

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

**Vzdělávací materiály AMOS – Ucelený soubor  
vzdělávacích materiálů v 1. ročníku ZŠ**

*Diplomová práce*

<b>Autor:</b>	<b>Petra Mňuková</b>
Studijní program:	Učitelství pro základní školy – M7503
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Rok studia:	Akademický rok 2020/2021
Vedoucí práce:	Miloš Novotný, Mgr.
Oponent práce:	Maněnová Martina, doc. PaedDr. Ph.D.



Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta

## **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

Autor: **Petra Mňuková**

Osobní číslo: **P16P0864**

Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**

Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**

Název tématu: **Vzdělávací materiály AMOS – ucelený soubor vzdělávacích materiálů AMOS v 1. ročníku ZŠ**

Zadávací katedra: **Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky**

### **Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:**

Hlavní cíl této diplomové práce bude popsat práci učitelů se vzdělávacími materiály AMOS, které jsou používány v 1. ročníku základních škol a zařadit je do kontextu ostatních učebnic (jak se s učebnicemi shodují a čím jsou rozlišné). Dále je cílem porovnat stávající učebnice se vzdělávacími materiály AMOS na základě vybraných kritérií. Teoretická část práce bude zaměřena zejména na funkce učebnic a obecná kritéria hodnocení učebnic. Empirickou část bude tvořit longitudinální sonda zaměřená na práci učitelů se vzdělávacími materiály AMOS v průběhu jednoho školního roku.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Miloš Novotný**

Oponent diplomové práce: **doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.**

Datum zadání diplomové práce: **11. 11. 2019**

Termín odevzdání diplomové práce:

Doc. PhDr. MgA. František Vaníček, PhD.

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

děkan

vedoucí katedry

## **Prohlášení**

„Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma „*Vzdělávací materiály AMOS – Ucelený soubor vzdělávacích materiálů v 1. ročníku ZŠ*“ vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu“

V Hradci Králové dne

Mňuková Petra

## **Poděkování**

Děkuji panu Mgr. Miloši Novotnému za vedení mé diplomové práce, za veškerý čas strávený odbornou pomocí, trpělivostí a poskytováním cenných rad při našich konzultacích. Dále bych ráda poděkovala za poskytnutí všech vzdělávacích materiálů uceleného souboru AMOS a pomoc při kontaktu pilotních učitelů. Právě těmto respondentům děkuji za čas, který věnovali vyplnění otázek zasláného polostrukturovaného rozhovoru potřebného pro tuto práci, v některých případech děkuji za telefonickou zpětnou vazbu tohoto rozhovoru.

## **Anotace**

MŇUKOVÁ, Petra. *Vzdělávací materiály AMOS – Ucelený soubor vzdělávacích materiálů v 1. ročníku ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. Diplomová práce.

Hlavním cílem této diplomové práce je popsat práci učitelů se vzdělávacími materiály AMOS, které jsou používány v 1. třídě základních škol a zařadit je do kontextu ostatních učebnic (jak se s učebnicemi shodují a čím jsou rozlišné). Dále je cílem porovnat stávající učebnice se vzdělávacími materiály AMOS na základě vybraných kritérií. Teoretická část práce bude zaměřena zejména na funkce učebnic a obecná kritéria hodnocení učebnic. Empirickou část bude tvořit longitudinální sonda zaměřená na práci učitelů se vzdělávacími materiály AMOS v průběhu jednoho školního roku.

## **Klíčová slova**

Učebnice, didaktická pomůcka, vzdělávání, žák, 1. ročník základní školy

## **Annotation**

MŇUKOVÁ, Petra. *Educational materials AMOS: Coherent file educational materials at the first class of primary school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. Diploma Thesis.

The main goal of this diploma thesis will be to describe the work of teachers with AMOS educational materials, which are used in the 1st grade of primary schools and to place them in the context of other textbooks (how they coincide with textbooks and how they are different). Furthermore, the aim is to compare existing textbooks with AMOS educational materials based on selected criteria. The theoretical part of the work will focus mainly on the functions of textbooks and general criteria for evaluating textbooks. The empirical part will consist of a longitudinal probe focused on the work of teachers with AMOS educational materials during one school year.

