladatel k žádosti přikládá rukopis učebnice či ucelené řady. Je také možno předat poslední vydání se jménem autora, názvem učebnice, předmětem (vzdělávacího oboru, průřezového tématu), cílové skupiny žáků a druhu školy, pro který je učebnice či řada určena. Grafická úroveň rukopisu by měla být na vysoké úrovni (obrázky, náčrtky atd.). Součástí přiloženého materiálu musí být dvoustrana v podobě, jakou bude mít učebnice (texty, ikonický materiál, orientační aparát atd.), a která je pro celkové zpracování učebnice a její strukturu charakteristická. Měřítko a barevné provedení tohoto vzoru musí odpovídat konečné podobě učebnice (Kitzberger 2009).

Pokud posuzovaná učebnice obsahuje texty týkající se duchovních a kulturních hodnot a tradic různých národností a kultur, musí být tato problematika komentována v recenzním posudku. Daná témata se doporučuje konzultovat s institucemi, které se touto problematikou zabývají. Veškeré připomínky a stanoviska těchto institucí musí být zaslány ministerstvu školství společně s vyjádřením nakladatele/ autora, zda je akceptuje či nikoliv, včetně zdůvodnění. Výběr instituce nakladatel konzultuje s ministerstvem (Kitzberger 2009).

V souboru příloh jsou také předloženy údaje o formátu učebnice a hmotnosti, typu vazby, použitého papíru, obálky, nosiči, údaje o předpokládané ceně učebnice. Nakladatel se zavazuje prohlášením, že na požádání ministerstva vydá verzi učebnice v polštině nebo verzi

v jazyce národnostní menšiny či podklady pro potřeby přepisu hmatového písma pro zrakově postižené. Veškeré náklady na vydání těchto verzí budou hrazeny ze státních prostředků.

Pokud je učebnice součástí ucelené řady, je nutno předložit popis koncepce ucelené řady učebnic s anotacemi jednotlivých dílů, aby bylo možné posoudit dodržení všech charakteristik ucelené řady učebnic podle Čl. I. ods.5. Kitzberger (2009)

Nakladatelství je povinno předložit veškeré materiály týkající se učebnice, ucelené řady učebnic či metodických příruček ve třech kopiích, které jsou dále postoupeny třem odborným recenzentům. Na doporučení ministerstva se k posouzení recenzentům současně s učebnicí předkládá i metodická příručka, pokud je vypracovaná.

### **2.5.3 Recenzenti**

Při výběru recenzentů musí být dodrženo několik podmínek. Skupinu, která posuzuje učebnici, tvoří vždy tři recenzenti. Jsou voleni ze seznamu recenzentů ředitelem odboru, který odpovídá za obsah rámcového vzdělávacího programu, pro který je posuzovaná učebnice určena. Do seznamu jsou zařazeni odborníci v dané oblasti, kteří jsou všeobecně uznávaní pro své odborné a pedagogické schopnosti a mají dostatečnou praxi v oboru. Za sestavený seznam a jeho průběžné doplňování odpovídá odbor ministerstva, zabývající se udělováním schvalovacích doložek. Ministerstvo spolupracuje při sestavování seznamu s odbornými a vědeckými společnostmi, vysokými školami, občanskými sdruženími popř. s jinými institucemi se vztahem k zaměření na učebnice. Každý recenzent v seznamu je odpovědný za svá stanoviska uváděná v posudcích a formuluje jasné závěry podle požadavků ministerstva. Posuzovací skupinu tvoří dva recenzenti odborníci z oboru a třetí recenzent musí být pedagog, který má zkušenosti s výukou ve vzdělávacím oboru, průřezovém tématu nebo předmětu, pro který je učebnice určena. (Kitzberger 2009).

### **2.5.4 Recenze učebnice**

Recenzent se drží stanovených kritérií. Formulář k recenzi, vypracovaný ministerstvem obsahuje devět částí a údaje o učebnici a recenzentovi.

#### **2.5.4.1 První část**

První část je věnována Kitzberger (2009) celkovému souladu učebnice s kurikulárními dokumenty a rámcovými vzdělávacími programy. Učebnice musí být zcela v souladu s uvedenými dokumenty a to:

- Ústava a zákony ČR

- Rámcový vzdělávací program
- Klíčové kompetence, vzdělávací cíle, očekávané výstupy vzdělávacího oboru RVP
- Společný evropský referenční rámec (pouze pro učebnice cizích jazyků)

Výchova v učebnici směřuje:

- a) k toleranci a vytvoření plurality názorů (podložené vědeckým poznáním)
- b) k demokracii, k pozitivní hodnotové orientaci a k osobní odpovědnosti jedince
- c) uplatňování principu rovných příležitostí mužů a žen
- d) k porozumění textu, k obraně před manipulací a kritickému vyhodnocování zdrojů informací

Učebnice nesmí obsahovat nepravdivé nebo netolerantní názory a xenofobní postoje k různým národům a národnostem, k náboženství a církvím. Dále by neměla obsahovat texty a grafické materiály, které vedou k vytváření negativních stereotypů a zjednodušených zobecnění o konkrétních sociálních skupinách, národech, rasách a pohlaví.

#### **2.5.4.2 Druhá část**

Druhá část je zaměřená na odbornou správnost obsahu učebnice. Recenzent k hodnocení jednotlivých kritérií využívá hodnotící škálu. Maximální počet dosažených bodů v části dvě, je 12.

- 0- obsahuje hrubé chyby
- 1- obsahuje drobné chyby, nejasná vyjádření
- 2- obsahuje jednotlivé drobné chyby, nejasná vyjádření
- 3- neobsahuje chyby

Hodnocena je správnost textové složky učebnice tzn. soulad podávaných informací se stavem poznání v příslušných vědeckých oborech. Odborná správnost grafické složky učebnice. Jazyková kultura textu učebnice podle pravidel českého pravopisu a komplexnost výkladu daného tématu. Učebnice musí obsahovat všechny informace podstatné pro ucelený výklad daného tématu s ohledem na dosaženou úroveň kompetence nebo očekávaného výstupu cílové skupiny žáků. (Kitzberger 2009).

#### **2.5.4.3 Třetí část**

Ve třetí části recenzent posuzuje přiměřenost učebnice věku a dosaženým kompetencím žáků. Opět zde využívá hodnotící škálu a maximální počet získaných bodů je 12.

- 0- zcela nepřiměřené
- 1- z větší části nepřiměřené
- 2- z větší části přiměřené
- 3- zcela přiměřené

Kritéria, která se v části tři hodnotí, jsou obtížnost textu (přiměřenost a četnost užitých odborných, faktografických a numerických pojmů, jmen a názvů, délka vět), přiměřenost grafické složky učebnice (ilustrace, grafy) a technické zpracování učebnice (velikost a typ písma, šířka řádků, typ a odolnost vazby, hmotnost, ekologické hledisko). (Kitzberger 2009).

#### **2.5.4.4 Čtvrtá část**

Část číslo čtyři rozebírá metodické a didaktické zpracování učebnice. Recenzent v tomto oddíle může udělit maximální počet bodů 15. Hodnotící škála má tuto podobu:

- 0- Nenaplnuje kritérium
- 1- Obsahuje jednotlivé prvky
- 2- Směřuje k naplnění kritéria
- 3- Optimálně naplnuje kritérium

Učebnice musí splňovat tato kritéria:

- a) Vyváženost základních poznatků a činností (výkladové texty, pokusy, otázky a úlohy, cvičení a shrnutí) a doplňujících informací.
- b) Provázanost výkladového textu s ostatními strukturními prvky učebnice.
- c) Vhodnost a použitelnost zařazených poznatků a činností z hlediska klíčových kompetencí a očekávaných výstupů.
- d) Motivační úroveň textové části a části obrazové.
- e) Podpora samostatné aktivity a tvořivosti žáka.
- f) Uplatnění mezipředmětových vztahů.
- g) Naplnění klíčových kompetencí a očekávaných výstupů.
- h) Uplatňování průřezových témat.
- i) Různorodost příkladů a ilustrativních textů, které obsahují i různé úhly pohledu na každodenní zkušenosti sociálních skupin žáků, ras, národů, pohlaví atd.

Pokud jakékoliv kritérium nezíská plný počet bodů, recenzent své hodnocení zdůvodňuje a objasňuje v další části. (Kitzberger 2009).

#### **2.5.4.5 Pátá část**

V páté části je zkoumáno zastoupení komponent aparátu prezentace učiva. Opět recenzenti k hodnocení využívají škálu

- 0- neobsahuje komponentu
- 1- obsahuje komponentu
- N- není hodnoceno

Hodnocené komponenty, které prezentují učivo, jsou výkladový text prostý, výkladový text přehledný (schémata, tabulky), shrnutí učiva k předchozímu ročníku, celému ročníku a k tématům (kapitolám, lekcím). V hodnocených komponentech nechybí doplňující texty, poznámky, vysvětlivky, podtexty, slovníčky pojmů s vysvětlením, umělecká ilustrace, nauková ilustrace (schéma, modely), fotografie, mapy, plánky a obrazová prezentace barevná. (Kitzberger 2009).

#### **2.5.4.6 Šestá část**

V šesté části recenze je hodnoceno zastoupení komponent aparátu, které řídí učení. Hodnotící využívají škálu jako v předešlé části. Za komponenty, které řídí učení je označována předmluva pro žáky, která slouží jako úvod do předmětu, ročníku, učebnice či průřezového tématu. Předmluva obsahuje přístup, plány a cíle autora učebnice. V učebnici nesmí chybět návod, jak s ní pracovat a jak se dá využívat k efektivnímu učení. Učebnice, by měla obsahovat podněty k zamyšlení a klást žákům otázky. Otázky a podněty jsou kladeny před, po nebo v průběhu lekce. Úroveň učiva je výrazně rozlišena. Úkoly jsou rozdělené na základní/rozšiřující nebo na povinné/nepovinné. K upevnění učiva slouží otázky a úkoly za tématem či lekcí, k opakování otázky a úkoly k celému a předchozímu ročníku či učebnici. Hodnocen je také způsob zadávání instrukcí k úkolům (návod k pokusům atd.). Moderní učebnice obsahuje náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva a explicitně vyjádřené cíle výuky pro žáky. Neměla by být opomenuta ani část, která se věnuje žakovskému sebehodnocení (testy a jiné způsoby sebehodnocení a hodnocení výsledků učení). Výsledky úkolů a cvičení jsou podstatné pro zpětnou kontrolu žáků. Odkazy a jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura, internetové odkazy aj.). Pro větší přehlednost by v učebnici neměly chybět grafické symboly vyznačující určité části textu, jako jsou poučky, pravidla, úkoly a cvičení. Autor by měl pracovat také s vyznačovacím písmem (tučné písmo, kurzíva). Vhodně využita by měla být přední i zadní obálka, umístěny jsou zde schémata, tabulky. (Kitzberger 2009).

#### **2.5.4.7 Sedmá část**

Sedmá část zkoumá zastoupení aparátu orientačního. Hodnotící škála je stejná jako v části pět a šest. Hodnocen je obsah učebnice, rejstřík a členění učebnice na tematické bloky, kapitoly a lekce. (Kitzberger 2009).

#### **2.5.4.8 Osmá část**

V předposlední osmé části se recenzenti vyjadřují k jednotlivým oblastem kritérií a doplňují další odborná vyjádření. U konkrétních připomínek a návrhů musí recenzenti uvádět, zda se jedná o připomínku ke zvážení nebo zda je nutno připomínku akceptovat. Recenzenti své výroky jasně formulují, aby autor/nakladatelství mohlo konkrétně reagovat. K připomínce se udává číslo stránky, odstavec a název kapitoly. Recenzenti také uvádí jasná zdůvodnění, pokud podle jejich názoru, nějaké kritérium v části 1 až 4 učebnice nespĺňuje nebo neudělili kritériím plný počet bodů. V části pět až sedm se recenzenti vyjadřují k uvádění jednotlivých komponent, jejich četnosti užití a kvalitě. Pokud recenzent neuvedení některé komponenty považuje za snižující kvalitu učebnice, uvádí v této části konkrétní hodnocení a další návrhy či připomínky k dané komponentě.

#### **2.5.4.9 Devátá část**

V závěrečné části číslo devět, recenzenti své poznatky o učebnici formulují do souhrnného vyjádření k udělení schvalovací doložky. Recenzent volí v první části souhrnného vyjádření ze tří možných odpovědí a to, doporučují bez připomínek/ doporučují s připomínkami uvedenými v části osm/ nedoporučují a navrhuji přepracovat podle připomínek uvedených v části osm.

Na závěr celé recenze její autor podepisuje prohlášení o seznámení s úplným a platným zněním Sdělení 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 vydávaného MŠMT čj. 18519/2005-20. Dále prohlašuje, že hodnotil na základě objektivních kritérií a že neexistuje žádný pracovně právní vztah mezi hodnotícím a nakladatelstvím.

### **2.5.5 Prodloužení platnosti schvalovací doložky**

Pokud nakladatelství žádá o prodloužení platnosti schvalovací doložky u učebnice či ucelené řady učebnic již jednou udělené, vytvořením odborného posudku je pověřen pouze jeden recenzent. O prodloužení lze požádat pouze v případě, že je aktuální doložka učebnice stále platná. Musí být dodrženy všechny podmínky udělení schvalovací doložky. Pokud má

recenzent po prostudování materiálu připomínky, musí být jeho připomínky zapracovány do nové podoby stávající učebnice. Tento proces musí proběhnout do data ukončení platnosti, v opačném případě nelze žádat o prodloužení. Při odnětí schvalovací doložky či neudělení nové schvalovací doložky má nakladatelství/autor právo se odvolat do patnácti dnů ode dne doručení písemného rozhodnutí. Na udělení doložky není právní nárok. Její udělení je výlučně v kompetenci ministerstva (Kitzberger 2009).

Veškeré náklady, které jsou vynaložené při vypracování recenzí, hradí ministerstvo. Ministerstvo je povinno recenzní posudky odeslat nakladatelství do 72 dnů. Pokud recenzenti posuzují ucelenou řadu učebnic a hrozilo by, že lhůta nebude dodržena, ministerstvo včas informuje nakladatelství o prodloužení doby zkoumání. Ministerstvo veškeré připomínky, které vyvstaly při posouzení, odesílá nakladateli v písemné podobě. Nakladatel, opět písemně, bude ministerstvo informovat, jakým způsobem bude připomínky zpracovávat. Schvalovací doložku uděluje ředitel odboru ministerstva, po splnění všech podmínek udělení. Schvalovací doložka je platná po dobu šesti let, ve výjimečných případech může být udělena schvalovací doložka na kratší dobu (Kitzberger 2009).

#### **2.5.6 Podmínky k udělení schvalovací doložky**

Schvalovací doložka může být udělena pouze učebnici, která respektuje Ústavu a zákony ČR. V učebnici nesmí být popírána základní práva a svobody, musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem a díky ní si žáci osvojí klíčové kompetence a dosáhnou očekávaných výstupů. Její zpracování je kvalitní, na dostatečné odborné úrovni a v souladu s efektivními didaktickými postupy. Její obsah odpovídá věku žáků, pro které je učebnice určena. Nutnou podmínkou jsou doporučující posudky vypracované vybranými odborníky ze seznamu recenzentů. Pokud v posudcích není soulad a dochází na jejich základě k rozporu nebo při neakceptování připomínek, rozhoduje ředitel odboru po konzultaci s náměstkem skupiny regionálního školství o vypracování nového posudku od odborného ústavu, příslušné asociace nebo katedry vysoké školy. Hlavní podmínkou pro udělení doložky ucelené řadě učebnic je dodržení časové návaznosti při vydávání učebnic nakladatelem tak, aby bylo zajištěno souvislé používání v průběhu studijního cyklu. Pracovní sešity získávají doložku pouze za předpokladu, že tvoří s učebnicí funkční celek. V návaznosti na Rámcový vzdělávací program musí učebnice obsahovat přehled klíčových kompetencí, průřezových témat a očekávané vstupy vzdělávacího oboru, ke kterým učebnice svým obsahem žáky směřuje.

Po vydání nové učebnice se schválenou doložkou je nakladatelství povinno tuto informaci uvést na rubové straně titulního listu v doslovném znění platné doložky se jmény recenzentů, kteří učebnici hodnotili. Čtyři výtisky učebnice zasílá nakladatel do třiceti dnů odboru, který doložku udělil i s údaji o ceně. Odbor zajišťuje kontrolu dodržení podmínek pro udělení schvalovací doložky. Pokud podmínky schválené podoby učebnice nejsou dodrženy, dochází k odnětí schvalovací doložky.

