

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018

Michal Šteyr

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Práce učitelů s učebnicemi ve výuce vlastivědy
Use of social studies textbooks by primary school teachers

Michal Šteyr

Vedoucí práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2018

Čestné prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce s názvem Práce učitelů s učebnicemi ve výuce vlastivědy potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Ve Starém Bydžově dne:

podpis:

Poděkování

Rád bych poděkoval svojí vedoucí práce PhDr. Janě Staré, PhD. za odborné vedení, cenné rady, vstřícný přístup a všechnen čas, který věnovala připomínkám mé práce. Dále bych rád poděkoval kolegům učitelům, kteří byli mými respondenty a ochotně odpovídali na mé dotazy související s výzkumem, a kolegyním, které se podílely na stylistické a jazykové úpravě mé práce. Velké díky také patří mé rodině a budoucí ženě Michaele za podporu, které se mi dostávalo během celé doby mého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá prací učitelů s učebnicemi v hodinách vlastivědy. Má práce poukazuje na skutečnost, že většina učitelů a učitelek z mého výzkumného vzorku používá učebnice především při plánování výuky vlastivědy, což je v souladu s výzkumy v ČR, které si jsou představeny v teoretické části diplomové práce. Učebnice učitelé pomáhají v orientaci v obsahu a metodách výuky. Doplnujícím výukovým materiálem při přípravě na hodinu je dle dotazovaných jednoznačně internet. Texty z učebnice většina respondentů a respondentek pro žáky upravuje, jelikož jsou podle jejich názoru učebnice přehlceny informacemi anebo z důvodu, že mají ve třídě žáka se speciální poruchou učení.

Teoretickou část práce jsem rozdělil na 4 kapitoly. Nejprve shrnuji poznatky z českých a světových výzkumů a doporučení odborné literatury vázících se k problematice učitelova výběru učiva a rolí učebnice. Následně analyzuji výzkumy vázané na plánování výuky, výukové metody a typy příprav na hodinu vlastivědy. Zajímalo mě, co vše učitel při přípravě na výuku používá. Jestli více učebnicové materiály nebo jiné zdroje (encyklopedie, výukový software, apod.). Další kapitola je věnována teorii učebnic a výzkumům spojených s jejich hodnocením. Poslední kapitola teoretické části je věnována pojetí výuky vlastivědy v ČR a možnostem využívání učebnic ve výuce tohoto předmětu.

Základní použitou metodou v empirické části jsou polostrukturované rozhovory se čtyřmi učitelkami a dvěma učiteli 1. stupně ZŠ, kteří učí na 1. stupni ZŠ vlastivědu. Rozhovory jsem následně podrobil kvalitativní obsahové analýze.

Data získaná v rámci tohoto výzkumu budou nadále využita i pro širší výzkum, který se zabývá výzkumem učebnic v této oblasti a klade si za cíl vytvářet učebnice tak, aby co nejvíce vyhovovaly nárokům učitelů.

KLÍČOVÁ SLOVA

učitel, učebnice, učební materiály, kurikulum, vlastivěda, primární škola

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the textbooks used by teachers of national history and geography. Most of the teachers included in my research sample use textbooks mainly for preparation of their lessons, which corresponds with the researches in the Czech Republic presented in the theoretical part of this thesis. As a complementary material used for lesson planning they use the Internet.

The theoretical part is divided into four chapters. The findings of the research and the recommendations of the professional literature related to the issue of teacher's choice of curriculum and to the role of textbooks are discussed. The research related to the lesson planning, teaching methods and types of planning for the lesson is analysed and a special attention is given to the usage of various recourses e.g. encyclopaedias and educational software used for lesson planning. One chapter deals with the theory of textbooks and with the research related to their evaluation. The last chapter of the theoretical part is focused on the concept of lesson planning in the Czech Republic and the potential of textbooks usage for teaching of given subject.

The empirical part is conducted by the semi-structured interviews with primary school teachers, specifically with four females and two male respondents.

The findings are subjected to qualitative content analysis. The analysed data will be used for further research aimed at creating textbooks which meet the demands of teachers as much as possible

KEYWORDS

teacher, textbook, teaching, materials, curriculum, social studies, primary school

Obsah

ÚVOD	9
1 VYUŽITÍ UČEBNIC	11
1.1 STYL UŽÍVÁNÍ UČEBNIC	11
1.2 ROLE A FUNKCE UČEBNICE	13
1.2.1 Účel užívání učebnic	14
1.2.2 Míra závislosti žáka na učebnici.....	15
1.2.3 Typy činností žaka s učebnicí.....	16
1.2.4 Vliv učebnice.....	19
2 PLÁNOVÁNÍ VYUČOVÁNÍ	21
2.1 TYP PŘÍPRAVY UČITELE NA VYUČOVACÍ JEDNOTKU	22
2.2 FUNKCE PŘÍPRAVY	23
2.3 MODEL VYUČOVACÍ HODINY.....	24
2.4 VÝUKOVÉ METODY	25
2.5 REALIZACE VYUČOVÁNÍ.....	27
3 TEORIE UČEBNIC A JEJICH HODNOCENÍ	30
3.1 STRUKTURA UČEBNICE.....	31
3.2 KLASIFIKACE UČEBNIC – OSTATNÍ KURIKULÁRNÍ MATERIÁLY	33
3.3 VÝBĚR VHODNÝCH UČEBNICOVÝCH MATERIÁLŮ	34
3.4 HODNOCENÍ A KVALITA UČEBNIC.....	36
3.4.1 Metody hodnocení učebnic	37
3.4.2 Kritéria hodnocení učebnic	39
4 VLASTIVĚDA	41
4.1 HISTORICKÝ VÝVOJ VLASTIVĚDY	42
4.2 FUNKCE VLASTIVĚDY VE VZDĚLÁNÍ	46
4.3 RVP CÍLE VLASTIVĚDY NA 1. STUPNI	47
4.3.1 Výběr učiva	49
4.4 VÝUKOVÉ METODY VE VÝUCE VLASTIVĚDY.....	50
5 VÝZKUMNÁ ČÁST	52
5.1 CÍLE VÝZKUMU	52
5.2 SBĚR DAT – STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S OTEVŘENÝMI OTÁZKAMI.....	52
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	53

5.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR	54
5.4.1	<i>Respondenti</i>	55
5.5	ZPRACOVÁNÍ A SBĚR DAT	55
5.6	INTERPRETACE DAT	56
6	VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ	68
7	DISKUZE A NÁMĚTY NA DALŠÍ VÝZKUMY	70
	ZÁVĚR	72
	POUŽITÁ LITERATURA	74
	SEZNAM PŘÍLOH	78

Úvod

Učebnice představují jednu ze školních pomůcek, které žáci používají během studia na školách nebo v rámci sebevzdělávání. Nabízejí mimo jiné přehledně uložené a zdokumentované vědomosti, které jsou snadno šířitelné prostřednictvím vyučování. Jejich první použití se přisuzuje průkopníkovi v tomto oboru – Janu Amosi Komenskému, jeho nejznámější dílo, které se týká učebnic, se jmenuje Orbis Pictus.

Světová i naše odborná literatura nabízí mnohé publikace, které se zabývají funkcemi učebnic, dále nabízejí možnosti, jak se mohou učebnice zkoumat a vyhodnocovat. Navzdor rozšíření metody e-learningu ve školství, jsou učebnice stále používány. Na druhou stranu budoucnost používání učebnic, a zda budou ještě zapotřebí, je velmi aktuální téma. Faktem zůstává, že v současné době jsou učebnice stále součástí běžného vyučování i ve vyspělých zemích.

Z výzkumů Sikorové vyplývá že: *„Žáci ve vyspělých zemích pracují s učebnicí asi v 60 % vyučovací doby a většina jejich domácí přípravy spočívá v práci s textem. Žáci si osvojují z učebnic vědomosti i dovednosti, učebnice ovlivňují jejich postoje a hodnotové systémy.“¹*

Učebnice mají podstatný vliv na vzdělávání žáků, velmi záleží i na osobnosti a přístupu jejich průvodce – učitele. V neposlední řadě jsou školních osnov, kterým volba učebnic podléhá. Existují výzkumy, které se detailně zabývají, jakým způsobem jsou učebnice používány v rámci vyučování. Červenková a Sikorová se shodují na tom, že značný počet učitelů využívá učebnice jako součást vyučování a také při přípravě na ni. Během příprav na hodiny představují učebnice určitou oporu jak pro strukturu vyučování, tak pro výběr činností s žáky. Velmi důležitá je tak skutečnost, že učitelé ve většině případech využívají učebnice jako primární zdroj informací (Sikorová, 2010; Červenková, 2010).

V článku o užívání nových učebnicových materiálech časopisu Pedagogická orientace se setkáváme s názorem: *„Uvažování o tom, jak pro žáky připravit vzdělávací obsah, aby jejich učení, bylo co nejefektivnější, je permanentní součástí práce učitele. Kromě toho, že zvažuje potřeby žáků ve třídě a kontext, ve kterém výuka probíhá, do hry*

¹ SIKOROVÁ, Z. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava, 2007. ISBN 978 80 7368 412 6, s. 5.

*vstupuje jeho pojetí výuky a pojetí jeho obsahu školního učiva. Učitelé prvního stupně základních škol tímto způsobem většinou musejí přemýšlet o předávání obsahu různorodých předmětů z různých oborů, jelikož obvykle vyučují všechny vyučovací předměty v jedné třídě.*²

Ve své diplomové práci se věnuji tématu využití učebnic ve školních hodinách, konkrétně v hodinách vlastivědy. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. V teoretické části jsou shrnuty poznatky z výzkumů a doporučení odborných publikací. Dále plánování výuky, využívání učebnic, použití materiálů a jiných dostupných zdrojů. Samostatnou kapitolu věnuji také koncepci vyučování vlastivědy v České republice a možnostem využití učebnic v praxi.

Praktická část je založena na kvalitativní obsahové analýze strukturovaných rozhovorů. Cílem této práce je zjistit, jak učitelé používají učebnice v hodinách vlastivědy.

² STARÁ, J., KRČMÁŘOVÁ, T. *Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ*. Praha, 2013, s. 78.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Využití učebnic

Pro výzkum o využívání učebnic existují různé metody. Volba výzkumné metody závisí na autorovi publikace. Mezi nejčastěji používanou metodou patří pozorování (nahrávky a videozáznamy), dále pak rozhovor, dotazník, studium učebních textů a deníkové registrace. Dle Janíka by měl ideální empirický výzkum týkající se užívání učebnic vypadat následovně:

1. *„Zkoumání obsahu školního vzdělávání jako takového.*
2. *Zkoumání fungování učebnic v reálné výuce.*
3. *Zkoumání žákovských prekonceptů a naivních teorií.*
4. *Zkoumání didaktických znalostí obsahu u zkušených učitelů.*
5. *Zkoumání účinnosti různých forem reprezentace obsahu v učebnicích s ohledem na možnosti žákova porozumění.“³*

1.1 Styl užívání učebnic

Výzkumy zaměřené na užívání učebnic jsou vedeny především jednotlivci nikoli organizovaně, z čehož vyplývá i různorodost výsledků. Styl užívání učebnic učiteli ať už na prvním či druhém stupni může být velmi odlišný, ale jak již z názvu kapitoly plyne, stylem jsou označovány relativně pravidelné postupy, které učitel při používání učebnice uplatňuje.

D. Freeman a A. Porter z rozhovorů mezi učiteli matematiky v primární škole v roce 1988 vyvodili tři styly používání učebnic. Učitel postupuje při výuce přesně podle učebnice, nebo si některé části z učebnice vybírá, popřípadě je obsah učiva nezávislý na učebnici (Sikorová, 2010).

Mezitím K. Hinchmanová absolvovala tříletý výzkum pomocí náslechnů a rozhovorů na sekundární škole u učitelů angličtiny, sociálních věd a biologie. Její dělení na tři styly

³ MAŇÁK, Josef a DUŠAN KLAPKO (ED.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. ISBN 8073151243, s. 42, 43.

používání učebnic se v prvním stylu shoduje s výsledky rozhovorů D. Freemana a A. Portera. Jako další uvádí, že učitel vyhledává informace zřetelně vyjádřené v učebnici a o obsahu učebnice se diskutuje (Sikorová, 2010).

O rok později po Freemanovi a Porterovi uskutečnili výzkum A. Reints a N. Lagerweij na 700 primárních a sekundárních nizozemských školách. Jednotlivé styly použití učebnic rozdělili do čtyř skupin. Nejpočetnější skupinu 50 % tvořili učitelé, kteří se řídili tématy z učebnice, ale současně si jí doplňovali o další materiály z encyklopedií nebo odborných pouček (Sikorová, 2010).

V návaznosti na to J. Zahorik v letech 1991 až 1992 zkoumal souvislost stylu výuky učitelů s činností žáka s učebnicí (kapitola 1.2.3). Dle jeho výzkumu si žák poznatky z vyučování osvojí, aplikuje a následně nad poznatky přemýšlí a využívá kritického myšlení. (Sikorová, 2010) „*Zjistil, že užívání učebnice nesouvisí s typem vyučovacího stylu, ale souvisí s frekvencí užívání vyučovacího stylu*“.⁴

Základním kamenem pro vznik teorie o stylu užívání učebnic byl výzkum J. Remillardové v roce 2005, kterým pomocí metaanalýzy vymezila základní pojetí učebních materiálů.

- a) „*Užívání kurikulárních materiálů jako závislost/nezávislost na textu.*
- b) *Užívání kurikulárních materiálů jako čerpání z textu.*
- c) *Užívání kurikulárních materiálů jako interpretace textu.*
- d) *Užívání kurikulárních materiálů jako participace textu*“.⁵

Z tohoto rozdělení vyplývá, že vědci zkoumají především to, jak učitelé v učebnici postupují, nebo jaké texty z učebnice vybírají.

Američan M. DeCesare v roce 2007 zkoumal používání učebnice v hodinách sociologie. Na vzorku z 1000 středních škol v USA odhalil 90 % používání učebnice v hodinách sociologie. Důvodem je, že učitel při plánování vyučovací hodiny většinou volí stejná témata a ve stejném pořadí, jak jsou uvedeny v učebnici (Sikorová, 2010).

Dle výzkumů Sikorové a Červenkové z výsledků rozhovorů a pozorování (výzkumný vzorek představuje více jak 150 vyučovacích hodin na 2. stupni ZŠ

⁴ SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních dnůč*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 9788073689230, s. 42-43.

⁵ KNECHT, P., JANÍK, T. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 9788073151744, s. 55.

v anglickém jazyce, dějepisu, matematice, občanské výchově) vyplývá, že první skupina učitelů vyučuje své hodiny pouze podle učebnice a postupuje stránku po stránce. Učitelé, pro které je typický druhý styl, využívají učebnici pouze jako jeden z mnoha zdrojů, které mají k dispozici. Tito učitelé se snaží žákům připravit hodinu tak, že žák využije celou škálu učebnicových materiálů jako např. sbírky úloh, atlasy, pracovní sešity, zpěvník atd. Třetí styl je charakteristický především pro učitele matematiky. Učebnice jim slouží jako pomůcka při sestavování tematického plánu, aby věděli, do jaké hloubky dané téma probrat. Během pozorování vyplynulo, že největší zastoupení má čtvrtý styl využití učebnice. „Pro tyto učitelé bylo charakteristické, že do různé míry upravovali materiál v učebnici ... některé učivo reprodukovali, jiné rozšiřovali, příp. nahrazovali jiným“.⁶ Tyto výsledky jsou ve shodě s výzkumy Sikorové, které byly provedeny v letech 2002 až 2004 mezi učiteli českého jazyka a 784 učiteli v Moravskoslezském kraji v sekundární škole (Sikorová, 2010; Červenková, 2010).

Shrnutí:

Styl používání učebnice je ovlivněn vyučovacím předmětem a vyučovacím stylem jednotlivých učitelů (J. Zahorik, 1991). Z vlastní praxe mohu říci, že v mém případě záleží především na vyučovacím předmětu. Z učebnice se snažím vybrat pouze to, co považuji za důležité.

1.2 Role a funkce učebnice

Pro pochopení následujících aspektů, je třeba uvést několik pojmů a tím je role a účel. Pojem role je v psychologii chápán takto: „*chování, které je pro jedince v určitém postavení vhodné, očekávané a žádoucí...*“⁸ Role učebnice blízce souvisí s funkcí učebnice. Funkce učebnice byly zkoumány v Sovětském svazu výzkumníkem Zujevem v polovině 90. let. U nás se funkcemi učebnice zabývali Skalková, 2007; Mazáčová, 2004; Maňák, 2008, kteří vytyčili základní funkce učebnice. Učebnice by měla motivovat, informovat, transformovat, systematizovat, koordinovat, řídit, sebevzdělávat, diferencovat a vychovávat (Sikorová, 2010). Sikorová v knize cituje Průchovu definici, co je vlastně funkce učebnice: „*Funkcí učebnice se rozumí role, předpokládaný účel, který má tento*

⁶ SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978807315174451744ed vámi. 88073689230, s. 79.

⁸ HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-803-1, s. 230-231.

didaktický prostředek plnit v reálném edukačním procesu.“⁹ Jelikož dle Červenkové neexistuje žádné přesné stanovení terminologie a každý výzkumník tento termín chápe jinak, prozatím není přesně definováno, co je rolí učebnice (Červenková, 2010). V následujících podbodech si výzkumy spojené s rolí učebnice vysvětlíme.

1.2.1 Účel užívání učebnic

Červenková ve své disertační práci zmiňuje názor Průchy: „*Tři důležité účely, které učebnice plní. V první řadě je žákům nabízen (prezentován) ucelený a didakticky zpracovaný zdroj informací. Tento zdroj je textovou pomůckou, která buď prostřednictvím svého aparátu anebo v rukou učitele řídí proces učení a vyučování. V neposlední řadě je učebnice zdroj, jenž organizuje učební činnosti žáků a doporučuje učební postupy*“.¹⁰

Jak už bylo zmíněno, účel užívání učebnice blízce souvisí s funkcí učebnice. Mezi první studie k tomuto tématu se řadí kvalitativní výzkum z roku 1987 D. Alvermannové, která prostřednictvím rozhovorů a videozáznamů odhalila čtyři účely užívání učebnic. Základem je koncentrovat diskuzi zpět na jádro problému, odkázat na již přečtený text, ověřit správnosti tvrzení pomocí učebnice a motivovat k odpovědím málo zapojené žáky. Tato studie nám podrobně přiblížila vzájemné působení mezi učitelem a žáky. V roce 1993 výzkum uskutečnili australští výzkumníci D. Tulip a A. Cook, kteří za pomoci dotazníků mezi 390 učiteli a 444 žáky sestavili tabulku deseti účelů užívání učebnic, viz níže v závislosti na oblasti užívání učebních textů (Sikorová, 2010).

"Účely užívání učebnic

1. Činnosti žáka přímo řízené učitelem:	<ul style="list-style-type: none"> • k zadávání domácích úkolů • zdroj pro činnost žáka, • k hromadnému čtení ve třídě.
2. Řízení vyučování/učení:	<ul style="list-style-type: none"> • k určení hloubky tématu • k určení pořadí témat.
3. Zdroj informací pro uživatele:	<ul style="list-style-type: none"> • zdroj příkladů, • zdroj pro vysvětlování, • návody pro demonstrace.

⁹ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998, ISBN 8085931494, s. 19.

¹⁰ Červenková, I. 2011. *Užívání učebnic v činnostech žáků na 2. stupni základních škol* [Disertační práce], Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií. Olomouc, s. 19.

4. Příprava hodnocení:	<ul style="list-style-type: none"> • příprava projektů, • zdroj otázek ke zkoušení¹²
------------------------	---

Tabulka č. 1

Ze závěrů D. Tulipa a A. Cooka jasně vyplývá, že učebnice se nejčastěji používá při zadávání domácích úkolů. Dále se respondenti shodli na tom, že učebnice slouží učitelům jako předloha pro výuku. Učitelé se snaží dodržet pořadí jednotlivých témat.

Přelom tisíciletí patřil výzkumu D. Lamberta. Jeho pozorovanými subjekty byli žáci dvou tříd 8. ročníku v hodinách zeměpisu v celkem 112 pozorovacích hodinách. Zasluhou tohoto šetření dokázal celkem jistě určit tři hlavní účely (způsoby) užívání učebnic. Ta je brána jako prostředek pro vedení třídy, zprostředkovatel obsahu vyučování a zdroj informací, motivace, podpory pro samovzdělávání (Sikorová, 2010).

Shrnutí:

Všichni výše zmínění výzkumníci se shodují v tom, že učebnice je brána jako zdroj obsahu vyučování a slouží učiteli jako podklad k přípravě hodiny. Dále i jako zásobárna různých cvičení a úloh. Tento výsledek koresponduje s výsledky mé empirické části.

1.2.2 Míra závislosti žáka na učebnici

Červenková ve své knize uvádí názor Horsley z roku 2006, říká že: „*Míra užívání učebnice je nejčastěji vyjadřována prostřednictvím dvou časových atributů, délky a frekvence užívání. Tyto komponenty lze v přímém procesu výuky přesně zaznamenat a kvantifikovat.*“¹³

Míru užívání učebnice zkoumal I. Sigurggeirsson v roce 1992 ve dvanácti islandských školách, kdy během více jak tisíc hodin pozoroval, kolik času stráví žáci během vyučovací hodiny s učebnicí. Svoje šetření doplnil i dotazníky se žáky a rozhovory s učiteli. Z jeho analýzy vyplynulo, že ve školách se s učebnicemi pracuje 60 % času. Ještě dříve otázku míry užívání učebnic analyzoval ve svém šetření P. Shannon, který zjistil, že žáci v amerických školách používají učebnice i jiné učební materiály ze 70 – 90 % času, který stráví ve školách. K podobným výsledkům dospěla D. Durkinová i J. Lashbrook.

¹²SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 9788073689230, s. 38.

¹³ČERVENKOVÁ, I. *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 9788073689247, s. 52.

Australané K. Laws a M. Horsley měřili čas přímo v konkrétních vyučovacích předmětech. Ve společenských vědách se učebnice využívá z 20–50 %, ale například v matematice 80 % z klasického 45minutového vyučování. Skandinávský projekt Ch. Gustafssonové na konci 90. let končí taktéž výsledkem 71 % míry použití učebnice v hodinách anglického jazyka. Svůj výzkum doplnila i tvrzením, „*Učebnice podmiňují negativní regulaci, pokud žáci jsou úspěšní pouze tím, že memorují slova v učebnici a když nejsou vyžadovány základní dovednosti jako mluvení a psaní.*“¹⁴ tzn., že ne vždy musí být učební text pro žáka přínosem (např. pokud výkladu z učebnice dostatečně neporozumí). (Sikorová, 2010; Červenková, 2010).