## **Keywords**

Textbook, teaching aid, education, pupil, 1st year of primary school

# OBSAH

OBSAH.....	7
ÚVOD.....	10
1 UČEBNICE.....	11
1.1 Vymezení pojmu učebnice.....	11
1.2 Funkce učebnice .....	13
1.3 Struktura učebnice .....	15
1.4 Tvorba učebnice .....	16
1.5 Hodnocení a kritéria učebnice.....	17
1.6 Využití učebnice jako didaktického prostředku .....	19
2 VNITŘNÍ ASPEKTY UČEBNICE.....	21
2.1 Autoregulace .....	21
2.1.1 Fáze autoregulace .....	22
2.2 Vzdělávací sebevědomí .....	23
2.3 Stav FLOW .....	24
2.3.1 Vymezení pojmu flow .....	24
2.3.2 Kdy dochází ke stavu flow.....	24
2.4 Motivace.....	25
2.4.1 Druhy motivace žáků ve škole .....	26
2.5 Responzivní (zodpovědná) výuka .....	27
2.6 Samostatnost žáků .....	28
2.7 Komunikační schopnosti a čtenářská gramotnost .....	30
3 AMOS .....	31
3.1 Popis AMOSE.....	31
3.1.1 Analyticko-syntetická metoda.....	31
3.1.2 Genetická metoda .....	31
3.1.3 Metoda tří startů .....	32

3.1.4	Propojení předmětů.....	37
3.1.5	Inovativní přístupy.....	38
3.1.6	Čteme a píšeme s Agátou.....	45
3.1.7	Matýskova matematika .....	49
3.1.8	Objevujeme a poznáváme s Oskarem.....	51
3.2	Kritéria pro porovnání AMOSE s jinými učebnicemi.....	54
3.2.1	Nakladatelství Nová škola – AMOS .....	55
3.2.2	Nakladatelství Fraus .....	55
3.2.3	Nakladatelství Taktik.....	56
3.3	Porovnání AMOSE s jinými učebnicemi .....	59
3.3.1	Nakladatelství Fraus .....	59
3.3.2	Nakladatelství Taktik.....	61
4	ZKUŠENOSTI Z PILOTNÍ VÝUKY .....	63
4.1	Cíle průzkumu a průzkumné otázky .....	63
4.2	Předpoklady.....	63
4.3	Metodologie .....	64
4.3.1	Metoda kvantitativního průzkumu .....	64
4.3.2	Polostrukturovaný rozhovor a jeho realizace.....	64
4.3.3	Charakteristika průzkumného souboru .....	65
4.3.4	Předvýzkum.....	67
4.3.5	Výsledky průzkumného šetření .....	68
4.4	Interpretace odpovědí z polostrukturovaných rozhovorů .....	68
4.4.1	Práce žáků s piktogramy a čtením zadání .....	69
4.4.2	Inovace ve výuce prostřednictvím AMOSE .....	71
4.4.3	Práce s MIUč a relevantnost doporučeného časového harmonogramu .....	73
4.4.4	Iniciativa a závěrečné rozhodnutí pro práci s materiály AMOS .....	74
4.5	Vyhodnocení předpokladů .....	77



4.5.1	Předpoklad 1.....	77
4.5.2	Předpoklad 2.....	78
4.5.3	Předpoklad 3.....	78
4.5.4	Předpoklad 4.....	79
5	SHRNUTÍ A DISKUZE .....	80
5.1	Limity práce .....	81
5.2	Přínosy práce .....	82
6	ZÁVĚR .....	83
	POUŽITÉ ZDROJE .....	84
	SEZNAM OBRÁZKŮ .....	87
	SEZNAM GRAFŮ .....	89
	SEZNAM TABULEK.....	90
	SEZNAM PŘÍLOH.....	91
	Příloha A.....	92

# ÚVOD

V současné době existuje mnoho druhů didaktických materiálů a pomůcek. Ve větší míře je volba vzdělávacích prostředků na jednotlivých učitelích. Především pro první stupeň základní školy je vytvořena řada pestrých učebnic, pracovních sešitů a dalších pomůcek, které jsou nezbytné pro vzdělávání žáků. Žáci na prvním stupni, zejména ti mladší, potřebují motivaci, která v nich vyvolá touhu po poznání a zájem o edukaci. Jedním aspektem je učitel, jenž by měl stimulovat žáky a podnítit v nich aktivní účast během výuky. Dalším činitelem pro vaše vzdělávání jsou didaktické materiály, kterými jsou v první řadě učebnice a pracovní sešity. Ty by měly být pestré, zábavné a kvalitně zpracované dle jejich funkce.