### **2.5.7 Evidence udělených platných doložek**

O průběžnou evidenci se starají odbory ministerstva, které příslušné schvalovací doložky udělili. O zařazení titulu do seznamu učebnic se schvalovací doložkou je pedagogická veřejnost informována prostřednictvím Věstníku MŠMT. Kompletní evidenci vede odbor ministerstva, který byl stanoven přímým nadřízeným tohoto odboru. V seznamu jsou uvedeny všechny učebnice s platnou doložkou a je dvakrát ročně zveřejňován ve Věstníku MŠMT a na webových stránkách. Vyřazení ze seznamu po skončení platnosti doložky zajišťuje příslušný odbor ministerstva, který vede průběžnou evidenci. (Kitzberger 2009)

## **2.6 Role učebnice**

Sikorová (2010) definuje roli jako vhodné chování jedince, které je očekávané. Roli učebnice charakterizuje správné fungování učebnice ve výuce. Každá učebnice má určité rysy a ty ovlivňují její jedinečný styl. Termín role bývá úzce propojený s funkcemi učebnice, které uvádím v diplomové práci. Učebnice lze zkoumat z několika různých pohledů. Pokud se zaměříme na vztah učitel-učebnice, odborníci zkoumají především účely užívání učebnic a zjišťují, do jaké míry jsou učitelé při realizaci a plánování výuky závislí na učebnici. Sikorová (2010) jmenuje několik cizích autorů, kteří se tímto typem výzkumu zabývali a publikovali své výsledky k tématu role učebnice. (Freeman 1983; Lambert 1999; Hinchman 1987).

### **2.6.1 Účely užívání**

Sikorová (2010) shrnuje dosavadní zjištěné poznatky autorů z ciziny, které jsou orientovány na téma účely užívání. Z jejího shrnutí vyplývá, že v zahraničí se na toto téma uskutečnilo mnoho výzkumů, které obohatily pedagogiku v tomto směru. Za nejcitovanější autory těchto šetření můžeme označit Hinchmanovou (1987), Alvermannovou (1987), Peacock a Gates (2000) a Lamberta (1999). Sikorová (2010) s týmem dalších odborníků je následovala a učebnicemi, jejich užíváním a přínosem se zabývala detailněji.



Alvermanová (1987) provedla kvalitativní výzkum s dvaceti čtyřmi učiteli, kteří vyučovali v sedmém a osmém ročníku nižší sekundární školy. Ke sběru dat zvolila jako výzkumný nástroj rozhovory a videozáznamy vyučovacích hodin. Po zpracování dat vyplynulo, že užití učebnice za účelem zavést pozornost zpět k probíranému tématu, je nejfrekventovanější. Další nalezené vzorce užití učitelé využívali při nepřímých odkazech na dříve přečtený text, k ověřování správnosti tvrzení bodů vzešlých z diskuzí a k podnícení žáků k odpovědím a zapojením do diskuzí.

Peacock a Gates (2000) provedli výzkum na relativně malém vzorku respondentů, který tvořilo 23 začínajících učitelů primární školy vyučujících přírodovědu. Definovány byly tyto účely užití učebnice a to, pro vlastní učení a přípravu, jako výchozí bod pro osvojování nových témat a jako průvodce dětí praktickou činností. Výzkum přinesl překvapivý výsledek. Učitelé využívali učebnice méně způsoby, než autoři materiálů zamýšleli. Nešli do hloubky a text považovali za okrajový ve srovnání s učením prostřednictvím praktických činností.

V České republice se užíváním učebnic učiteli, kteří vyučují předměty vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět na prvním stupni základních škol zabývaly autorky Stará, Krčmářová (2013) v článku *Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ*, zvolily kvalitativní formu výzkumu a ke sběru dat docházelo prostřednictvím pozorování a rozhovorů se třemi učitelkami, které vyučovaly stejné téma v učebnicových materiálech Prvouka pro 1. ročník základní školy nakladatelství Fraus (Dvořáková, Stará, & Dvořák, 2007). Sledováno bylo pojetí výuky tématu *Věda-Vědec*, které není ve většině českých učebnic prvouky pro 1. ročník základní školy tradičně zařazeno. V tomto výzkumu nebyly definovány vzorce či účely užívání, ale byl hodnocen samotný přístup učitelek k neznámému tématu a jejich pojetí.

Výsledky prokázaly, že učitelky k netradiční látce přistupovaly sebevědomě a s jistou dávkou přesvědčení o svobodě jejího uchopení. Školní vzdělávací plán při jejich volbě učiva nehrál významnou roli. Všechny účastnice výzkumu vycházely z vlastního přesvědčení o tom, co je důležité a co ne. Učebnicové materiály ve všech třech případech byly považovány za výchozí bod při plánování výuky. Tento účel je shodně definován ve výsledcích výzkumu provedeném autory Peacock a Gates (2000).

Významné šetření, s cílem zjistit, jak jsou učebnice v hodinách skutečně používány, provedl Lambert. D (1999) v hodinách zeměpisu na sekundárních školách. Sběr dat se uskutečnil prostřednictvím pozorování vyučovacích hodin v osmých ročnících a doplněn byl následujícími rozhovory s učiteli a žáky. Pozorování umožnila identifikovat tři role učebnice

ve výuce. První role, je shodná s Alvermanovou (1987), kdy učebnice fungovala jako prostředek k řízení třídy (udržení pozornosti, návrat k jádru problému). Lambert označil učebnici za zprostředkovatele kurikula strukturující obsah výuky, což je její druhá role. Učebnice je učiteli využívána jako, zdroj informací, motivace a podklad k vytváření materiálů pro žáky, žáky nadané nebo specifickými potřebami. Vycházíme z ní také při plánování samostudia žáka v době nepřítomnosti, a proto poslední roli nazýváme kurikulární podpora. Z informací doplňujících rozhovorů vyšlo najevo, že učitelé některé způsoby užití učebnic shledávají jako přínosné a jiné nikoliv.

Velmi zajímavý výzkum provedli australští vědci D. Tulip a A.Cook (1993) kteří se zajímali, zda se učitelé s žáky shodnou na názorech týkajících se míry použití učebnic ve výuce přírodních věd. V mnoha případech se názory žáků a učitelů rozešly, avšak za nejfrekventovanější účely užití, na nichž se obě skupiny jednohlasně shodly, jsou zadávání domácích úkolů v učebnici a zdroj pro činnost žáků. Sikorová (2010) uvádí stručný přehled účelů užití definovaný D. Tulipem a A.Cookem (1993) v tabulce č. 10.

**Tab.10 Účely užívání učebnice D. Tulip a A.Cook (1993)in Sikorová (2010)**

Účely užívání učebnic	
<b>1. Činnosti žáka přímo řízené učitelem:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zadávání domácích úkolů</li> <li>• zdroj pro činnost žáka</li> <li>• hromadné čtení ve třídě</li> </ul>
<b>2. Řízení vyučování/učení:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• určení hloubky tématu</li> <li>• určení pořadí témat</li> </ul>
<b>3. Zdroj informací pro uživatele:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zdroj příkladů</li> <li>• zdroj pro vysvětlení</li> <li>• návody pro demonstrace</li> </ul>
<b>4. Příprava hodnocení:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Příprava projektů</li> <li>• Zdroj otázek ke zkoušení</li> </ul>

Po prostudování výsledků výzkumů zmíněných autorů dojdeme k závěru, že mnoho definovaných účelů užití učebnic se shoduje. Nejčastěji se učebnice užívá jako zdroj obsahu výuky a zdroj pro správné metodické zpracování hodin a za třetí nejčastější účel užití můžeme označit učebnici jako zdroj žákovi činnosti.

### **2.6.2 Míra závislosti učitele na učebnici**

Existují učitelé, kteří velice intenzivně následují učebnici a naopak učitelé, kteří při svých přípravách na vyučování učebnice nevyužívají vůbec.(Sikorová 2010) Z výzkumů, které

proběhly v mnoha zemích světa, vyplývá, že převažuje skupina učitelů, kteří považují učebnici za výchozí bod pro všechny činnosti.

Freeman (1983) se věnoval výzkumu různých stylů užívání učebnic. Pozorování sedmi učitelů proběhla ve čtvrtých ročnících primární školy v Michiganu. Sběr dat byl doplněn o 20 rozhovorů s dalšími učiteli. Různé realizace výuky učiteli ovlivňují a vedou k různým stylům využívání učebnic. Výzkumné šetření odhalilo pět základních stylů užívání učebnic matematiky určujících míru závislosti učitele na učebnici.

Pro první styl je charakteristická těsná vazba na učebnici, což znamená, že učitel využívá knihu stránku po stránce. Je pro něj základním zdrojem informací i metodického postupu. V běžné výuce se tento styl užívání učebnice může projevit neprobranými koncovými stránkami knih. Z výzkumu Grosmanové a Thompsonové (2008) vyplynulo, že tento postup je charakteristický pro začínající učitelé. Výběrové vynechávání navazuje na předešlý styl tím, že učitel volí obdobný postup, ale přeskakuje kapitoly jako celek. Důvody, které jej k tomuto postupu vedou, jsou různé, někteří uvedenou látku nepovažovali za důležitou nebo ji vynechali z důvodu vlastní nejistoty při prezentování látky. Ve třetím a čtvrtém stylu se učitelé zaměřují na základy. Učitelé, kteří přijali tento způsob, využívali pouze ty kapitoly, které svým obsahem odpovídaly sedmi tematickým celkům, které byly považovány za základní učivo matematiky pro 4. ročník. Pátý styl byl definován, ale dál se s ním nepracuje. O několik let později provedl Freeman a Porter (1988) nový výzkum na stejném principu sledující stejný cíl jako výzkum předchozí. Výsledky potvrdily, že první skupina respondentů důsledně dodržovala postup v učebnici stránku po stránce. Je prokázáno, že v hodinách, kde učitel takto využívá učebnici, je práce s doplňkovým materiálem značně omezená nebo není vůbec zařazena.

Závislost učitele na učebnici zkoumala i Sikorová (2010). 69% učitelů používalo učebnice téměř každou vyučovací hodinu. Čtvrtina dotazovaných uvedla, že učebnice využívají systematicky, 55% modifikuje obsah a zbytek respondentů považuje učebnici za jeden z mnoha rovnocenných zdrojů. Sikorová vyvrátila, tvrzení, že systematicky postupují převážně učitelé s délkou praxe 0-5 let. Se zvyšující se dobou praxe, přibývalo i učitelů, kteří učebnici následovali systematicky.

## **2.7 Užívání učebnice učiteli**

Výzkumy prokázaly, že učitelé zaujímají k učebnicovým materiálům různé postoje. Jejich přístup k užívání učebnic je ovlivněn například jejich aprobovaností, délkou praxe či jejich

vlastním přesvědčením, co je pro žáky nejlepší. Někteří učitelé považují učebnici za zdroj učebních textů, jiní jako zdroj inspirací pro vyučování a jiní učebnici využívají stránku po stránce. Z vlastní zkušenosti, začínajícího učitele, vím, že pokud učebnici či pracovní sešit jednoho nakladatelství využívám stránku po stránce, tak mi tento postup nezaručí, že žákům předávám, vše, co bych měla. Velice často jsem obsah učebnic konzultovala s mými staršími kolegyněmi, které mi předávaly své zkušenosti. Abych měla absolutní jistotu, že mým žákům předávám vše, co by měli v první třídě vědět a znát, zakoupila jsem učebnice více nakladatelství a obsahy učebnic a pracovních sešitů porovnávám a vybírám si vhodná cvičení, ze kterých si tvořím pracovní listy, které pro děti množím.

Sikorová (2010) čtyři základní koncepce užívání učebnic definované Remillardovou. Její poznatky a závěry ze studie můžeme považovat za jeden ze základních příspěvků ke vznikající teorii užívání učebnic. Základní koncepce užívání jsou vymezeny následujícím způsobem.

Užívání kurikulárních materiálů jako:

1. závislost/nezávislost na textu.
2. vycházení z textu (čerpání z textu).
3. interpretace textu.
4. participace na textu.

Mnoho výzkumů považuje při zkoumání užívání kurikulárních materiálů za východisko samotný text. Zjišťuje, do jaké míry učitelé postupují podle učebnice a do jaké míry jsou závislí či nezávislí na textu. Další bod, na který se výzkum zaměřuje, je zjištění do jaké míry je v souladu obsah (témata) s didaktickými postupy, které jsou navrženy v učebnici. V této koncepci je žádoucí, aby panovala shoda mezi kurikulem prezentovaným učebnicí a kurikulem realizovaným učitelem. Výzkumný tým se zabývá způsoby dosažení srozumitelnosti koncepce pro učitele, aby podle ní vyučovali. (Sikorová 2010)

Cílem druhé koncepce je výzkum způsobů jakými učitelé vychází z textů učebnic. Zda a co z nich čerpají a jak získané informace uplatňují ve výuce. Šetření tohoto typu jsou zaměřena na funkci učitele a učebnice považují za jeden z mnoha zdrojů, které učitele využívají k realizaci kurikula. (Sikorová 2010)

Třetí koncepce výzkumu užívání kurikulárních materiálů, považuje učitele za interpreta textu. Tento postoj předpokládá, že shoda textu prezentovaného učitelem s textem prezentovaným

v učebnici není možná. Učitel totiž při práci s učebnicí vnáší svá vlastní přesvědčení a zkušenosti, vlastním způsobem interpretuje záměry autora a vytváří své vlastní významy.(Sikorová 2010)

Poslední pojetí výzkumu užívání kurikulárních materiálů je nejméně obvyklé, je zaměřeno na vztah mezi učitelem a textem nebo samotnou činnost užívání textu. Učitelé a kurikulární materiály propojujeme do vzájemného dynamického vztahu a užívání je chápáno jako participace na textu.(Sikorová 2010)

Autorky Stará,Krčmářová (2014) uvádí prezentaci učebních stylů definované Záhorikem, jenž si kladl za cíl prozkoumat vztah vyučovacích stylů zkušených učitelů a způsobem jakým pracují s učebnicemi. Podklady ke svým tvrzením získal na základě výzkumu. Zkoumané didaktické materiály se týkali společenskovedního učiva. Výzkumný vzorek tvořili zkušení učitelé, téměř polovina z nich byli učitelé primární školy. S pomocí výsledků výzkumu Zahorik definoval tři vyučovací styly.

1. Styl zprostředkování znalostí (*coverage style*)
2. Styl rozšiřující (*extension style*)
3. Styl navozující přemýšlení (*thinking- ending*)

Cílem zprostředkujícího stylu je osvojení znalostí na základě obsahu. Z hlediska Bloomovy taxonomie žáci pracují s textem na úrovni zapamatování při osvojování poznatků. Představitel tohoto stylu předkládá svým žákům nové pojmy a poznatky, které člení do přehledných celků, vyjadřuje se k obsahu lekce. Žáci studují texty a pedagogovy otázky se váží převážně k učebnicovému textu, stejně tak i aktivity. Rozšiřující styl má shodnou startovní pozici jako styl zprostředkující. Liší se od sebe pojetím výuky učitelem, který ve velké míře zapojuje do aktivit, které nejsou jasně propojené s obsahem lekce, své žáky. Tento způsob vyžaduje od žáků vysokou míru porozumění a schopnost aplikovat získané znalosti v praxi. Poslední identifikovaný je styl navozující přemýšlení. Zahorik výzkumem vyvrátil závislost vyučovacého stylu na učebnici. Na to jak učitel užívá učebnici, má vliv vyučovací styl. Učebnice neurčuje vyučovací styl.(Stará, Krčmářová 2014)

Sikorová a kolektiv z výsledků výzkumného projektu Užívání učebnic na 2. stupni ZŠ identifikovali čtyři základní styly užívání učebnic. Styly rozlišujeme podle míry užívání učebnice učitelem při plánování obsahu výuky a metodického zpracovávání vyučovacích hodin. Dalším hlediskem je účel, ke kterému učitel učebnici využívá. Také bychom neměli opomenout významný faktor, a to vyučovací předmět, pro který je učebnice určena. Všechna

tato hlediska jsou významně propojena a navzájem ovlivňují styly užívání učebnice.(Sikorová 2010)

1. První styl-systematické probírání učebnice
2. Druhý styl- učebnice jako jeden ze zdrojů
3. Třetí styl- učebnice jako zdroj úloh
4. Čtvrtý styl- modifikace učiva v učebnici

**Pro první styl** je charakteristické systematické následování obsahu učebnice. Učitelé, kteří byli, na základě výzkumu, zařazeni k tomuto stylu, postupovali v učebnici stránku po stránce. Dále uvedli, že obsah vyučovacích hodin plánují podle učebnice a ve velké míře využívají jak texty výkladové, tak i většinu cvičení, úkolů a otázek.(Sikorová 2010). Tento styl je velice často spojován se začínajícími učiteli, kteří nemají dostatek zkušeností. Učebnice jim dává pocit jistoty i určité kontroly, že postupují a prezentují učivo při výuce správně. Sikorová (2010) však uvádí, na základě výsledků, že tento styl není charakteristický právě jen pro začínající učitele, ale že se ho drží i učitelé s delší praxí. Tento způsob práce s učebnicí vede žáky k pasivnímu příjmu informací.