Mezi ojedinělé šetření v tomto století patří studie M. Reiterové z roku 2009, která při analýze výsledků u slovenských žáků narazila na fakt, „*že 40 % žáků využívá v učebnicích takřka všechny prvky, zejména ale učební úlohy. Polovina žáků pak preferuje strukturovaný a přehledný text nebo grafické znázornění vztahů mezi pojmy.*“¹⁵

Shrnutí:

Z výše zmíněných výsledků vyplývá, že učebnice jsou v hodinách používány velkou měrou a nezáleží na národnosti ani na učebních podmínkách. Záleží na tom, co má učitel při vyučování v plánu (opakování nebo nová látka) a jaký předmět vyučuje. Dále je patrné, že se učebnice s nejvyšší frekvencí používá v hodině matematiky, což mohu z vlastní praxe potvrdit, jelikož v učebnici matematiky využívám téměř všechny učební úlohy.

1.2.3 Typy činností žáka s učebnicí

Především díky empirické studii J. Zahorika z roku 1991 je dokázáno, že na činnosti žáka s učebnicí ve výuce má veliký dopad učitelovo pojetí vyučování, jeho chování a jak danou učebnici používá. (Sikorová, 2010). Zde si výzkumníci kladou otázku, zda je činnost žáka s učebnicí ovlivněna kvalitou a zpracováním učebního textu? V jednotlivých učebních předmětech je na žáky kladena rozdílná zátěž. Typy činnosti žáka s učebnicí lze shrnout podle toho, zda žák pracuje s výkladovým textem učebnice například v občanské výchově, s úlohami v matematice, či s obrázkovým materiálem.

¹⁴ JOHNSEN, E., B. *Textbook in the Kaleidoscope. (A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts)*. Oslo: Scandinavian University Press, 1993, ISBN 8200215067, s. 96.

¹⁵ REITEROVÁ, M. Učebnice z pohledu žiaka. In NOGOVÁ, M., REITEROVÁ, M. *Kurikulum a učebnice z pohľadu pedagogického výskumu*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009, ISBN 9788081180156, s. 41.

Podrobněji se na toto téma zaměřila G. Sarigová, která vytvořila systém, jenž obsahuje sedm činností, při kterých se učebnice používají. Tento systém později modifikoval J. Mareš a byl publikován v knize Z. Sikorové následovně:

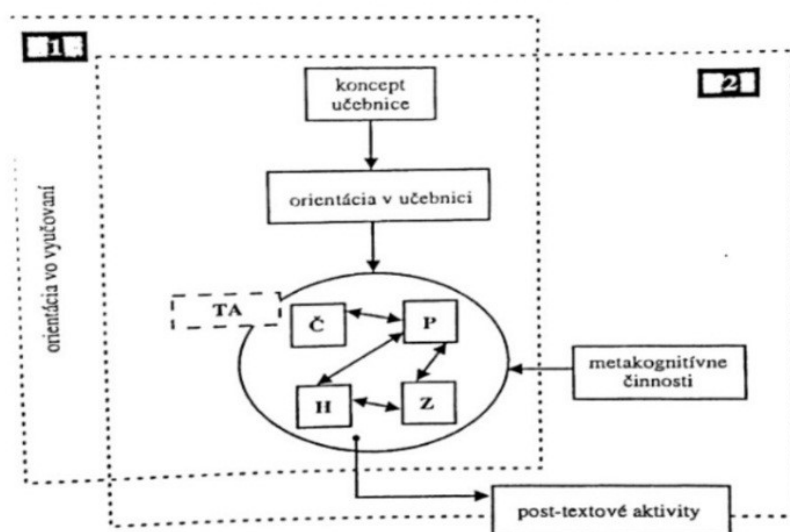
1. *„Vyhledávání*
2. *Propojení*
3. *Vysvětlení*
4. *Transformování*
5. *Posouzení*
6. *Použití*
7. *Rozšíření*¹⁶

Pomocí mezinárodního šetření PISA a PIRLS, které patří mezi světovou špičku v oblasti měření výsledků vzdělávání, se podařilo činnosti žáka roztrdit do tří skupin. Žák musí předně informaci v učebnici vyhledat, poté jednotlivě získané informace spojit a jako poslední krok získané informace hodnotí a srovnává se svými vlastními zkušenostmi.

Na tato výzkumná šetření navazuje P. Gavora, který roku 2008, výše zmíněné tři skupiny pojmenoval. Koncepce učebnice, orientace v učebnici a metakognitivní činnosti žáka. Zásadou jeho modelu činností žáka s učebnicí můžeme vidět rozdíl mezi pojmy učením se z textu a činnostmi s učebnicí.

¹⁶ MAREŠ, J., ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X s. 491.

Schéma 4 Model činnosti žiaka s učebnicí



Obr. 1: Model činnosti žiaka s učebnicou (1 = vyučovanie, 2 = učenie sa, TA = textové aktivity, Č = čítanie, P = porozumenie, H = hodnotenie, Z = zapamätanie)

Zdroj: Gavora, 2008b

Obrázek č. 1

Schéma činnosti žiaka s učebnicí vysvetľuje tak, že žák používa učebnicu v hodinách, ale i mimo ni (napr. doma) a vytvorí si takový návrh, jak s učebnicí pracovat. „Jádrem modelu jsou textové aktivity, které se skládají ze čtení, porozumění textu, jeho hodnocení a zapamatování informací, které text obsahuje“.¹⁸ Dle Gavory na sebe jednotlivé textové aktivity navazují a vzájemně se propojují (Sikorová, 2010).

Shrnutí:

Žák používá učebnice nejčastěji k vyhledávání informací. Velký vliv na typy činností s učebnicí má učitel a vyučovaný předmět. Typy činností s učebnicí se liší v předmětech matematika, zeměpis či občanská výchova.

¹⁷ GAVORA, P. Model činnosti žiaka pre učenie sa z učebnice. In KNECHT, P., JANÍK, T. et al. *Učebnice z pohľadu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008b, ISBN 978-80-7315-174-4, s. 133.

¹⁸ SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 9788073689230, s. 45.

1.2.4 Vliv učebnice

Vliv učebnice na výuku můžeme chápat jak kladně, tak i záporně. Pokud učitel používá učebnice, které mu při sestavování hodiny a při vyučování nevyhovují, stejně tak nevyhovují ani žákům, v tom případě bude vliv učebnice jednoznačně záporný. Naopak jestliže se učitel rozhodne, že bude postupovat podle struktury a obsahu učebnice a toto pojetí vyučování jemu i žákům vyhovuje, můžeme mluvit o kladném pojetí a pocitu z vyučovacího procesu.

Negativním vlivem učebnice na výuku se zabývala švédská výzkumnice C. Gustafssonová už počátkem 90. let. Ve svých výsledcích zmínila pár negativních aspektů učebnice, které ovlivňují výběr učiva. Pokud učebnice nutí žáky k určité rutině, nemohou o informacích v učebnicích diskutovat a nepotřebují porozumět jazyku v učebnici, tak jde o záporný vliv učebnice. Australané D. Tulip a A. Cook roku 1993, kteří sestavili tabulku účelu užívání učebnic (viz kapitola 1.2.1) došli v roce 1993 prostřednictvím stejného výzkumu i ke konkrétním závěrům potvrzující vliv učebnice na obsah výuky. Učitelé: „*spoléhají silně na učebnice v tom, co vyučovat, kdy to vyučovat a do jaké hloubky*“.¹⁹ Studie Fan, Kaeley realizovaná o pět let déle v rámci projektu Chicago Algebra Project zkoumal vliv inovativní a tradiční učebnice na výuku. Při analýze výsledků došli k závěrům, že učebnice má vliv nejen na to, co bude učitel v hodině žáky učit, ale i to, jak hodinu povede (Sikorová, 2010).

Při mé analýze výsledků, jsem dospěl k závěrům, že pozorovací studie I. Sigurgensena z let 1992 má stejné výsledky. Jelikož tvrdí: „...*tyto materiály představovaly základ pro učení ve většině pozorovacích hodin, jak ve smyslu toho co se vyučovalo, tak jak se to vyučovalo*.“²⁰

V roce 1992 jako I. Sigurgensen publikovala výsledky svého mnohaletého výzkumu S. Stodolsky, podle které není vliv učebnice na výuku tak jednoznačný. Vliv učebnice by měl být sledován z několika aspektů: jaká témata učebnice obsahuje, která témata jsou skutečně využívána a jak žák pracuje s aktivitou nabízenou v učebnici. Jako rozhodující faktor, který má vliv na využívání učebnice, uvádí učivo a vyučovaný předmět.

¹⁹ SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta 2010. ISBN 9788073689230, s. 53.

²⁰ SIGURGEIRSSON, I. *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*. Printed doctoral dissertation. Brighton: University of Sussex, 1992, s. 11.

Nesmíme opomenout výzkum Z. Sikorové, která se inspirovala výzkumem J. Průchy, který analyzoval vliv učebnice na učitele a využití učebnice (Sikorová, 2010).

Shrnutí:

Výzkumníci, kteří analyzovali výsledky spojené s tímto tématem se ve svých závěrech značně rozchází. V některých případech byly výzkumy podrobeny veliké kritice, jelikož kvalita a metoda získaných údajů nebyla dostačující. Na čem se ale autoři shodli bylo to, že učebnice do velké míry ovlivňuje vyučování, a to především z pohledu jeho obsahu.

2 Plánování vyučování

Vyučování představuje pedagogický proces, ve kterém hrají svoji roli učitel, žák a probírané učivo. Jejich společným účelem je naplnění výchovně vzdělávacích cílů, které probíhá za určitých podmínek. Jedním z aspektů kvalitního učitele je dostatečné množství stráveného času nad plánováním vyučování.

Plánování vyučování patří do projektové činnosti učitele. Učitel vychází při plánování přípravy na výuku nejen z programu vzdělávání, podle kterého škola postupuje, ale také ze specifiky jednotlivých předmětů v rámci vyučování. Učitel plánuje vlastní aktivitu vzhledem k možným situacím, které mohou nastat, bere v úvahu také věkové a individuální zvláštnosti svých žáků.

Šikulová ve své knize uvádí plánování vyučování jako: „*Příprava na vyučování je základním plánem logického postupu učitele, počítající se všemi činiteli, kteří vstupují do procesu výuky. Učitel při tom zastává roli režiséra, který vymyslí plán, strategii postupu, připraví podmínky, navozuje učební činnosti žáků a vede je systematicky k vytyčenému cíli.*“²¹

Učitel má v rámci svého vyučování velké množství možností, ze kterých může čerpat. Východiskem pro něj může být také aplikace poznatků a dovedností, které nabyl během studia na vysoké škole, jejich další srovnávání s realitou a přizpůsobování je aktuálním podmínkám. Další možností jsou osobní zkušenosti, inspirace od vlastních učitelů a jejich jednání, sledování kolegů a jejich modelů práce. Teoretickým východiskem pro povolání učitele je rozhodně jeho vlastní příprava na danou výuku. Plánování hodiny je jednou z částí náplně práce pedagoga.

Učitelova příprava na vyučovací hodinu patří do jeho povinností, stejně jako jeho péče o naplnění stanovených cílů, výběr metod a připravování pomůcek. Všechny tyto aspekty spadají do důkladného projektování vyučovací jednotky. Někteří učitelé se nespokojí s informačními zdroji, které jsou jim dostupné, ale dále vyhledávají další poznatky v jiných materiálech a ostatních učebnicích.

Některé výzkumy se zaměřují na rozdíl mezi přípravou začínajících učitelů a učitelů s dlouholetou praxí. Jejich výsledky odhalují, že se liší právě v přípravě. Čím

²¹ ŠIKULOVÁ, R. *Didaktika primární školy*. Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978 80 7414 594 0, s. 114.

profesně starší pedagog, tím byla jeho příprava detailnější. Učitelé s delší praxí se také důkladně zajímali o podmínky vyučování. Jejich způsob vedení hodiny se potom ukázal jako velmi flexibilní a aktivní.

Plán vyučování slouží jako záruka úspěšného probíhání vyučování a zároveň také umožňuje efektivní řízení vyučovacího cyklu a jeho hodnocení.

Čas, který každý učitel věnuje přípravě na vyučování je individuální, protože jeho délka záleží na mnoha proměnných, které si zmíníme v následujících podbodech.

2.1 Typ přípravy učitele na vyučovací jednotku

Způsob přípravy na vyučování a možností využití metod pro přípravu na vyučování, nejsou ukotveny žádným zvláštním dokumentem.

Učitel má tak možnost naplánovat si svoji výuku sám, jak jemu a jeho žákům nejlépe vyhovuje. Ovšem prvotním krokem během plánování vyučování musí být orientace v kurikulárních dokumentech, dále je to znalost rámcového vzdělávacího programu dle typu instituce, kde vyučuje a také konkretizace v rámci školního vzdělávacího programu. Důležité jsou hlavně cíle, které učitel stanovuje, ty poté slouží jako dlouhodobá vize. Díky vhodně vytyčeným cílům jsou žáci vedeni k daným kompetencím. Jako další materiály, které je nutné zahrnout do příprav jsou tematické plány konkrétního předmětu.

Přirozenou součástí přípravy učitele jsou také učebnice. Ve většině případech nově působící učitel čerpá z takových tištěných materiálů, které má škola právě k dispozici. Studium učebnic a jejich analýza pomáhají učitelům v orientaci v rámci obsahu a také metodiky výuky. Důležité je, aby učitel dbal na návaznost tištěných textů, učebnic a tematického plánu, k dispozici by měl mít také metodickou příručku. Z výzkumu Sikorové vyplývá, že jen malý počet učitelů během své přípravy využívá příručku, stejným způsobem si počínali, jak začínající učitelé, tak učitelé, kteří na škole působí dlouhodobě.

Začínající pedagogové se nejdříve zabývají studiem kurikulárních dokumentů, během další fáze projektování je jejich úkolem rozpoznání potřeb jednotlivých žáků. Zásadní je určit stav jejich aktuálních znalostí a dovedností a dle toho také náležitě upravit

skladbu učiva. Přípravy na výuku má plně ve své kompetenci pouze učitel, většina učitelů se na výuku připravuje písemně.

Červenková ve své knize *Výukové metody a organizace vyučování* uvádí přípravu na výuku dle S. Ryse. „*V obecné didaktice jsou rozlišovány tři typy učitelovy přípravy na výuku, jejichž autorem je S. Rys:*

- *blesková příprava – učitel si klade otázky „Co? Jak?“, vymezí obsah, metody a prostředky; výukové cíle nepromýšlí, spoléhá se na učebnici;*
- *průběžná příprava – jedná se o nejčastější typ přípravy učitele; učitel si klade otázky typu, „Co již proběhlo?, Čeho chci dále dosáhnout?, Jak a čím toho dosáhnout?“, promýšlí cíle, zařazuje je do časových souvislostí;²²*
- *didaktická analýza učiva – ta je velmi náročná, ale velmi detailní, učitel se nejprve zabývá konkretizací cílů pomocí formulací s aktivními slovesy, klade si otázku „Čeho chci dosáhnout?“. Cíle většinou stanovuje v oblasti kognitivní (znalostní), psychomotorické (dovednostní) a afektivní (v oblasti hodnot a emocí). Dále si učitel odpovídá na otázku „Jakými prostředky chci cíle dosáhnout?“, rozpracovává obsah učiva a zamýšlí se nad metodami, které použije.“²³*

2.2 Funkce přípravy

Během přípravy by si měl učitel rámcově rozmyslet osnovu písemné přípravy na vyučovací hodinu. Tato osnova zahrnuje: téma hodiny, cíle (ty mohou být kognitivní, hodnotové nebo psychomotorické), plán ověřování získaných vědomostí a dovedností, které jsou potřebné pro další nové učivo, učivo samotné, organizace a metody vyučování, pomůcky, materiály a informace pro závěrečné části hodiny, což obsahuje shrnutí, opakování a také procvičování, struktura vyučovací hodiny s časovým harmonogramem.

Učitelova příprava na vyučovací hodinu představuje jednu z jeho pracovních povinností. Příprava tedy není dobrovolná a učitel se také nemůže spoléhat pouze na intuici.

²²KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X, s. 358.

²³ČERVENKOVÁ, I. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava, 2013. ISBN 978 80 7464 238 8, s. 15.

Jak už jsem se ve své práci zmínil, tak jakákoliv příprava na vyučovací hodinu je zcela v kompetenci učitele. Většina učitelů se na vyučování připravuje právě písemnou formou. Během přípravy na vyučovací hodinu je nutné, aby učitel dokázal přizpůsobit volbu učební látky charakteru dané třídy. Zároveň je také potřeba, aby učitel přizpůboval učební činnosti jednotlivcům ve třídě. Měl by mít připravené různé úkoly pro žáky nadané, jiné úkoly pro průměrné žáky, také pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a další úkoly pro zbytek třídy. „*Při přípravě na výuku učitel provádí nejen didaktickou analýzu učiva, ale také pedagogickou diagnostiku žáků a třídního kolektivu. Jen takový způsob přípravy zajišťuje efektivní vedení výuky.*“²⁵

2.3 Model vyučovací hodiny

Téměř každá dostupná učebnice obecné didaktiky nabízí různé modely, které popisují, jakým způsobem má být vyučovací hodina organizována. Každý takový model je vystaven tak, že disponuje určitým procesem.

Jako názorný příklad modelu vyučovací hodiny jsem vybral hodiny pedagožky, která vybírá z učebnicových materiálů. Příručku vnímá učitelka C (fiktivní označení učitelky v publikaci J. Staré) jako nezávazný materiál, nemá problém, jaké učivo má probrat, jakou výuku bude realizovat a do jaké míry se bude řídit metodickou příručkou. V rámci vyučovací hodiny konkrétně žákům vysvětlovala myšlenku o přínosu vědy pro lidský život. To dokazuje konkrétní příklad z Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ od Staré J.: „*Učitelka C zařadila čtení příběhu o Prokopu Divišovi a povídání si o tomto příběhu. Tento příběh si sama vyhledala a vhodně do výuky zařadila. Učitelka C zařazovala do výuky i další činnosti, často hry, někdy více a někdy méně související s cíli hodin či zprostředkovanými myšlenkami. V rozhovoru učitelka C zdůrazňovala, že učitel rozhodnutí o obsahu výuky může a musí dělat také podle svých zájmů a zaměření: Každý může doplnit, co mu vyhovuje, každý si může přidat, co má rád.*“²⁶

²⁵ ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. Praha, 2014. ISBN 978 80 247 4590 9, s. 101.

²⁶ STARÁ, J., KRČMÁŘOVÁ, T. *Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ*. Praha, 2014, s. 98.

Tato učitelka z konkrétního příkladu si vybírá z návrhů učiva a také didaktických postupů učebnicových materiálů to, co se hodí do jejího pojetí vyučování. Také tak upravuje a přetváří návrhy autorů materiálů z učebnic. Tímto stylem dává přednost učení o přírodě na úkor fyzikálního učiva a náročnost učiva na rozdíl od učebnicových materiálů tak v jedné oblasti snižuje.

V rámci provedení vyučovací hodiny sice učitelka C zařadila pokusy žáků, které prováděli ve skupinách, i tak se žáci dokázali věnovat hlavně zkoumání přírodnin. Prozkoumávání vlastností různých materiálů se uskutečnilo velmi rychle, ovšem zpětná vazba byla spíše formální. Je tak možné, že činnost spíše nevedla k systematizaci poznatků o materiálech. Z reflexe, kterou učitelka C zařadila záměrně na konec hodiny v podstatě vyplynulo, že žáky nejvíce zaujalo zkoumání přírodnin, kterému nebylo v učebnicích věnováno dostatečné pozornosti.

„Žáky konkrétně zaujalo:

- *Ž: mě bavilo, jak jsme zkoumali přírodniny a ještě mě hodně bavilo, jak jsme dělali, hledali ty...na tom koberci. A moc mě nebavilo tohle poslední (zkoumání vlastností materiálů).*
- *Ž: mě bavilo všechno kromě té poslední.*
- *Ž: Mě bavilo všechno, kromě toho posledního, ale nejvíc se mi líbilo, jak jsme zkoumali s téma lupama ty věci (přírodniny). A já až přijdu domů, tak budu hnedka zkoumat, protože mě to hrozně bavilo.“²⁷*

Jak vyplývá z výpovědí žáků, učitelka upravila vyučovací hodiny podle jejich zaujetí. Dále je patrné, že učitelka C nadřazuje záměr žáků nad logiku struktury učiva. To také potvrzuje i fakt, že učitelka C neměla výuku naplánovanou na delší dobu dopředu. V průběhu hodiny vycházela z improvizace, kdy nechala žáky provádět pokusy, i takové, které sami v návaznosti na probíranou látku navrhovali (Stará, 2014).

2.4 Výukové metody

V praxi je naprosto běžné, že je pro učitele více důležitá otázka, jak bude žáky učit, než co bude žáky učit. Hlavní obavy budoucích učitelů se ve většině případů týkají udržení

²⁷ STARÁ, J., KRČMÁŘOVÁ, T. *Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ*. Praha, 2014, s. 98.

kázně žáků ve třídě, dále jak vybrat, redukovat a zejména interpretovat novou učební látku a informace (Sáenz-López, Almagro a Ibáñez, 2010). Způsoby, které učitelům umožňují vysvětlení, upevnění a také zopakování učiva, se v rámci didaktiky jmenují výukové metody, jinak také metody výuky. *„Výukové metody patří k základním didaktickým kategoriím. V nejširším slova smyslu se metodou rozumí postup, cesta, způsob dosažení výchovně vzdělávacího cíle. Metoda jako cesta k cíli je rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti.“*²⁹

Pojem metoda je odvozený od řeckého slova „methodos“, což doslova znamená obecný postup, vlastní způsob a také cesta. Metoda výuky je zařazena do základních kategorií didaktiky. Je představitelem koordinovaného systému aktivit učitele, který tak vede žáka k dosahování vytyčených cílů. Metoda výuky se nepovažuje pouze za nástroj, kterým učitel disponuje, ale je vnímána také jako spojnice budoucích interakcí ve vztahu učitele a žáka.

Výuková metoda se vyznačuje podle českého didaktika J. Mojžíška takto:

- *„informační nosností, tzn., že předá nezkreslené plnohodnotné informace a dovednosti;*
- *formativní účinností, rozvíjí poznávací procesy;*
- *racionální a emoční působivostí, dokáže žáka strhnout, aktivizovat ho k prožitku a k učení;*
- *respektem k systému vědy a poznávání;*
- *výchovností, rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil žáka;*
- *přirozeností ve svém průběhu a důsledcích;*
- *použitelností v praxi, ve skutečném životě;*
- *adekvátností k žákům;*
- *adekvátností k učiteli;*
- *didaktickou ekonomikou;*
- *hygienou.“*³⁰

V rámci výukové metody, je důležité, aby se učitel zamyslel, jakou metodu zvolí. V některých případech se stává, že metoda výuky bývá vnímána v podřízeném stavu vůči

²⁹ ŠIKULOVÁ, R. *Didaktika primární školy*. Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978 80 7414 594 0, s. 49.