Pro téma diplomové práce jsem se rozhodla zejména pro inspiraci ve svém osobním vedení výuky. Materiály AMOS mě zaujaly hned na první pohled, což ve mně vyvolalo touhu poznat je, zkusit s nimi pracovat, a především se hlouběji dostat do problematiky výběru edukačních materiálů a práce s nimi.

Cíle diplomové práce jsou zaměřeny na výukový materiál využívaný v hodinách v prvním ročníku základní školy. Jedná se o konkrétní podobu didaktické pomůcky – učebnice. Diplomová práce obsahuje část teoretickou, jenž konkrétně popisuje pojem učebnice. Zahrnuje veškeré aspekty ovlivňující možný výběr didaktické pomůcky. Představuje nakladatelství zabývající se tvorbou učebních pomůcek pro první ročník základní školy. Blíže seznamuje se souborem vzdělávacích materiálů AMOS. Empirickou část tvoří longitudinální sonda zaměřená na práci učitelů se vzdělávacími materiály AMOS v průběhu jednoho školního roku. Ze zpracování této části je zřejmý průzkum v rozsahu dostupných informací respondentů pracujících a využívajících výukové materiály AMOS. Za důležité je považováno konkrétní užití těchto materiálů při výuce prvního ročníku základní školy.

# 1 UČEBNICE

V této kapitole vymezuji pojem učebnice, a zároveň se zabývám hlubší charakteristikou učebnice – jejími funkcemi, strukturou, tvorbou, hodnocením a kritérii výběru učebnic a využitím jako didaktickým prostředkem.

## 1.1 Vymezení pojmu učebnice

Učebnice je jedna z nejvýznamnějších didaktických pomůcek. Neexistuje mnoho lidí (snad jen analfabeti), kteří by během svých studií učební texty nepoužili. Učebnice je jedním z nejstarších školních prostředků sloužící k prohlubování vzdělávání – používaly se již před vznikem knihtisku. Učebnice didakticky interpretuje vědecké poznatky vycházející ze současného poznání lidstva, což předává formou učiva. Kromě předávání informací, poskytuje procvičování, opakování, systematizaci a integraci učiva, a je prostředkem sebevzdělávání a sebekontroly žáka.

Učební knihy jsou zařazeny mezi základní pomůcku žáka i učitele. Práce s učebnicí vyžaduje aktivní spoluúčast učitele, pro něhož slouží jako vodítko v jeho řídicí roli. Z pohledu žáka se jedná o nejdůležitější zdroj při osvojování nových informací.

Existuje spousta definic pojmu učebnice. Zde jsou uvedeny tři možné výklady:

*„Druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou. Má řadu typů, z nichž nejrozšířenější je školní učebnice.“* (Průcha, 2008, s. 258)

Dále popisuje školní učebnici a její funkce. Školní učebnice zahrnuje obsah vzdělávání, který je součástí kurikula. Školní učebnice slouží především jako informační zdroj nejen pro žáky, ale také pro učitele.

*„Učebnice: Prostředek vyučování a učení v knižní formě, ve které jsou určitá odborná témata a okruhy předmětu metodicky uspořádány a didakticky ztvárněny tak, že umožňuje učení...“* (Meyers Kleines Lexikon – Pädagogik, 1988, s. 259, cit. z Průcha, 1998)

Jan Průcha (1998) charakterizoval pojem učebnice tak, že *„je začleněna nejméně do tří systémů jakožto edukační konstrukt.“*

Schéma edukačního konstruktů:



Obr. 1 - Schéma pojmu učebnice, Průcha (2006, s. 12)

Místo učebnice ve vzdělávacím procesu charakterizuje Průcha (1998) takto:

- a) **Učebnice jako prvek kurikulárního projektu** – učebnice je součástí vzdělávacího programu. Jedná se o dokumenty normativního typu obsahující učební plán určitého druhu nebo stupně školy, prezentují cíle vzdělávání jako celek, ale i v jednotlivých předmětech a vymezují učební osnovy.
  