**Druhý styl**, který byl identifikován, je založen na myšlence užívání učebnice pouze jako jednoho z mnoha dostupných zdrojů. Učitelům, kteří byli zařazeni do této skupiny, slouží učebnice, podle které vyučují, jako doplňující text. Při plánování výuky vycházejí z několika učebnicových řad od různých nakladatelství. Nebojí se přímo v hodinách pracovat s dalšími materiály jako atlasy, internetové stránkami a autentickými materiály aj. Výuka ovlivněná tímto stylem je pestrá, z pohledu žáků atraktivní a zajímavá. Výzkum však poukázal, na smutnou skutečnost, že tento styl při práci s učebnicí využívá velice nízké procento učitelů, a to pouhých 11,5 % ze všech dotázaných. Z hlediska předmětu byl druhý styl nejvíce využíván při výuce dějepisu a občanské výchovy na 2. stupni ZŠ (Sikorová 2010).

**Pro třetí styl** je typické využívání učebnice učitelem jako zdroje učebních úloh. Do jisté míry jim slouží výkladové texty jako vodítko pro určování hloubky a rozsahu učiva a kapitoly jako přehled témat, která by měla být probrána. Tento styl využívá pouhých 21% dotázaných učitelů a z hlediska předmětů na 2. stupni ZŠ je nejvyšší zastoupení v matematice 63,6% a v angličtině 36,4%.(Sikorová 2010)

Poslední **čtvrtý styl** byl nejvíce upřednostňován. Celých 40,4% učitelů do různé míry upravuje materiál v učebnici, přesto pro ně zůstává učebnice závazným kurikulárním materiálem. Propojují hned několik modifikací najednou jako je redukce či rozšíření učiva,

nebo nahrazování. Učebnici využívají zřídka jako zdroj učebních úloh. Důraz kladou na motivaci žáků a různé formy oživení vyučovací hodiny, proto zařazují do svých hodin práci s různými časopisy, novinami, sbírkami úloh či pracovními sešity. (Sikorová 2010)

Způsoby realizace učiva na téma rodina v učebnicích 2. ročníku pro základní školy, zkoumali ve svém výzkumu autoři Stará, Dvořák a Dvořáková. Zkoumaný vzorek představovaly tři učitelky. Výzkum byl zaměřen na změny při realizaci učiva, své záměry učitelky vysvětlují a hodnotí. K získání dat využili autoři analýzu videonahrávek vyučovacích hodin a následné podrobné rozhovory s učitelkami. Výzkum prokázal, že pojetí učiva se lišilo na základě jejich vlastních životních zkušeností, věku a zastávaných hodnot. Tento výzkum přinesl překvapivé zjištění v oblasti dosažení stanovených cílů výuky učitelkami. V rozhovoru všechny uvedly, že prostřednictvím svého pojetí výuky dosáhly vytčených cílů v příručce pro učitele. Autoři však upozorňují, že pouze jedna ze tří učitelek dosáhla cílů. Dvě se výrazně odklonily od zadaných cílů. (Krčmářová, Stará 2014)

## **2.8 Užívání učebnic začínajícími učiteli**

Užívání učebnic, je opomíjená dílčí oblast výzkumu, které není věnována dostatečná pozornost, přestože se jedná o nejčastěji využívaný druh didaktického textu ve výuce po celém světě. Na nedostatky českého pedagogického výzkumu poukázal Průcha, který tvrdí, že by se badatelský zájem měl zaměřit na témata vztahující se k aktivní práci s učebnicí v rámci různých učebních činností a v edukačních situacích, kdy jsou učebnice používány (Červenková 2010). Z mého pohledu, v České republice chybí poznatky uceleného rozsáhlého výzkumu, jehož cílem by bylo zjistit, jakým způsobem s učebnicemi pracují na prvním stupni jak začínající, tak i zkušení učitelé. Většina českých i zahraničních autorů se zaměřuje na práci učitelů na druhém stupni základních škol a na středních školách.

Stará a Krčmářová (2014) ve svém článku uvádí, že některé výzkumy např. Grossman & Thompson, (2008, s. 2015) poukazují na to, že učebnicové materiály používané začínajícím učitelem jsou *zdrojem učitelových znalostí obsahu a didaktických znalostí obsahu*. V článku *Learning from the curriculum materials: Scaffolds for new teachers* se Pam Grossmannová a Clarissa Thomsnová (2008) snažily zmapovat, jak mladí začínající učitelé anglického jazyka využívají a studují učebnice a kurikulární materiály. Autorky díky výzkumu přišly na to, že mnoho začínajících učitelů stráví velké množství času hledáním nepřijatelných kurikulárních materiálů, a ty, které mají k dispozici, ostře formují jejich představy o výuce jazyků a stejně tak i jejich praxi. Na základě těchto zjištění navrhnou autorky postup práce s kurikulárními

materiály pro začínající učitelé. Nejdříve by se každý učitel měl držet materiálů, které má na dosah ruky, dokud se nenaučí a nezjistí více o svých studentech a kurikulu. Poté může materiály adaptovat a upravovat. S tímto postupem také souhlasí Ball a Feiman-Nemser, které došly k závěru, že by učebnice mohly posloužit začínajícím učitelům, kteří nemají ucelené znalosti, jako "lešení" které pomáhá učitelům naučit se přemýšlet o konkrétním obsahu pedagogicky (Ball&Feiman-Nemser, 1988, p. 421).

Grossmanová a Thompsonová (2008) v rámci výzkumu pozorovaly tři začínající učitele anglického jazyka a jejich pokroky. Zaměřily se na to, jak začínající učitelé vnímají a používají dostupné materiály podle učebního plánu, a jak se vyvíjí práce učitele s učebnicovým materiálem. Na úskalí, která přináší používání učebnic jako "lešení" upozornili autoři Woodward a Elliot, kteří tvrdí, že záleží na kvalitě zpracování učebnice. Pokud se jedná o nekvalitní zdroj informací, může to omezit začínajícího učitele v učení a v rozvoji jeho profesionality. Také Ballová a Feiman-Nemserová (1996) toto úskalí zmiňují. Z výzkumů vyplynulo, že mnoho profesorů, kteří vzdělávají nové budoucí učitelé je od užívání učebnic, jako vodítka zrazují, z důvodu možnosti nekvalitního zpracování. Na místo toho své studenty podporují v tvorbě vlastních materiálů od nuly. V praxi se bohužel ukázalo, že okolnosti jako politika školy, studenty (pre-service teachers) donutila používat předložené materiály. Pre-service teachers., je pojem, který označuje vysokoškolské studenty, kteří jsou zapojeni do výuky a jsou pod odborným vedením zkušených pedagogů. Získávají sebedůvěru ve všech vzdělávacích povinnostech učitele (Grossmanová a Thompsonová 2008).

Učitelka J.Schaffer, účastnice výzkumu, po dobu devíti týdnů vyučovala téma jak psát eseje. Zaměřila se na jeden specifický žánr. Materiálů, ze kterých by pedagog mohl čerpat na toto téma informace, bylo podle autorek výzkumu velice málo. Přesto velikou výhodu spatřovali v tom, že dostupný materiál učitelce poskytl kompletní sadu učebních plánů, příklady studentských prací, pracovní listy určené studentům a rady jak hodinu přizpůsobit potřebám studentů. Materiály, které učitelka používala, můžeme označit jako komplexně zaměřené, což je vždy pro začínajícího učitele výhoda (Grossmanová a Thompsonová 2008).

Grossmanová a Thompsonová (2008) převzaly tvrzení autora, Ruiz-Prima, že komplexnost příruček přináší učitelům velké výhody. Příručka zahrnuje doporučení pro správnou volbu vzdělávacích metod, návrhy na kritéria hodnocení. Při použití příručky učitelem dochází ke zvýšení souladu realizované výuky s návrhem. (Stará a Krčmářová 2014)



Vlivem nízké úrovně zkušeností s plánováním výuky, nedostatku poznatků o osnovách daných předmětů, mnoho začínajících učitelů vychází z příručky pro učitele, protože se domnívají, že obsahují vše potřebné pro vyučovaný předmět a považují tento materiál za svůj výchozí bod při plánování. Někteří učitelé postupují přesně podle jejich pokynů, někteří příručku vnímají jako doplňkovou záležitost. Ballová a Cohenová (1996) varují před tímto postupem a poukazují na úskalí nesprávného zpracování učebnic. Autoři příruček pro učitele je koncipují tak, aby obsahovaly explicitní návody a doporučení, která učiteli pomáhají zvolit vhodnou vzdělávací metodu.

Remillardová (2000) během výzkumu pozorovala dva začínající učitelé matematiky. Jejím cílem bylo zjistit, jaký vztah se objevuje při propojení užívání učebnice matematiky, s tím, co se sami učitelé naučili a jakým způsobem matematiku vyučují. Došla k závěru, že použití učebnic ve výuce jim nabídlo mnoho příležitostí k učení. Aby bylo dosaženo reformy výuky matematiky, autoři by měli při tvorbě uvažovat jako vyučující učitel.

Dalšími zahraničními autory uvedenými Grosmanovou a Thompsonovou(2008), kteří provedli výzkum na téma práce začínajícího učitele, jsou Kauffman,Johnson, Kardos, Liu, a Peske (2002). Autoři zvolili pro sběr dat výzkumu formu rozhovoru s padesáti učiteli všech úrovní a různých předmětů. Hlavní obavy měli začínající učitelé z kurikula. Učitelé touží po kurikulárním vedení z toho důvodu, že jsou si vědomi jeho důležitosti. Hlavnímu problému, kterému čelí, podle autorů, noví učitelé, je schopnost nalézt kurikulární zdroje a materiály, které by jim pomohly v jejich práci. Řada autorů obhajuje potřebu kurikulárních materiálů, edukativních nejen pro učitele, ale též pro studenty. Poměrně malé množství výzkumů zkoumá, co by učitelé mohli učit podle kurikulárních materiálů, se kterými se setkávají (Grosmanová a Thompsonová 2008).

Také Průcha (1998) věnoval pozornost způsobům využití učebnic učiteli. Mnoho učitelů si nepřipouštělo fakt, že učebnice neslouží pouze žákům, ale i jim. V dnešní době se jedná o přirozenou věc. Tuto teorii potvrdily výsledky empirických studií. Teprve v důsledku výsledků těchto studií se začal výzkum zaměřovat na prozkoumání role učebnice, ne ve vztahu k žákovi, ale ve vztahu k učiteli, který řídí a realizuje výuku. Na základě těchto skutečností byla odborníky formulována teorie o funkčním přístupu a formulována nová funkce učebnice a to že, učebnice jsou informačním zdrojem jak pro plánování, tak pro realizaci vyučovacích hodin.

Většina průzkumů, které se zabývají užíváním učebnic učiteli, nebyla provedena v podmínkách českého školství, ale v zahraničí. Po shrnutí dosavadních výsledků provedených analýz Průcha (1998) konstatuje, že v rámci vztahu učebnice- učitel můžeme definovat tři základní oblasti.

1. Účely využití
2. Činnosti prováděné učitelem s učebnicí (s učivem)
3. Postoje, hodnocení učitelů vůči učebnici

Položme si otázku, k čemu vlastně učebnice jako učitelé používáme. Sýkora (1996) považuje učebnici za nejlepšího pomocníka učitele i jeho žáků či studentů. Učitel učebnici "vkládá „mezi sebe a objekt (žáka), na který zaměřuje svoji transformační činnost. Na základě dějin Sýkora rozlišil dvě formy této činnosti a to přímou a nepřímou. Přímá forma činnosti se vyznačuje tím, že učitel při formulaci vzdělání svých žáků vynakládá svoji osobní fyzickou i psychickou sílu, své schopnosti a jiné vlastnosti, díky nimž aktivuje to samé u svých žáků. Nepřímá forma realizační činnosti je specifická tím, že učitel vkládá mezi sebe a žáky instrumenty (prostředky). Za prostředek můžeme označit v tomto smyslu učebnice, technické prostředky sociální formy, organizace vyučování, samostatná práce žáků, projekty a jiné. Herbartisté za tento včleněný prostředek považují všechna opatření, která učitel využívá k zajištění vhodných podmínek pro učení svých žáků, může se tedy jednat o kázeň či dozor nad žáky (Sýkora 1996).

V klasickém modelu českého školství a pojetí výuky má hlavní vedoucí roli učitel, učebnice podporuje jeho přímou realizační činnost. Učitel ji využívá při plánování procesu vzdělávání, může převzít uspořádání kapitol učebnice a řídit se jím jako svým projektem realizace. Tento postup Sýkora doporučuje pouze v případě, že je učebnice kvalitně zpracovaná a tvrdí, že tento způsob vyhovuje převážně učitelům na začátku jejich kariéry, právě protože si v počátcích nevěří a nemají bezpečně osvojené variantní a prakticky zaměřené realizační prostředky. Ve chvíli převzetí modelu realizace se snižuje náročnost přípravy učitele na výuku. Zásadní nevýhodu této realizace Sýkora spatřuje v monotónnosti, i přes snahu autorů učebnic nabídnout pestrou škálu materiálů (Sýkora 1996).

# Praktická část

### 3 Výzkumné šetření

Praktická část a výzkumný projekt je zaměřen na lepší pochopení potřeb učitelů v České republice a na zkvalitňování procesu tvorby učebnic. Cílem výzkumu je zjistit jakým způsobem pracují začínající i zkušení učitelé s učebnicemi a ostatními učebnicovými materiály ve vyučování předmětu Člověk a svět práce. Výzkum je zaměřen na faktory ovlivňující učitelovo pojetí výuky a faktory ovlivňující jeho volbu učebnice. Rovněž nabízí odpovědi na otázky týkající se četnosti užití různých učebnicových materiálů. Zda učitelé dostupné materiály upravují pro potřeby svých žáků, či v návaznosti na použití různých forem práce. Porovnávám přístup při tvorbě vlastních materiálů začínajících učitelů a učitelů zkušených., a zda mladí učitelé následují striktně učebnici, aby zajistili správnost a kompletnost poznatků předávaných žákům. Zjistíme, která skupina učitelů vidí v tvorbě nových metodických příruček vysoký potenciál pro zlepšení plánování hodin a jaké typy vlastností by podle nich měla mít kvalitně zpracovaná příručka. Metody a techniky, které jsem využila pro dosažení cíle diplomové práce, jsou výběr a studium odborné literatury a dalších zdrojů týkajících se tématu. Data k vyhodnocení jsem získala prostřednictvím elektronického dotazníkového šetření. Během zpracování praktické části diplomové práce byly použity standardní postupy pedagogického výzkumu.

#### 3.1 Definice výzkumu

Gavora (2000) poukázal, že existuje mnoho definic a za nejužitečnější označil P. D. Leedyho (1985), podle kterého je výzkum systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomosti lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky anebo na jeho základě získáme poznatky nové. Hlad'o (2011) na základě definice Gavory, označuje výzkum za systematickou činnost, která probíhá náhodně, ale má určitý řád a pravidla. Umožňuje nám získat nové poznatky, nebo je potvrzuje či vyvrací. Během výzkumu využíváme přesně definovaný metodologický aparát.