³⁰ ČERVENKOVÁ, I. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava, 2013. ISBN 978 80 7464 238 8, s. 21.

obsahu vyučování. Je zvykem, že učební obsah a výukový cíl určují metodu. Jenomže v rámci školní práce žáků se nejedná pouze o upevňování si vědomostí, ale také o jejich získávání, samostatné rozvíjení myšlení, utváření názorů a postojů atd. Metoda je proto pod vlivem různých aktuálních výukových podmínek, na jejichž základě je upravována.

Ovšem ani protichůdné uchopení výukové metody není tím správným východiskem. Obecně bohužel neexistuje jediná účelná metoda, během které by žáci dokázali naplnit všechny cíle.

Při plánování učebních aktivit vychází učitel z toho, jak dlouho výuková jednotka probíhá, protože musí přizpůsobit faktor času volbě metody. Z tohoto pohledu může organizovat aktivity žáků v rámci tradiční vyučovací hodiny. Ta obvykle v běžných případech trvá tři čtvrtě hodiny. Po ní většinou přichází přestávka, která má deset minut. V některých případech, jako je například výtvarná výchova nebo pracovní činnosti, může vyučování probíhat ve dvouhodinové jednotce. U cizích jazyků, nebo tělesné výchovy je možnost, že je třída rozdělná na skupiny různého typu. Upřesnění trvání vyučovací jednotky může být ovlivněno stupněm nebo také typem školního zařízení, například sloučená přednáška nebo kurz v rámci vysoké školy, učební den na střední škole odborné apod.

2.5 Realizace vyučování

Vyučování představuje institucionalizovanou formu výchovy, která se odehrává na půdě školy. Jedná se o formu systematického a cílevědomého vzdělávání dětí, mládeže a také dospělých. Je chápána jako systém zahrnující proces vyučování, cíle vyučování, jejího obsahu, podmínek, determinantů a prostředků vyučování, typů vyučování a jejich výsledků. Rozhodně je chápána v širším smyslu než samotný pojem „vyučování“. Obsahem vyučování jsou zejména aktivity žáků, což znamená učení, dále činnosti učitele, konkrétně vyučování a také jejich vzájemný vztah a obsah. *„Vyučování je zaměřeno především na činnosti učitele, které probíhají v interakci se vzdělávacími subjekty. Model pro plánování a realizaci výuky se dá rozčlenit do pěti fází, které můžeme označit slovesy označujícími jejich hlavní rysy.“³¹*

³¹ ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. Praha, 2014. ISBN 978 80 247 4590 9, s. 22.

Práce učitele prochází pěti následujícími fázemi:

- **Analyzuj**

Během této fáze má učitel za úkol analyzovat potřeby žáků a cíle vyučování. Jeho úkolem je kontrolovat nastavení kritéria hodnocení výkonu, které dále poslouží k sledování naplňování cíle. Učitel dále rozebírá již existující postupy ve vyučování a určuje základní organizační výukový rámeček.

- **Navrhuj**

Druhá fáze se věnuje formulování výukového cíle. To také zahrnuje navrhování testů, jimiž bude učitel zjišťovat výsledky jeho vyučování. Dále má za úkol popsat žádanou úroveň vědomostí a dovedností, kterých mají žáci koncem vyučovací hodiny dosáhnout. Tento bod slouží k bližšímu upřesnění a také podrobnějšímu popisu výchovně – vzdělávacího cíle vyučovací hodiny. Zde je také prostor pro určování postupu a struktury vyučování.

- **Vypracuj**

V této fázi se učitel věnuje specifikaci učební aktivity. Hlavním úkolem je vypracovat učební plán řízení vyučování. Detailněji popíše a specifikuje způsob předávání učební látky žákům. Také vybírá ty nejvhodnější a nejefektivnější pomůcky, které mu, co nejlépe pomohou naplnit výchovně – vzdělávací cíle té konkrétní vyučovací hodiny. Tuto fázi vystihuje učitelovo zpracování podrobného programu výuky. Schopnost vyhodnotit realnost, funkčnost a efektivnost navrhovaného programu vyučování.

- **Uskutečni**

Učitel se během fáze uskutečnění stará o zajištění organizačních předpokladů pro výuku a také realizuje již naplánovanou výuku.

- **Ověř**

V rámci této části je učitelem vyhodnocována efektivnost vyučování a vykonává také kontrolu nad výukovým systémem.

Zormanová uvádí v Obecné didaktice otázky, které by učiteli měly pomoci k lepšímu zhodnocení vyučování: „Pro efektivní naplánování výuky je vhodné, aby si učitel sám sebe-reflektivně odpověděl na následující otázky:

- *Stanovil jsem si jasný výukový cíl?*
- *Odpovídá výukový cíl potřebám, schopnostem a zájmům žáků?*

- *Slouží obsah výuky, zvolené materiálně – didaktické prostředky, výukové metody a organizační formy výuky k naplňování stanovených výchovně-vzdělávacích cílů?*
- *Připravil jsem si všechny potřebné materiálně – didaktické prostředky a studijní materiály, které budu potřebovat?*
- *Mám dostatečné znalosti pro výuku daného tématu?*
- *Jakým způsobem budu hodnotit efektivnost naplňování výchovně – vzdělávacích cílů, úroveň vědomostí a dovedností jednotlivých žáků? “³²*

³²ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. Praha, 2014. ISBN 978 80 247 4590 9, s. 23.

3 Teorie učebnic a jejich hodnocení

Jak správně definovat pojem učebnice? Názorů na tento pojem existuje celá řada a v této práci si některé představíme. Dle mého názoru je učebnice školní pomůcka či materiál, který slouží při vyučování a domácí přípravě žákům a učitelům. Tak by nejspíše zněla ta nejjednodušší definice. Zároveň je učebnice nositelem informací, které žákům zprostředkovává, a učitelé ji využívají při přípravě na vyučování.

Podle pedagogického slovníku je učebnice definována takto: „*druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou. Má řadu typů, z nichž nejrozšířenější je školní učebnice. Ta funguje 1. jako prvek kurikula, tj. prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělání; 2. jako didaktický prostředek, tj. je informačním zdrojem pro žáky a učitele, řídí a stimuluje učení žáků.*“³³ Dále si můžeme zmínit starší názory autorů, které dle českého specialisty na toto téma J. Průchy nejsou tak docela přesné. Jako například názor Smithe, že učebnice „...jsou navrhované pro žáky jako psané příručky k obsahu nějakého předmětu studia“³⁴ anebo charakteristiku pojmu učebnice od Wahla, který o chápání pojmu učebnice říká, že: „*Vychází z obsahové normy učebních osnov a vymezuje a konkretizuje obsah a rozsah učiva daného vyučovacího předmětu v daném postupném ročníku.*“³⁵

Podle J. Průchy jsou tyto definice správné, ale nejsou úplné. Proto přišel se zcela revoluční teorií, kdy považuje učebnici jako hlavní prvek vzdělávacího systému. Jeho konkrétní pojetí a chápání učebnice je takové: „*Budeme postupovat od obecného zařazení učebnice k jejím specifickým vlastnostem. Vymezení pojmu učebnice totiž závisí na tom, v jakém systému na ni budeme nahlížet. Učebnice je začleněna nejméně do tří systémů jakožto edukační konstrukt, tj. výtvar zkonstruovaný pro specifické účely edukace.*“³⁶

³³ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8, s.258.

³⁴ SMITH, p. Textbooks. Selection and Distribution. In DEIGHTON, L. C. (ed.) *The Encyclopedia of Education*. New York: MacMillan and Free Press, 1971, s. 210.

³⁵ WAHLA, A. *Strukturní složky učebnice geografie*. Praha: SPN, 1983, s. 12.

³⁶ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998, ISBN 8085931494, s. 13.

3.1 Struktura učebnice

Pod pojmem struktura by si člověk neorientovaný v pedagogice, měl představit určitou organizaci, skladbu či pořadí textu v učebnici, na kterou jsou při její tvorbě kladeny speciální nároky na didaktickou vybavenost. V této kapitole si zmíníme názory několika autorů, kteří vytvořili modely struktur učebnic, jak by správně organizovaná a strukturovaná učebnice měla vypadat. Jako základní názor v tomto tématu si zmíníme I. Červenkovou, která o struktuře učebnice říká: „*Důležitá je i didaktická výstavba, struktura textu, využití obrazových prvků, adekvátnost a podnětnost učebních úloh, technické parametry atd.*“³⁷ Obecné pravidlo o struktuře učebnic říká, že má učebnice dvě složky, a to verbální a obrazovou (Červenková, 2010).

Mezi prvními, kteří se touto problematikou zabývali, byl v 90 letech ruský pedagog a výzkumník D. D. Zujev, který jako první přišel s pojmem strukturální prvek, kterými je učebnice strukturována. „...*určitý prvek, který je v těsném vzájemném vztahu s jinými komponenty učebnice (s nimi v souhrnu vytváří celistvý systém), má přesně vymezenou formu a své funkce realizuje pomocí svých vlastních prostředků*“³⁸ Tyto dílčí strukturální prvky zkoumala funkčně strukturální analýza. Rozděлил učební texty na základní, doplňující a vysvětlující.

Ještě pár let před D. D. Zujevem zkoumali strukturální prvky v učebnici čeští pedagogové J. Doleček, M. Řešátko a Z. Skoupil, kteří tyto prvky učebnice pojmenovali textovými komponenty a každému z nich přidělili určitou funkci. Ze sestavených tabulek textových komponentů učebnice je patrné, že základními textovými komponenty učebnice by měly být texty motivační (zvýšení aktivity žáka), výkladové (sdělit poznatky a informace), ukázky, příklady, cvičení, otázky (aktivizace žáka a opakování učiva), zpětná vazba (Červenková, 2010).

Pro tuto práci je velice zásadní si představit model strukturních komponentů v učebnicích zeměpisu, kterou představil A. Wahla.

<i>SLOŽKA UČEBNICE</i>	<i>DRUH STRUKTURNÍHO KOMPONENTU</i>
• <i>informačně-textová</i>	<i>verbálně prezentované slovo</i>

³⁷ ČERVENKOVÁ, I. *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 9788073689247, s. 32.

³⁸ ZUJEV, D. D. *Školnyj učebnik. Jako tvorit'*. Bratislava: SPN, 1986, s. 95.

• <i>netextová</i>	<i>neverbálně prezentované slovo</i>
• <i>imperativní</i>	<i>učební úlohy</i>
• <i>orientační</i>	<i>předmluva, obsah, nadpisy, rejstříky apod.</i> ³⁹

Tabulka č. 2

Pro mě jednoznačně nejsrozumitelnější a nejjasnější rozlišení strukturálních prvků, představil M. Sýkora ve své knize Učebnice. Jasně a přehledně rozlišil strukturu učebnice na výkladovou a nevýkladovou část.

„Výkladová část je tvořena následujícími strukturálními složkami:

1.1. základní text

1.2. doplňkové texty

1.2.1. slovo k čtenáři

1.2.2. dokumentační materiál

1.2.3. materiály k nepovinnému osvojení

1.3. vysvětlující texty

1.3.1 poznámky a vysvětlivky

1.3.2. slovníčky

1.3.3. abecední seznamy

Nevýkladovou část tvoří

2.1. aparát řízení

2.1.1. otázky

2.1.2. úkoly

2.1.3. tabulky

2.1.4. odpovědi

2.2. ilustrační materiál

2.2.1. technické a předmětné situace

2.2.2. obrázky, schémata, plánky, diagramy aj.

2.2.3. fotografie, koláže

2.2.4. mapy

2.3. orientační aparát

³⁹ ČERVENKOVÁ, I. *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 9788073689247, s. 34.

2.3.1 předmluva, úvod

2.3.2 obsah

2.3.3. rozdělení na jednotlivé části, prostředky grafické úpravy

2.3.4. znaky a symboly

2.3.5. věcné a jmenné rejstříky

2.3.6. bibliografie

2.3.7. záhlaví⁴⁰

Z výše popsaných výzkumů, které se zabývaly strukturou učebnice, je na první pohled vidět jejich různorodost. Pomocí těchto taxonomií, můžeme zhodnotit obsahovou strukturu učebnice. Někteří z autorů těchto výzkumů šli při svých studiích velmi do detailů a právě tyto výzkumy mi přišly pro použití do praxe nejlepší. I učitel, který se s těmito výzkumy nikdy nesetkal, by pomocí výše zmíněného výzkumu M. Sýkory dokázal posoudit, zda učebnice, kterou používá, má obsahovou strukturu se všemi náležitostmi. Poznatky z těchto výzkumů se následně používají při hodnocení učebnic.

3.2 Klasifikace učebnic – ostatní kurikulární materiály

Učebnice patří bezpochyby mezi základní edukační materiál a prostředek. Prvotní dělení učebnic na dva druhy (základní a jiné druhy školních knih) provedl M. Sýkora v roce 1996. Základnímu typu učebnic se rozumí takto: „*textový (knižní) materiál vytvořený pro podmínky vyučování, tedy pro podporu tvorby a nabývání vzdělání v obvyklých podmínkách koncepce slovně názorného vyučování (vzdělání)*“.⁴¹ Jako jiné druhy školních učebnic uvádí ty materiály, které slouží učitelům při domácí i školní přípravě na vyučování, žákům pomáhají ve zdokonalování a upevňování učiva. Mezi ně patří různé sbírky úloh, pracovní sešity, metodické příručky pro učitele atd.

Základní rozdělení školních didaktických textů představil J. Průcha v roce 1998.

- „*učebnice*;
- *cvičebnice (pracovní knihy, pracovní sešity a listy apod.)*;
- *slabikáře (školní knihy se specifickými funkcemi pro zahájení povinné školního vzdělání)*;

⁴⁰ SÝKORA, M. *Učebnice*. Praha: EM-Effect Praha, 1996, ISBN 80-900566-1-X, s. 21

⁴¹ SÝKORA, M. *Učebnice*. Praha: EM-Effect Praha, 1996, ISBN 80-900566-1-X, s. 23.

- *čítanky;*
- *sborníky (pramenů, dokumentů aj.);*
- *didaktické příručky (přehledy učiva, seznamy matematických vzorců aj.);*
- *sbírky (jazykových her, matematických úloh, diktátů, hádanek aj.);*
- *stručnou mluvnici českou nebo jiné normativní mluvnice v adaptované školní verzi;*
- *slovníky (školní výkladové slovníky mateřského jazyka, překladové slovníky pro cizí jazyky, slovníky terminologie školní fyziky aj.);*
- *zpěvníky (notové a textové zápisy písní, hudebních skladeb aj.);*
- *atlasy a mapy (geografické, historiografické, demografické aj.);*
- *odborné tabulky (matematické, chemické aj.);*
- *testy a testové manuály (pro různé vyučovací předměty či diagnostické účely).“⁴²*

Výše zmíněné základní rozdělení didaktických textů doplnila I. Červenková o jiné druhy didaktických textů jako jsou noviny, encyklopedie, odborné knihy, internetové stránky, audio a video nahrávky atd. (Červenková, 2010). Současným trendem českých nakladatelství je, že jsou učebnice pro jednotlivé předměty vydávány v ucelených řadách, které na sebe navazují. Ve většině případu se k učebnici pojí i pracovní sešit a metodická příručka pro učitele.

Na klasické tištěné publikace se velikou rychlostí tlačí multimediální technologie včele s digitálními učebnicemi, ale i přesto zůstává tištěná učebnice nejrozšířenějším a tradičním didaktickým textem „..., který je zkonstruován tak, aby byl nosičem didaktické informace.“⁴³

3.3 Výběr vhodných učebnicových materiálů

V České republice existují nakladatelství, která vydávají učebnice pro všechny typy škol. Většina učebnic urazí dlouhou cestu od návrhu přes vydání až po distribuci a prodej, než se dostane do rukou žáků a učitelů. Aby učebnice plnila svojí funkci ve vyučování, má na ni učitel určité požadavky. Tím se zabýval O. Lepil ve své knize *Teorie a praxe tvorby*

⁴² PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýza edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998, ISBN 8085931494, s. 16.

⁴³ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8, s.258.

výukových materiálů. Zde je osm požadavků na parametry učebnice, tak jak je formuloval O. Nepil:

- *„odborné (souhlas učiva s poznatky dané vědní disciplíny),*
- *didaktické (soulad s kurikulem, správný výběr poznatků)*
- *metodické (volba adekvátních prostředků výkladu učiva),*
- *logické (ucelená struktura poznatků a rozčlenění učiva),*
- *psychologické (přiměřenost učiva věkovému stupni žáků),*
- *lingvistické (jazyková správnost a stylistická úroveň),*
- *estetické (vhodné výtvarné a typografické ztvárnění učebnice),*
- *hygienické (přiměřený objem a hmotnost učebnice, kvalita papíru).“⁴⁴*

S tím souvisí dvě otázky, které si můžeme položit. Podle čeho se učebnice vybírají? Kdo učebnice vybírá? Dle již zmíněného O. Lepila by to měl být jednoznačně učitel. Lepil ve své publikaci vytvořil taktéž kritéria pro učitele, spojená s jejich výběrem učebnic, kterým by se učitelé měli řídit, a tím jsou: *„didaktické zpracování, obsah učiva a jeho aktuálnost nebo zastaralost, logicko-strukturální uspořádání, grafická a typografická úroveň, jazyk, styl a terminologická správnost textu, kvantitativní kritéria (formát, rozsah, cena), výukové materiály rozšiřující učebnici, metodická příručka pro učitele.“⁴⁵*

Učebnice by měly obsahovat tzv. schvalovací doložku, kterou vydává Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Tato doložka nám říká, zda učebnice obsahuje učební materiály, které jsou v souladu se vzdělávacím cílem. Schvalovací doložka představuje pro školy a jejich výběr učebnic záruku kvality. Aktualizovaný seznam učebnic, které obsahují schvalovací doložku můžeme sledovat a stahovat na stránkách (msmt.cz). Škola může samozřejmě přijmout i učebnice bez schvalovací doložky. Ty ovšem již nejsou školám dotovány a žák si je sám musí zaplatit.

S aspekty ovlivňujícími výběr učebnicových materiálů, přišla Sikorová ve své knize *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*: *„Výběr učebnice závisí v podstatě na dvou typech faktorů. První skupinu představují vnitřní faktory, tj. vlastnosti, charakteristiky, rysy samotné učebnice. Zároveň je ovšem zřejmé, že školy nemohou vybírat pouze na základě*

⁴⁴ LEPIL, O. *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů: zvyšování kvality vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2489-7, s. 17.

⁴⁵ Tamtéž, s. 18.

kvalit učebnic, ale jsou ovlivňovány dalšími, vnějšími faktory, které souvisejí s ekonomickými, sociálními a jinými okolnostmi. ⁴⁶

Je téměř nemožné stanovit doslovně přesná pravidla pro přijímání či odmítání jednotlivých učebnic. Tím, kdo má a měl by mít vůdčí roli při výběru vhodného učebnicového materiálu je jednoznačně učitel, ať už jako jednotlivec nebo člen předmětové komise. Toto tvrzení je podloženo výzkumem Z. Sikorové, která mapovala situaci výběru učebnic na základních a středních školách u 784 dotazovaných učitelů. Učitelé se podíleli na výběru 73 % učebnic. Na většině škol šlo také o kolektivní práci, tudíž téměř 84 % učitelů o výběru učebnice rozhoduje společně se svými kolegy. Jako velmi podstatný závěr uvádí skutečnost, že učitel je mnohem spokojenější s učebnicí na jejíž výběru se podílel než s tou, která mu byla přidělena a musí podle ní učit. Jelikož i školní rada, popřípadě i sám ředitel má nezastupitelnou roli při výběru nakladatelství či konkrétní učebnice (Sikorová, 2004).

Jak už bylo citováno výše, výběr učebnice ovlivňují vnější faktory. Tím velmi zásadní pro výběr je ekonomická stránka věci. Někdy totiž může nastat situace, že se škola rozhoduje mezi dvěma nakladatelstvími. Jedno nakladatelství, které má větší ekonomickou základnu, větší kapitál, přidá k učebnicím další doplňkový materiál zdarma (příručku pro učitele, pracovní sešity, přehledy na výukových mapách, DVD atd.) a ihned je favoritem při volbě učebnice.

3.4 Hodnocení a kvalita učebnic

Na předchozí téma, ve kterém jsme se zabývali výběrem učebnice, blíže navazuje hodnocení a kvalita učebnic. Metodami, kritérii a návrhy postupů na hodnocení učebnic se již dlouhodobě zabývá Z. Sikorová ve své knize *Hodnocení a výběr učebnic*. Z pohledu učitele si myslím, že znát hodnocení učebnice, je velmi zásadní. Velká škoda, že neexistuje žádná webová stránka, kde bychom měli jednotlivé učebnice ohodnoceny známkou, či v procentech. Stejně jako je to u knih, např. databazeknih.cz. Učitelům a předmětovým komisím by to velmi usnadnilo práci.

⁴⁶ SIKOROVÁ, Zuzana. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-412-6, s. 32.

3.4.1 Metody hodnocení učebnic

Metody, které hodnotí učebnice, popsal blíže Průcha (1998, 2002), avšak pro učitele je nezbytné znát některé tyto hodnotící metody, které by později mohli využít v praxi při vlastním hodnocení učebnice. Metody, které hodnotí učebnice by měly být zaměřeny na náročnost textu, rozsah textu, výskyt obrazových prvků, skladbu textu (neboli obsahovou analýzu) a didaktickou vybavenost učebnice. Jako základní dvě metody pro zhodnocení kvality učebnic uvádí Sikorová dvě nejpoužívanější metody: „*aplikace vzorců čtivosti (readability formulas): v podstatě poměření obtížnosti textu ve vztahu k věku žáků; jejich používání má silnou tradici v USA, ale aplikují se např. také v současné době v Estonsku; používání rastrů, tj. seznamů hodnotících kritérií, které prostřednictvím dotazníkových položek směřují posuzovatele k různým aspektům zkoumané učebnice; rastry jsou typické např. pro německé spolkové země.*⁴⁷

Obtížnost textu:

Obtížností neboli náročností textů v učebnicích se věnovali již pedagogové v 50. letech 20. století. Z hlediska naší práce nás bude zajímat výzkum obtížností přírodovědných a vlastivědných textů. Tím se zabýval M. Pluskal, který zkoumal učebnice v tomto oboru na 1. stupni a víceletých gymnáziích. Jeho závěrem bylo, že se obtížnost textu liší především v závislosti na nakladatelství (Pluskal in Červenková, 2010).