- b) **Učebnice jako součást souboru didaktických prostředků** – v didaktické teorii se jedná o soubor všech materiálních prostředků, které fungují při uskutečnění vzdělávání. Je potřeba nahlížet na učebnice z několika hledisek, a to na obsah a cíle vzdělávání ve spojení s kurikulárními projekty, a také ve vztahu k vlastnostem a fungování jiných didaktických prostředků, které jim konkurují. V současné době se prosazují programy s multimediální prezentací, což je spojení textu s vizuálními a zvukovými prostředky s počítačovými efekty. Díky tomu se dají používat počítačové verze školních učebnic, které jsou původně vydané knižně. Elektronické učebnice mohou zahrnovat vizuální a zvukové ukázky.

I přes to, že se v souvislosti začleňují elektronické techniky do výuky, nahrazení tištěných forem učebnic se nekoná, protože některé vlastnosti jsou nenahraditelné ve své didaktické funkci. Tištěné učebnice nepředstavují riziko poruchy

technického zařízení, jsou lehce dostupné a lépe přenosné. Dále jsou cenově dostupnější než samotné technické vybavení a potřebné výukové programy.

c) **Učebnice jako druh školních didaktických textů** – v České republice se můžeme setkat s termíny *učební text*, *knižní učební pomůcka* nebo *školní kniha*. Tyto termíny dokazují, že je učebnice jedním z nejrozšířenějších druhů didaktických textů, které jsou zpravidla strukturovány jako kniha. Školních didaktických textů existuje hned několik. Zde jsou uvedeny příklady:

- učebnice,
- cvičebnice,
- slabikář,
- čítanka,
- slovník,
- didaktické příručky,
- atlas a mapa, aj.

V rámci výuky jsou v českém školství využívány nejen školní učebnice, ale i pracovní sešit, který žákům umožňuje nejen doplňkové úkoly, ale i hlubší procvičování probíhaného tématu. Výukové učebnice jsou z větší části koncipovány jako ucelené a na sebe navazující řady knih, a to jak pro daný předmět, tak i obor.

Dle mého názoru je učebnice skutečně jednou z nejvýznamnějších didaktických pomůcek. Již na základní škole jsem se nejčastěji učila právě z učebních textů, a to především na druhém stupni. Na prvním stupni jsme vypracovávali cvičení v učebnicích a pracovních sešitech, což bylo největší náplní z celého vzdělávání. V rámci pedagogických praxí probíhajících na vysoké škole jsem se setkala s učebnicemi, podle kterých jsem se na základní škole učila já. To ve mně vyvolalo vždy pocit úzkosti, protože se školy vyhýbají inovacím.

## 1.2 Funkce učebnice

Každá učebnice má dané funkce, jejichž výběr záleží na autorovi. Počet funkcí závisí na několika aspektech, např. jedná-li se o první nebo druhý stupeň základní školy, jednotlivých ročnících nebo vyučovacích předmětech. (Sikorová, 2007)

Zujev (1986) vymezil základní funkce učebnice takto:

- a) **Informační** – podstatou této funkce je vymezení náplně výuky konkrétních předmětů nebo vzdělávacích oborů
- b) **Systematizační** – učebnice jsou uspořádány do systému od jednoduchého učiva ke složitějšímu, učební látka na sebe posloupně navazuje
- c) **Transformační** – jedná se o přepracovanou verzi odborných údajů vědních oborů z jiné, pro žáky náročnější oblasti tak, aby byly informace pro žáky lépe pochopitelné
- d) **Fixační a kontrolní** – tato funkce slouží k upevňování učiva na základě procvičování a kontroly pomocí úkolů
- e) **Sebevzdělávací** – učebnice jsou vytvořeny pro samostatnou práci žáků, přičemž je utvářena motivace k učení a chtíč poznávání
- f) **Integrační** – smyslem učebnice je východisko pochopení a integrace informací, jenž žáci nabývají z jiných pramenů
- g) **Koordinační** – uvádí se z vzájemného souladu s učebními materiály navazující na učebnici
- h) **Výchovná** – vede k harmonizaci rozvinuté osobnosti rozmanitých rysů

Při tvorbě učebnic z hlediska funkcí se přihlíží na vztah subjektů, které učebnici využívají. V tomto případě můžeme rozlišit dva subjekty:

- a) **Funkce učebnic pro žáky** – učebnice jsou pro žáky hlavním pramenem k získávání informací
- b) **Funkce učebnic pro učitele** – učitelé z učebnic vycházejí při plánování obsahu výuky, používají je pro přímou prezentaci nebo ji využívají pro hodnocení vzdělávacích výsledků žáků (Průcha, 1998)

Dle Maňáka (2007) je klíčová didaktická funkce. Především se hodnotí didaktická vybavenost učebního textu (např. metodické zpracování učiva, řízení výuky, orientace v učebnici, vizuální výbava aj.).