#### 3.2 Metodologie výzkumného šetření

##### 3.2.1 Etapy výzkumu

Gavora (2000) rozlišuje základní etapy výzkumu, kterými jsem se při vypracování praktické části této diplomové práce řídila. První etapa, kterou bychom neměli vynechat je **stanovení výzkumného problému**. V tomto kroku výzkumník formuluje, co přesně ve své práci bude sledovat a čím se bude zabývat. Výzkumný problém udává směr a na jeho základě se volí následující kroky vedoucí k cíli práce. Výzkum je zahájen a můžeme pokračovat k další etapě

**informační přípravě.** Tuto fázi by neměl výzkumník v žádném případě podcenit a měl by řádně prostudovat dostupné materiály týkající se jeho výzkumného problému. Může čerpat z různých zdrojů (knihy, články, výzkumné zprávy, dizertace). Velmi přínosné jsou osobní konzultace se zkušenými odborníky, kteří výzkumníka podpoří a zbaví nejistoty. Po získání všech potřebných informací přistupujeme k fázi **přípravy výzkumných metod.** Výzkumník si rozmýšlí, jak zodpoví výzkumnou otázku a jakou vhodnou metodu a nástroj (např. pozorovací schéma pro kvalitativní výzkum nebo dotazník pro kvantitativní výzkum) k jejímu zodpovězení využije. Používání výzkumného nástroje je nutné nacvičit a ve fázi **předvýzkumu** na malém vzorku lidí zjistit, zda zvolený nástroj opravdu produkuje očekávané údaje. Po ujištění, že zvolený výzkumný nástroj produkuje smysluplné výstupy použitelné k zodpovězení výzkumné otázky, můžeme přikročit k oslovení většího množství respondentů v hlavní části výzkumu, kterou nazýváme **sběr a zpracování údajů.** V průběhu této etapy dochází k registraci, nahrávání a zápisu údajů, které výzkumník dále zpracovává do přehledných výstupů zajišťujících snadnou orientaci v získaných datech, která použijeme pro další fázi, jíž je **interpretace.** Interpretací rozumíme vysvětlení významu analyzovaných dat. Výzkumník tvoří praktický výklad skutečností, o kterých data vypovídají. Ve výkladu dochází k objasnění významů a zvláštností zjištěných poznatků a vyvození vztahů. Celý průběh procesu etapu po etapě je zaznamenán ve **výzkumné práci,** poslední etapě výzkumu. Ta zahrnuje popis postupu od začátku do konce včetně přehledů dosavadních provedených výzkumů této problematiky, které rozebírá v části věnované **diskuzi.**

### 3.3 Výzkumné strategie

Nejčastěji volenými formami pedagogického výzkumu je výzkum kvalitativní a kvantitativní. Hlavní rozdíl je v pojetí těchto forem výzkumu.

### 3.4 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum se podle Strausse a Cobinové (1999) snaží proniknout do hloubky zkoumaných jevů a hledá jejich podstatu. Pomáhá nám porozumět jevům, o nichž mnoho věcí nevíme. Velice často se stává, že po ukončení výzkumu získáme nové neotřelé názory na námi vybrané jevy. Výzkumníci tuto strategii volí ve chvíli, kdy je jejich hlavním zájmem zjistit, jak určité jevy hodnotí a prožívají samotní aktéři. Za velkou výhodu považují možnost sledovat zkoumané jevy reálně v přirozeném prostředí. Chrástka (2007) uvádí, že kvalitativní výzkum vychází z fenomenologie, díky tomu připouští existenci více realit na rozdíl od kvantitativního výzkumu.

Ke splnění stanovených dílčích cílů, jsem jako nejvhodnější formu výzkumu, po stanovení výzkumné otázky, zvolila výzkum orientovaný kvantitativně. Upřednostnila jsem tuto formu z toho důvodu, že nám nabízí lepší výchozí pozici pro sběr dat a jejich následné vyhodnocení a interpretaci.

### 3.5 Kvantitativní výzkum

Hlad'o (2011) uvedl definici Švece a Hrbáčkové (2007) kteří označili za klíčový rys kvantitativního výzkumu numerické, co nejpřesnější, měření specifických vlastností určitého pedagogického jevu. S určitým zjednodušením lze říci, že smyslem kvantitativního výzkumu je získat data, která lze zpracovat kvantitativními (matematicko-statistickými) postupy.

Chrátka (2007) převzal tvrzení F. N.Kerlingera (1972) že kvantitativní výzkum vychází z pozitivizmu. Na základě tohoto tvrzení formuloval definici, která říká: „*Vědecký výzkum je systematické, kontrolovatelné, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy.*”<sup>8</sup>

Chrátka doporučuje při kvantitativním výzkumu dodržovat následující postup při práci

1. Stanovení výzkumného problému
2. Formulace hypotéz
3. Verifikace hypotéz
4. Vyvození a prezentace zjištěných závěrů

Gavora (2000) potvrzuje, že kvantitativní výzkum pracuje převážně s číselnými údaji, což je pro tento druh výzkumu typické a odlišuje se tím od výzkumu kvalitativního. Cílem této formy výzkumu je zjistit množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů. Číselné údaje výzkumník zpracovává matematicky nebo za pomoci metod matematické statistiky (rozdíly mezi dvěma anebo více výsledky).

Podle Švece (2004) kvantitativní výzkum opíráme o vědeckou teorii, kterou máme nastudovanou z odborné literatury, během fáze informační přípravy. Poté přichází na řadu formulace výzkumného problému, tvorba hypotéz, které se buď potvrdí, nebo vyvrátí.

---

<sup>8</sup>Chrátka METODY PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU-Základy kvantitativního výzkumu, GradaPublishing, a.s., Vydání 1, 2007 ISBN 978-80-247-1369-4

Průcha (2009)<sup>9</sup> kvantitativní výzkum v pedagogice chápe jako systematickou a záměrnou aktivitu, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy determinovanými na základě měření.

### 3.6 Výzkumný problém

Gavora (2000) výzkumný problém určuje základní směr výzkumu, nevyjadřuje však další informace k přesnějšímu směřování práce. Podle Chrástky (2007) bychom měli před stanovením výzkumného problému provést teoretickou analýzu dostupných zdrojů ke zpracovávanému tématu s cílem získat, co nejvíce možných informací ze zkoumané oblasti. Výzkumník vychází z odborné literatury. Využívá tištěné i internetové zdroje. Při studiu odborné literatury máme možnost využít tři strategie čtení.

1. **Čtení orientační-** Text nestudujeme důkladně, letmo postihujeme, o čem kniha pojednává a jakými problémy se zabývá.
2. **Čtení kurzorické-** Cílem výzkumníka je proniknout hlouběji do textu a označit si důležité pasáže pro výzkum.
3. **Čtení důkladné-** Díky této strategii si výzkumník obohacuje šíři vlastních vědomostí a provádí výpisky, buď z určité části knihy (excerpování) neb knihu zpracovává jako celek (kospektování).

Zpravidla rozlišujeme tři typy výzkumných problémů:

- **Deskriptivní** (popisné) výzkumné problémy – zjišťují a popisují stav nebo výskyt určitého jevu. Při takovém výzkumu se jako výzkumná metoda většinou používá pozorování, škálování, dotazník aj.
- **Relační** (vztahové) výzkumné problémy – ptají se na existenci vztahu mezi zkoumanými jevy a na to, jak těsný je tento vztah. V takovém výzkumu se využívá výpočtů statistických korelačních koeficientů.
- **Kauzální** výzkumné problémy – zjišťují příčinné vztahy. Hledají příčinu, která vede ke konkrétnímu důsledku. Při řešení takových problémů se často používá experimentální metoda.

V této diplomové práci jsme stanovili výzkumný problém deskriptivní, jelikož naším cílem je popsat stav či výskyt určitého jevu.

- *Jakým způsobem začínající učitelé na prvním stupni pracují s učebnicemi předmětu Člověk a jeho svět?*

### 3.7 Proměnné

Na základě výzkumné otázky týkající se práce začínajících učitelů s učebnicemi ČSJ, jsem definovala dvě kategoriální proměnné a to začínajícího učitele a učitele zkušeného. Za začínajícího učitele ve výzkumu považuji člověka vykonávající povolání učitele do dvou let bez ohledu na dosažené vzdělání. Za zkušeného učitele je považován v tomto výzkumu učitel s délkou praxe od tří let.

### 3.8 Formulace hypotéz

Gavora (2000) definuje hypotézu jako vědecký předpoklad, vyvozený z již stanovené vědecké teorie. Hypotézy jsou konkrétnější než výzkumný problém a udávají linii celého výzkumu. Detailní informace potřebné ke směřování výzkumu udávají stanovené hypotézy. Chrátka (2007) uvádí, že empirický výzkum zdůvodňuje přijatelnost hypotézy. Pokud je hypotéza přijata, můžeme ji zobecnit a doporučit pro využití v praxi. Zde, nastává rozpor, protože Gavora (2000) poukazuje na to, že zobecňovat formulované hypotézy nelze. Zformulovat správnou hypotézu není snadné a je potřeba dodržet několik zásadních pravidel, která Chrátka označuje jako zlatá pravidla:

Hypotéza:

- je tvrzení vyjádřené oznamovací větou
- vyjadřuje vztah mezi dvěma a více proměnnými. Formulujeme tvrzení o rozdílech, vztazích či následcích.
- musí být empiricky ověřitelná. Proměnné musí být měřitelné.

***H<sub>1</sub>: Začínajícího učitele a jeho pojetí výuky ovlivňuje jeho vlastní přesvědčení, o tom, co je důležité více, než učitele zkušeného.***

***H<sub>2</sub>: Začínající učitelé čerpají z učebnicových materiálů častěji než učitelé zkušení.***

***H<sub>3</sub>: Zkušení učitelé upravují texty z učebnic častěji než začínající učitelé.***

***H<sub>4</sub>: Metodickou příručku využívají při přípravě na výuku častěji začínající učitelé než učitelé zkušení.***



### 3.9 Výzkumný soubor

V této části výzkumu si volíme subjekty, o kterých chceme ve výzkumu získat informace a nazýváme je základní soubor. Pro plnohodnotné vyhodnocení výzkumu požadujeme vzorek o počtu nejméně sta účastníků. Testovanými subjekty budou učitelé a učitelky, vyučující na prvním stupni základních škol předměty vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Výsledky, které získáme zkoumáním tohoto vzorku, nemůžeme zobecňovat, platí pouze pro tento základní soubor.

### 3.10 Výzkumná metoda

Výzkumná metoda je souhrnný název pro proceduru, díky níž získáváme data pro svůj výzkum. Abychom získali měřitelná a plnohodnotná data, na jejichž základě budeme moci vyvrátit či potvrdit vytčené hypotézy, musíme zvolit vhodnou výzkumnou metodu. Gavora (2000) řadí do nejfrekventovanějších metod **pozorování, škálování, dotazník, interview, obsahovou analýzu textu a experiment.**

Má práce se zaměřuje na zkoumání názorů a postojů respondentů k jejich způsobu používání učebnicových materiálů a jiných textových dokumentů. Pro sběr dat jsem po konzultaci s doktorkou Starou zvolila dotazník jako nejvhodnější metodu pro plnohodnotný výzkum a hromadný sběr dat od většího počtu respondentů. Zvolená metoda dotazníku nám zaručuje úsporu času při sběru dat a potřebných informací.

#### 3.10.1 Dotazník

Podle Gavory (2000) jsou dotazníková šetření nejvyužívanější metodou pedagogického kvantitativního výzkumu. Svoji oblíbenost si udržují mezi výzkumníky pro svoji lehkou jasnou konstrukci a zajištění hromadného získávání dat v poměrně krátkém čase. S dotazníkem je neodmyslitelně spojen pojem respondent. Jedná se o osobu, která zodpovídá námi předložený dotazník. Každý dotazník je tvořen řadou prvků tedy otázek. Gavora (2000) poukazuje, že v souvislosti s pojmem dotazník, výroky, které mají podobu oznamovací věty, označujeme jako položku dotazníku. Moment, kdy dotazník zadáváme, nazýváme administrací. (Gavora 2000)

### **3.10.1.1 Cíl dotazníku**

Cílem dotazníku mého výzkumu je lepší pochopení potřeb českých učitelů při práci s učebnicí během výuky ČJS i mimo ni. Prvky a položky jsou kladeny tak, abychom zjistili, jaké učebnice si učitelé vybírají a jak s nimi pracují

### **3.10.1.2 Struktura dotazníku**

(Gavora 2000) Struktura dotazníku by měla být velice dobře promyšlena a vytvořena na základě stanoveného výzkumného problému, který rozdělíme do několika okruhů. Jednotlivé okruhy výzkumník plní položkami a prvky.

### **3.10.1.3 Průvodní dopis**

Ve vstupní části našeho dotazníku seznamujeme oslovené respondenty s tím, kdo jsme, která instituce zaštiťuje náš výzkum a z jakého důvodu šetření provádíme. Uvádíme cíl výzkumu, objasňujeme význam všech odpovědí, uvádíme pro koho je dotazníkové šetření určeno a zaručujeme anonymitu při vyplnění dotazníku. Poučíme respondenty o zvolené struktuře předloženého dotazníku. Upozorníme je na rozsah časové náročnosti při vyplnění a uvedeme krátké instrukce, jak dotazník vyplňovat. Protože naše dotazníkové šetření probíhalo prostřednictvím internetu a mělo on-line podobu, v průvodním dopisu jsme respondentům zaslali aktivní odkaz, díky němuž si ve svém prohlížeči dotazník mohli otevřít a rovnou vyplňovat. Průvodní dopis jsme ukončili poděkováním za vyplnění.

Samotný dotazník byl rozdělen do sedmi částí a dvou podčástí s poděkováním. Každá část zkoumala jiný jev

- I. Vliv různých faktorů na výuku.
- II. Používání učebnic a jiných učebnicových materiálů ve výuce Člověk a jeho svět.
  - II/N Učitelé, kteří nevyužívají učebnice ve výuce ČJS
- III. Faktory ovlivňující volbu učebnice.
- IV. Názory na úlohu učebnic ve výuce.
- V. Práce s metodickými příručkami.
  - V/N Učitelé, kteří nevyužívají metodické příručky
- VI. Ideální podoba metodické příručky.
- VII. Osobní údaje

V dotazníku byla použita kombinace různých typů otázek. **Uzavřené otázky**, byly voleny záměrně z důvodu jasného výběru z předložených odpovědí. V dotazníku nalezneme několik

**uzavřených dichotomických otázek**, které respondentovi nedovolují vyjádřit detailněji svůj postoj a volí pouze odpověď ano/ne.

Tab. 11 Příklad uzavřené otázky z našeho dotazníku

Používám téměř všechny texty, které jsou v učebnici uvedeny:
<input type="checkbox"/> Rozhodně souhlasím
<input type="checkbox"/> Spíše souhlasím
<input type="checkbox"/> Spíše nesouhlasím
<input type="checkbox"/> Rozhodně nesouhlasím

Tab. 12 Příklad dichotomické otázky z našeho dotazníku

Jste aprobovaný/ná pro výuku na na 1. stupni ZŠ?
Ano <input type="checkbox"/> Ne <input type="checkbox"/>

Největší zastoupení v našem dotazníku mají tzv. **otázky škálované**, které nabízí odstupňované hodnocení jevu. V otázkách využíváme různé typy škál např. škálu intervalovou.

Tab. 13 Příklad intervalové škály z našeho dotazníku

Ve výuce ČJS používám...	Téměř každou hodinu	Každou druhou až třetí hodinu	Každou čtvrtou až šestou hodinu	Každou sedmou až desátou hodinu	Nikdy nebo téměř nikdy
učebnice	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Nejpočetnější jsou **otázky tvořené Likertovými škálami**, které se vyznačují tím, že měří postoje a názory oslovených lidí. Gavora (2000) uvádí, že Likertovu škálu tvoří výrok a stupnice, kde dotázaný označí míru svého souhlasu či nesouhlasu s vyřčeným výrokiem.

Tab. 14 Příklad Likertovy škály v našem výzkumu

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Učitelé by se měli řídit při výběru učiva do značné míry učebnicemi	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Poslední typ otázek, který je v našem dotazníku zastoupen nazýváme **baterie otázek**. Podle Hlad'a (2011) sdružuje tento typ otázky více otázek na podobné téma do jednoho bloku/tabulky. Zpravidla kombinujeme baterii otázek s hodnotící škálou.

**Tab. 15 Příklad baterie otázek z našeho výzkumu.**

	<i>Velmi velký vliv</i>	<i>Docela velký vliv</i>	<i>Průměrný vliv</i>	<i>Docela malý vliv</i>	<i>Nepatrný nebo žádný vliv</i>
Školní vzdělávací program.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Tematické plány	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Moje aktuální přesvědčení o tom, co je důležité.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Učebnice	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Metodická příručka	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Sdílené přesvědčení učitelů v naší škole	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Respondent vybere odpověď, která nejlépe vystihuje jeho postoje a názory na položenou otázku. Tyto formy otázek jsou vhodné pro snadné vyhodnocení dat získaných z výzkumu.