Abychom si zmínili nějaké novější výzkumy, které se týkají přírodních věd a jejich obtížnosti textu, tak se zaměříme na studii L. Hrabí, která vzala učebnice různých nakladatelství mezi žáky 6. – 9. tříd a zjišťovala, které nakladatelství je, či není vhodné pro příslušný ročník. Např. učebnice nakladatelství PRODOS nejsou pro žáky v 6. a 7. třídách vůbec vhodné. Naopak z jejího výsledku vyšlo najevo, že nelepším nakladatelstvím, co se týče kvality učebnic je SPN a Scientia (Hrabí, in Knecht, 2008).

Měření didaktické vybavenosti učebnic:

Měření didaktické vybavenosti učebnice je pro běžného člověka složitý pojem. Z toho důvodu si zde zmíníme vysvětlení tohoto pojmu J. Průchou, který se výzkumům věnoval několik let, a tento pojem definuje jako: „*Didaktická vybavenost učebnice není tedy její vlastností statickou, nýbrž předurčuje její procesuální efektivnost, tj. jak bude*

⁴⁷ SIKOROVÁ, Z. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-412-6, s. 38

*učebnice využívána v reálných edukačních procesech ve škole, i při samoučení žáků.*⁴⁸ Stejně tak říká, aby se didaktická vybavenost učebnice zkoumala při její tvorbě, nikoliv až po jejím vytištění. Při analýzách kvantitativního výzkumu jednotlivých učebnic využíval 36 komponentů, 3 podskupiny, které byly rozděleny podle jejich didaktické funkce a využití verbálních či obrazových prvků (Průcha, 1998). Zároveň již dříve tvrdil, že didaktická vybavenost učebnice stoupá se stoupajícím ročníkem (Červenková, 2010).

Mezi novější a nám z hlediska diplomové práce bližší výzkumy na toto téma podnikala v roce 2005 O. Vránová, která mapovala didaktickou vybavenost pracovních sešitů v předmětech, které se týkají přírodních věd. Dle jejích výsledků, se v těchto sešitech 6. – 7. ročník nalézaly úlohy většinou na reprodukci učiva a jednoduché úkoly. Naopak výskyt složitějších úloh byl jen ve velmi zanedbatelné míře. (Vránová in Červenková, 2010)

Obsahová analýza:

Obsahová analýza a výzkumy s tím spojené jsou zaměřené především na obsah sdělované informace, které učivo žákovi přináší. Analýzu obsahu učebnic dějepisu zkoumal J. Maňák, který se konkrétně zaměřil na učebnice dějepisu a jednotlivá nakladatelství. V učebnicích zkoumal především počet národů, celkový počet jmen, tematickou četnost a pět nejčastěji se opakujících jmen. Z jeho výsledků mi přišlo zajímavé zjištění o počtu historických jmen v učebnici pro žáky 9. ročníku. (Maňák, 2006) J. Maňák doslova říká: *„Nedal by se učební text koncipovat spíše narativní formou z pohledu vnímání historie očima běžného člověka? Je nezbytně nutné, aby žák devátého ročníku vstřel během jednoho roku 250 jmen historických osobností? Pokud bychom k tomu připočetli ještě četnost časových dat, zřejmě by tvůrci učebnic ze žáků chtěli vytvářet chodící historické encyklopedie!*⁴⁹

Jako závěr si tedy můžeme konstatovat, že učebnice jsou přesyceny jednotlivými údaji. K obdobným výsledkům došla i T. Škachová, která analyzovala učebnice vlastivědy. Roztříštěnost a přesycenost informací. (Červenková, 2010) S tím musím jednoznačně souhlasit. Učebnice vlastivědy pro 4. – 5., kde se probírá historie jsou taktéž přehušteny informacemi, které si děti nepamatují po výkladu a přečtení již druhý den, natož aby jim

⁴⁸ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998, 148 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-49-4., s.94.

⁴⁹ MAŇÁK, J., KLAPKO, D. ed. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-124-3, s. 56.

utkvěly v paměti. Tudíž mi nezbyvá nic jiného, než vybírat opravdu to nejzásadnější z daného tématu.

3.4.2 Kritéria hodnocení učebnic

Pod pojmem kritérium si můžeme představit měřítko pro srovnávání učebnic, ve kterém se snažíme zjistit klíčové vlastnosti dané učebnice, popřípadě porovnávat jednotlivé charakteristiky učebnic. Dle Sikorové je kritérium kamenem úrazu, jelikož neexistuje přesné měřítko pro porovnávání kvality učebnic a názory jednotlivých výzkumníků se v tomto bodě značně rozcházejí. Zde si i sama Sikorová pokládá otázku, jaká vlastnost učebnice je klíčová, abychom dokázali zhodnotit její kvalitu? Ve své knize představuje tři základní taxonomie souborů vlastností učebnic. (Sikorová, 2007). Při prostudování těchto tří příkladů mi jednoznačně nejbližší a nejsrozumitelnější bylo uspořádání hlavních aspektů vlastností učebnic od estonského výzkumníka v oboru pedagogiky Mikka. Ten uspořádal klíčové vlastnosti učebnic do šesti skupin:

- *„obsah (korespondence s cíli, vědecká správnost, spojení se životem apod.);*
- *čtivost (srozumitelnost, složitost textu apod.);*
- *strukturování (členění materiálu na lekce, typografické prostředky apod.);*
- *cvičení (otázky, pokyny pro pozorování apod.);*
- *rozvoj myšlení žáků (různé perspektivy, otevřené konce, kontradikce, problémy);*
- *zajímavost (emocionálnost, konkrétní příklady, obrázky, flexibilita metod apod.).*⁵⁰

Přestože se odborníci neshodli na jednotlivém přesném uspořádání důležitých vlastností učebnice, tak si myslím, že základem každé učebnice musí být přiměřený rozsah a náročnost textu a v neposlední řadě její srozumitelnost, přehlednost jak pro žáky, tak i učitele a shoda s cíli rámcově vzdělávacího programu (RVP).

Velmi důležité kritérium pro hodnocení učebnice je jednoznačně kvalita složek, které podněcují aktivitu žáka při vyučování a domácí přípravě. S tímto názorem přišel O. Lepil, který tyto aktivizační složky rozdělil na: *„cvičení, úkoly, otázky, problémy, pokyny*

⁵⁰ SIKOROVÁ, Z. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-412-6, s. 38.

pro samostatnou činnost žáka, podněty pro využívání mimoučebnicových informačních zdrojů apod. “⁵¹

Sikorovou zajímal názor učitelů a jejich hodnocení učebnic v rámci jejich praxe, a tak roku 2004 uspořádala výzkum v Moravskoslezské kraji mezi učiteli základních, středních škol a učilišť. Díky tomuto výzkumu dokázala sama sestavit žebříček kritérií pro hodnocení učebnic učiteli:

- „I. Přehlednost*
- II. Přiměřená obtížnost a rozsah*
- III. Odborná správnost*
- IV. Motivační charakteristiky*
- V. Řízení učení*
- VI. Obrazový materiál*
- VII. Shoda s kurikulárními dokumenty*
- VIII. Cena (dostupnost učebnice)*
- IX. Ergonomické a typografické vlastnosti*
- X. Doplnkové texty a materiály*
- XI. Hodnoty a postoje*
- XII. Diferenciace učiva a úloh*
- XIII. Zpracování učiva “⁵²*

Postupy pro hodnocení:

Postupům při hodnocení učebnic se rozhodně vyplatí investovat větší míru času. Velmi často se stává, že škola používá sady učebnic několik let. Mohu říci z vlastní praxe, že letošní 4. třída měla učebnici na hudební výchovu, kdy prvním, kdo jí použil, byl žák v roce 2001.

Když žák na prvním stupni otevře novou učebnici, tak čeho si prvního všimne? Za sebe mohu říci, že obrázků. Text v první chvíli žáky vůbec nezajímá. Já, když otevřu prvně učebnici, tak si všímám uspořádání obsahu učiva, zda odpovídá ŠVP a následně se zaměřím na obrázky. Velmi často se stává, že nakladatelství s tím počítají, že žák se nejdříve zaměří na obrázky, takže učebnici obrázky doslova „přepřelávají“. Dle mého názoru

⁵¹ LEPIL, O. *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů: zvyšování kvality vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2489-7, s. 18.

⁵² SIKOROVÁ, Z. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-412-6, s. 40.

je vhodné učebnice v ročníku kombinovat mezi různá nakladatelství a nebrat vždy pro celý ročník učebnice od jednoho vydavatele.

4 Vlastivěda

Vlastivěda představuje na prvním stupni základní školy předmět, ve kterém se spojují prvky poznání od zeměpisu po dějepis a dále také vědomosti a znalosti o daném regionu a jeho nejbližším okolí. Je pokračovatelem prvouky, jeho vyučování probíhá v rámci čtvrtého a pátého ročníku základní školy. *„Obecně lze nicméně konstatovat, že role výuky dějepisu ve výchovném a vzdělávacím procesu je v současné době považována za nezastupitelnou, přičemž nejen mezi učiteli, ale i u představitelů veřejnosti převládá názor, že s jeho výukou je potřeba začít adekvátním způsobem již na prvním stupni základních škol, kde žáci získávají elementární poznatky o historii především v rámci vlastivědy.“*⁵⁴ V současnosti ho nahrazuje předmět, který se nazývá člověk a jeho svět.

Poprvé se na půdě českého školství vlastivěda objevila v roce 1915, jako předmět určený pro žáky třetích až pátých tříd. Jejím hlavním úkolem bylo uvést žáky do povědomí světa o poznávání přírody a také společnosti. Nutnost vyučování vlastivědy si přirozeně vyžádala samotná společnost.

Přístup k předmětu se v průběhu času měnil. Zavádění nových osnov do praxe s sebou přinášelo jasné rozčlenění dle samostatných ročníků. Během první a druhé třídy to byla prvouka, následně v rámci třetího a pátého ročníku učitelé vyučovali vlastivědu, od šestého ročníku se dále obsah vlastivědného učiva více rozšiřuje a rozčleňuje do těchto konkrétních předmětů: zeměpisu, dějepisu a přírodopisu.

Vlastivěda jako předmět je charakteristická zejména tím, že vychází ze skutečností, kterými jsou žáci na prvním stupni přirozeně obklopeni a také je už znají ze svého vlastního denního života. To dokazuje tvrzení V. Mejstříka, který to, co se ve vlastivědě žáci učí, charakterizuje takto: *„Učivo vlastivědy tvoří konkrétní, ucelené, dítěti blízké a srozumitelné obrazy, které mohou podněcovat zájem žáků, jejich myšlenkovou a pracovní aktivitu. Takto se ve výběru, uspořádání a zpracování učiva projevuje uplatnění zásady názornosti, přiměřenosti a uvědomělé aktivity.“*⁵⁵

⁵⁴ Šak se I., VINOPAL, J. *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2140-1, s. 65.

⁵⁵ MEJSTŘÍK V. *Metodika vyučování vlastivědě*. Praha: SPN 1964, s. 20.

V rámci aktuálního pojetí vlastivědného předmětu začal od roku 2005 platit nový dokument Rámcového vzdělávacího programu. Tento program má své kořeny v Národním programu vzdělávání a školského zákona.

Obsah vzdělávacího předmětu je rozdělen do pěti okruhů, a to podle témat, v rámci vlastivědy jsou používány tři okruhy, konkrétně: Místo, kde žijeme; Lidé kolem nás a v neposlední řadě také Lidé a čas. (Rámcově vzdělávací plán, online)⁵⁶

4.1 Historický vývoj vlastivědy

I když se může zdát, že je vyučování dějepisu určené dětem v mladším školním věku náročné, tak přirozeně dokáží porozumět obecným časovým úsekům a historickým událostem nebo také rozlišovat mezi událostmi dávné a blízké historie. A to konkrétně na základě srovnávání jednotlivých hledisek života lidí napříč časem, například: bydlení, móda, používání různých nástrojů atd. Z praxe je známé, že výzkumy Bartona a Levstikové ukázaly, že historická data nejsou pro děti do 3. ročníku významná, během 3. a 4. ročníku už děti začínají rozumět jejich číselné hodnotě, ovšem obvykle až v 5. ročníku jsou schopny propojit data právě s příslušnými souvisejícími poznatky.

Aktuální didaktika klade důraz na roli žákovského pojetí v rámci procesu studia. Rozvoj porozumění žáků historii může být také podpořen v rámci diskusí o historických událostech. Právě v rámci takových diskusí mohou děti pochopit určité velmi klíčové myšlenky (Dvořáková, M., Dvořák, D. Společenskovědní vzdělávání. In Spilková, 2005).

Předměty, které se týkají společenských věd, disponují volnější strukturou ve srovnání s předměty přírodovědnými. Právě proto záleží na osobnosti pedagoga, jestli je schopný nalézt, ale hlavně podat žákům logické uspořádání. V rámci dějepisné látky je vhodné učivo rozdělit podle chronologie (Dvořáková, M., Dvořák, D. Společenskovědní vzdělávání. In Spilková, 2005). V rámci uchopení učiva je zásadní dávat důraz na znalost a propojování správných časových následností. Pecková doporučuje uvádět do souvislosti potřebu vycházet z pojetí, jak je vnímají samotní žáci. To znamená stavět výuku, tak aby nebylo po dětech vyžadováno memorování velkého množství přesných časových údajů. Je

⁵⁶rvp.cz [online]. 6.6. 2013 [cit. 5.5. 2018]. Dostupné z <https://rvp.cz/vyhledavani?q=v%C3%BDb%C4%9Br+u%C4%8Diva+vlastiv%C4%9Bda&s.x=2&s.y=15>

potřeba žákům usnadnit propojení historického obsahu s časovou perspektivou. Například tak, že pedagog zasadí událost do osy času, která může být umístěna ve třídě, kde se aktuálně probírané události průběžně zařazují (Dvořáková, M., Dvořák, D. Společenskovědní vzdělávání. In Spilková, 2005).

Vlastivěda jako předmět je zástupkyní tzv. věcných oborů, to znamená, že se zabývá popisem a výkladem světa reálného. (Stará, J., Starý, K, 2016). Tento předmět se blíže věnuje lidské společnosti a hlavně místu člověka v ní.

Historie některých současných potíží a nezodpovězených otázek ohledně vyučování vlastivědy se datuje již od docela vzdálené minulosti. Dlouhou dobu bylo přirozené předávat dětem pouze dovednosti nebo postoje, ovšem rozhodně ne teoretické znalosti a informace o světě, ve kterém žijeme. V minulosti bylo v rámci studia naprosto běžné, že právě teoretický obraz o světě dětem zprostředkoval kněz nebo také katecheta. (Stará, J., Starý, K, 2016).

Tato situace se dočkala změn během nástupu osvícenství, v souvislosti s jeho procesy modernizace. Právě během 19. století se do popředí dostává na místo lásky k Bohu láska k vlasti. Tento ústřední prvek probíhá napříč celým kurikulem, to obnášelo, aby si žáci osvojili porozumění vztahům v rámci společnosti. „*Koncepce primárního školství u nás byla vždy výrazně ovlivněna německy mluvícími zeměmi, a tak tomu bylo i v případě vlastivědy. Pojem vlastivěda (Heimatkunde) byl poprvé použit C. W. Harnischem (1816) a F. A. Fingerem (1844) pro nově koncipovaný předmět primární školy, v němž se prolínají obsahy různých reálných oborů.*“⁵⁷ Jednalo se o liberálně – osvícenský reformní koncept, ve kterém se učilo o světě, a vlast v něm plnila roli jednoty geografického životního prostoru. Proti této koncepci se ovšem brzy v Německu zvedla vlna odporu, a tak v rámci procesu industrializace byla o nějakou dobu později idea vlasti použita pro potřeby opačného ideologického pólu. S touto situací také souviselo, že Vilém II. v roce 1889 stanovil ráz a směřování tehdejší školní výchovy nastupujících generací. Například v té době bylo naprosto běžné, že místo šíření světoobčanství je potřeba vyjadřovat vděčnost k vlasti, dále že cizí je méně hodnotné, a právě vděčnost k vlasti nám přikazuje vážit si

⁵⁷ Dvořáková, M., Dvořák, D. *Společenskovědní vzdělávání*. In: Spilková a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.

domácího prostředí. Jak je patrné z pozdější literatury, tak i polistopadové české učebnice se takové linie v podstatě drží.

Vlastivěda tedy koncem 19. století představovala určitý vyučovací princip, který pronikal všemi předměty primární školy.

Jako samostatně fungující předmět se vlastivěda poprvé objevila v rámci středoevropského území začátkem 20. století.

Během 20. a 30. let úroveň vlastivědy závisela na regionu, často bývala kritizováno cyklické probírání učiva, které má někdy v praxi sklony k neustálému opakování učení látky z minulého roku. Po druhé světové válce byl obsah učiva stejný, ale byl rozdělen do dvou okruhů, konkrétně na přírodu a společnost. Ovšem změna je velmi patrná zejména v tom, že se kladl důraz na utváření světového názoru.

Postupem času je kladen větší důraz na reálné výukové předměty. Vlastivěda se dále vzdaluje přílišnému vlivu regionů.

Až osnovy z roku 1960 dokázaly dát pevný rámec specifickému programu 1. – 5. ročníku. Věcné učení se seskupilo do samostatného předmětu vlastivědy, která zahrnuje jak složku společenskou, tak složku přírodovědnou. V rámci nového pojetí se vlastivěda přiklonila ke stabilnější soustavě poznatků reálných oborů, které čerpají ze zkušeností žáků. Bohužel ani tato koncepce nepřinesla očekávané výsledky. Z praxe je ověřené, že získané poznatky a dovednosti jsou povrchní a nejsou zasazeny do širších souvislostí. Také učebnice nebyly v této době kvalitně hodnoceny, hlavně z toho důvodu, že se více než učebnicím podobaly čítankám.

Osnovy kolem roku 1972 reagují na kritiku tradičního pojetí vlastivědy. Vyučování mělo dětem poskytnout základní povědomí o politickém uspořádání tehdejšího státního rozdělení a také socialistickém zaměření společnosti.

Obraz historie a společnosti byl také kromě vlastivědného kurikula podáván v rámci úryvků v čítankách, na nástěnkách atd. Dalším zdrojem byly také umělecké velkofilmové, které žáci mohli také sledovat během vyučování.

Ovšem i v této době se objevila kritika tradiční koncepce vlastivědy v rámci Evropy. Protože reformní princip, který se zabýval integrovaným věcným učením, byl

pokládán za dávno překonaný, tak nové proudy teorie kurikula dávaly důraz na konkrétní formulaci cílů učení.

Problém, který se týká předmětu vlastivědy se vine celým 20. stoletím. Experti upozorňují konkrétně na nejasně vymezený obsah učiva přírodovědy a prvouky. Je zde patrná absence konkrétnějších cílů, nejpodstatnější změnu přinesla koncepce, která učivo vlastivědy organizuje podle prostorové dimenze. Dalším problémem, který vlastivědu pronásleduje je propojení osvojených poznatků do logického celku.

Úloha dějepisného vzdělání se během minulých let přirozeně proměňovala, rozvojem si také prošla debata o jejích funkcích. Již ve starověku tehdejší lidé tvrdili, že jedině dějepisné znalosti nám mohou pomoci k pochopení současnosti. Podle dalších odborníků může být vyučování dějepisu také vnímáno jako prostředek výchovy k mravnosti.

Je obecně známo, že dějepis, který je vyučován ve škole, dohromady s médii a také politickým klimatem mají velký vliv na to, jak jsou samotní žáci schopni vnímat sami sebe, dějiny, svoji roli v rámci regionů atd.

V rámci kvalitativní, explanatorní a případové kasuistiky průběhu vyučování tří pedagožek, která je založená na pozorování výuky, provádění rozhovorů s pedagožkami a také samozřejmě včetně analýzy písemných projevů žáků (Stará, J., Starý, K, 2016), ukázala, že žáci jsou vlastně už na úrovni primární školy schopni porozumět významu a důležitosti událostí z historie. A dále si také uvědomovat, jaká je hodnota života, který můžeme žít ve svobodné společnosti. Učitelé mohou žáky k takovému poznání dovést různými přístupy, důležité je respektovat vývojové schopnosti žáků. Také dále reagovat na různá úskalí, která s sebou nese učivo dějepisu. Mezi tato úskalí patří například: nároky na orientaci v rámci časových období, záměr přeceňovat roli známých osobností a posuzování událostí z historie za pomoci měřítek současné doby.

Jak se v odborných kruzích potvrzuje (Stará, J., Starý, K, 2016), tak zařazování tématu ze současných dějin do učebnice prvouky pro třetí ročníky se ukázalo jako přínosné.

Tím, kdo určuje výběr, obsah a také metodu vyučovacího stylu je právě učitel. Během experimentu se ukázalo, že pro žáky je velmi přínosné a celkově v rámci výuky funkční využívání badatelské metody – rozhovorů s pamětníky (Stará, J., Starý, K, 2016).

Studie citovaná v publikaci Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ ukazuje, že vzhledem k dějepisnému učivu není až tak snadné respektovat zvláštnosti vývoje. Tak může snadno docházet ke zbytečnému kognitivnímu přetěžování. Jako velké riziko se zde uvádí pedagogova tendence k předbíhání vývoje a zahrnování žáky informacemi. S takovými, se kterými budou žáci v kontaktu až ve vyšších ročnících, aniž by učitel přizpůsobil učivo schopnostem žáků. Zároveň je důležité brát ohled na obsahovou vyprázdněnost. Stejně zásadní riziko představuje přílišné množství informací. Je potřeba učebnice přizpůsobit žákům mladšího věku, středního věku a žákům, kteří se teprve seznamují s dějinami.

V rámci výuky se nadále ukazuje jako velmi přínosné dávat důraz na prožitek a vést tak vyučování k směrem k afektivní cílům. (Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ).

Smyslem a hlavním cílem výuky dějepisu je prostřednictvím dějin vyučovat, učit a ukazovat svět žákům, ve kterém jako společnost žijeme. Jako zásadní smysl učiva dějepisu v rámci primární školy se nabízí možnost zprostředkovat význam klíčových hodnot společnosti. (Studie výuky dějepisného učiva na 1. stupni ZŠ) Pro generaci současných studujících dětí je hodnota života ve svobodné společnosti naprostou samozřejmostí. Ovšem i přesto mohou být v dnešní společnosti občanské a lidské hodnoty ohrožovány. V některých případech se jedná o nové okolnosti, ale daleko častěji se jedná o hrozby, které jsou již známy z minulosti. Právě k uznávání společenských hodnot a hájení svobody může velmi přispět primární vzdělávání.

Přístup pedagogů k předmětům jako je vlastivěda a dějepis je velmi zásadní, do značné míry tak totiž může eliminovat hrozbu zneužití takových předmětů k manipulaci žáků. Dalším rizikem může být, a v mnoha případech bývá, přetěžování žáků nadměrným množstvím faktografických informací.

4.2 Funkce vlastivědy ve vzdělání

Z obsahové pohledu předmětu má vlastivěda funkci zejména přípravnou. V tomto smyslu předmět připravuje žáky na pozdější předměty, jakými jsou právě zeměpis, dějepis a společenské vědy.