Mikk (2007) vyzdvihuje funkci učebnice motivační, jelikož má motivovat žáky k učení. V dnešní době je v nabídce mnoho pramenů, ze kterých mohou žáci čerpat informace, proto tuto funkci pokládá za základní a hlavní. Žáci se nechtějí učit z učebnic, které je dle jejich úsudku nezaujímou a demotivují k učení. Kdežto když je učebnice upoutá, rozvíjí se v žácích touha poznávat a zajímat se o určitý předmět

Já se osobně nejvíce ztotožňuji s názorem pana Mikka. Dle mého názoru je v současnosti velmi důležité zajistit pozornost žáků a probudit v nich zájem objevovat a získávat nové informace. Pokud není učebnice lákavá, a nejen obsahem zajímavá, motivaci žáků je obtížnější dosáhnout. To však neznamená, že bych podceňovala ostatní funkce. Každá z výše jmenovaných funkcí má své opodstatnění. Každá učebnice musí splňovat jinou funkci, například dle věku či úrovně znalostí žáků, pro které je materiál připravován (př. u starších žáků je podle mě velmi důležitá funkce sebevzdělávací, aby byli připraveni na vyšší stupeň vzdělávání).

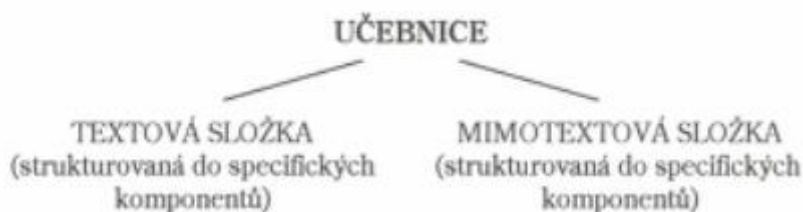
### 1.3 Struktura učebnice

*„Stanovením struktury učebnice a zkoumáním dílčích strukturálních složek se zabývá (makro)strukturální analýza učebnic. Každá strukturální složka může nést několik funkcí, z nichž některé jsou dominantní a leží ve středu zájmu strukturální analýzy“ (Valenta, 1997, str. 11)*

Primární složkou učebnice je text, jenž je hlavním systémem prototypu učence. Co se týče vztahu textu, učiva a informace, dalo by se upřesnit a odlišit následně:

Pomocí různých didaktických médií je žákům předáváno učivo se záměrem dosažení vzdělávacího efektu. Didaktický text, jenž zahrnuje didaktické informace, má sdělovací funkci neboli informační, která je popsána v podkapitole 1.2. Text můžeme dělit na základní, doplňující a vysvětlující, jejichž hromadným cílem je předání didaktické informace vycházející z obsahu učební látky. (Valenta, 1997)

Schéma obecného modelu struktury učebnice:



Obr. 2 – Schéma struktury učebnice, Průcha (1998, str. 21)

Průcha (1998) značí tento způsob analýzy učebnice jako „*funkčně strukturální analýzu učebnic.*“

Dle Průchy (2017) správně vypracovaná školní učebnice má mít hojně členěnou strukturu. Průcha diferencuje učebnici v rámci funkčního stanoviska na tři hlavní pojetí:

- a) **Učebnice jako kurikulární projekt,**
- b) **Učebnice jako zdroj obsahu vzdělávání pro žáky,**
- c) **Učebnice jako didaktický prostředek pro učitele.**

V prvním případě se vychází z jakéhosi modelu, který určitým způsobem usměrňuje vzdělávací postupy v rámci školního prostředí. Učebnice jako kurikulární projekt formuluje obsah vzdělávacího procesu, jenž je představami tvůrců kurikula a edukační politiky dané země.