### **3.10.2 Předvýzkum**

Cílem této části je ověřit si funkčnost námi navrženého výzkumného nástroje, v mém případě dotazníku, a zjistit jaká případná úskalí by mohla vyplynout při vyplňování pro respondenta. Testování v rámci předvýzkumu jsem uskutečnila na malém vzorku respondentů. Dotazník mi vyplňovaly tři respondentky. Během jejich vyplňování jsem byla přítomna, abych mohla hodnotit, zda respondentky rozuměly všem pokynům, zda rozuměly pokládaným otázkám a interpretovaly je tak, jak bylo původně zamýšleno při jejich tvorbě. Sledovala jsem, zda se vyplňování dotazníku vejde do mnou předpokládané celkové doby dvaceti pěti minut a míru ochoty respondentek při vyplňování. Ačkoliv jsem pro sběr dat zvolila formu on-line dotazníku, který jsem respondentům zaslala prostřednictvím e-mailu a sociálních sítí, tak dotazník ve fázi předvýzkumu jsem respondentkám předkládala v papírové podobě. Odhadovaná doba vyplňování se prodloužila o pět minut, průměrný čas vyplňování tedy zabral třicet minut. Se zvyšujícím se časem, který respondentky strávili nad vyplňováním dotazníku, klesala míra jejich ochoty v dotazníku dále pokračovat. Respondentky při vyplňování neshledaly žádnou otázku jako problematickou, proto jsem mohla přistoupit ke spuštění sběru dat prostřednictvím on-line dotazníku.

### **3.10.3 Zadávání a návratnost dotazníku**

Gavora (2000) Dotazník můžeme zadávat respondentům např. osobně a po vyplnění dotazník výzkumník rovnou vybírá, druhá možnost se liší pouze v tom, že vyplněný dotazník respondenti odesílají či zanesou výzkumníkovi. V poslední možnosti se výzkumník

s respondentem nesetká, dotazník si respondent s výzkumníkem vymění prostřednictvím pošty, e-mailu či internetu. Poslední možnost nabízí jak respondentovi, tak výzkumníkovi výraznou úsporu času, proto jsem volila zadávání dotazníků prostřednictvím internetu. Na základě toho nelze z určitostí říci, jaké množství dotazníků bylo rozesláno, protože se dal šířit dál. Oslovili jsme 7 základních škol a prostřednictvím sociální sítě Facebook, skupiny, které sdružují učitelé z celé České republiky. Dotazník začalo vyplňovat 103 respondentů, vlivem délky dotazníku dokončilo celý dotazník pouze 66 respondentů z řad učitelů prvního stupně základních škol. Návratnost definuje Gavora (2000) jako poměr počtu odeslaných k počtu vyplněných a vrácených. Ve většině případech návratnost není stoprocentní. Návratnost našeho dotazníku nebudeme uvádět z toho důvodu, že nemůžeme stanovit přesný počet rozeslaných dotazníků na počátku výzkumu. Podle odhadu mohlo být rozesláno necelých 180 dotazníků.

### **3.10.4 Zpracování údajů**

#### **3.10.4.1 Zpracování údajů**

Gavora (2000) uvádí, že ve fázi zpracování dat, výzkumník shromažďuje data a provádí jejich vyhodnocení. Jako prostředek vyhodnocení většinou volí grafy nebo tabulky. Tento postup jsem následovala i já viz. příloha, ve které jsou obsažena veškerá zpracovaná data z dotazníku, prostřednictvím, kterých budu ověřovat platnost stanovených hypotéz. Výzkumný nástroj, tedy dotazník, se skládal z několika typů otázek. Pro vyhodnocení otázek typu baterie jsem zvolila jako nástroj přehledné tabulky četnosti odpovědí vyjádřené v procentech. Nejprve jsem si ze získaných dat vytvořila tabulku četnosti odpovědí (viz. Příloha). Tabulky tohoto typu jsem vyhodnocovala dvěma způsoby. Tabulky uvádím buď zaměřené na obecné vyjádření všech učitelů, nebo zaměřené na odpovědi cílových zkoumaných skupin. Pro zvýšení přehlednosti výsledků jsem označila tři zkoumané skupiny písmeny A,B,C,. Skupinu A představují začínající učitelé, do skupiny s označením písmenem B jsem zařadila pokročilé učitele. Poslední skupinu s označením C představují učitelé zkušení. Učitele jsem rozdělila podle délky jejich působení ve školství. Skupina A ve školství působí 0-2 roky; skupina B působí v praxi 3-5 let; poslední skupinu C tvoří pedagogové s praxí delší než šest let. V druhém typu souboru otázek dotazníku, vyjadřuji jejich výsledky pomocí skupinových sloupcových grafů. V následujících tabulkách jsem použila k rozlišení

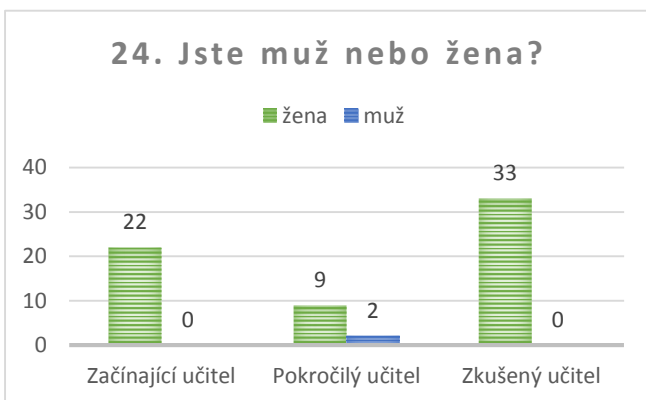
skupin nejen označení A, B, C, ale také uvedenou barevnou legendu uvedenou. Ve skupinových grafech je legenda vždy přiložena a je použito jiné barevné schéma uvedených skupin. Vytvořený dotazník

Začínající učitel
Pokročilý učitel
Zkušený učitel

je součástí širšího výzkumu, a proto jsou zde zařazeny i otázky, které neověřují platnost mnou stanovených hypotéz. Zpracovala a vyhodnocovala jsem pouze otázky, které se týkají mé diplomové práce. Proto zachovávám číslování otázek, tak jak byly uvedeny v dotazníku.

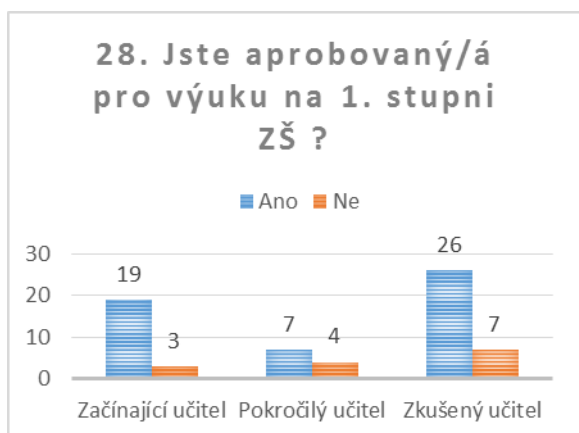
### 3.10.4.2 Interpretace výzkumu:

Dotazníkového šetření, jak jsem uvedla v kapitole *Zadávání a návratnost dotazníku*, se zúčastnilo celkem 103 respondentů. Ne všichni oslovení dotazník dokončili, a proto jsem při vyhodnocování vycházela z dotazníků, které byly respondenty zcela dokončeny. Odpověď na to, jaký faktor měl vliv na nedokončování dotazníků respondenty, jsem hledala v kapitole *Předvýzkum*. Respondentkám, které se účastnily předvýzkumu, se zdál dotazník časové



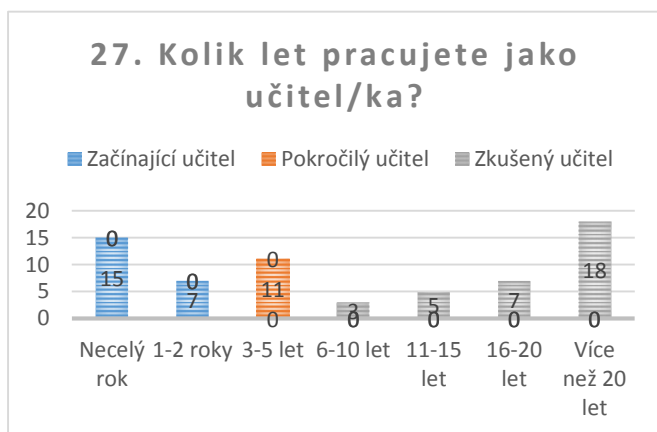
náročný. Zmíněný dotazník, vznikl jako součást širšího výzkumu, mapuje více cílů, a proto nebyl při finální úpravě brán na tento faktor zřetel. Po vyhodnocení počtu dokončených dotazníků se ukázalo, že ochotu zúčastnit se výzkumu projevilo 103 oslovených učitelů. Kompletně dotazník vyplnilo 66 učitelů. Zbývající

nedokončené dotazníky byly vyřazeny a dál se s nimi nepracovalo. Sedmá část dotazníku zkoumala osobní údaje respondentů, na jejichž základě můžeme ověřovat hypotézy. Průzkumu se zúčastnilo celkem 22 žen zastupujících skupinu začínajících učitelů, 9 žen ze skupiny pokročilých učitelů a nejpočetnější skupinu tvořilo 33 respondentek z řad učitelů zkušených. Výzkumu se zúčastnily pouze dva muži, které shodně zařazujeme do skupiny pokročilých učitelů. Počátek věkového rozpětí respondentů byl určen podle průměrného věku, kdy studenti pedagogických fakult končí studium na vysoké škole a nastupují do praxe. V České republice věk u učitelů (viz. příloha Graf. č.3) nehraje žádnou roli. Žádný zákon nevymezuje věkovou hranici, kdy by měl učitel opustit školství, pokud se cítí v dobré kondici a práce ho naplňuje, může učit do doby, kterou uzná za vhodnou. Ve výzkumu byly zastoupeny všechny věkové skupiny, které si výzkum kladl za cíl sledovat.



Zda je učitel aprobovaný či nikoliv, to je v tuto dobu jedno z nejdiskutovanějších témat. Průzkum ukázal, že z 66 oslovených učitelů má potřebnou aprobaci pro výuku na základní škole 78% dotázaných, což je více než tři čtvrtiny. Potřebnou aprobovanost má v závislosti na zkoumaných skupinách 36% začínajících učitelů, 13% pokročilých učitelů a polovinu

aprobovaných tvoří učitelé zkušení. Aprobaci k výuce na ZŠ nemá 14 dotázaných. 21% tvoří učitelé začínající. Domnívám se, že tyto učitelé mohou představovat skupinu těch, kteří stále studují a zároveň zahájili svoji praxi před dokončením studia. Také se řadím k této skupině. V tuto chvíli nemám ukončené studium na vysoké škole, ale vzhledem k tomu, že mi byla ve škole, kde jsem plnila svoji praxi, nabídnuta pozice třídního učitele v první třídě, neváhala jsem a profesní dráhu zahájila před dokončením studia. V zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který je platný k 1. lednu 2015 se v § 7 říká: „Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem.“<sup>10</sup> Skupina neaprobovaných, přesto působících učitelů (pokročilí a zkušení) na základních školách, v některých případech i mnoho let, mohou stejně jako učitelé začínající, i nadále působit ve školství a doplňovat si potřebné vzdělání. Za jednu z nejdůležitějších



otázek pro stanovení kritéria, podle kterého jsem vytvořila tři základní skupiny zkoumaných učitelů, považuji otázku číslo 27, zkoumající délku působení učitele ve školství bez ohledu na aprobovanost. Učitelé vybírali na škále délku praxe od necelého roku po více než 20 let. Předložený graf nám

nabízí ukázkou rozložení získaných dat. Nejpočetnější skupinu (27%) tvořili učitelé s délkou praxe více než 20 let. Necelý rok praxe uvedlo 15 respondentů a domnívám se, že z větší části se jedná o mé spolužačky z vysoké školy, které stejně jako já prvním rokem vyučují.

<sup>10</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Ministerstvo školství ČR [online]. 2015, 1.1.2015 [cit. 2015-06-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

### 3.10.4.3 Ověření stanovených hypotéz

Po zpracování získaných údajů přistupujeme k části výzkumu, kterou Gavora (2000) nazývá interpretace zjištění. Získané údaje jsou pro nezúčastněné osoby pouze holá fakta bez kontextu. Proto je důležité, aby výzkumník výsledky interpretoval a zasadil je do kontextu. Gavora (2000) považuje za hlavní výstup interpretaci výsledků. V mé interpretaci budu získané údaje dotazníku porovnávat se stanovenými hypotézami. V žádném případě nelze zkoumané hypotézy zobecňovat. Na tuto chybu začátečníků poukazuje Gavora (2000). Vzhledem k tomu, že zkoumaný vzorek učitelů plnil pouze jednu hlavní podmínku, a to, že účastník vyučuje předměty vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět na 1. stupni ZŠ a jiná kritéria výběru např. region ČR, nebyla zadána, nelze výsledky výzkumu zobecnit ani na úroveň všech učitelů v České republice. Proto chci poukázat na platnost ověřených výsledků pouze ve vztahu ke zkoumané skupině.

#### První hypotéza

***H<sub>1</sub>: Začínajícího učitele a jeho pojetí výuky ovlivňuje jeho vlastní přesvědčení, o tom, co je důležité více než, učitele zkušeného.***

Abych mohla tuto stanovenou hypotézu potvrdit či vyvrátit, vycházela jsem z údajů, které jsem získala na základě výsledků otázek ze sekce číslo jedna, které zkoumaly, jak velký vliv mají různé faktory na výuku. Platnost zmíněné hypotézy testovala otázka č.1 a .č. 2.

#### Ověření:

Při stanovení hypotézy jsem vycházela z vlastní domněnky, že celé pojetí výuky začínajícími učiteli ovlivňuje především jejich vlastní přesvědčení, o tom, co je důležité. Má vlastní zkušenost z necelého roku působení v praxi mi potvrdila, že se v mnoha situacích řídím vlastním úsudkem a přesvědčením (výuková oblast Člověk a jeho svět) a školní vzdělávací plán považuji za okrajový faktor, jenž ovlivňuje mé rozhodnutí, co a jakým způsobem budu

Jak velký vliv mají následující faktory na to, CO učíte?					
Faktory	velmi velký	docela velký	průměrný	docela malý	nepatrný nebo žádný
<b>Školní vzdělávací program</b>	23%	44%	27%	3%	3%
<b>Tématické plány</b>	26%	39%	29%	5%	1%
<b>Moje aktuální přesvědčení o tom, co je důležité</b>	50%	35%	14%	1%	0%
<b>Učebnice</b>	9%	33%	44%	11%	3%
<b>Metodická příručka</b>	4%	12%	45%	24%	15%
<b>Sdílené přesvědčení učitelů na naší škole</b>	9%	21%	52%	15%	3%



učit. Celá polovina dotázaných učitelů, bez ohledu na skupinové rozdělení podle délky praxe, označila, že hlavním faktorem ovlivňujícím obsah výuky, je jejich aktuální přesvědčení o tom, co považují za důležité. (viz. Tab. 1.3, příloha). Za faktor s nejmenší vlivem na obsah výuky označilo 15% respondentů metodickou příručku. Existuje mnoho autorů učebnic, kteří publikují zároveň s učebnicemi metodické příručky, které si kladou za cíl objasnit učitelům autorovo pojetí učebnice, být zdrojem aktivit, v některých případech i zdrojem kompletních příprav. Funkcí, které by kvalitní metodická příručka měla splňovat je mnoho a nároky na ni má každý učitel jiné. Podle mého názoru volilo metodickou příručku velmi málo lidí proto, že nejsou zvyklí ji používat anebo není k učebnici, kterou běžně používají, k dispozici. Jako začínající učitel ji používám při plánování výuky téměř každý den v ostatních předmětech. Je pro mě zdrojem inspirace. Pokud bych se věnovala pouze metodické příručce pro oblast Člověk a jeho svět, našla bych v metodické příručce, kterou mám k dispozici viditelné nedostatky jako např. (hlubší pojetí tématu, zajímavosti k uvedeným kapitolám, náměty na zajímavé činnostní hry). V prvouce, kterou vyučuji v první třídě, metodickou příručku mám k dispozici, ale nevyužívám ji téměř nikdy.

Abych však ověřila platnost stanovené hypotézy, vycházela jsem z tabulky vyhodnocení četnosti odpovědí v procentech.