Při studiích Didaktiky vlastivědy od J. Kancíre, se setkáme s vysvětlením, co je vlastně vlastivěda? Malým dětem je často podáváno vysvětlení (vlast – nauka o naší vlasti; věda – ta něco zkoumá), ale odborně: „*Vlastivěda bývá definována jako komplexní předmět integrující všeobecné poznatky o přírodě, obyvatelstvu, sídlech, životě lidí v naší vlasti z hlediska minulosti i současnosti.*“⁵⁸

Další funkci, kterou vlastivěda nezastupitelně plní, je funkce motivační. Tento předmět může přirozenou cestou zprostředkovávat poznávání naší vlasti, samozřejmě v rámci školního vyučování, ale také i během mimoškolních činností. Její další funkcí je propojení žáka s jeho možným aktivním postojem, názory na společenskou situaci a na životní prostředí.

Ve vztahu k ostatním předmětům plní vlastivěda integrační funkci. Váže se nejen na předměty, které jí předcházely, jako je prvouka, zároveň také na ty, které na ni teprve v budoucím studiu navážou. Těmi jsou již výše jmenovaný dějepis, zeměpis, společenské vědy a přírodopis.

4.3 RVP cíle vlastivědy na 1. stupni

Rámcový vzdělávací program byl dohromady se školním vzdělávacím programem zaveden do všech vzdělávacích zařízení během školního roku 2007/2008. Tímto dokumentem je vzdělávacím zařízením nařízeno si vytyčit svůj vlastní prostor pro svou tvořivou aktivitu. Primárním cílem tohoto dokumentu je náhrada všech stávajících programů vzdělávání, konkrétně základní školy, obecné školy a školy národní.

Vzdělávací rámcový program pro základní vzdělávání nabyl své účinnosti dnem 1.9. 2005. Rámcový vzdělávací program pro školy představuje určité východisko, které je potřebné pro vytvoření plánu učiva, vlastní výběr předmětů, jejich rozdělení, pro definování vlastních dlouhodobých cílů a také pro návrh daného způsobu jejich provedení v době základního vzdělávání. Ještě také určuje učivo v jednotlivých oborech vzdělávání, které vede k dosažení představovaných kompetencí jako jsou dovednosti, hodnoty, vědomosti a postoje.

⁵⁸ KANCÍR, J. *Didaktika vlastivědy*. Prešov: Universum, 2003, s. 22.

V rámci základního vzdělávání se usiluje zejména o naplnění těchto níže jmenovaných cílů:

- aby si žáci dokázali osvojit studijní strategie, dále je motivovat pro celoživotní studium
- vést žáky ke kreativnímu přístupu, logickému uvažování a k smysluplnému řešení potíží
- nabádat žáky k účinné, ale hlavně otevřené komunikaci a následně také diskusi
- starat se o rozvoj studentské spolupráce, ve které hraje důležitou roli respekt a také úcta k práci druhých
- připravovat žáky na život a projev svébytné a svobodné osobnosti, která nese sama za sebe zodpovědnost, má svoje vlastní práva a plní si také své povinnosti;
- podporovat v žácích pozitivní přístup, starat se o rozvíjení vnímavého chování, citlivých lidských vztahů a k přírodě
- vést žáky k ochraně svého fyzického a také duševního zdraví a také nést za ně přirozeně odpovědnost
- ukazovat žákům toleranci a ohleduplné chování k ostatním lidem, odlišným kulturám a také duchovním hodnotám, vést je k společnému životu s ostatními lidmi;
- napomáhat žákům k rozpoznávání jejich vlastních schopností a dalšímu rozvíjení v rámci jejich opravdových možností, dále je realizovat dohromady se získanými dovednostmi, zkušenostmi a také vědomostmi, taky aby se dokázali rozhodnout v dalším studijním nebo pracovním působení

V rámci vlastivědy a jejího pojetí v RVP, které patří do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, směřuje vzdělávání k formování a rozvíjení stěžejních kompetencí tím, že podporuje a vede žáka k:

- utváření návyků v práci
- uchopení pravidel slušného chování a jednání a také vytváření pozitivních mezilidských vztahů
- probouzení zájmu o dění v místě, kde bydlí a poznávání blízkého okolí a utváření citového vztahu k místu a k zemi, kde žije a bydlí
- rozvíjení myšlení a vyjadřování, k pěstování slovní zásoby během pojmenovávání věcí, jevů a také dějů
- pochopení významu věcí, jevů a dějů, jejich vlastností, vzájemných vztahů a dávání je do souvislostí

- pozorování, pojmenovávání, porovnávání poznatků a zkušeností
- rozpoznávání spojení mezi člověkem a přírodou a jejich vzájemného vlivu, utváření pozitivního vztahu k přírodě celkově
- dodržování hygienických návyků a pravidel zdravého životního stylu
- vyhledávání potřebných informací a jejich využívání v rámci běžného života

(Rámcově vzdělávací plán, online)

4.3.1 Výběr učiva

Stěžejní stránkou vlastivědného učiva je učení o domově a vlasti, tedy o obci, oblasti domova a školy. Výběr učiva je tedy zaměřený na přírodu, historii, kulturu, ekologii, etnografii a na složení jednotlivých regionů naší země. Právě na výběru učiva je patrné, jak moc souvisí s ostatními předměty a také obory.

Obsah vyučování předmětu vlastivědy byl v minulých časech stanoven učebními osnovami, naopak v současné době je ukotven v RVP pro základní vzdělávání. Tento program představuje závazné kurikulum, které zajišťuje systematické školní vzdělávání žáků na půdě základní školy. Záleží potom na možnostech každé školy, jakým způsobem si vytvoří svůj vlastní tzv. Školní vzdělávací program, ten však musí být v souladu s RVP.

Jak jsem se již zmínil výše, vlastivědná studijní látka je členěna do pěti tematických okruhů (Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví). Každý z výše pojmenovaných okruhů má svoje vlastní výstupy, které jsou očekávány, jedná se o výsledné dovednosti a vědomosti samotných žáků a také o obsah učiva.

Z hlediska výběru učiva do okruhu Místo, kde žijeme, patří zejména poznávání nejbližšího okolí, školního prostředí, obce a regionu.

Hlavním tématem v okruhu Lidé kolem nás je život v rámci lidské společnosti, chování a jednání.

Základnímu orientování se v čase se žáci učí během okruhu Lidé a čas, dále také tomu, jak se život rozvíjí a mění se během plynutí času. Učitelé často v tomto okruhu volí postupné probírání nejznámějších událostí v rodině, obci a regionu, až se přirozeně dostanou k stěžejním momentům historie naší země.

Okruh Rozmanitost přírody nabízí žákům prostřednictvím pedagogova výkladu poznat naši Zemi také jako planetu, která má své místo ve sluneční soustavě. Žáci se dozvídají o rozdílech mezi živou a neživou přírodou. Důležitým prvkem v tomto okruhu je sledování lidského vlivu na přírodu.

V okruhu Člověk a jeho zdraví je žákům představováno poznávání člověka po jeho biologické fyziologické stránce. Takovým zaměřením se spíše přibližuje přírodovědě a prvouce. Učitel se zde věnuje výkladu o nemocech, zdraví, také o bezpečném jednání a chování v rozdílných situacích, jak je přináší život. Do tohoto výběru učiva patří mimořádné události, které mohou ohrožovat život lidí a také větších skupin obyvatel.

4.4 Výukové metody ve výuce vlastivědy

Do výukových metod v rámci slovního projevu patří zejména vyprávění, popis, vysvětlení. Do forem dialogu se také řadí rozhovor nebo beseda.

Formu vyprávění může pedagog využít, když potřebuje třídě přiblížit novou probíranou učební látku, musí však být výstižné, a hlavně mu žáci musí rozumět. Je užitečné během vyprávění použít nějakou demonstrační pomůcku.

V rámci popisování je důležité využívat určitý zavedený a srozumitelný systém, a to právě zejména na prvním stupni základní školy. Stěžejní je zachování posloupnosti, to znamená postupovat od znaků hlavních k těm vedlejším.

Vysvětlení bývá učiteli využíváno, pokud potřebují dát žákům do souvislosti vztahy mezi jevy a předměty, učitel během této formy používá již známé pojmy.

Při používání rozhovoru jako vyučovací metody je optimální využít rozhovor motivační. Dále jsou využívány tyto typy rozhovorů: vyvozovací, opakovací, improvizací a heuristický.

Demonstrační metody nabízí učitelům a také žákům využívání celé řady moderních didaktických prostředků. Jedná se například o různé projektory, fotografie, filmy, dokumenty a další. Je důležité brát ohled na to, jaké má škola možnosti.

Další metody, které se ve vyučování používají, jsou metody praktické, těmi může učitel přispět k aktivizování žáků a jejich zapojení do učebních činností. Jedná se například

o pozorování, zde je zásadní určit předmět pozorování. Jeho výhodou je, že ho žáci mohou provádět v přírodě.

V neposlední řadě do vyučovacích metod patří práce s textem, konkrétně s pracovním sešitem nebo učebnicí. Důležitá je v tomto případě učebnice a její koncepce, aby nebyla příliš snadná, naopak aby učitele dokázala doprovázet v rozvíjení a podpoře aktivit žáků. Učebnice by na sebe měly plynule navazovat, neméně důležitá je také její cena.

Do vyučování vlastivědy se také velmi hodí zařazení didaktických her, při nich je zásadní, aby si učitel stanovil cíle vzdělávání a plnění jasných pravidel. Vlastivěda se k aplikaci her velmi hodí, hlavně protože právě jimi se může snáz rozvíjet logické myšlení, různé dovednosti, možnost experimentů atd. (Fabiánková, 1995).

Praktická část

5 Výzkumná část

Oporou pro praktickou část je strukturovaný rozhovor, který bude následně podroben kvalitativní obsahové analýze. Dílčím faktorem výzkumné části je zjistit, jak učitelé a učitelky na I. stupni základní školy používají učebnice v hodinách vlastivědy. Výzkumná část vychází z poznatků teoretické části práce.

5.1 Cíle výzkumu

Primárním cílem této výzkumné části a celé práce je zjistit, jak učitelé používají učebnice a učebnicové materiály ve výuce vlastivědy. Praktická část se bude podrobněji zabývat zapojením učitelů do výběru učebnic a spokojenosti respondentů se současnými učebnicemi, které používají. Sekundárním cílem výzkumné části práce je zjistit, zda učebnice slouží učitelům při přípravách na hodinu a jim a žákům vyhovují. Součástí praktické části je i podrobnější zaměření na práci s textem, a na další elektronické zdroje, které učitelé v přípravě či hodinách využívají. Zohledněna bude i budoucnost využívání těchto zdrojů.

5.2 Sběr dat – strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami

Pro sběr dat byl vybrán kvalitativní strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, jelikož jak uvádí Švaříček a Šed'ová „*nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, zatímco kvalitativní výzkumníci používají rozhovor.*“⁵⁹ Kvantitativní metodu nebyla zvolena z toho důvodu, že ji někteří autoři (Sosniak, Stodolsky in Červenková, 2011) v rámci tématu používání učebnic zpochybnili, jelikož je nutné sledovat danou problematiku v kontextu učiva.

⁵⁹ ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 13.

Každý z níže uvedených respondentů a respondentek byl podroben stejnému rozhovoru, který byl nahráván na diktafon zapůjčený ve škole a následně byly rozhovory přepsány. Respondenti a respondentky byli vždy s časovým předstihem seznámeni s tématem rozhovoru. Rozhovory byly nahrávány většinou u respondentů a respondentek doma, aby se předešlo rušivým elementům okolí, které by nahrávání mohly ovlivnit a dotazovaní byli ve známém a klidném prostředí. Průměrná délka jednoho rozhovoru byla zhruba šest až sedm minut. Výhodou nahrávaného rozhovoru je to, že se může následně kdykoliv opět využít. Při kladení otázek a oslovování bylo používáno vždy vykání. Tato forma rozhovoru je profesionálnější než tykání.

5.3 Výzkumné otázky

Při vytváření 18 výzkumných otázek bylo vycházeno především z nastudované literatury a z širšího výzkumného projektu vedoucí práce. Výzkumy, které byly shrnuty v teoretické části, se týkají především II. stupně ZŠ, konkrétně předmětů zeměpis, dějepis, anglický jazyk, český jazyk a matematika. Proto je výzkumná část zaměřena na méně prozkoumanou oblast I. stupně ZŠ. Jednotlivé výzkumné otázky jsou rozděleny do pěti kategorií.

Používané učebnice a spokojenost s nimi.

VO1: Jaké učebnice v hodinách vlastivědy využíváte?

VO2: Tyto učebnice jste si vybral/a sám/sama?

VO3: Jak Vám tyto učebnice vyhovují? (Proč ano, proč ne).

VO4: Byl/byla byste pro jinou volbu učebnice?

Příprava na hodinu.

VO5: Jsou učebnice to nejdůležitější, podle čeho se rozhodujete pro přípravu na hodinu vlastivědy?

VO6: Jak se obvykle připravujete na hodinu vlastivědy?

VO7: Pracujete s metodikou příručky pro učitele? (Proč ano, proč ne).

Práce a úprava textu z učebnice.

VO8: Uzpůsobujete nějak texty či úkoly z učebnice či z metodické příručky třídě, kterou učíte?

VO9: Z jakého důvodu obvykle upravujete texty, úkoly navržené učebnicí/ příručkou?

VO10: Chtěl/a byste v této věci něco vzkázat autorům učebnic?

VO11: Upravujete někdy texty, úlohy navržené učebnicí/příručkou kvůli potřebám.
(nadaní, SPU a cizinci)

Jiné zdroje přípravy a elektronické zdroje.

VO12: Jaké jiné zdroje používáte jako inspiraci či jako texty do výuky?

VO13: Používáte ve výuce vlastivědy e-učebnice?

VO14: Používáte ve výuce jiné elektronické zdroje?

VO15: S tím, co využíváte, máte jaké zkušenosti?

VO16: Jak vyhovují žákům tyto stránky?

Budoucnost elektronických zdrojů.

VO17: Jak vidíte budoucnost využívání elektronických zdrojů?

VO18: Co byste doporučila ostatním učitelům v souvislosti s těmito IT pomůckami?

Výzkumné otázky vycházejí z širšího výzkumného projektu, kterému se věnuje vedoucí mé diplomové práce, J. Stará.

5.4 Výzkumný soubor

Pro výzkumný soubor bylo zvoleno šest respondentů, z toho čtyři ženy a dva muži. Vybrání byli pomocí záměrného výběru, podle délky jejich praxe. Každý z dotazovaných byl podroben stejnému rozhovoru, který byl nahráván na diktafon a následně přepsán. Průměrná délka jednoho rozhovoru byla cca šest až sedm minut. Tito učitelé a učitelky neučí na stejných školách, škola tedy není faktorem, který by měl výsledky výzkumu ovlivnit. Pět respondentů a respondentek je z východních Čech, jedna respondentka je z Prahy.

Všichni dotazovaní byli vždy s časovým předstihem seznámeni s tématem rozhovoru. Všichni respondenti souhlasili s nahráváním a přepisem veškerých údajů, jak pro můj výzkum, tak i pro širší výzkum J. Staré. Respondentům a respondentkám byla přislíbena anonymita, tudíž jsou jejich jména a příjmení označeny smyšlenými iniciálami.

5.4.1 Respondenti

Respondentka V. S. – začínající paní učitelka má délku praxe 1 rok. Oborem, který vystudovala na Univerzitě v Hradci Králové je výtvarná a etická výchova. Nyní je třídní učitelkou v 5. ročníku, ve kterém učí pouze vybrané předměty, ale mezi nimi je i vlastivěda. Obec, ve které učí, má zhruba 10 000 obyvatel.

Respondentka L. H. – začínající paní učitelka, která k 30. 6. 2018 ukončila pracovní poměr a rozhodla se cestovat. Během své 2 roky dlouhé praxe byla třídní učitelkou ve 3. a následně ve 4. ročníku. Svou aprobaci učitelka na 1. st ZŠ absolvovala na Univerzitě v Hradci Králové. Učila v obci kolem 5 000 obyvatel.

Respondentka M. CH. – paní učitelka s praxí 5 let, je od 1. 9. 2018 na mateřské dovolené. Třídní učitelkou byla od 1. až do 5. ročníku v obci kolem 5 000 obyvatel. Její aprobace je učitelka na 1. st ZŠ a speciální pedagogika.

Respondentka M. T. – paní učitelka vlastivědy ve 4. ročníku. Její specializací je učitelství na 2. st ZŠ, obor zeměpis. Na 1. stupni učí prvouku a vlastivědu v 5. ročníku. Titul získala na Univerzitě Karlově v Praze. Učí v obci nad 1 000 000 obyvatel již 9 rokem.

Respondent V. N. – pan učitel s bohatou 30letou praxí učí v obci kolem 5 000 obyvatel, žáky 5. ročníku. Svoji třídu si vede už od 1. ročníku a na plný úvazek má ve třídě všechny předměty. Aprobaci na 1. st ZŠ získal na Univerzitě Karlově v Hradci Králové.

Respondent M. E. – pan učitel, který je po 39leté praxi od září v důchodu. Po celou dobu učil na základní škole v obci kolem 8 000 obyvatel a má aprobaci národní škola a tělesná výchova. Při svém působení na škole, byl vždy třídním učitelem od 1. do 5. ročníku.

5.5 Zpracování a sběr dat

Po absolvování rozhovoru byl proveden doslovný přepis rozhovoru. Rozhovor nebyl přepisován transkriptem, jelikož zastávám názor, že pro tento výzkum je klasický doslovný přepis dostačující.

Následně byly všechny odpovědi z rozhovoru překopírovány do jednoho dokumentu seřazené za sebou. Získaná data byla vložena a analyzována pomocí programu MAQADA. Tento program je vhodný pro kvalitativní analýzu dat. Pro kódování se využívá model koncept – indikátor model, který zmiňuje ve své diplomové práci I. Mánková: „Indikátory jsou segmenty, kterými výzkumník označuje části výpovědi respondentů. K indikátorům jsou přiřazovány koncepty, to jsou obecné definice, které „nejsou obsaženy přímo v datech samých, nýbrž je do nich vnáší výzkumník.“⁶⁰ Díky konceptům, které byly vytvořeny, vznikly kategorie, kterým se budu věnovat při analýze rozhovoru.

Roztříděním vzniklo 108 indikátorů a 12 konceptů. Z konceptů bylo následně vytvořeno 5 kategorií, které uvádím výše.

Do programu nebyly vloženy odpovědi týkající se respondentů. Tzn. věk, délka praxe, aprobace, pracovní pozice a místo, kde učí. Ty byly zapsány metodou papír tužka.

5.6 Interpretace dat

Získaná data interpretuji postupně podle jednotlivých výzkumných otázek. Kódované odpovědi umožnily náhled na to, co každý respondent na danou otázku odpověděl. Pod jednotlivými výzkumnými otázkami byla vytvořena rekapitulace výpovědí všech respondentů a respondentek dohromady. Po každé kategorii výzkumných otázek následuje shrnutí.

SPOKOJENOST S UČEBNICEMI

VO1: Jaké učebnice v hodinách vlastivědy využíváte?

VO2: Tyto učebnice jste si vybral/a sám/sama?

Z uvedených odpovědí vyplývá, že co škola, to jiné učebnice. Nejčastěji používané učebnice vlastivědy jsou učebnice nakladatelství Nová škola a Alter. Dále bylo zaznamenáno SPN a nakladatelství TAKTIK. Žádný z respondentů neměl tu možnost si učebnice vybrat sám, protože tyto učebnice již na škole byly. Na naší základní škole, kde

⁶⁰ Mánková, I. *Práce učitelů 1. stupně ZŠ s učebnicemi ke vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět*. [Diplomová práce], Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, katedra primární pedagogiky. 59. s. Vedoucí práce: PhDr. Jana Stará, PhD.

učím vlastivědu v 5. ročníku, taktéž používáme nakladatelství Nová škola, čímž se toto nakladatelství stává nejpoužívanější v mém výzkumu.

VO3: Jak Vám tyto učebnice vyhovují? (Proč ano, proč ne).

Tím že si učitelé nemohou vybrat svoje vlastní učebnice, bych očekával drtivou převahu nespokojených učitelů, ale ono tomu tak není. Více jak polovina respondentů, je s učebnicemi, které používá, velmi spokojena. Respondent M.E. využívá učebnice od nakladatelství TAKTIK a konkrétně říká „*Maximální spokojenost, ale myslím že objem učiva je velký. Látka se dá stihnout, ale pro národní školu, tedy pro první stupeň by podle mě stačila polovina informací. A zbytek nechat na druhý stupeň.*“⁶¹ Naopak nespokojená respondentka L.H. tvrdí, že s učebnicemi Nová škola není vůbec spokojená „*skoro jsem podle toho neučila, protože to ani neodpovídalo školnímu vzdělávacímu plánu ani mému tematickému plánu, takže jsem spoustu papíru dětem kopírovala a vytvářela pracovní listy, a tak podobně.*“⁶² Je nesmírně důležité, aby učebnice korespondovala se školním vzdělávacím plánem a tematickým plánem. Pokud tomu tak není, neměla by škola přepracovat školní vzdělávací plán, aby se učitelům následně lépe učilo? Na začátku každého školního roku by měla předmětová komise dát dohromady nový tematický plán, který koresponduje s učebnicí. Velmi často se používají tematické plány staré několik let, které byly vytvořeny podle jiných učebnic.

VO4: Byl/byla byste pro jinou volbu učebnice?

Tato odpověď může znovu trochu překvapit, ale stejně jako v předchozí otázce, by většina dotazovaných neměnila stávající učebnice. Především většina respondentů a respondentek, která má odučeno více jak pět let praxe. S tímto výsledkem mohu jenom souhlasit, jelikož do této skupiny vyučujících patřím taktéž. Viděl jsem učebnice pro 5. ročník z různých nakladatelství, ale z každé si učitel vybere něco, co se mu hodí do tématu a ve své přípravě to zvládne využít. Začínající paní učitelky mají odlišný názor. Ty by si chtěly vybrat učebnici podle sebe, kde není tolik teorie a kdy je učebnice doplněna i o IT software, aby mohly žáků hodinu zpestřit.

⁶¹ Viz příloha rozhovor s respondentem M. E.

⁶² Viz příloha rozhovor s respondentkou L. H.