Učebnice jsou jedním z didaktických prostředků, přičemž spadají do literárních pomůcek, jak jsem již zmiňovala v kapitole 1.1. Textové materiály je pak možné rozdělit na učebnice, které jsou určeny pro žáky a učitele, dále na metodické příručky, které jsou pomocnými materiály pro učitele, a nakonec na jazykové příručky, které jsou adresované též pro žáky i učitele. (Průcha, 2017)

#### **1.4 Tvorba učebnice**

Nežli dojde k vydání učebnice, musí se nejprve zvládnout hned několik kroků. Nad tímto postupem se mnohdy nezamýšlejí ani výzkumníci, učitelé, natož pak žáci. Nejzásadnějším, i když nikoli jediným, aktivním účastníkem při tvorbě učebnice, je, vedle nakladatelství, autor či kolektiv autorů. Závěrečná podoba je poté ovlivněna i dalšími aktéry, například redaktorem z nakladatelství, grafikem a podobně.

Jedním z prvních kroků je předloha návrhu, jak bude učebnice zpracována. Následuje schválený obsah učebního textu vydavatelstvím. Dalším krokem jsou ukázky kapitol, jež jsou posuzovány. Po vyhodnocení autor upraví a dokončí zbylý text učebnice. Každé nakladatelství má svého typografa, ilustrátora, grafika a další účastníky, kteří se podílejí na konečné podobě učebnice. Tím se kvalitní stránka učebnice liší od jiných nakladatelství.

Většina vyspělých zemí se zaměřuje na tvorbu učebnic soukromými nakladateli, kteří se zaměřují na vlastní průzkum učebnic mezi žáky i učiteli. Cílem průzkumného šetření je odhalení požadavků, které od učebnic očekávají. (Maňák, Klapko, 2006)



Při tvorbě učebnic je důležité respektovat základní regulující činitele. Průcha (1998) vymezil dva elementární druhy:

- a) **Oficiální kurikulární dokumenty**, které jsou pro základní vzdělávání vymezeny ve Standardu základního vzdělávání (1995) a ve vzdělávacích programech – Vzdělávací program – Základní škola (1996). Obsah vzdělávání je vyhrazen právě v těchto dokumentech.
- b) **Oficiální kritéria**, které stanovuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v Osnově pro vypracování odborného posudku (1997). Tato osnova pojímá 9 hodnotících kritérií. (Průcha. 1998)

### 1.5 Hodnocení a kritéria učebnice

Mikk (2007) dělí metody hodnocení do tří skupin:

- a) **Zjišťování názorů respondentů**, což je celkem komplexní a jednoduchý způsob, jak evaluovat učebnice. V tomto případě posuzuje kvalitu učebnice několik expertů, které vyjadřují své názory. Avšak každý z odborníků má často svůj vlastní názor odlišný od názorů jiných, čímž se toto hodnocení zpochybňuje.
- b) **Hodnocení učebnic na základě experimentu** provádějících se na školách. Závěrem zjištění je, zda je nová učebnice přínosem z hlediska lepších výsledků. Experiment se pokládá za nejspolehlivější ukazatel působnosti učebnice. Provádění experimentů je však velmi zdlouhavé a nákladné.
- c) **Analýzy učebnice** jsou jakýmsi spojením dvou již zmíněných metod hodnocení. Jedná se o obsah pravidel pro vypočtení některých kritérií učebnice. Analýzy jsou méně nákladné oproti experimentům. Na rozdíl od experimentů je při této metodě složitější proces stanovení pravidel a proces výpočtu všech vlastností učebnice.

Vlastnosti, charakteristiky a rysy učebnice jsou hlavními aspekty pro posuzování analýzy, a právě tyto vlastnosti jsou hodnotícími kritérii učebnice. Klíčovým problémem hodnocení a výběru učebnice je neexistující taxonomie, což znamená, že nejsou vymezené základní vlastnosti kvalitní učebnice. Různí autoři pokládají za důležité různorodé soubory vlastností, jiní tyto vlastnosti představují bezprostředně v rastroch jako hodnotící kritéria. (Sikorová, 2004)

Sikorová (2004) uvádí tři konkrétní příklady souborů vlastností, jež vymezili odborníci ve svém oboru.

Prvním z nich je Průcha (1998), který definuje tři základní skupiny vlastnosti učebnic:

- a) **Komunikační** – jedná se o náročnost a rozsah obsahu,
- b) **Obsahové** – do této kategorie spadá struktura obsahu, proces přetvoření vědeckých poznatků a informací, postoje a hodnoty učebnice,
- c) **Ergonomické** – zahrnuje typ a volbu velikosti písma, celkovou grafickou podobu, využití symbolů.