**Tab. 1.2: Vyhodnocení četnosti odpovědí v procentech; Hodnocení četnosti jednotlivých faktorů v závislosti na délce působení učitele ve školství.**

Jak velký vliv mají následující faktory na to, co učíte?															
Faktory	velmi velký			docela velký			průměrný			docela malý			nepatrný nebo žádný		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
<i>Školní vzdělávací program</i>	18%	19%	27%	50%	54%	36%	27%	27%	27%	0%	0%	6%	5%	0%	2%
<i>Tematické plány</i>	36%	27%	18%	41%	36%	39%	23%	36%	30%	0%	0%	9%	0%	0%	4%
<i>Moje aktuální přesvědčení o tom, co je důležité</i>	50%	54%	48%	31%	27%	39%	18%	18%	10%	0%	0%	3%	0%	0%	0%
<i>Učebnice</i>	19%	0%	6%	33%	55%	27%	45%	18%	52%	3%	18%	12%	0%	9%	3%
<i>Metodická příručka</i>	4%	0%	3%	18%	18%	7%	64%	27%	39%	10%	45%	27%	4%	10%	24%
<i>Sdílené přesvědčení učitelů na naší škole</i>	5%	18%	9%	27%	18%	18%	59%	27%	55%	9%	27%	15%	0%	10%	3%

Nejvíce ovlivnění svým vlastním přesvědčením, o tom, co je důležité, byli učitelé ze skupiny pokročilých (54%). Nejmenší vliv na obsah jejich výuky má metodická příručka (10%) a sdílené přesvědčení učitelů na škole (10%). Ve srovnání se všemi faktory byl pro zbývající skupiny učitelů jasnou volbou faktor číslo dvě- vlastní aktuální přesvědčení učitele. S ohledem na zkoumané skupiny, můžeme na základě výsledků konstatovat, že 81% začínajících učitelů uvedlo, že na obsah výuky má největší až docela velký vliv, jejich

aktuální přesvědčení. V porovnání s ostatními nabízenými faktory, možnost- mé aktuální přesvědčení, získala také vysoký podíl tj. 87% hlasů zkušených učitelů. Učebnice má podle začínajících učitelů velký vliv na jejich pojetí obsahu výuky a metodická příručka je ovlivňuje jen do určité míry. Všechny tři skupiny učitelů uvedly, že školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) má na jejich pojetí výuky velký vliv, je to dáno tím, že při tvorbě školního vzdělávacího plánu vycházíme z rámcového vzdělávacího plánu, který je závazným dokumentem a při tvorbě ŠVP z něj musíme vycházet. V tuto chvíli by se mohlo zdát, že platnost hypotézy nebyla potvrzena. Nyní následují data, která byla získána v otázce číslo dvě, opět je uvádím v tabulce vyhodnocení v závislosti na délce praxe učitelů. Tato tabulka zkoumá to, jaké faktory mají vliv na to, jak učitelé učí.

Jak velký vliv mají následující faktory na to, JAK učíte?															
Faktory	velmi velký			docela velký			průměrný			docela malý			nepatrný nebo žádný		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
<i>Školní vzdělávací program</i>	0%	0%	3%	27%	45%	24%	50%	18%	46%	18%	18%	18%	5%	18%	9%
<i>Moje aktuální přesvědčení o tom, co je důležité</i>	55%	64%	46%	41%	36%	48%	4%	0%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Učebnice a pracovní sešit</i>	8%	9%	6%	46%	45%	27%	46%	18%	49%	0%	27%	15%	0%	0%	3%
<i>Metodická příručka</i>	5%	0%	6%	41%	18%	9%	41%	45%	45%	9%	36%	15%	4%	0%	24%
<i>Sdílené přesvědčení učitelů v naší škole</i>	0%	9%	9%	36%	36%	24%	36%	18%	45%	23%	18%	18%	5%	18%	3%
<i>Náměty získané z různých vzdělávacích kurzů</i>	41%	27%	15%	50%	54%	51%	5%	18%	24%	4%	0%	6%	0%	0%	3%
<i>Náměty od jiných učitelů</i>	14%	18%	6%	45%	45%	42%	41%	36%	48%	0%	0%	3%	0%	0%	0%

Opět nejvyšší podíl získal druhý faktor, 96% začínajících učitelů uvedlo, že na to jak učí, má vliv především to, o čem jsou sami přesvědčeni. Také téměř 100% pedagogů pokročilých a zkušených učitelů vyjádřilo, že je pro ně jejich přesvědčení nejdůležitějším faktorem, podle kterého tvoří výuku a její obsah.

Výzkum potvrdil u všech skupin, že pokud se jedná o obsah výuky, největší vliv na něj má vlastní přesvědčení učitele o tom, co je důležité. Na obsah mají také velký vliv, podle respondentů, náměty získané z různých vzdělávacích kurzů a náměty od jiných učitelů. Třetí místo patří učebnicím a pracovním sešitům. Pokud ale zkoumáme faktory, které mají největší vliv na to, jak učíme, téměř 100% učitelů se řídí pouze podle svého přesvědčení.

Platnost hypotézy, tedy není ověřena, protože stejně jako začínající učitelé, tak učitelé zkušení kladou ve svém pojetí výuky důraz na to, co je podle nich důležité.

## Druhá hypotéza

### *H<sub>2</sub>: Začínající učitelé čerpají z učebnicových materiálů častěji než učitelé zkušení.*

Tuto hypotézu jsem vyvodila po detailním prostudování všech dostupných materiálů jak tuzemských, tak i zahraničních. Ball & Feiman-Nemser, (1988) poukazují na to, že učebnice by měla sloužit pro učitele v počátku jeho kariéry jako vodítko a teprve po osvojení struktury učiva může učitel přistoupit k jeho přetváření. Má roční praxe potvrdila, že ve všech předmětech kromě prvouky během příprav čerpám převážně informace z povinných učebnic stanovených vedením školy a z učebnic jiných nakladatelství.

### **Ověření:**

V tabulce 4.3 *Používání učebnicových materiálů v ČJS, bez ohledu na délku praxe respondentů.* (viz. Příloha) uvádím nejběžnější typy učebnicových materiálů používaných při přípravě výuky, ale i během ní. Respondenti na škále volili, jak často s uvedenými materiály pracují. Časový rozsah je udáván v počtu vyučovacích hodin. Bez ohledu na délku praxe respondentů je nejpoužívanějším učebnicovým materiálem v hodinách předmětů vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, učebnice. Skutečnost, že je učitelem využívána každou vyučovací hodinu potvrdilo 46% respondentů, což je téměř polovina dotázaných. 34% učitelů uvedlo, že ji využívá, každou druhou až třetí hodinu. Druhým nejčastějším materiálem, který učitelé využívají téměř každou vyučovací hodinu, byly jejich vlastní pracovní listy s 21 %. Během plánování výuky prvouky si také tvořím vlastní pracovní listy k probíraným tématům, tato forma přípravy je časově náročná. Vyrobene materiály mi pomáhají dosáhnout mých vytčených cílů. V hodinách se snažím být kreativní a předkládat žákům takové materiály, které v nich probudí vzpomínku na jejich vlastní zkušenost a chuť objevovat nové věci. Díky možnosti mezipředmětového propojení si v první třídě ve vyučovacích hodinách českého jazyka a prvouky čteme a odhalujeme zajímavosti ze života zvířat, která se neobjevují v předkládaných materiálech. S přibývajícím počtem hodin probrané látky klesá využití učebnice a to potvrzuje, 40% respondentů, kteří uvádí, že každou druhou až třetí vyučovací hodinu nejvíce používají vlastní pracovní listy. Pro zpestření výuky 36% respondentů užívá pracovní listy umístěné jinými učiteli na internet, případně využívají učebnice dalších nakladatelství. Beletristické texty slouží především k prohloubení učiva a k získání hlubšího vhledu do probrané látky, jsou použity nejčastěji každou sedmou až desátou hodinu. Nejnižší četnost využití materiálů připadá na pracovní listy převzaté od kolegů, nepoužívá je téměř

nikdy 38% respondentů, s výukovým softwarem nepracuje téměř nikdy 37% učitelů a metodickou příručku nezahrnuje do svých příprav na vyučování téměř nikdy 33% dotázaných.

Z výsledků vyplývá, že námi navržená hypotéza č. 2 se nepotvrdila. Mladí učitelé nepoužívají učebnicové materiály častěji než jejich zkušenější kolegové. Z provedeného šetření vyplývá, že zkušení učitelé používají daleko širší paletu učebnicových materiálů, do své výuky je zahrnují vcelku pravidelně. Vzhledem i k širšímu spektru volených vstupních učebních materiálů, bude jejich výuka patrně pro žáky atraktivnější a s ohledem na časté střídání aktivit bude výuka také efektivnější. Překvapivým zjištěním je rovněž, že zkušení učitelé ve výuce vykazují četnější užití materiálů dokonce i v oblastech, které by se dalo očekávat, že budou doménou mladších kolegů tj. software, texty z internetových zdrojů. Výzkum prokázal, že výukový software téměř nikdy nepoužilo 55% začínajících učitelů, v porovnání s 24% zkušených učitelů. Texty z internetových zdrojů téměř nikdy nepoužilo 14 % začínajících učitelů, na rozdíl od 4 % zkušených. Začínající učitelé považují za hlavní zdroj informací jak ve výuce, tak i při plánování výuky učebnici. Kladou příliš velký důraz na maximální využití učebnice, a proto nezbývá ani prostor k využití jiných učebnicových materiálů. Grossmanová Thompsonová (2008) tvrdí, že těsná vazba na učebnici je charakteristická pro začínající učitelé.

Vyberte v každé řádce tabulky jednu možnost podle toho, jak často různé materiály ve výuce ČJS.															
	každou hodinu			každou 2 až 3			každou 4 až 6			každou 7 až 10			téměř nikdy		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
<i>učebnice</i>	50%	9%	55%	36%	55%	27%	5%	0%	6%	9%	9%	9%	0%	27%	3%
<i>učebnice z více než jednoho nakladatelství</i>	9%	9%	7%	9%	9%	24%	32%	0%	33%	23%	18%	21%	27%	64%	15%
<i>encyklopedie</i>	0%	9%	6%	22%	27%	27%	9%	36%	33%	42%	9%	24%	27%	18%	9%
<i>texty z internetových zdrojů</i>	4%	9%	12%	36%	36%	30%	23%	36%	30%	23%	18%	24%	14%	0%	4%
<i>beletristické texty</i>	0%	10%	4%	10%	18%	18%	27%	27%	18%	32%	45%	36%	31%	0%	24%
<i>výukový software</i>	9%	18%	13%	4%	0%	18%	9%	27%	21%	23%	10%	24%	55%	45%	24%
<i>pracovní listy, které jiní učitelé umístili na internet</i>	5%	9%	4%	9%	18%	12%	36%	27%	39%	36%	27%	21%	14%	18%	24%
<i>pracovní listy, které vypracovali moji kolegové ze školy</i>	0%	0%	0%	5%	10%	12%	36%	18%	22%	32%	27%	24%	27%	45%	42%
<i>vlastní pracovní listy</i>	27%	28%	15%	50%	36%	36%	5%	36%	33%	14%	0%	12%	4%	0%	4%
<i>zdroje, které jsou navrženy metodickou příručkou</i>	0%	10%	3%	31%	27%	9%	41%	18%	24%	14%	9%	18%	14%	36%	46%

### **Třetí hypotéza**

***H<sub>3</sub>: Zkušení učitelé upravují texty z učebnic častěji než začínající učitelé.***

#### **Ověření:**

Hlavním cílem této hypotézy je potvrdit, že zkušení učitelé vlivem delší doby praxe na základě svých zkušeností, mohou lépe posoudit potřebu rozšíření, změny nebo úpravy výkladu částí předložených textů. Domnívám se, že zkušení učitelé více reagují na aktuální potřeby svých žáků, berou ohled na žáky se specifickými poruchami učení, dokáží gradovat obsah výuky pro žáky nadané a zároveň zpřístupnit předkládané materiály žákům cizincům. Další úpravy v textech mohou zařazovat vlivem volených forem práce se žáky např. práce ve skupinách, práce v centrech. Jako začínající učitel působící v první třídě texty skoro neupravují, protože předepsané učebnice pro děti tohoto věku obsahují minimum textu. Bez ohledu na zkoumané skupiny ( viz. příloha Tab. 5.2) texty v učebnici neupravuje 6 % respondentů, protože učebnice nevyužívají. Pro každou vyučovací hodinu ČSP upravuje texty 23% respondentů za účelem lepší srozumitelnosti. 27% respondentů uvedlo, že neupravuje texty téměř nikdy ani s ohledem na srozumitelnost pro všechny děti, ani pro specifické skupiny dětí. 36% respondentů, kteří zasahují do textů v učebnici zcela výjimečně. Naopak každou hodinu popř. každou druhou a třetí hodinu upravuje texty téměř polovina respondentů tj. 47 % pro všechny děti. S ohledem na specifické skupiny dětí upravuje každou hodinu 21% učitelů shodně s 21% učitelů v každé druhé a třetí hodině, což je také téměř polovina dotázaných. K nejvyšší úpravě kvůli specifickým formám práce dochází každou druhou až třetí hodinu jak uvedlo 31% respondentů.

Každou hodinu upravují texty 18% začínajících učitelů, každou druhou až třetí hodinu upravuje texty 27% začínajících učitelů, můžeme tedy říci, že každou hodinu či druhou až třetí hodinu změní text celkem 45% začínajících učitelů, tak aby byl srozumitelný pro všechny děti. Každou hodinu mění text 27% zkušených učitelů, druhou až třetí hodinu mění text 21% zkušených učitelů, můžeme tvrdit, že každou hodinu či druhou až třetí hodinu změní text 48% zkušených učitelů. Z toho vyplývá, že více v první až třetí hodině mění texty zkušení učitelé, ale rozdíl v četnosti úpravy není nijak výrazný (3%). Každou vyučovací hodinu upraví texty učebnice 27% zkušených učitelů oproti 18% začínajících. Úpravy pro specifické skupiny dětí činí častěji začínající učitelé a to jak ve sledované skupině upravující každou hodinu, tak i upravující každou 2. a 3. hodinu v obou skupinách shodně po 23%. V této kategorii méně upravují texty zkušení učitelé, každou hodinu 18%, každou druhou až třetí hodinu 21%. Úpravy kvůli specifickým formám práce pravidelně každou hodinu jsou v obou

posuzovaných skupinách 9%, na rozdíl od skupiny učitelů, kteří uvádí, že upravují texty každou 2 až 3 hodinu, kde 45% mladých učitelů upravuje texty kvůli specifickým formám práce oproti 27% zkušených učitelů.

Závěrem lze potvrdit hypotézu, že zkušení učitelé upravují texty obecně častěji pro výuku ČSP, ale pro specifické skupiny dětí popř., specifické formy práce činí více úprav začínající učitelé.

#### Čtvrtá hypotéza

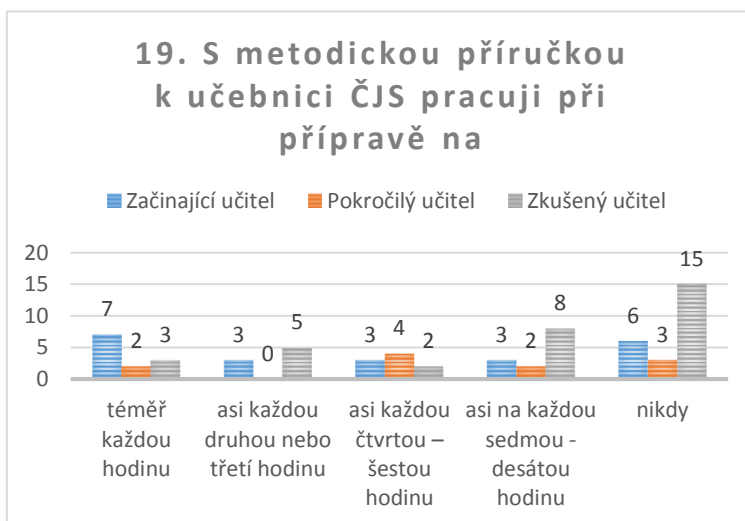
**H<sub>4</sub>: Metodickou příručku využívají při přípravě na výuku častěji začínající učitelé než učitelé zkušení.**

Za kvalitně zpracovanou metodickou příručku, bych považovala tu, která by obsahovala náměty na činnosti žáků, návrhy diferenciovaných úkolů či nadstavbové učivo, návrhy redukovaného učiva pro žáky se specifickými poruchami učení a žáky cizince.

#### Ověření:

Metodickou příručku využívá téměř každou hodinu 7 respondentů z řad začínajících učitelů, každou druhou hodinu ji využívají 3 respondenti z téže skupiny. Dá se tedy říci, že velmi často metodickou příručku používá 10 začínajících učitelů z řad našich respondentů tj. 45%.

V porovnání s touto skupinou začínajících učitelů, metodickou příručku každou hodinu využívají tři zkušení učitelé a každou druhou nebo třetí hodinu použije příručku pět zkušených učitelů. Můžeme tedy uvést, že osm zkušených učitelů z našeho vzorku respondentů často užívá metodickou příručku tj. 24%.