Shrnutí:

Tato část odpovědí je charakterizována jako spokojenost s dosud používanými učebnicemi. Původně byl očekáván jiný závěr, ale učitelé a učitelky jsou s učebnicemi, které používají, většinou spokojeni. Buď se naučí podle učebnice pracovat, nebo jim učebnice vyhovuje. Pokud tomu tak není, tak především kvůli tomu, že učebnice nekoresponduje se školním vzdělávacím programem a tematickým plánem. Kde je ovšem původ tohoto problému? Narazil jsem na článek z učitelských novin z roku 2012. Již nadpis ve mně probudil určité obavy „*ČSI: Učební plány neměla v pořádku třetina základních škol ... Jedním z klíčových zjištění České školní inspekce za minulý školní rok je informace o tom, jak na tom navštívené školy byly s ŠVP. Největší problémy v této oblasti měly podle inspektorů se zpracováním učebních plánů a učebních osnov.*“⁶³ Tento titulek byl zmíněn pouze jako námět k zamyšlení a jako důkaz toho, že se tento problém se školním vzdělávacím programem objevuje i po 6 letech ve výpovědích nespokojených respondentek.

PŘÍPRAVA NA VÝUKU

VO5: Jsou učebnice to nejdůležitější, podle čeho se rozhodujete pro přípravu na hodinu vlastivědy?

Odpovědi na tuto otázku jsou zřejmé. Mužská část respondentů, která má přes 30 let praxe, považuje učebnice při přípravě za nejdůležitější. Naopak většina respondentek, která má maximálně 10 let praxe, využívá při přípravě na hodinu jiné zdroje než učebnici a záleží jim na tom, co děti potřebují a co umí. Rozdíl v těchto výpovědích, plyne jednoznačně z délky praxe, nikoliv genderově. V přípravě na hodinu používám stejně jako respondentky jiné zdroje než učebnici. Ta mi slouží především jako opora při výběru a pořadí témat. S touto otázkou jednoznačně souvisí i následující otázka.

VO6: Jak se obvykle připravujete na hodinu vlastivědy?

Jestliže zanalyzují odpovědi respondentů, vznikne jednoznačná odpověď. Učebnice slouží učitelům a učitelkám především jako kostra či osnova učiva. Dotazovaní si při přípravě učebnici přečtou, aby věděl, co se má probírat a do jaké hloubky. Další materiály ovšem hledají na internetu či v jiných učebnicích. Zmíněna budou dvě tvrzení, která nám

⁶³ Doubrava, L. in: *Učitelské noviny: týdeník pro učitelé a přátelé školy*. ISSN 0139-5718, ročník 115, č. 6 (2012), s. 10.

tento fakt potvrdí. Respondentka M.CH. říká: „*Projdu si učebnici, připravím zápis, pracovní listy či nějakou ukázkou.*“⁶⁴ Na toto tvrzení navazuje M.T. „*...každá třída vyžaduje jiný přístup a jiné informace. Většinou na začátku hodiny opakování minulé látky, potom přecházíme většinou k mapám, těm novým informacím a znovu opakování probrané látky. Když zbyde čas, tak uděláme i nějaké opakování formou her. Snažím se co nejvíce využívat internet a různých vlastivědných map na internetu.*“⁶⁵ Jako učitel vlastivědy ve 4. a 5. ročníku, mohu tato tvrzení pouze potvrdit. Učebnici si taktéž projdu, ale připravuji podle ní jediné zápis na tabuli. Snažím se využívat jiných internetových zdrojů či interaktivních programů.

VO7: Pracujete s metodikou příručky pro učitele? (Proč ano, proč ne).

Odpovědi na tuto otázku budou podloženy teorií. Červenková ve své publikaci *Metody výuky a organizace vyučování* uvedla dlouhodobý výzkum Z. Sikorové týkající se používání metodické příručky učiteli „*výsledky ukázaly, že se o metodické příručky opírá jen velmi málo vyučujících. Celá polovina respondentů ji vůbec nepoužívá. Někteří dokonce nevěděli, zda k jejich učebnicové řadě tento materiál existuje. Kupodivu se výsledky nelišily mezi skupinou začínajících učitelů a učitelů s dlouhodobou praxí. Tedy lapidárně řečeno, ani začínající učitel s metodickou příručkou příliš nepracuje.*“⁶⁶ S tím, co tvrdí Sikorová ve svém výzkumu souhlasím. Převážná většina učitelů a učitelek s příručkou pro učitele v hodinách vlastivědy nepracuje.

Respondentky, které učí ještě anglický jazyk odpověděly, že v tomto předmětu příručku používají. Použití metodických příruček shrnul ve své odpovědi nejstarší respondent M.E. „*Metodika je důležitá pro začátek. Když přijde nová učebnice, tak si učitel přečte obojí, jak metodiku, tak i učebnici. Když je učivo složitější, tak určitě metodika pomůže, ale učitel po praxi si může učivo upravit tak, jak potřebuje*“⁶⁷ Polovina respondentů a respondentek, kteří odpověděli, že metodickou příručku nepoužívají, mi mimo záznam a po nahrání rozhovoru řekli s celkem usměvavým výrazem, že vůbec nevědí, zda metodickou příručku k vlastivědné učebnici na škole mají.

⁶⁴ Viz příloha rozhovoru s M. CH.

⁶⁵ Viz příloha rozhovoru s M. T.

⁶⁶ Červenková, I. *Metody výuky a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita, pedagogická fakulta. 2013, s. 14, ISBN 978-80-7464-238-8.

⁶⁷ Viz příloha rozhovoru s M. E.

Shrnutí:

Během těchto tří výzkumných otázek k respondentům a respondentkám šlo o to zjistit, zda se jejich příprava odvíjí od učebnice nebo ne. Většina z dotazovaných se na výuku vlastivědy pečlivě připravuje a používá učebnice při přípravě především proto, aby věděli pořadí témat a hloubku probíraného učiva. Někteří je používají pro vytvoření zápisu, jiní zase jako zdroj námětů pro otázky v hodinách či souhrnné opakování. Ve výpovědích se neobjevil nikdo, kdo by učebnici vůbec při přípravě nepoužil, ale také nikdo, kdo by používal text v učebnici slovo od slova. Potvrdil se mi názor, že učitelé nad 30 let praxe používají a považují učebnici za důležitější při přípravě než ti služebně mladší. Tyto dvě skupiny dotazovaných jsou totožné v tom, že učebnici při přípravě vždy použijí.

ÚPRAVA A UZPŮSOBOVÁNÍ TEXTŮ Z UČEBNICE

VO8: Uzpůsobujete nějak texty či úkoly z učebnice či z metodické příručky třídy, kterou učíte?

VO9: Z jakého důvodu obvykle upravujete texty, úkoly navržené učebnicí/ příručkou?

Tyto otázky spolu velmi blízce souvisí, jelikož pokud někdo texty upravuje, tak z nějakého důvodu. Ovšem je to první otázka ve výzkumu, kde není tak úplně jasná a konkrétní odpověď. Převážná část respondentů a respondentek text z učebnice upravuje, ale najde se i ten, kdo neupravuje texty z učebnice vůbec. Vybírá pouze takové texty, které není potřeba upravovat. A ti, kteří texty uzpůsobují, tak především kvůli potřebám žákům, náročnosti a srozumitelnosti učiva, složení třídy a již zmíněnému zápisu do sešitu. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že texty z učebnice upravuji především pro následný zápis do sešitu.

Z toho plyne, že se učitelé a učitelky snaží žákům učivo co nejvíce zjednodušit především kvůli tempu výuky a pro domácí přípravu, při které žáci používají sešity více než učebnice o 35 % (Sikorová, 2010).

S opačným názorem o úpravě textu přichází respondentka M.CH., která texty dokonce ztěžuje, pokud jde o opakování. V textu například vynechá některá slova a žáci doplňují správné výrazy.

VO10: Chtěl/a byste v této věci něco vzkázat autorům učebnic?

V odpovědích na tuto otázku byla očekávána jednoznačná kritika. Předpokladem bylo, že každý z respondentů bude mít něco, co by rád autorům učebnic vzkázal. Ne každý chtěl něco vzkázat, takže jsou odpovědi shrnuty do jedné odpovědi. Autoři by se měli vžít do kůže žáků a představit si sami sebe v lavicích. Což rozhodně potvrzuje článek s výsledky výzkumné sondy P. Knechta o výběru učebnic zeměpisu na školách v Jihomoravském kraji, který říká, že nakladatelství ve snaze mít co nejlepší učebnici, kontaktují týmy autorů, které tvoří především vysokoškolští učitelé, kteří ovšem nemají praxi např. ze základní školy a mnohdy nemají ani pedagogické vzdělání, jelikož jsou absolventy nepedagogických oborů. (Knecht, 2005).

Učitelé by rádi viděli učebnice, které jsou pojaty hravou formou s aktualizovanými fakty, a učebnice, kde po každé probrané hodině následuje nejdůležitější shrnutí či opakování. Dokonce zde byl nápad respondenta V. N., který bych rád zmínil: „*No... zjistěte si skutečnosti, zaktualizujte si data a udělejte pořádně jednu učebnici*“⁶⁸ Nápad s učebnicí, která by byla pro všechny školy stejná, je z mého pohledu velmi zajímavý. Bylo by to vůbec možné, aby se např. v 5. ročníku ve všech školách v České republice používala jedna učebnice? Které nakladatelství by k sestavení takovéto učebnice bylo pověřeno? Otázky, které rozhodně stojí k zamyšlení.

V souvislosti s touto otázkou mě napadá citát od německého dětského spisovatele Ericha Kästnera, který řekl: „*Nové učebnice vznikají převážně ze starých učebnic, které vznikly ještě ze starších učebnic*“⁶⁹

VO11: Upravujete někdy texty, úlohy navržené učebnicí/příručkou kvůli potřebám. (nadaní, SPU a cizinci)

Otázka, která je v dnešní době inkluze a velkého přívalu cizinců za zaměstnáním, velmi aktuální. Sám zastávám názor na úpravu textu a byl jsem zvědav, co na to řeknou dotazovaní. Každý z nich pracoval během své praxe s jinými typy případů. Pokud se setkali s nadaným žákem, tak nejčastěji texty ztěžovali, popřípadě čerpali z jiných zdrojů, aby nadanému žákovi látku obohatili. S čímž jednoznačně souhlasím. Měl jsem žáka

⁶⁸ Viz příloha s rozhovorem V. N.

⁶⁹ [online]. [cit. 2018-11-04]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/314-erich-kastner-nove-ucebnice-vznikaji-prevazne-ze-starych-ucebnic/>

nadaného na přírodovědu a neustále jsem mu hledal další a další badatelské úkoly, např. v encyklopedii. Zápisky do sešitu si dokonce na vlastivědu dělal sám.

Co se týče cizinců, tak až na jednu výjimku, texty respondenti a respondentky v podstatě vůbec neměnili. Velmi problematická oblast, by se dalo říci. Mimo audiozáznam jsem se o tomto problému bavil s respondentem M.E a ten mi říkal příklad z praxe. Když k vám přijde do 4. ročníku dítě, které je vytrženo z dosavadní školy a nuceně se přestěhuje s rodiči do České republiky, český jazyk mu je naprosto cizí, tak co ho vlastně máte v té vlastivědě učit? Je na to někde nějaký plán, se kterým nás jako učitele někdo seznámil? Proč nemáme k dispozici nějaké učebnice pro cizince, kterým by to rozhodně prospělo. Jaký je výstup pro takové žáky na konci školního roku? Toto je otázka, které vzbuzuje ještě více otázek než odpovědí.

Na druhou stranu, téměř vždy upravují respondenti a respondentky texty pro děti s nějakou specifickou poruchou učení. Stejně tak to dělám i já ve svých hodinách, pokud někoho takového ve třídě mám. Jedná se především o zkrácení textu, zjednodušení textu, předtištěný zápis do sešitu.

Z odpovědí vyplývá, že texty upravují především respondentky, a to vždy v případě potřeby. U obou respondentů je to opačně. Ti texty ve většině případů neupravují a nechávají je v původní formě z učebnice.

Shrnutí:

Předchozí čtyři otázky se věnovaly úpravě textů z učebnice. Pokud vezmu v úvahu délku praxe jednotlivých respondentů, tak mohu zcela jistě říci, že respondenti s délkou praxe delší 30 let s úpravou textu pracují méně než učitelé začínající či pokročilí do 10 let praxe. Přisuzuji to především tomu, že mladší generace učitelů stráví u počítače mnohem víc času než starší kolegové, a tudíž text upravují více. Nejčastějším důvodem úpravy textu byla především atraktivnost výuky pro žáky a zjednodušení probíraného učiva, protože probíraného učiva je dle názorů respondentů v učebnicích příliš. Texty upravují především žákům se speciální poruchou učení. A jako přání by si učitelé a učitelky mnohdy přáli od autorů častější aktualizace informací a nová vydání.

JINÉ ZDROJE PŘÍPRAVY A ELEKTRONICKÉ ZDROJE

VO12: Jaké jiné zdroje používáte jako inspiraci či jako texty do výuky?

Kdo by čekal jinou odpověď než internet, tak by byl na omylu. Internet se objevil u většiny dotazovaných respondentů. Což dokládá tvrzení respondentky M.T, která říká „*Jednoznačně internet, takže určitě online mapy a většinou vše co najdu na Google.*“⁷⁰ Respondenti M.E. a V.N. internet tolik nepoužívají, o čemž se přesvědčíme v dalších otázkách. Já jsem velikým zastáncem internetu a v podstatě vše, co dnes hledáte na internetu, tak tam skutečně naleznete. Z hlediska genderového rozdělení dotazovaných jsou to znovu muži, kteří internet tolik nepoužívají jako ženy. Někteří odpověď internet doplnili ještě o jiné učebnice vlastivědy.

VO13: Používáte ve výuce vlastivědy e-učebnice?

Ano i ne. Polovina učitelů v mém výzkumu e-učebnici opravdu používá a polovina ne. Nejčastějším důvodem, proč ji nepoužívají, je především to, že ji nemají ve škole k dispozici. Tento fakt podtrhuje výrok M.CH., se kterým já naprosto souhlasím „... *Pokud máme tištěnou verzi učebnice, je dle mého zbytečné mít i tutěz e-učebnici. Nehledě na její zbytečně přehnanou cenu.*“ Já ve třídě e-učebnici mám od nakladatelství Nová škola a použil jsem jí všeho všudy dvakrát. Myslím, že pokud máme k tématu i jiné internetové zdroje (prezentace), je to dostačující. Nesmírnou výhodou e-učebnice je možnost, pustit si text v učebnici jako zvukovou stopu. To mají děti opravdu rádi. To znamená, že tuto možnost e-učebnice já osobně využívám, především u dlouhých textů. Než by tyto texty děti přečetly, už by nevěděly, o čem se četlo v jejich úvodu.

Když na chvíli odběhnu od vlastivědy, tak u nás na škole je nejpoužívanější e-učebnicí bezesporu hudební výchova od nakladatelství Nová škola. Tu používají všichni učitelé i učitelky ve 4. a 5. ročníku bez výjimek. Tato e-učebnice totiž obsahuje všechny písničky z klasické tištěné učebnice, které mají již předpřipravený hudební doprovod. Ovšem cena z CD této e-učebnice je 8 tisíc korun, takže chápu, že ne každá škola si může tyto e-učebnice vůbec pořídit.

⁷⁰ Viz příloha rozhovoru s respondentkou M. T.

VO14: Používáte ve výuce jiné elektronické zdroje?

V odpovědích na tuto otázku se objevovaly především dvě odpovědi. A to rvp.cz a dumy.cz. Podle respondentů a respondentek o ostatních stránkách ani neslyšeli a nejspíše je ani nikdy nevyužili. Čím je to způsobeno? Zkusil jsem si menší test. Pokud si do vyhledávače na internetu napíšete např. Kraje české republiky prezentace, ihned první stránka s prezentací je rvp.cz, stejně tak je tomu, když si zadáte státní symboly české republiky prezentace. Z vlastní zkušenosti mohu říct, že kliknu hned na první odkaz ve výběru. Myslím si, že takto to dělají i ostatní učitelé, a proto mají stránky rvp.cz takovou převahu nad ostatními.

Jiného názoru na používání jiných elektronických zdrojů je respondent M.E., který jako odpověď na tuto otázku říká „*Tohle jsou všechno pěkné věci, ale bohužel už učitel nemá čas na to si samostatně, pokud není „koníčkář“ hledání na internetu, ale normální zaměstnanec, ještě někde zdlouhavě hledat informace. Což je výhoda Taktiku, který má učebnici zpracovanou jako interaktivní, což je myslím dostačující.*“ V podobném duchu na otázku odpověď i respondent V.N., který mi odpověď, že nevidí důvod, proč hodiny strávit u internetu, jak ve škole, tak i doma, jelikož už si zvykl na to, co používá. Na jeho výpověď ihned navazuje i další otázka.

VO15: S tím, co využíváte, máte jaké zkušenosti?

Každý z dotazovaných používá to, co mu naprosto a bezpodmínečně vyhovuje. Ať už jsou to jiné učební texty jiných nakladatelství nebo internet. Tento fakt dokládá tvrzení učitelky M.T. „*Většinou se dají k tématu najít různá videa, která jsou názorná, takže to určitě využívám. Stačí vždycky ty tři minutky, kdy je vlastivědný jev či děj vysvětlen a žáci to vidí.*“⁷¹ Spousta z nich také uvádí, že používají materiály z minulých let. Vidím to u svých kolegů na základní škole, kteří mají praxi delší jak 20 let. Ti jsou s přípravou na hodinu velmi rychle hotovi, protože používají materiály, které už někdy použili a mají jich plné skříně.

VO16: Jak vyhovují žákům tyto stránky?

Na první pohled se zdá, že tato otázka je tou nejzásadnější z této kategorie otázek. Z uvedených odpovědí plyne jasná odpověď, že učitelům velmi záleží na tom, zda

⁷¹ Viz příloha rozhovoru s respondentkou M. T.

připravené materiály žákům vyhovují. Většinou uvádějí, že je pro děti vizuální stránka velmi důležitá. Děti jsou prý nadšené, když se jde pracovat s různými výukovými programy na internetu. Výsledek na tuto výzkumnou otázku potvrzuje výrok L.H., která říká „*Dětem v mé třídě se prezentace z dumu a rvp moc líbily a myslím, že by z těchto stránek měl čerpat každý učitel. I rodičům jsem tyto stránky doporučila v případě, že chtějí doma s dětmi např. opakovat či procvičovat.*“⁷²

Přece o tom by to vše mělo být, nebo ne? Nadšení a zápal do aktivit. Výukové programy či online materiály jsou v dnešní tvoreny především hravou formou na rozdíl od papírových učebnic. Těžko si v učebnici zahrajete vlastivědné riskuj na dané téma. Některé učebnice se o hravou formu snaží, například nakladatelství Taktik. Tyto učebnice neobsahují tolik sáhodlouhého textu, ale více obrázků.

Žáky lze zaujmout taktéž pracovním sešitem, ale ten se na některých školách nepoužívá. Já mám k dispozici pouze jeden a pokud s ním chci pracovat, musím všem dětem stránky nakopírovat.

Shrnutí:

V dnešní době elektroniky a internetu je jasné, že i učitel musí jít s dobou a tyto zdroje nějakým způsobem používat. Z uvedených odpovědí jasně vyplývá, že jsou to opět učitelé s delší praxí, kteří internet a elektronické zdroje používají méně. Nebudeme říkat, zda je to dobře, nebo špatně, ale pro náš výzkum je zásadní, že respondentům a respondentkám záleží na tom, jestli výuka žákům vyhovuje, co se týče srozumitelnosti a zábavnosti. Ať už při přípravě na hodinu, nebo v samotné hodině je jasným favoritem při používání těchto zdrojů stránka rvp.cz. Naopak přílišnou oblíbeností nehýří e-učebnice vlastivědy. Předběhly je online mapy nebo jiné výukové programy, které obsahují hry.

BUDOUCNOST ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

VO17: Jak vidíte budoucnost využívání elektronických zdrojů?

Myslím si, že pokud bych tuto otázku položil stejnému počtu dalších respondentů, tak stále nebude dosaženo společného závěru. Každý z učitelů na tento problém pohlíží trochu z jiného úhlu a není se čemu divit, jelikož si každý učitel představuje jiné časové

⁷² Viz příloha rozhovoru s respondentkou L. H.

rozpětí. Je možné, že papírové učebnice, které používaly již nejstarší starověké kultury jako Asyřané či Egypťané, úplně zmizí?

Dle názorů respondentu nejspíše ano. Zmíníme si názory respondentek M.CH. a V.S., které nám tuto teorii potvrdí „*Nevím. Já osobně bych využívala nejraději pouze e-učebnice a k papírovým formám učebnic se již nevracela. Mám ráda počítače a kdo z dětí v dnešní době ne?... V dnešní době internetových zdrojů a interaktivních tabulí je toto lepší forma, než se vše učit zpaměti, ale nemyslím si, že by elektronické zdroje nahradily papír a tužku. Možná vymizí učebnice jako takové, ale pracovní listy či sešity rozhodně ne. Děti musí rozhodně trénovat psaní.*“⁷³ Může tato situace opravdu nastat? Dříve si také nikdo nedovedl představit učitele, jak vchází do třídy bez třídní knihy a dnes je to realita. Spousta škol přechází na softwary, kde třídní kniha je online. Stejně tak je tomu s žákovskými knížkami. Je tedy jasné, že co učitel, to jiný názor.

VO18: Co byste doporučil/a ostatním učitelům v souvislosti s těmito IT pomůckami?

V těchto odpovědích si většina respondentů a respondentek stojí za tím, že by IT pomůcky měly ostatní využívat, pokud tomu doposud tak není. Pokud už je nechtějí používat při přípravách na hodinu, tak rozhodně jako zpestření hodiny na pár minut určitě ano. To ostatně říká i M.T. „*Ať je využívají, já si myslím, že ta názornost je pro děti určitě důležitá, protože to není jenom povídání před tabulí, ale můžou si to i sami dohledat potom na internetu.*“⁷⁴

Přece jenom i při hospitacích České školní inspekce je vyžadováno, aby učitel alespoň nějaký čas věnoval interaktivním pomůckám, ať už je to tablet nebo počítač. Některé respondentky by dokonce byly ochotné pomoci těm, kteří nevědí, jak na to. Některým je to naopak jedno, zda tyto pomůcky jejich kolega používá, nebo ne. Páni učitelé byli k této otázce skeptičtí, jelikož jak již bylo řečeno internet používají minimálně.

Za sebe mohu říci, že bych IT pomůcky všem kolegům rozhodně doporučoval, alespoň vyzkoušet a naučit se s těmi základními programy pracovat. Občas mě i nějaká kolegyně řekne, přijď mi ukázat, jak se s tímto programem pracuje, chci ho používat. Což mi i svým způsobem lichotí, jelikož mohu pomoci ve věcech, ve kterých se vyznám. Rád

⁷³ Viz příloha rozhovoru s respondentkou M. CH., V. S.

⁷⁴ Viz příloha rozhovoru s respondentkou M. T.

ve svých hodinách s dětmi používám mobil a aplikace, které si den předtím doma nainstalují. Musí to mít ovšem určité hranice, aby se výuka nevymkla kontrole.