Druhým v pořadí, kterého Sikorová (2007) zmiňuje, je estonský vědec Mikk (2000), jenž formuloval šest základních aspektů z hlediska kvality učebnice:

- a) **Obsah** – propojení se skutečností a každodenním životem, soulad s vymezenými cíli korespondujícími s vědeckou správností
- b) **Čtivost** – srozumitelný a adekvátně složitý text
- c) **Strukturování** – jednotlivé materiální lekce, typografické prostředky
- d) **Cvičení** – otázky a úkoly na probírané téma, instrukce pro pozorování
- e) **Rozvoj myšlení žáků** – řešení problémových úloh, otevřené konce, různé perspektivy
- f) **Zajímavost** – obrázky adekvátní k věku příjemců, flexibilita metod, konkrétnost příkladů

Posledním odborníkem je Woodward (1992/1993). Analyzuje hodnotící kritéria využívající se při posuzování učebních textů sociálních věd ve třiceti třech území USA. Při provádění analýzy obsahu všeobecných rastrů je zjištěno, že obsahují dvacet odlišných kategorií zahrnující celkem 395 kritérií. Vymezuje pět hlavních skupin obsahující 25 a více kritérií:

- a) **Fyzické charakteristiky,**
- b) **Grafická podoba učebnice,**
- c) **Kurikulum / pojetí,**
- d) **Způsob psaní a chápání,**
- e) **Doplňující materiály.**

Ve výše zmíněné kapitole je zmíněno, že se experti neshodují ve vlastnostech kritérií pro hodnocení, je zřejmé, že se nejčastěji objevují vlastnosti – přiměřená obtížnost textu

a rozsahu učiva a soulad s cíli výuky, jež jsou vymezené v kurikulárních dokumentech. (Sikorová, 2007)

Určují-li se kritéria, je důležité brát v potaz i názory těch, kteří s učebnicemi pracují, v tomto případě učitelů a žáků. I když neexistují žádné podklady o tom, že jsou názory žáků rozhodující při výběru učebnice, mnoho odborníků je ubezpečeno, že jsou právě jejich názory cenné a zásadní.

Také názory učitelů jsou velmi důležité a vzácné, jelikož jsou nejen aktivními uživateli učebnice, ale také jsou odborníky v praxi. (Sikorová, 2007)

Je zajímavé, že i přes to, že jsou učebnice významné po tolik staletí, tak neexistují přesně stanovená kritéria pro hodnocení učebnic. Dle mého úsudku je velmi důležité, aby se na hodnocení podíleli učitelé i žáci. Ti by měli dokázat říct, v čem je učebnice adekvátní, odpovídající stanoveným normám a vhodná pro vyučování, naopak i to, co by v učebnici pozměnili, doplnili a podobně.

## **1.6 Využití učebnice jako didaktického prostředku**

Díváme-li se do historie první tvorby učebnic, vždy narážíme na primární produkci materiálů pro žáky. Je tedy důležitá znalost práce žáků s učebnicemi, činnosti, při kterých žáci učební texty využívají, a v neposlední řadě postoje k jednotlivým učebnicím. (Průcha, 1998)

Učebnice jako didaktický prostředek pro žáky je využívána dle míry využití a určení přímého způsobu práce s texty prostřednictvím učitele. Nejčastější uplatnění je při zadání domácích úloh, samostatné domácí přípravě či při bezprostřední práci s učebními texty ve výuce.

Didaktické texty pro učitele jsou především hlavním zdrojem při plánování výuky. Další užití učebnice učitelem je jako pomůcka v jednotlivých předmětech. Způsob využití učebnice je však na jednotlivých učitelích. Rozlišujeme tři různorodé styly, které učitel využívá při práci s učebnicí:

- a) Přímá výuka z učebnice**, kdy učitel vysvětluje dané téma a neznámá, nová slova žákům z učebního textu. Návodnými otázkami se snaží žáky navést k přemýšlení

a využívání již získaných znalostí. V průběhu textu opět pokládá otázky, kterými zjišťuje, zda žáci přečtenému textu dostatečně rozumí.

**b) Zaměření na dovednosti práce s textem**, při němž učitel nevede žáky k práci s textem, ale nejprve pokládá zásadní otázky, které se vztahují k tématu. Následně učitel předkládá žákům, jak rozlišovat podstatné informace od méně podstatných. Počet zásahů učitele do práce žáků s textem souvisí se schopnostmi a znalostmi žáků.