Z výsledku výzkumu vyplynulo, že příručku nikdy nepoužívá 6 respondentů z řad mladých učitelů tj. 27% a 15 respondentů skupiny zkušených učitelů tj. 45%. Výsledky zcela jednoznačně potvrzují pravdivost hypotézy, že metodickou příručku během přípravy užívají mnohem častěji začínající učitelé než jejich zkušení kolegové.

### 3.10.5 Ověření -shrnutí

Praktická část se věnuje průběhu a vyhodnocení provedeného kvantitativně orientovaného výzkumu. První stanovená hypotéza si kladla za cíl prokázat, že na pojetí výuky začínajícím učitelem má větší vliv jeho vlastní přesvědčení, o tom, co je důležité, více, než na pojetí výuky zkušeným učitelem. Výzkum prokázal, že učebnice jak v práci učitelů zkušených i začínajících, tak i při práci žáků s informacemi, hraje ve vyučovacím procesu nepostradatelnou roli. Převážnou část učitelů obou cílových skupin dotazníku ovlivňuje při rozhodování o obsahu výuky jejich přesvědčení o tom, co je důležité. Platnost první hypotézy, nebyla prokázána, protože jak začínající učitelé, tak i učitele zkušené shodně považovali za nejvíce ovlivňující faktor jejich výuky, své vlastní přesvědčení o tom, co je důležité. Druhá stanovená hypotéza se zabývala tím, zda začínající učitelé čerpají z učebnicových materiálů častěji než učitelé zkušené. Mnoho učitelů považuje učebnice za hlavní zdroj informací a začínajícím učitelům poskytuje učebnice výraznou pomoc při orientaci v učivu pro daný ročník. Toto potvrzují Ball & Feiman-Nemser, (1988), které začínajícím učitelům doporučují držet se předložených materiálů, dokud nezískají hlubší vhled do osnov. Z výsledků vyplývá, že námi navržená hypotéza č. 2 se nepotvrdila. Mladí učitelé nepoužívají učebnicové materiály častěji než jejich zkušenější kolegové. Třetí hypotéza zkoumala, zda zkušené učitelé upravují texty z učebnic častěji než začínající učitelé. Hypotéza byla potvrzena, obecně upravovali texty určené pro výuku v oblasti Člověk a svět práce častěji zkušené učitelé, ale pro specifické skupiny dětí popř., specifické formy práce činí více úprav začínající učitelé. V tomto výzkumu ověřujeme platnost hypotéz. Stará a Krčmářová (2014) provedly kvalitativní výzkum, kde posuzovaly z hlediska délky praxe míru úprav předloženého textového materiálu posuzovaným učitelkám. Výsledkem jejich šetření je, že se stoupající délkou praxe se snižuje míra úprav předloženého materiálu. Mladší učitelky označené písmeny B a C, vybíraly látku z předložených materiálů podle vlastního přesvědčení a zájmu dětí. Tato zjištění vedla autorky k úvaze, do jaké míry by mělo být učitelům dovoleno rozhodovat o obsahu vzdělávání, tak aby nebyla ohrožena jeho úroveň. Uvedené výzkumy dospěly ke zcela jiným závěrům. V případě mého kvantitativního výzkumu, výsledky prokázaly, že texty z učebnic ČSP upravují především zkušené učitelé. Začínající učitelé upravovali texty především pro specifické skupiny žáků a různé formy práce. Cílem čtvrté hypotézy bylo prokázat, že metodickou příručku využívají při přípravě na výuku častěji začínající učitelé než učitelé zkušené. Výsledky zcela jednoznačně potvrzují pravdivost hypotézy.

## Závěr

Tato diplomová práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části jsem vymezila pojmy pedagogický pracovník, učitel a učitel začínající. Typologie učitelů (Průcha 2002) potvrdila, že nejpočetnější skupinu učitelů v České republice reprezentují učitelé základních škol. Začínající učitelé se při vstupu do praxe potýkají s mnoha problémy a novými povinnostmi. Píšová (1999) označuje počátky vstupu a hlavně první rok učitele za kritický. Formují se jeho postoje k výuce a je započat proces hledání a tvoření profesní identity. Druhý pojem, který zahrnuje další podkapitoly je učebnice. Četně citované definice se v mnohém shodují. Převažuje názor, že učebnice zprostředkovává učení, a že se jedná o text, který sdružuje okruhy daného předmětu přizpůsobené věku žáků. Každá učebnice plní funkce, pro které byla vytvořena. Funkci učebnice charakterizuje Průcha (1998) jako roli či účel, který má tento didaktický prostředek plnit v reálném edukačním procesu. Autoři učebnic by měli klást důraz na jednotnou strukturu použitou v učebnici či učebnicových řadách. Jednotlivé části, které využívají autoři k výstavbě textu, se nazývají strukturní komponenty. Stará a Krčmářová (2014) uvedly, že (Grossman & Thompson, 2008, s. 2015; Peacock & Gates, 2000, s. 160) se zabývali výzkumem, který potvrdil, že z učebnice v rukách začínajících učitelů se stává zdroj jejich didaktických znalostí. V České republice nebylo na téma užívání učebnic učiteli prvního stupně, provedeno mnoho výzkumných šetření. Domnívám se, stejně jako Průcha (1997), že by se výzkumníci měli na tuto dosud málo zmapovanou oblast více zaměřit.

Cílem praktické části bylo zjistit, jakým způsobem pracují začínající a zkušení učitelé s učebnicemi a dalšími textovými materiály. K provedení kvantitativního výzkumu, bylo zapotřebí prostudovat dostupnou literaturu, která by se týkala zadání práce a stanovit si výzkumnou otázku, v mém případě *Jakým způsobem začínající učitelé na prvním stupni pracují s učebnicemi předmětu Člověk a jeho svět*. Protože výzkumná otázka pojednává o dané problematice velice obecně. Stanovila jsem si podrobnější výzkumné hypotézy. Formulovala jsem čtyři. První hypotéza, pojednávala o tom, zda začínajícího učitele a jeho pojetí výuky ovlivňuje jeho vlastní přesvědčení, o tom, co je důležité více, než učitele zkušeného. Na základě vyhodnocení nebyla platnost hypotézy potvrzena, protože posuzovaný faktor měl na obě výzkumné skupiny shodný vliv. V rámci druhé hypotézy jsem z výsledků výzkumu ověřovala, zda začínající učitelé čerpají z učebnicových materiálů častěji než učitelé zkušení. Navržená hypotéza č. 2 se nepotvrdila. Rozmanitost a četnost použití učebnicových materiálů ve výuce byla potvrzena u skupiny zkušených učitelů.



V rámci třetí hypotézy jsem si kladla za cíl zjistit, zda zkušení učitelé upravují texty z učebnic častěji než začínající učitelé. Hypotéza se potvrdila na základě vyhodnocených údajů, zkušení učitelé upravovali texty častěji, vyjma textů pro specifické skupiny žáků a pro specifické formy práce. Poslední mnou stanovená hypotéza ověřovala, zda metodickou příručku využívají při přípravě na výuku častěji začínající učitelé než učitelé zkušení. Platnost hypotézy byla potvrzena. Po ověření všech výzkumných hypotéz jsem dosáhla mnou stanovených cílů a zjištění. Zpracování této práce považuji za velmi přínosné pro moji praxi začínajícího učitele. Díky množství a širí spektra prostudovaných materiálů, které mi sloužily jako opora pro tuto práci, jsem se utvrdila v tom, že má volba stát se učitelem na prvním stupni základní školy, byla správná. Má práce s dětmi mě naplňuje a pevně věřím, že po překonání počátečních problémů, bude radostí pro mě a přínosem pro mé žáčky.

## Zdroje

ALVERMANN, D.E. The role of Textbooks in Teachers' Interaktiv Decision Making *Reading Research and Instruction*, 1987, roč.26, č.2, s.115-127

BALL, D. L., COHEN, D. (1996). Reform by the book: What is - or might be - the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 25(9), 6–14.

ČERVENKOVÁ, I. (2010). *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

DVOŘÁK, D., DVOŘÁK, M., & STARÁ, J. (2008). Design based research – výzkum učebnic prováděný jejich tvůrci. In P. Knecht & T. Janík, et al., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 81–89). Brno: Paido.

FREEMAN, D.J., PORTER, A.C. *The influence of different styles of textbook use on instructional validity of standardized tests*, *Journal of Educational Measurement*. 1983, roč.20, č.3, s 259-270

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 13

GROSSMAN, P.; THOMPSON, C. (2008) Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers? *Teaching and teacher education* [online]. 24(8), s. 2014–2026

HINCHMAN, K. The textbooks and Three Content-Area Teachers. *Reading Reserch and Instruction*, 1987, roč. 26, č.4, s 247-263.

IHLAĎO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2011. 134 s. Dostupný z WWW: <<http://www.vychova-vzdelavani.cz/pedagogickyvyzkum.pdf>>. ISBN 978-80-7375-544-7.

CHRÁSTKA, *Metody pedagogického výzkumu-Základy kvantitativního výzkumu*, GradaPublishing, a.s., 2007, Vydání 1, 2007 ISBN 978-80-247-1369-4

KALHOUS, Z.: *Zkušenosti s uváděním začínajících učitelů do praxe v Severomoravském kraji*. Socialistická škola, 1986–87, č.7.

KÁRNÍKOVÁ, J. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Praha: Supro, 1969. 283 s

KITZBERGER, Jindřich. Sdělení 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. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR*. 7 příl. 2009, 65(9): s. 2-18. DOI: č. j. 1052/2009 - 20.

KLIKA, J.; SOKOL, J. *Stručný slovník pedagogický*. Praha : Ústřední spolek jednot učitelů v Čechách, 1891-1909. s.

LAMBERT, D. (1996) The choice of textbooks for use in secondary school geography departments: Some answers and some further questions for research [online]. *Paradigm*, 21 [cit. 2013-19-07]. Dostupné z <http://faculty.education.illinois.edu/westbury/paradigm/Lambert.html>.

LAMBERT, D. Exploring the use of textbooks in KS3 geography classrooms: A small scale study. *The Curriculum Journal*, 1999, roč. 23, č. 2, s. 121-146

LEPIL, Oldřich. MŠMT. *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů* [online]. Olomouc, 2010 [cit. 2015-06-22]. Dostupné z: <http://zvyp.upol.cz/publikace/lepil.pdf>

MICHOVSKÝ, V. Nový model učebnice dějepisu. Tvorba učebnic, 3. Praha : SPN, 1981.

*Národní ústav vzdělávání: školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků* [online]. 2011-2015 [cit. 2015-06-24]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy?lang=1>

Peacock, A., & Gates, S. (2000). Newly qualified primary teachers' perceptions of the roles of text materials in teaching science. *Research in Science & Technological Education*, 18(2), 155–171.

PÍŠOVÁ, Michaela. *Novice teacher: Začínající učitel*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999. ISBN 80-7194-205-7.

PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.

Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: Věda o edukačních procesech*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2-621-7.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

REMILLARD, J.T. Curriculum Materials in Mathematics Education Reform: A framework for Examining Teachers' Curriculum Development. *Curriculum Inquiry*, 1999, roč. 29, č. 3, s. 315-342

REMILLARD, J.T. Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula. *Review of Educational Research*, 2005, roč. 75, č. 2, s. 211-246

SIKOROVÁ, Z. (2010). *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

STARÁ, J., KRČMÁŘOVÁ T. Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace*. Praha: Česká pedagogická společnost, 2014, roč .24(č.1): 77-110. ISSN 1211-4669.

ŠÝKORA, Miloslav. *Učebnice : Její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů: Kritéria výběru učebnic . Tvorba učebnic*. 1. vyd. Praha: EM-Effect, 1996. ISBN 80-900566-1-X (brož.).

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 94 s. ISBN 80-210-0944-6

ŠVEC, V. Příprava pedagogického výzkumu – jeho projekt. In MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu : pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno : Paido, 2004, s. 39–50. ISBN 80-7315-078-6.

ŠVEC, V., HRBÁČKOVÁ, K. *Průvodce metodologií pedagogického výzkumu*. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2007. 129 s. ISBN 978-80-7318-547-3.

TULIP,D.,COOK,A. Teacher and student usage of science textbooks. *Research in Science Education*, 1993, roč 23, č. 1, s. 302-307

*Tvorba učebnic : strukturní prvky učebnice: Sborník 1*. Praha: SPN, 1977. ISBN 371.671.11.

Woodward, A., & Elliott, D. L. (1990). *Textbook use and teachers* ( in GROSSMAN, P.; THOMPSON, C. (2008) Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers? *Teaching and teacher education* [online]. 24(8), s. 2014–2026)

ZÁKLADNÍ ŠKOLA T. G. MASARYKA LYSÁ NAD LABEM,: *Pravidla hodnocení žáků* [online]. [cit. 2015-06-22]. Dostupné z: [http://www.zslitol.cz/docs/Pravidla\\_hodnoceni\\_zaku.pdf](http://www.zslitol.cz/docs/Pravidla_hodnoceni_zaku.pdf)

## Seznam příloh

1. Tab. 1.1: Četnost odpovědí respondentů
2. Tab. 1.2: Vyhodnocení četnosti odpovědí v procentech; Hodnocení četnosti jednotlivých faktorů v závislosti na délce působení učitele ve školství.
3. Tab. 1.3: Vyhodnocení četnosti odpovědí v procentech, odpovědí bez ohledu na délku praxe respondentů.
4. Tab. 2.1: Četnost odpovědí respondentů
5. Tab. 2.2: Vyhodnocení četnosti odpovědí v procentech; Hodnocení četnosti jednotlivých faktorů, v závislosti na délce praxe respondentů.
6. Tab. 2.3: Vyhodnocení četnosti odpovědí v procentech, odpovědí bez ohledu na délku praxe respondentů.
7. Tab. 4.1: Četnost odpovědí respondentů
8. Tab. 4.2 Vyhodnocení četnosti odpovědí v procentech; Používání učebnicových materiálů v ČJS, v závislosti na délce praxe respondentů.
9. Tab. 4.3 Vyhodnocení četnosti odpovědí v procentech; Používání učebnicových materiálů v ČJS, bez ohledu na délku praxe respondentů.
10. Tab. 5.1: Četnost odpovědí respondentů
11. Tab. 5.2 : Vyhodnocení četnosti odpovědí v procentech; Úprava textů v učebnici, v závislosti na délce praxe respondentů.
12. Tab. 5.3 : Vyhodnocení četnosti odpovědí v procentech; Úprava textů v učebnici, bez ohledu na délku praxe respondentů.
13. Graf.č.1
14. Graf.č.2
15. Graf.č.3
16. Graf.č.4
17. Graf.č.5

## Přílohy

A- Začínající učitel
B- Pokročilý učitel
C- Zkušený učitel

### Otázka č. 1

Tabulky vyhodnocení:

Tab. 1.1: Četnost odpovědí respondentů

Jak velký vliv mají následující faktory na to, CO učíte?															
Faktory	velmi velký			docela velký			průměrný			docela malý			nepatrný nebo žádný		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Školní vzdělávací program	4	2	9	11	6	12	6	3	9	0	0	2	1	0	1
Tematické plány	8	3	6	9	4	13	5	4	10	0	0	3	0	0	1
Moje aktuální přesvědčení o tom, co je důležité	11	6	16	7	3	13	4	2	3	0	0	1	0	0	0
Učebnice	4	0	2	7	6	9	10	2	17	1	2	4	0	1	1
Metodická příručka	1	0	1	4	2	2	14	3	13	2	5	9	1	1	8
Sdílené přesvědčení učitelů na naší škole	1	2	3	6	2	6	13	3	18	2	3	5	0	1	1

Tab. 1.2: Vyhodnocení četnosti odpovědí v procentech; Hodnocení četnosti jednotlivých faktorů v závislosti na délce působení učitele ve školství.

Jak velký vliv mají následující faktory na to, co učíte?															
Faktory	velmi velký			docela velký			průměrný			docela malý			nepatrný nebo žádný		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Školní vzdělávací program	18%	19%	27%	50%	54%	36%	27%	27%	27%	0%	0%	6%	5%	0%	2%
Tematické plány	36%	27%	18%	41%	36%	39%	23%	36%	30%	0%	0%	9%	0%	0%	4%
Moje aktuální přesvědčení o tom, co je důležité	50%	54%	48%	31%	27%	39%	18%	18%	10%	0%	0%	3%	0%	0%	0%
Učebnice	19%	0%	6%	33%	55%	27%	45%	18%	52%	3%	18%	12%	0%	9%	3%
Metodická příručka	4%	0%	3%	18%	18%	7%	64%	27%	39%	10%	45%	27%	4%	10%	24%
Sdílené přesvědčení učitelů na naší škole	5%	18%	9%	27%	18%	18%	59%	27%	55%	9%	27%	15%	0%	10%	3%

Tab. 1.3: Vyhodnocení četnosti odpovědí v procentech, odpovědi bez ohledu na délku praxe respondentů.