Shrnutí:

Používání IT technologií je v dnešní době počítačů po učitelích vyžadováno. Každý učitel by měl během vyučovací hodiny alespoň jednou počítač s výukovým softwarem použít. Vyžaduje to po něm i Česká školní inspekce. Většina dotazovaných zmiňuje fakt, že může nastat chvíle, kdy papírové učebnice úplně zmizí. Naopak si nemyslí, že by se to mělo týkat například pracovních sešitů, jelikož pro je dítě, především na 1. stupni základní školy, nezbytné, aby pravidelně psalo a mělo základní návyky psaní.

S návrhem odstranit papírové učebnice a mít pouze e-učebnice a IT softwary přišel už bývalý americký prezident B. Obama v roce 2012. Tento fakt mi mimo audiozáznam sdělil respondent V.K. Ale i B. Obama s tímto návrhem neuspěl. Někteří zástupci škol byli jednoznačně pro, ale další polovina zásadně proti. Stejně tak se rozcházejí zanalyzované výsledky těchto dvou otázek výzkumu.

V první řadě bude záležet na škole, která má stále výsadní právo určit učiteli, jaké učebnice bude používat. Následně bude záležet na učiteli, čemu dá při výuce či přípravě přednost. Nemyslím si, že by klasické tištěné učebnice vymizely ze dne na den. Pokud se tomu tak stane, bude to rozhodně běh na dlouhou trať.

6 Výzkumná zjištění

Cílem této práce bylo zjistit, jak učitelé na 1. stupni používají učebnice v hodinách vlastivědy. Jelikož šlo především o hlubší porozumění zkoumané skutečnosti, byl pro praktickou část zvolen kvalitativní výzkum pomocí strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Ten poskytoval dotazovaným dostatek času při odpovědích a nebyl pro ně nijak časově náročný. Metoda výzkumu byla zvolena dobře, jelikož byly získány odpovědi na všechny otázky, které dopomohly ke zjištění, jak respondenti a respondentky s různou délkou praxe učebnici v hodinách vlastivědy používají.

V první kategorii výzkumných otázek byla zjišťována spokojenost s používanými učebnicemi. Dotazovaní jsou s učebnicemi, které momentálně v hodinách vlastivědy používají spokojeni, ačkoliv si je ani v jednom případě nemohli sami vybrat. Respondenti a respondentky mají mnohem větší problém se školním vzdělávacím programem a tematickými plány než s učebnicemi.

Druhá kategorie výzkumných otázek se týkala přípravy učitele na výuku. Díky těmto výzkumným otázkám bylo dokázáno, že učebnice při přípravě hodiny používají úplně všichni. Někdo více, někdo méně. Učebnice slouží dotazovaným hlavně jako „kostra učiva“, aby zjistili rozsah a hloubku učiva. Což dokazuje tvrzení I. Červenkové o učebnici z její disertační práce, kde říká „*Učebnice je dostupný textový prostředek, který umožňuje rychle získat informaci, je oporou výuky a prvkem učitelova projektování hodiny.*“⁷⁵

Dále se většinou respondenti a respondentky shodli na tom, že jsou učebnice přehlceny informacemi, které žáci na I. stupni vůbec nepotřebují a pro žáky je text velmi nesrozumitelný, jelikož nechápou některé souvislosti - první kritika učebnic ve výzkumné části práce. Dá se všeobecně říci, že učebnice je důležitým didaktickým prostředkem, který má svoji roli ve vyučovacím procesu, ale pomalu začíná být na ústupu či v útlumu vůči interaktivním učebnicím a IT softwarům nebo online programům, které nabízí internet. Byl potvrzen názor, že učitelé s praxí nad 30 let používají učebnici více než učitelé s praxí do 10 let.

Úprava a uzpůsobování textu z učebnice je název třetí kategorie otázek. Zde nastává mírné překvapení ve výsledcích odpovědí. Respondenti a respondentky texty

⁷⁵ Červenková, I. 2011. *Užívání učebnic v činnostech žáků na 2. stupni základních škol* [Disertační práce], Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií. Olomouc, s. 11.

upravují hlavně pro žáky se specifickými poruchami učení. Co je zarážející nejvíce, je fakt, že dotazovaní téměř neupravují texty pro žáky z ciziny. Což je v dnešní době migrace obyvatel především z Ukrajiny, Slovenska, Polska a Vietnamu (údaje z Českého statistického úřadu)⁷⁶ zajímavé zjištění. Tito žáci jsou podle většiny natolik šikovní, že se během pár měsíců, dokáží ve vlastivědě dostat na úroveň žáků s českým občanstvím. Učitelé upravují texty z učebnic především, aby urychlili zápis do sešitu a zjednodušili obsáhlost textu.

Čtvrtá a pátá kategorie otázek byla věnována užívání jiných elektronických zdrojů. Výzkum potvrdil fakt, že téměř všichni bez ohledu na délku praxe používají internetové zdroje ve svých přípravách na výuku, nebo přímo ve výuce. Z internetu čerpají zdroje pro obohacení výuky například různé hry, kvízy, doplňovačky, videa a pracovní listy. Respondentky tyto zdroje používají více než respondenti.

⁷⁶ <https://www.czso.cz/csu/cizinci/4000300257>

7 Diskuze a náměty na další výzkumy

S výběrem výzkumného vzorku respondentů a respondentek jsem byl velmi spokojen, jelikož mi šlo o názory učitelů a učitelek s rozdílnou délkou praxe. Odborná literatura charakterizuje začínajícího učitele do 5 let praxe. Pro můj výzkum se mi podařilo získat tři začínající paní učitelky. Tato pomyslná hranice začínajícího učitele je velmi individuální. Pojem začínající učitel definuje v Pedagogickém slovníku J. Průcha takto: „učitele, kteří mají příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí jim však pedagogická zkušenost, neboť jsou na začátku své profesní dráhy“⁷⁷ Druhou skupinu tvořili dva učitele a jedna paní učitelka s praxí od 9 do 39 let praxe. Díky širokému rozpětí praxe byly zastoupeny všechny ročníky na 1. stupni základní školy, což nebyl vůbec můj záměr při výběru respondentů, všiml jsem si toho až při analýze rozhovoru v programu MAXQDA.

Pokud bych se měl zamyslet nad tím, co by mohlo moji práci obohatit, tak jednoznačně následky a hospitační rozbory u respondentů a respondentek ve výuce vlastivědy. Jestliže bych navštívil každého z dotazovaných, minimálně dvakrát během výuky, mohl bych následně porovnat jejich výpovědi z rozhovoru s následovými hodinami. V podstatě bych všechny uvedené výzkumné otázky mohl zkoumat detailněji. Viděl bych, jaké konkrétní texty v učebnici upravují, kolik času ve výuce věnují interaktivním zdrojům, zda opravdu učebnici v hodině vlastivědy děti použijí. Bohužel k tomuto pozorování ve výuce bych si musel najít jiný výzkumný vzorek respondentů, jelikož tři z dotazovaných z výše uvedených důvodů do školního roku 2018/2019 nenastoupili.

Jako námět pro další rozsáhlý výzkum související s touto prací mě rozhodně zajímá, jak by na některé z uvedených otázek odpovídali žáci. Výzkumy na téma žák a učebnice shrnula ve své knize I. Červenková, ale jedná se především o výzkumy na II. stupni základní školy. Jedna z respondentek mi ve výzkumu odpověděla, že jde především o děti a o to, aby je výuka bavila. Tak co znát jejich názor na učebnice? Vyhovují jim používané učebnice? Používají učebnice k domácí přípravě, či přípravě na písemnou práci? Spousta otázek, která by vystačila na samostatný výzkum. Během své praxe ve výuce

⁷⁷ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8, s.258-306.

vlastivědy se snažím, aby žáci používali učebnice hlavně doma. Neustále jim opakuji a připomínám, že se nemají učit jen ze školního sešitu, ale i z učebnice.

Stejně tak mě napadá námět na výzkumnou práci, týkající se učebnic, o které se v mé práci vůbec nezmiňuji. Pracovní sešity ve vlastivědě. Používají je učitelé ve výuce vůbec? Vyplatí se nákup těchto pracovních sešitů? Odpovědi na tyto otázky by mě taktéž velmi zajímaly. Já osobně pracovní sešit na vlastivědy používám jenom tehdy, když je za mě v hodině vlastivědy suplovaná hodina. Žákům připravím podle pracovního sešitu skupinovou práci. Jinak tyto sešity vůbec nepoužívám.

ZÁVĚR

Diplomová práce měla za cíl zjistit, jak učitelé a učitelky v hodinách vlastivědy na I. stupni základní školy používají učebnice. Výzkumem bylo dokázáno, že učitelé a učitelky používají učebnice především při přípravách na hodinu. Přímo v hodině vlastivědy jsou učebnice taktéž používány, ale už v menší míře. Ve výuce je velmi často nahrazují internetové zdroje nebo IT softwary. Ukázalo se, že dotazovaní upravují texty z učebnice především kvůli přebytečnému množství informací.

Téma této práce jsem si zvolil z jednoduchého důvodu. Tento předmět vyučuji nejraději, jelikož už jako malý jsem se rád věnoval mapám, historickým encyklopediím a atlasům. Myslím si, že ve vlastivědě, popřípadě zeměpisu a dějepisu, mám veliký přehled a rád předávám nové informace žákům.

Teoretická část je věnována shrnutí českých a zahraničních výzkumů, které se zaměřují na typy činností učitele s učebnicí, rozdílů mezi funkcí a rolí učebnice. Dále jsou uváděné výzkumy spojené s výběrem učiva z učebnice. Výzkumy v této kapitole jsou zaměřeny především na předměty český jazyk, matematika, anglický jazyk a v menší míře na přírodní vědy, a to především na II. stupni základních škol.

Další kapitoly vyhodnocují výzkumy v oblasti přípravy učitele na vyučování a metod, které hodnotí učebnice. Tyto výzkumy jsou pro učitele a předmětové komise prospěšné při výběru učebnic. Poslední kapitola teoretické části je věnována současnému i historickému pojetí vlastivědy a výběru učebnic v tomto předmětu. Při plánování cíle této práce bylo vycházeno především z aktuálnosti této problematiky. Používání učebnic v hodinách vlastivědy je téma, které je doposud málo prozkoumáno.

Praktická část diplomové práce pomocí strukturovaného rozhovoru u vzorku respondentů a respondentek ukazuje, jak dotazovaní pracují s učebnicemi. Výzkumné otázky, jsou rozděleny do jednotlivých kategorií. Spokojenost s učebnicemi, příprava na výuku, úprava a uzpůsobování textů z učebnice, jiné zdroje přípravy a elektronické zdroje a budoucnost elektronických zdrojů. Výzkumná část obsahuje taktéž postup, jak byla jednotlivá data a informace získávána a vyhodnocována. Následuje interpretace dat získaných během rozhovorů a výzkumná zjištění.

Informace, které jsem během psaní diplomové práce získal, bych rád využil ve svém dalším profesním rozvoji a kariérním růstu. V průběhu mého studia jsem si nikdy

nemyslel, že bych byl schopen vůbec nějakou podobnou práci napsat. Především díky vytrvalosti během mého dlouhého studia na vysoké škole jsem toho dosáhl. Celou dobu jsem myslel na slova T. A. Edisona, který říkal: „*Tři hlavní věci, kterých je třeba, aby se dosáhlo čehokoliv, co za to stojí, jsou: práce, vytrvalost a zdravý rozum.*“⁷⁸

⁷⁸ [online]. [cit. 2018-11-06]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/17658-thomas-alva-edison-tri-hlavni-veci-kterych-je-treba-aby-se-dosahlo/>

Použitá literatura

ČERVENKOVÁ, I. *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 9788073689247, s. 32-52.

Červenková, I. 2011. *Užívání učebnic v činnostech žáků na 2. stupni základních škol* [Disertační práce], Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií. Olomouc, s. 11 - 19.

ČERVENKOVÁ, I. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava, 2013. ISBN 978 80 7464 238 8, s. 15-21.

Doubrava, L. in: *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. ISSN 0139-5718, ročník 115, č. 6 (2012), s. 10.

Dvořáková, M., Dvořák, D. Společenskovědní vzdělávání. In: Spilková a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-942-9

GAVORA, P. Model činnosti žiaka pre učenie sa z učebnice. In KNECHT, P., JANÍK, T. et al. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008b, ISBN 978-80-7315-174-4, s. 133.

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-803-1, s. 230-231.

<https://www.czso.cz/csu/cizinci/4000300257>

JOHNSEN, E., B. *Textbook in the Kaleidoscope. (A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts)*. Oslo: Scandinavian Univerzity Press, 1993, ISBN 8200215067, s. 96.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X, s. 358.

KANCÍR, J. *Didaktika vlastivědy*. Prešov: Universum, 2003, s. 22.

KNECHT, P., JANÍK, T. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 9788073151744, s. 55.

LEPIL, O. *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů: zvyšování kvality vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2489-7, s. 17-18.

MAŇÁK, J., KLAPKO, D. ed. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-124-3, s. 42-56.

MAREŠ, J., ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X s. 491.

Mánková, I. *Práce učitelů 1. stupně ZŠ s učebnicemi ke vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět*. [Diplomová práce], Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, katedra primární pedagogiky. 59. s. Vedoucí práce: PhDr. Jana Stará, PhD.

MEJSTRÍK, V. *Metodika vyučování vlastivědě*. Praha: SPN 1964, s. 20.

[online]. [cit. 2018-11-04]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/314-erich-kastner-nove-ucebnice-vznikaji-prevazne-ze-starych-ucebnic/>

[online]. [cit. 2018-11-06]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/17658-thomas-alva-edison-tri-hlavni-veci-kterych-je-treba-aby-se-dosahlo/>

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8, s. 258-306.

PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998, 148 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-49-4., s. 13-94.

REITEROVÁ, M. Učebnice z pohľadu žiaka. In NOGOVÁ, M., REITEROVÁ, M. *Kurikulum a učebnice z pohľadu pedagogického výskumu*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009, ISBN 9788081180156, s. 41.

rvp.cz [online]. 6.6. 2013 [cit. 5.5. 2018]. Dostupné z <https://rvp.cz/vyhledavani?q=v%C3%BDb%C4%9Br+u%C4%8Diva+vlastiv%C4%9Bda&s.x=2&s.y=15>

SIGURGEIRSSON, I. *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*. Printed doctoral dissertation. Brighton: University of Sussex, 1992, s 11.

SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 9788073689230, s. 38-79.

SIKOROVÁ, Z. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-412-6, s. 5-40.

SMITH, p. Textbooks. Selection and Distribution. In DEIGHTON, L. C. (ed.) *The Encyclopedia of Education*. New York: MacMillan and Free Press, 1971, s. 210.

STARÁ, J., KRČMÁŘOVÁ, T. *Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně*. ZŠ. Praha, 2014, s. 78-98.

SÝKORA, M. *Učebnice*. Praha: EM-Effect Praha, 1996, ISBN 80-900566-1-X, s. 21-23.

ŠIKULOVÁ, R. *Didaktika primární školy*. Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978 80 7414 594 0, s. 49-114.

ŠUBRT, J., VINOPAL, J. *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2140-1, s. 65.

ŠVAŘÍČEK, R. a ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 13.

WAHLA, A. *Strukturní složky učebnice geografie*. Praha: SPN, 1983, s. 12.

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. Praha, 2014. ISBN 978 80 247 4590 9, s. 23-101.

ZUJEV, D. D. *Školnyj učebnik. Jako tvorit'*. Bratislava: SPN, 1986, s. 95.

Seznam příloh

Obrázek č. 1

Tabulka č. 1

Tabulka č. 2

Rozhovor s učitelkou prvního stupně – L. H.

Rozhovor s učitelem prvního stupně – M. E.

Rozhovor s učitelkou prvního stupně – M. CH.

Rozhovor s učitelkou prvního stupně – M. T.

Rozhovor s učitelem prvního stupně – V. N

Rozhovor s učitelkou prvního stupně – V. S.

Přílohy – přepisy rozhovorů

Rozhovor s učitelkou prvního stupně – L. H.

Věk: 26

Počet let praxe: 2 roky, k 30.6. 2018 podala výpověď

Aprobovaná učitelka, Univerzita Hradec Králové, Učitelství pro 1. st ZŠ

Základní škola kolem 5 000 obyvatel

Pracovní pozice (funkce): třídní učitelka ve 3. – 4. ročníku

Rozhovor vedl: Michal Šteyr

Rozhovor přepsal: Michal Šteyr

Datum a místo: 30.7. Hradec Králové

1. Jaké učebnice vlastivědy používáte?
 - V hodinách vlastivědy používám učebnice Alter.
2. Tyto učebnice jste si sama vybrala?
 - Ne, učebnice mi byly přiděleny školou. Nikdo u nás ve škole si nemohl vybírat, pokud vím.
3. Jak Vám tyto učebnice vyhovují?
 - Nevyhovují, jelikož mají zastaralé texty a děti se v nich špatně orientují.
4. Byla byste pro jinou volbu učebnic?
 - Rozhodně bych ráda někdy v budoucnu, pokud se k učení vůbec vrátím, zkusila učebnice nakladatelství Fraus.
5. Jsou učebnice to nejdůležitější, podle čeho se rozhodujete při přípravě hodin?
 - Na hodinu se nepřipravuji pouze z učebnic, ale spíše se inspiroji na internetu a různých interaktivních programech. Učebnice používám, jen když je potřeba vysvětlit novou látku. Když chci něco procvičit, připravím si vlastní pracovní list, aby byla hodina zpestřena.
6. Jak se obvykle připravujete na hodinu vlastivědy?
 - Moje příprava na vlastivědu je taková, že si novou látku přečtu z učebnice dopředu a pokud něčemu nerozumím, dohledám si sama na internetu, a to mi bohatě stačí.
7. Pracujete s metodikou příručkou pro učitele? Proč ano, proč ne?
 - Metodickou příručku jsem měla v ruce pouze k anglickému jazyku pro 3. ročník. Nijak jsem podle ní nevycházela a dala jsem přednost radám kolegům, kteří byli zkušenější.

8. Uzpůsobujete nějak texty či úkoly z učebnice či z metodické příručky třídě, kterou učíte?
- Nijak neuzpůsobuji, jelikož metodickou příručku nepoužívám.
9. Z jakého důvodu obvykle upravujete texty, úkoly navržené učebnicí/ příručkou?
- Texty upravuji z toho důvodu, aby to nebylo tak obsáhlé, pokud se jedná o nějakou novou látku a chci, aby si nalepili připravený text do sešitů. Z dané látky vypíchnu jen ten základ, to nejdůležitější. Na vlastivědu a na přírodovědu jsem sepisovala různé texty, aby to bylo rychlejší v tom smyslu, že si to jenom nalepili. Poté jsme dělali různé věci okolo, aby se daná látka lépe procvičila.
10. Chtěl/a byste v této věci něco vzkázat autorům učebnic?
- Bylo by potřeba učebnice uzpůsobit tak, aby to bylo pro děti lépe přehledné a ne mít „nahuštěný“ text na celou stránku, jednu za druhou. A procvičování celého bloku učiva až třeba po 5-6 stranách je nesmysl.
11. Upravujete někdy texty, úlohy navržené učebnicí/příručkou kvůli potřebám. (nadání, SPU a cizinci)
- Texty upravuji žákům, kteří mají specifické poruchy učení, aby neměli texty tak dlouhé a dělám to obzvlášť ve vlastivědě a přírodovědě.
12. Jaké jiné zdroje používáte jako inspiraci či jako texty do výuky?
- Vše, co naleznu na internetu a hodí se mi to do probíraného učiva.
13. Používáte ve výuce vlastivědy e-učebnice?
- Ve vlastivědě používám e-učebnice, je to rozhodně dobré především v zeměpisné části učiva. I když mám mapu ve třídě na stěně, na počítači je o ni mezi dětmi mnohem větší zájem. Jsou tam i různé úkoly a podotázky, takže si myslím, že e-učebnice jsou rozhodně dobrá věc.
14. Používáte ve výuce jiné elektronické zdroje? (Výběr z nabídky)
- Z nabídky znám a používám pouze rvp.cz a dumy.cz. O jiných jsem vůbec neslyšela, a proto je nepoužívám. Dále se snažím vycházet z našeho ŠVP.
15. S tím, co využíváte, máte jaké zkušenosti?
- Mám s tím jen ty kladné zkušenosti, nikdy se mi nestalo, že bych nenalezla nic, co bych potřebovala. Za tyto stránky moc děkuji.
16. Jak vyhovují žákům?
- Dětem v mé třídě se prezentace z dumy a rvp moc líbily a myslím, že by z těchto stránek měl čerpat každý učitel. I rodičům jsem tyto stránky doporučila v případě, že chtějí doma s dětmi např. opakovat či procvičovat.

17. Jak vidíte budoucnost využívání elektronických zdrojů?

- Nevím. Já osobně bych využívala nejraději pouze e-učebnice a k papírovým formám učebnic se již nevracela. Mám ráda počítače a kdo z dětí v dnešní době ne?

18. Co byste doporučila ostatním učitelům v souvislosti s těmito IT pomůckami?

- Ráda předám zkušenosti s IT pomůckami kolegům, ale že bych někomu nutila můj názor? To určitě ne.

Rozhovor s učitelem prvního stupně – M. E.

Věk: 65 let

Počet let praxe: 39 let

Aprobovaná učitel – Národní škola, tělesná výchova

Základní škola ve městě okolo 8 000 obyvatel

Pracovní pozice (funkce): od letošního roku důchodce, učitel na 1. st ZŠ

Rozhovor vedl: Michal Šteyr

Rozhovor přepsal: Michal Šteyr

Datum a místo: 25. 9. 2018 v Novém Bydžově

1. Jaké učebnice vlastivědy používáte?
 - Používáme učebnice i pracovní sešit od firmy Taktik.
2. Jak Vám tyto učebnice vyhovují?
 - Maximální spokojenost, ale myslím že objem učiva je velký. Látka se dá stihnout, ale pro národní školu, tedy pro první stupeň by podle mě stačila polovina informací. A zbytek nechat na druhý stupeň.
3. Byl byste pro jinou volbu učebnic?
 - Ne nebyl. Na tyto učebnice jsem si zvykl a naučil jsem se podle nich pracovat.
4. Jsou učebnice to nejdůležitější, podle čeho se rozhodujete při přípravě hodin?
 - Učebnice je dle mého, když chybí osnovy, to nejdůležitější, protože má určitý obsah a v podstatě nahrazuje osnovu toho, co by děti měly znát.
5. Jak se obvykle připravujete na hodinu vlastivědy?
 - Projdu si učebnici a pracovní sešit. Předem si zodpovím otázky z učebnice, abych znal všechny odpovědi a mohl ihned reagovat. Časové rozložení nepotřebuji, jelikož po těch letech praxe jsem vždy odhadl, kolik toho ještě do konce hodiny stihnu.
6. Pracujete s metodikou příručkou pro učitele? Proč ano, proč ne?
 - Metodika je důležitá pro začátek. Když přijde nová učebnice, tak si učitel přečte obojí, jak metodiku, tak i učebnici. Když je učivo složitější, tak určitě metodika pomůže, ale myslím, že učitel po praxi si může učivo upravit tak, jak potřebuje.
7. Uzpůsobujete nějak texty či úkoly z učebnice či z metodické příručky třídě, kterou učíte?
 - Samozřejmě, protože v učebním procesu to není jenom o učiteli, ale je to i o dětech a musí se to skloubit dohromady. To znamená že podle úrovně žáků, náročnosti

učiva to učitel musí poskládat v hodině tak, aby to bylo srozumitelné pro děti. Prioritou je, aby si děti toho z hodiny odnesly co nejvíce a mohli s tím dále pracovat.