Jak velký vliv mají následující faktory na to, CO učíte?					
Faktory	velmi velký	docela velký	průměrný	docela malý	nepatrný nebo žádný
<i>Školní vzdělávací program</i>	23%	44%	27%	3%	3%
<i>Tematické plány</i>	26%	39%	29%	5%	1%
<i>Moje aktuální přesvědčení o tom, co je důležité</i>	50%	35%	14%	1%	0%
<i>Učebnice</i>	9%	33%	44%	11%	3%
<i>Metodická příručka</i>	4%	12%	45%	24%	15%
<i>Sdílené přesvědčení učitelů na naší škole</i>	9%	21%	52%	15%	3%

## Otázka č. 2

Tab.2.1: Četnost odpovědí respondentů

Jak velký vliv mají následující faktory na to, JAK učíte?															
Faktory	velmi velký			docela velký			průměrný			docela malý			nepatrný nebo žádný		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
<i>Školní vzdělávací program</i>	0	0	1	6	5	8	11	2	15	4	2	6	1	2	3
<i>Moje aktuální přesvědčení o tom, co je důležité</i>	12	7	15	9	4	16	1	0	2	0	0	0	0	0	0
<i>Učebnice a pracovní sešit</i>	2	1	2	10	5	9	10	2	16	0	3	5	0	0	1
<i>Metodická příručka</i>	1	0	2	9	2	3	9	5	15	2	4	5	1	0	8
<i>Sdílené přesvědčení učitelů v naší škole</i>	0	1	3	8	4	8	8	2	15	5	2	6	1	2	1
<i>Náměty získané z různých vzdělávacích kurzů</i>	9	3	5	11	6	17	1	2	8	1	0	2	0	0	1
<i>Náměty od jiných učitelů</i>	3	2	2	10	5	14	9	4	16	0	0	1	0	0	0

Tab.2.2: Vyhodnocení četnosti odpovědí v procentech; Hodnocení četnosti jednotlivých faktorů, v závislosti na délce praxe respondentů.

Jak velký vliv mají následující faktory na to, JAK učíte?															
Faktory	velmi velký			docela velký			průměrný			docela malý			nepatrný nebo žádný		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
<i>Školní vzdělávací program</i>	0%	0%	3%	27%	45%	24%	50%	18%	46%	18%	18%	18%	5%	18%	9%
<i>Moje aktuální přesvědčení o tom, co je důležité</i>	55%	64%	46%	41%	36%	48%	4%	0%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<i>Učebnice a pracovní sešit</i>	8%	9%	6%	46%	45%	27%	46%	18%	49%	0%	27%	15%	0%	0%	3%
<i>Metodická příručka</i>	5%	0%	6%	41%	18%	9%	41%	45%	45%	9%	36%	15%	4%	0%	24%
<i>Sdílené přesvědčení učitelů v naší škole</i>	0%	9%	9%	36%	36%	24%	36%	18%	45%	23%	18%	18%	5%	18%	3%
<i>Náměty získané z různých vzdělávacích kurzů</i>	41%	27%	15%	50%	54%	51%	5%	18%	24%	4%	0%	6%	0%	0%	3%
<i>Náměty od jiných učitelů</i>	14%	18%	6%	45%	45%	42%	41%	36%	48%	0%	0%	3%	0%	0%	0%

Tab.2.3: Vyhodnocení četnosti odpovědí v procentech, odpovědi bez ohledu na délku praxe respondentů.

Jak velký vliv mají následující faktory na to, JAK učíte?					
Faktory	velmi velký	docela velký	průměrný	docela malý	nepatrný nebo žádný
<i>Školní vzdělávací program</i>	2%	29%	42%	18%	9%
<i>Moje aktuální přesvědčení o tom, co je důležité</i>	51%	44%	5%	0%	0%
<i>Učebnice a pracovní sešit</i>	8%	36%	43%	12%	1%
<i>Metodická příručka</i>	4%	21%	44%	17%	14%
<i>Sdílené přesvědčení učitelů v naší škole</i>	6%	30%	38%	20%	6%
<i>Náměty získané z různých vzdělávacích kurzů</i>	26%	52%	17%	4%	1%
<i>Náměty od jiných učitelů</i>	11%	44%	44%	1%	0%

#### Otázka č.4

Tab.4.1: Četnost odpovědí respondentů

	Vyberte v každé řádce tabulky jednu možnost podle toho, jak často různé materiály ve výuce ČJS.														
	každou hodinu			každou 2 až 3			každou 4 až 6			každou 7 až 10			téměř nikdy		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
<i>učebnice</i>	11	1	18	8	6	9	1	0	2	2	1	3	0	3	1
<i>učebnice z více než jednoho nakladatelství</i>	2	1	2	2	1	8	7	0	11	5	2	7	6	7	5
<i>encyklopedie</i>	0	1	2	5	3	9	2	4	11	9	1	8	6	2	3
<i>texty z internetových zdrojů</i>	1	1	4	8	4	10	5	4	10	5	2	8	3	0	1
<i>beletristické texty</i>	0	1	1	2	2	6	6	3	6	7	5	12	7	0	8
<i>výukový software</i>	2	2	4	1	0	6	2	3	7	5	1	8	12	5	8
<i>pracovní listy, které jiní učitelé umístili na internet</i>	1	1	1	2	2	4	8	3	13	8	3	7	3	2	8
<i>pracovní listy, které vypracovali moji kolegové ze školy</i>	0	0	0	1	1	4	8	2	7	7	3	8	6	5	14
<i>vlastní pracovní listy</i>	6	3	5	11	4	12	1	4	11	3	0	4	1	0	1
<i>zdroje, které jsou navrženy metodickou příručkou</i>	0	1	1	7	3	3	9	2	8	3	1	6	3	4	15



Tab. 4.2 Vyhodnocení četnosti odpovědí v procentech; Používání učebnicových materiálů v ČJS, v závislosti na délce praxe respondentů.

Vyberte v každé řádce tabulky jednu možnost podle toho, jak často různé materiály ve výuce ČJS.															
	každou hodinu			každou 2 až 3			každou 4 až 6			každou 7 až 10			téměř nikdy		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
<i>učebnice</i>	50%	9%	55%	36%	55%	27%	5%	0%	6%	9%	9%	9%	0%	27%	3%
<i>učebnice z více než jednoho nakladatelství</i>	9%	9%	7%	9%	9%	24%	32%	0%	33%	23%	18%	21%	27%	64%	15%
<i>encyklopedie</i>	0%	9%	6%	22%	27%	27%	9%	36%	33%	42%	9%	24%	27%	18%	9%
<i>texty z internetových zdrojů</i>	4%	9%	12%	36%	36%	30%	23%	36%	30%	23%	18%	24%	14%	0%	4%
<i>beletristické texty</i>	0%	10%	4%	10%	18%	18%	27%	27%	18%	32%	45%	36%	31%	0%	24%
<i>výukový software</i>	9%	18%	13%	4%	0%	18%	9%	27%	21%	23%	10%	24%	55%	45%	24%
<i>pracovní listy, které jiní učitelé umístili na internet</i>	5%	9%	4%	9%	18%	12%	36%	27%	39%	36%	27%	21%	14%	18%	24%
<i>pracovní listy, které vypracovali moji kolegové ze školy</i>	0%	0%	0%	5%	10%	12%	36%	18%	22%	32%	27%	24%	27%	45%	42%
<i>vlastní pracovní listy</i>	27%	28%	15%	50%	36%	36%	5%	36%	33%	14%	0%	12%	4%	0%	4%
<i>zdroje, které jsou navrženy metodickou příručkou</i>	0%	10%	3%	31%	27%	9%	41%	18%	24%	14%	9%	18%	14%	36%	46%

Tab. 4.3 Vyhodnocení četnosti odpovědí v procentech; Používání učebnicových materiálů v ČJS, bez ohledu na délku praxe respondentů.

Vyberte v každé řádce tabulky jednu možnost podle toho, jak často různé materiály ve výuce ČJS.					
	každou hodinu	každou 2 až 3	každou 4 až 6	každou 7 až 10	téměř nikdy
<i>učebnice</i>	46%	34%	5%	9%	6%
<i>učebnice z více než jednoho nakladatelství</i>	8%	17%	27%	21%	27%
<i>encyklopedie</i>	5%	26%	26%	27%	16%
<i>texty z internetových zdrojů</i>	9%	33%	28%	23%	7%
<i>beletristické texty</i>	3%	15%	23%	36%	23%
<i>výukový software</i>	12%	11%	18%	21%	37%
<i>pracovní listy, které jiní učitelé umístili na internet</i>	5%	12%	36%	27%	19%
<i>pracovní listy, které vypracovali moji kolegové ze školy</i>	0%	9%	26%	27%	38%
<i>vlastní pracovní listy</i>	21%	40%	24%	11%	4%
<i>zdroje, které jsou navrženy metodickou příručkou</i>	4%	20%	28%	15%	33%

## Otázka č. 5

Tab. 5.1: Četnost odpovědí respondentů

Vyberte v každé řádce tabulky jednu možnost podle toho, jak často texty z učebnice upravujete či neupravujete.																		
Tvzení	každou hodinu			každou 2 až 3			každou 4 až 6			každou 7 až 10			téměř nikdy			nepoužívám učebnice		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
<i>používám tak, jak jsou tam uvedeny</i>	7	2	11	9	4	15	3	1	0	2	0	2	1	1	4	0	3	1
<i>upravuji, aby byly srozumitelné pro všechny děti tohoto věku</i>	4	2	9	6	3	7	3	1	4	1	1	3	8	1	9	0	3	1
<i>upravuji pro některé děti</i>	5	3	6	5	2	7	3	0	5	4	0	4	5	3	10	0	3	1
<i>upravuji kvůli specifickým formám práce (např. práce v centrech aktivit, práce ve skupinách)</i>	2	1	3	10	2	9	6	2	9	3	2	4	1	1	7	0	3	1

Tab. 5.2 : Vyhodnocení četnosti odpovědí v procentech; Úprava textů v učebnici, v závislosti na délce praxe respondentů.

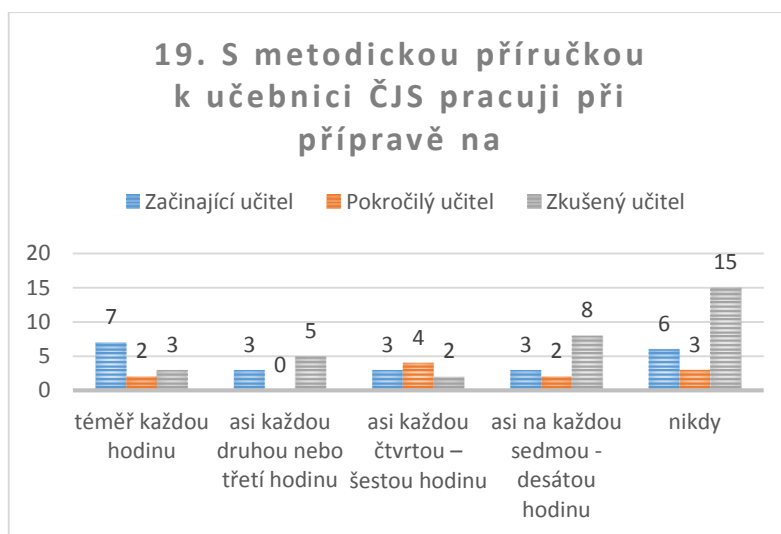
Vyberte v každé řádce tabulky jednu možnost podle toho, jak často texty z učebnice upravujete či neupravujete.																		
Tvrzení	každou hodinu			každou 2 až 3			každou 4 až 6			každou 7 až 10			téměř nikdy			nepoužívám učebnice		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
<i>používám tak, jak jsou tam uvedeny</i>	32%	18%	33%	41%	36%	45%	14%	9%	0%	9%	0%	6%	4%	9%	13%	0%	28%	3%
<i>upravuji, aby byly srozumitelné pro všechny děti tohoto věku</i>	18%	18%	27%	27%	27%	21%	14%	9%	12%	5%	9%	9%	36%	9%	27%	0%	27%	3%
<i>upravuji pro některé děti</i>	23%	27%	18%	23%	19%	21%	13%	0%	15%	18%	0%	12%	23%	27%	30%	0%	27%	3%
<i>upravuji kvůli specifickým formám práce(např. práce v centrech aktivit, práce ve skupinách)</i>	9%	9%	9%	45%	18%	27%	27%	18%	27%	14%	18%	12%	5%	9%	21%	0%	27%	3%

Tab. 5.3 : Vyhodnocení četnosti odpovědí v procentech; Úprava textů v učebnici, bez ohledu na délku praxe respondentů.

Vyberte v každé řádce tabulky jednu možnost podle toho, jak často texty z učebnice upravujete či neupravujete.						
Tvrzení	každou hodinu	každou 2 až 3	každou 4 až 6	každou 7 až 10	téměř nikdy	nepoužívám učebnice
<i>používám tak, jak jsou tam uvedeny</i>	30%	42%	6%	6%	9%	6%
<i>upravuji, aby byly srozumitelné pro všechny děti tohoto věku</i>	23%	24%	12%	8%	27%	6%
<i>upravuji pro některé děti</i>	21%	21%	12%	12%	27%	6%
<i>upravuji kvůli specifickým formám práce(např. práce v centrech aktivit, práce ve skupinách)</i>	9%	31%	26%	14%	14%	6%

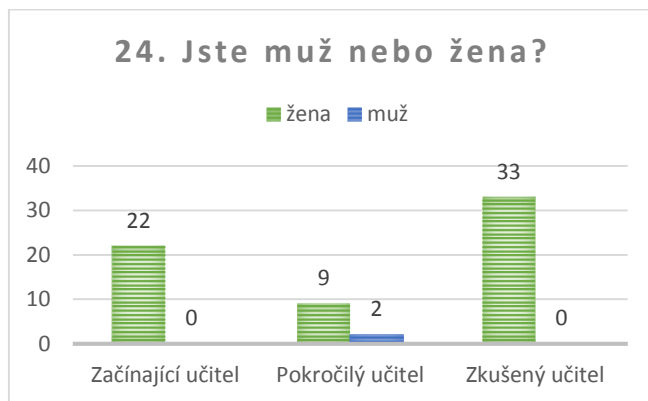
## Otázka č.19

Graf.č.1



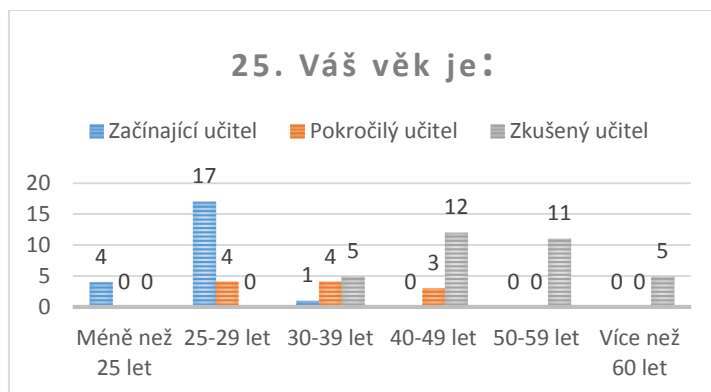
## Otázka č.24

Graf č.2



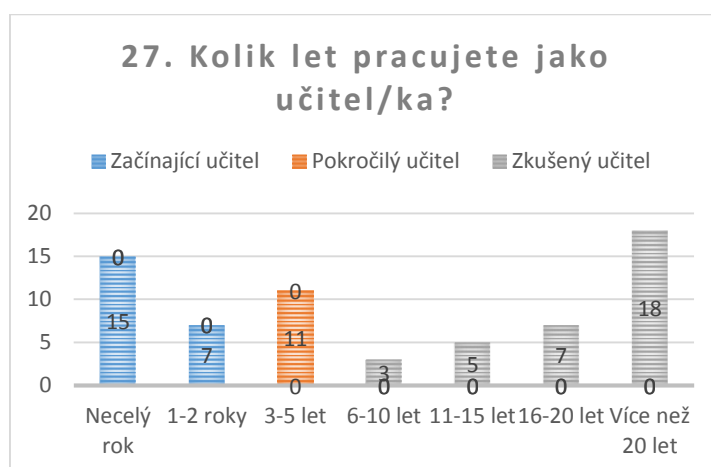
## Otázka č. 25

Graf č.3



### Otázka č.27

Graf č.4



### Otázka č.28

Graf č.5