8. Z jakého důvodu obvykle upravujete texty, úkoly navržené učebnicí/ příručkou?
 - Na to jsem už odpověděl v minulé otázce. Aby se toho děti naučily co nejvíce, to bylo být výstupem každé hodiny.
9. Chtěl/a byste v této věci něco vzkázat autorům učebnic?
 - (Smích) Měli by se určitě seznámit se stavem žakovské populace.
10. Upravujete někdy texty, úlohy navržené učebnicí/příručkou kvůli potřebám. (nadaní, SPU a cizinci)
 - Snažím se, aby žáci s poruchou učení zvládali stejné učivo jako děti „normální“, to znamená, že by se měli naučit totéž a spíše než učivo, přizpůsobuji přístup. Tyto děti potřebují opakovaný výklad, delší přípravu, více času na úlohy, aby byly plnohodnotnými účastníky vyučovacího procesu.
 - Jedinými cizinci, se kterými jsem pracoval, byli Vietnamci. A bohužel Vietnamci uměli perfektně česky, takže nepotřebovali žádnou úpravu.
11. Jaké jiné zdroje používáte jako inspiraci či jako texty do výuky?
 - Téměř ne.
12. Používáte ve výuce vlastivědy e-učebnice?
 - Ano, máme tu samou učebnici v elektronické podobě, takže podle potřeby se něco bere v knížce. Třeba shrnutí a testy se promítalo na interaktivní tabuli.
13. Používáte ve výuce jiné elektronické zdroje? (Výběr z nabídky)
 - Tohle jsou všechno pěkné věci, ale bohužel už učitel nemá čas na to si samostatně, pokud není „koníčkář“ hledání na internetu, ale normální zaměstnanec, ještě někde zdlouhavě hledat. Což je výhoda Taktiku, který má učebnici zpracovanou jako interaktivní, což je myslím dostačující.
14. Proč tyto stránky nepoužíváte?
 - Dříve, než jsem začal pracovat s Taktikem, tak jsem si občas něco zajímavého našel na internetu, co mi kolegové doporučili, ale bylo to minimální. Neměl jsem k tomu žádný vztah.
15. S tím, co využíváte, máte jaké zkušenosti?
 - Jak už jsem řekl, jen ty nejlepší. Jiné nakladatelství bych ani už nechtěl.
16. Jak vyhovují žákům?
 - Doufám a myslím, že se jim moje hodiny líbí, jelikož o to by mělo jít ne?

17. Jak vidíte budoucnost využívání elektronických zdrojů?

- No, tyto zdroje budou narůstat a učebnice a pracovní sešity budou ustupovat této elektronické podobě.

18. Co byste doporučil ostatním učitelům v souvislosti s těmito IT pomůckami?

- Nemám téměř žádné zkušenosti, takže nemám co doporučovat. Ale dumy.cz a rvp.cz jsou jednoznačně pěkné věci.

Rozhovor s učitelkou prvního stupně – M. CH.

Věk: 31

Počet let praxe: 5 let

Aprobovaná učitelka, Univerzita Hradec Králové, učitelství pro 1. st ZŠ – speciální pedagogika

Základní škola ve městě kolem 5000 obyvatel

Pracovní pozice (funkce): učitelka 3. třídy → od 1. 9. mateřská dovolená

Rozhovor vedl: Michal Šteyr

Rozhovor přepsal: Michal Šteyr

Datum a místo: 25.8. Městec Králové

1. Jaké učebnice vlastivědy používáte?
 - Používáme učebnice nakladatelství Nová škola.
2. Tyto učebnice jste si sama vybrala?
 - Ne, učebnice jsou na škole již několik let ty stejné.
3. Jak vám tyto učebnice vyhovují?
 - V učebnici si najdu vždy nějaký materiál, který využiji. Některé učebnice či pracovní sešity používám jen pro zpestření výuky např. na kopírování.
4. Jsou učebnice to nejdůležitější, podle čeho se rozhodujete při přípravě hodin?
 - Jak kdy, spíše se zaměřím na téma hodiny a podle toho dohledám materiály z jiných zdrojů.
5. Pokud ne, co je pro vás nejdůležitější? Proč?
 - Aby byl předávaný materiál žákům atraktivní.
6. Jak se obvykle připravujete na hodinu vlastivědy?
 - Projdu si učebnici, připravím zápis, pracovní listy či nějakou ukázkou.
7. Pracujete s metodikou příručkou pro učitele? Proč ano, proč ne?
 - Občas jí použiji, především z ní čerpám inspiraci pro zpestření hodiny.
8. Uzpůsobujete nějak texty či úkoly z učebnice či z metodické příručky třídě, kterou učíte?
 - Záleží na potřebách žáků. Pokud je učivo novou látkou a oni danou látku pochopí a zvládnou bez problémů, tak jí nikterak neuzpůsobuji. Naopak pokud mají učivo již jako opakování, tak se snažím texty ztížit např. vymazáním některých slov a oni musejí daný text doplnit.
9. Proč ho uzpůsobujete?

- Uzpůsobím ho dle tempa a složení třídy.
10. Z jakého důvodu obvykle upravujete texty, úkoly navržené učebnicí/ příručkou?
- Pokud je málo času na procvičování dané látky nebo kvůli pomalejším žákům a žákům se specifickými potřebami.
11. Chtěl/a byste v této věci něco vzkázat autorům učebnic?
- Ne, každý učitel by si měl zvládnout přizpůsobit učební materiál sám své třídě.
12. Upravujete někdy texty, úlohy navržené učebnicí/příručkou kvůli potřebám?
- Nadaným žákům texty obvykle ztížím, aby rozvíjeli své nadání. Setkala jsem se během 5 let pouze s jedním žákem nadprůměrně nadaným. Jednoznačně texty upravuji žákům se specifickými potřebami, ale cizincům ne. Maximálně první půl rok, ale dále již ne.
13. Pokud ano: Jak to děláte? Jaké jiné zdroje používáte jako inspiraci či jako texty do výuky?
- Použiji texty z jiných učebnic, či zdrojů z internetu.
14. Používáte ve výuce vlastivědy e-učebnice?
- Ne, žádnou licencovanou e-učebnici jsem nikdy neměla k dispozici. Pokud máme tištěnou verzi učebnice, je dle mého zbytečné mít i tutéž e-učebnici. Nehledě na její zbytečně přehnanou cenu.
15. Používáte ve výuce jiné elektronické zdroje? (Výběr z nabídky)
- Ano, nejčastěji rvp.cz, dumy.cz a onlinecviceni.cz. Jinak si zadám, co potřebuji do vyhledávače a stahuji.
16. Proč ano, proč ne? Tyto konkrétně nevyužívám.
- Ostatní nevyužívám z toho důvodu, že jsem na ně ještě na internetu nenarazila nebo o některých vůbec neslyšela. Např.edulabcr.cz vůbec nevím co je.
17. Jak vyhovují žákům?
- Online zdroje, které využívám žákům dle mého vyhovují, jelikož jsou vždy nadšení, když jdeme pracovat s něčím na internetu. Nejoblíbenější jsou hry.
18. Jak vidíte budoucnost jejich využívání?
- Bez internetových zdrojů se dle mého názoru již neobejdeme a pouze podporuji jejich autory k dalšímu tvoření.
19. Co byste doporučili dalším učitelům při používání těchto IT pomůcek?
- Asi že by to měli také vyzkoušet, pokud nic takového nedělají.

Rozhovor s učitelkou prvního stupně – M. T.

Věk: 36

Počet let praxe: 9 let

Aprobovaná učitelka, Univerzita Karlova v Praze, Učitelství pro 2. st ZŠ – obor zeměpis

Základní škola ve městě nad 1 000 000 obyvatel

Pracovní pozice (funkce): učitelka vlastivědy ve 4. ročníku

Rozhovor vedl: Michal Šteyr

Rozhovor přepsal: Michal Šteyr

Datum a místo: 23.8. Praha

1. Jaké učebnice vlastivědy používáte?
 - Používáme učebnice od nakladatelství SPN pro 4. ročník.
2. Tyto učebnice jste si sama vybrala?
 - Ne, už byly na škole. Učebnice máme předem určené.
3. Jak Vám tyto učebnice vyhovují?
 - V minulosti jsem s nimi také pracovala a už vím, kde co a jak najdu, tak jsem s nimi spokojená.
4. Byla byste pro jinou volbu učebnic?
 - Nevolila bych jinou variantu, jelikož k této učebnici máme ještě pracovní sešity, které jsou od nakladatelství Taktik, což si myslím, že je vhodný doplněk k učebnici.
5. Jsou učebnice to nejdůležitější, podle čeho se rozhodujete při přípravě hodin?
 - Za nejdůležitější je úplně nepovažuji, protože se připravuji vždycky na hodinu podle PowerPoint. Dělán si svoje prezentace jako doplněk, žáci si je nosí domů, takže se snažím, aby si ty informace potom byli schopní dohledat i doma.
6. Jak se obvykle připravujete na hodinu vlastivědy?
 - No tak samozřejmě to je vždycky individuální, nemůžu říct, že mám připravený každý rok stejné PowerPoint prezentace. Každá třída vyžaduje jiný přístup a jiné informace. Většinou na začátku hodiny opakování minulé látky, potom přecházíme většinou k mapám, těm novým informacím a znovu opakování probrané látky. Když zbyde čas, tak uděláme i nějaké opakování formou her. Snažím se co nejvíce využívat internet a různých vlastivědných map na internetu.
7. Pracujete s metodikou příručkou pro učitele? Proč ano, proč ne?
 - Ne nepracuji. Popravdě jsem jí vůbec nedostala do ruky. Škola mi ji neposkytla.

8. Uzpůsobujete nějak texty či úkoly z učebnice či z metodické příručky třídy, kterou učíte?
 - Učebnice má na konci kapitoly otázky k opakování a procvičení. Někdy je nechám tak jak jsou a někdy si je třeba poupravím podle specifík dané třídy, protože se snažím dodržovat školní vzdělávací program.
9. Z jakého důvodu obvykle upravujete texty, úkoly navržené učebnicí/ příručkou?
 - Aby to bylo žákům srozumitelnější a věděli na co konkrétně se ptám.
10. Chtěl/a byste v této věci něco vzkázat autorům učebnic?
 - Nechtěla. Učebnice mi vyhovují, tak jak jsou a dokážu si je upravit sama.
11. Upravujete někdy texty, úlohy navržené učebnicí/příručkou kvůli potřebám. (nadání, SPU a cizinci)
 - Vyloženě s nadanými žáky jsem ještě nepracovala, ale vždycky tam byla nějaká specifická porucha učení SPU, většinou měli problém v orientaci na mapách, takže už dostali mapy předem vyplněné a maximálně něco jednoduchého označovali, nic nepisovali. A co se týče cizinců, tak jsem se nesetkala s tím, že bych cizinci musela upravovat text.
12. Jaké jiné zdroje používáte jako inspiraci či jako texty do výuky?
 - Jednoznačně internet, takže určitě online mapy a většinou vše, co najdu na Google.
13. Používáte ve výuce vlastivědy e-učebnice?
 - Viděla jsem e-učebnice, dokonce myslím, že jednou jsem improvizovala, takže jsem sáhla po e-učebnice jako možnost zápisu. Jinak e-učebnice nevyužívám.
14. Používáte ve výuce jiné elektronické zdroje? (Výběr z nabídky)
 - RVP ano, dmy myslím jsem taky někdy využila, aktiv učitel taktéž. Jinak, co vidím v nabídce, už nejspíše ne.
15. Proč tyto stránky nepoužíváte?
 - Asi jsem o nich nevěděla, protože většinou si prostě na tom internetu najdu to, co chci a je toho tam opravdu strašně.
16. S tím, co využíváte, máte jaké zkušenosti?
 - Většinou se dají k tématu najít různá videa, která jsou názorná, takže to určitě využívám. Stačí vždycky ty tři minutky, kdy je vlastivědný jev či děj vysvětlen a žáci to vidí.
17. Jak vyhovují žákům?
 - Myslím si, že vizuální stránka, je pro děti velmi důležitá.
18. Jak vidíte budoucnost využívání elektronických zdrojů?

- Určitě velikou v dnešní době počítačů.

19. Co byste doporučila ostatním učitelům v souvislosti s těmito IT pomůckami?

- Ať tě využívají, já si myslím, že ta názornost je pro děti určitě důležitá, protože to není jenom povídání před tabulí, ale můžou si to i sami dohledat potom na internetu.

Rozhovor s učitelem prvního stupně – V. N

Věk: 53

Počet let praxe: 30

Aprobovaný učitel 1. st ZŠ na Univerzitě v Hradci Králové

Základní škola ve městě okolo 6 000 obyvatel

Pracovní pozice (funkce): třídní učitel v 5. ročníku

Rozhovor vedl: Michal Šteyr

Rozhovor přepsal: Michal Šteyr

Datum a místo: 19. 9. 2018 v Chlumci nad Cidlinou

1. Jaké učebnice vlastivědy používáte?
 - Používáme učebnice Nová škola.
2. Tyto učebnice jste si sám vybral?
 - Ne, nevybral jsem si je sám.
3. Jak Vám tyto učebnice vyhovují?
 - Ale tak docela ano, jelikož je už využívám řadu let, tak jsem si na ně v podstatě zvykl.
4. Byl byste pro jinou volbu učebnic?
 - Nevím, asi kdyby mi přidělili jiné učebnice, tak se zase naučím pracovat s nimi.
5. Jsou učebnice to nejdůležitější, podle čeho se rozhodujete při přípravě hodin?
 - Jednoznačně ano. Jsem asi ze staré školy, ale při přípravě hodiny téměř nepoužívám internet, takže opravdu využívám většinou jen učebnice.
6. Jak se obvykle připravujete na hodinu vlastivědy?
 - Tak nejdříve záleží na tom, co budeme probírat. Následně popřemýšlím nad tím, jaké pomůcky budu potřebovat (mapy, prezentace...). Důležité je pro mě mít i připravené zápisy do sešitu. I když letos učím vlastivědu 5. třídy již poněkolkáté, snažím se zápisy měnit. A pokud se píše nějaký test, mám připravený i ten na předtištěném papíře.
7. Pracujete s metodikou příručkou pro učitele? Proč ano, proč ne?
 - Ne, vůbec jí nepoužívám, protože ji nemáme.
8. Uzpůsobujete nějak texty či úkoly z učebnice či z metodické příručky třídě, kterou učíte?
 - Ano, uzpůsobuji texty z učebnice právě pro již zmíněný zápis do sešitu.
9. Z jakého důvodu obvykle upravujete texty, úkoly navržené učebnicí/ příručkou?

- Aktualizace textů (naše vydání je myslím z roku 2010). Takže tam máme třeba ještě jiného pana prezidenta atd. A samozřejmě občasné nepřesnosti v textu.

10. Chtěl/a byste v této věci něco vzkázat autorům učebnic?

- No... zjistěte si skutečnosti, zaktualizujte si data a udělejte pořádně jednu učebnici vlastivědy.

11. Upravujete někdy texty, úlohy navržené učebnicí/příručkou kvůli potřebám. (nadání, SPU a cizinci)

- Ne upravuji.

12. Jaké jiné zdroje používáte jako inspiraci či jako texty do výuky?

- Když už používám internet, tak určitě dумы.cz a youtube.cz.

13. Používáte ve výuce vlastivědy e-učebnice?

- Ne, ty ve škole nemáme.

14. Používáte ve výuce jiné elektronické zdroje? (Výběr z nabídky)

- Jenom dумы.cz a pak naše interní školní servery, na kterých je spousta prezentací vytvořena učiteli z naší školy.

15. Proč tyto stránky nepoužíváte?

- Je toho strašně moc a nějak jsem si zvykl na používání jednoho. Ani doma u internetu neprosedím hodiny, takže nevidím důvod, proč ve škole ano.

16. S tím, co využíváte, máte jaké zkušenosti?

- Jenom dobré, vždy najdu to, co potřebuji. Spoustu věcí již mám, takže využívám i z minulých let.

17. Jak vyhovují žákům?

- Neptám se jich, musí jim vyhovovat.

18. Jak vidíte budoucnost využívání elektronických zdrojů?

- Budoucnost to jednoznačně má, ale nejsem úplně zastáncem elektronických zdrojů. Stejně tak i doma. Raději si otevřu knihu než nějaké sedění u internetu.

19. Co byste doporučila ostatním učitelům v souvislosti s těmito IT pomůckami?

- Pokud je to věčné hledání zdrojů a materiálů baví, tak ať v tom pokračují. Pokud bych mohl, tak bych určitě doporučil dумы.cz, když už musím něco doporučit. Pro mě jednoduché ovládání a vyhledávání.

Rozhovor s učitelkou – V. S.

Věk: 25

Počet let praxe: 1 let

Aprobovaná učitelka, Univerzita Hradec Králové, obor výtvarná výchova a etická výchova
Základní škola ve městě kolem 10 000 obyvatel

Pracovní pozice (funkce): třídní učitelka 5. ročníku, učí ve své třídě ČJ, M, VL

Rozhovor vedl: Michal Šteyr

Rozhovor přepsal: Michal Šteyr

Datum a místo: 1. 8. 2018, Nový Bydžov

1. Jaké učebnice vlastivědy používáte?
 - Zatím jsem učila pouze jeden rok v Praze, ale používala jsem učebnice, které mi škola přidělila, protože jsem neměla jinou možnost. Nakladatelství Alter.
2. Jak Vám vyhovovaly?
 - Téměř vůbec, skoro jsem podle toho neučila, protože to ani neodpovídalo školnímu vzdělávacímu plánu ani mému tematickému plánu, takže jsem spoustu papíru dětem kopírovala a vytvářela pracovní listy, a tak podobně.
3. Co Vám více vyhovuje?
 - Určitě by mi víc vyhovovalo, vybrat si knížku, podle které je tematický plán a školní vzdělávací program, aby to prostě sedělo. Bylo by fajn, kdyby to bylo trochu interaktivnější pro děti a ne jenom taková ta strohá teorie.
4. Co Vám nevyhovuje?
 - Na to už jsem, myslím, odpověděla.
5. Jsou učebnice to nejdůležitější, podle čeho se rozhodujete při přípravě hodiny?
 - Ne, nejdůležitější je to, co děti potřebují naučit, co v dané době umí, vždycky vycházím z toho, jak jsou žáci připraveni.
6. Co je pro Vás tedy nejdůležitější?
 - Pro mě nejdůležitější je to, aby si děti z hodiny něco odnesly, takže když třeba zjistím, že prostě něco nezvládají, tak se raději vrátím zpátky, než abych jela podle tématu dál.
7. Jak se obvykle připravujete na hodinu vlastivědy?
 - Vlastivědu jsem učila první rok, ale většinou si stahuji prezentace PowerPoint na počítač z Googlu.
8. Pracujete s metodikou příručkou pro učitele? Proč ano, proč ne?

- S příručkou pro učitele jsem pracovala pouze při přípravách na hodinu angličtiny. Ta mi při mých začátcích velmi pomohla a přišla mi srozumitelná.
9. Uzpůsobujete nějak texty či úkoly z učebnice či z metodické příručky třídě, kterou učíte?
- Neuzpůsobuji. Když už pracuji s textem z učebnice, tak pouze s tím, který má hlavu a patu, a proto s ním už nic nedělám.
10. Z jakého důvodu obvykle upravujete texty, úkoly navržené učebnicí/ příručkou?
- Protože nejsou aktuální.
11. Chtěl/a byste v této věci něco vzkázat autorům učebnic?
- Ať si zkusí představit sami sebe v těch třídách a lavicích a aby se to snažili dělat pro děti zábavné, proto mám ráda nakladatelství Taktik, protože to je formou hravé výuky.
12. Upravujete někdy texty, úlohy navržené učebnicí/příručkou kvůli potřebám. (nadaní, SPU, cizinci).
- Zažila jsem všechny tři nabízené možnosti. Pro nadané žáky jsem neupravovala texty, ale čerpala z jiných zdrojů. Žákům s SPU jsem texty zkracovala. A cizince jsem měla na doučování a texty jsem jim také zkracovala.
13. Jaké jiné zdroje používáte jako inspiraci či jako texty do výuky?
- Internet a vybrané texty z jiných učebnic. Nejčastěji od nakladatelství Taktik.
14. Používáte ve výuce vlastivědy e-učebnice?
- Používala jsem DVD, které mi poslali z nakladatelství Taktik na interaktivní tabuli. Velice dobře zpracovaná dopravní výchova.
15. Používáte ve výuce jiné elektronické zdroje? (Výběr z nabídky)
- Nejčastěji rvp.cz. To musí použít snad každý, když vytváří tematické plány. Z těchto ostatní nabízených jich už moc neznám, ale třeba dreamenglish používám na angličtinu. Mám to v PC uložené jako záložky, takže si přesně stránky nepamatují.
16. Proč tyto stránky nepoužíváte?
- Nepoužívám je, protože je neznám. Ale určitě by bylo fajn se na ně asi tedy podívat.
17. S tím, co využíváte, máte jaké zkušenosti?
- Vždy tam naleznou to, co potřebuji, takže jen ty nejlepší, bych řekla.
18. Jak vyhovují žákům?

- Asi jak co. Třeba na dreamenglish máte přímo nazpívanou písničku, učí se podle toho slovíčka, což je pro 1. stupeň super, protože učit se slovíčka je pro ně úmorný a nebaví je to. Poté to nebaví ani mě. Na vlastivědu využívám různé mapy online, slepé mapy z Google a tak. Rozhodně je to lepší, než se něco biflovat na z paměť, jelikož to takto krásně vidí na interaktivních tabulích.

19. Jak vidíte budoucnost využívání elektronických zdrojů?

- V dnešní době internetových zdrojů a interaktivních tabulí je toto lepší forma, než se vše učit z paměti, ale nemyslím si že by elektronické zdroje nahradily papír a tužku. Možná vymizí učebnice jako takové, ale pracovní listy či sešity rozhodně ne. Děti musí rozhodně trénovat psaní.

20. Co byste doporučila ostatním učitelům v souvislosti s těmito IT pomůckami?

- Nevím. Asi je na každém, zda je bude využívat či ne.