**c) Používání více zdrojů informací**, například výklad, diskuse, audiovizuální média a aktivní vyučovací metody, prostřednictvím kterých učitel vede výuku. Učebnice jsou v tomto případě jednou z mnoha možností zdrojem informací. (Maňák, Klapko, 2006)

Vališová (2007) popisuje metody práce s tištěným textem, jež jsou součástí nějaké další metody vzdělávání. Vymezuje dvě základní povahy práce s textem, a to reproduktivní, při které žák získává nové informace zahrnuté v textu, dále je to produktivní, jejíž obsah podněcuje žakovu přímou tvořivou činnost – řešení daných problémů, které text obsahuje, hodnocení složek učebnice (struktura, formální zpracování, aj.) či vytváření textu samotným žákem při písemné práci, vypracování recenzí atd.

Využití učebnice je v dnešní době převážně na učitelích. Někteří učitelé využívají učebnici neustále. Vede pouze frontální výuku a vyhýbá se jakékoliv jiné vyučovací metodě a organizaci. Jiní naopak využívají učebnici jen v rámci vysvětlení nové látky či zadání domácích úkolů a procvičování, ale při vyučování využívají různé didaktické metody a organizační formy. Tento sdělený názor je též z pedagogických praxí, jež jsem realizovala na různých základních školách.

## 2 VNITŘNÍ ASPEKTY UČEBNICE

V této části diplomové práce jsou vymezeny důležité aspekty pro konkrétní výběr didaktické pomůcky. Jedná se o významná stanoviska ovlivňující volbu daného materiálu. Tyto aspekty jsou považovány (srov. Sikorová, 2004) za důležité a obohacující při výuce.

*„Co se týče vlastností (rysů, charakteristik, aspektů) učebnic, není obecně přijata žádná taxonomie. Různí autoři uvádějí odlišné soubory vlastností, které jsou podstatné z hlediska kvalitní učebnice.“* (Sikorová, 2004, str. 20)

V současné době se učebnice mohou posuzovat, jestli vedou k autoregulaci, motivaci a samostatnosti. Podle mého názoru by učebnice mohly tyto aspekty podporovat. Zároveň tyto aspekty dle mého uvážení souvisí s koncipováním vzdělávacích materiálů AMOS, které popisují v kapitole 3.

### 2.1 Autoregulace

Z psychologického hlediska se jedná se o schopnost, kdy jedinec řídí své vlastní činnosti a mění podmínky uskutečňování těchto činností. Tuto schopnost si děti osvojují postupně prostřednictvím dospělých.

Mareš (2007) popisuje autoregulaci učení jako stupeň, ve kterém se ze žáka stává aktivní účastník svého průběhu vzdělávání, a to jak po stránce činnostní a motivační, tak i metakognitivní. Během tohoto procesu se pokouší dosáhnout daných cílů, iniciuje a řídí své úsilí a pracuje se specifickými strategiemi učení. (Mareš, Čáp, 2007)

*„Je to proces učení, při němž jedinec sám určuje důvody a cíle svého učení, vybírá prostředí, metody a postup učení, provádí jeho kontrolu a hodnotí výsledky učení. Podstatná při tomto učení je tedy aktivní role subjektu, jeho motivovanost a vynakládané úsilí.“* (Průcha, 2020, str. 176)

Ve skutečnosti však existují dva různé typy autoregulovaného učení:

- a) **Učení probíhající zcela individuálně**, které je specifické tím, že vychází pouze z vlastního zájmu a snahy. Pro člověka je v tomto případě pocit vlastního uspokojení z učení bez očekávaného jakéhokoliv ocenění. Tento typ sebeřízeného

učení je typický pro samouky cizích jazyků či osvojování dovedností nezbytných pro jakoukoliv aktivitu.

- b) Sebeřízené učení v rámci nějakého řízeného vzdělávání,** jenž je též individuálním učením, avšak doplněný předepsanými nebo navrženými způsoby a s určitou pomocí vzdělávacího subjektu. Příkladem tohoto druhu autoregulovaného učení můžeme zmínit vysokoškolské vzdělávání, které v určitých ohledech probíhá individuálně na základě regulovaného zvnějšku. (Průcha, 2020)

Výsledky výzkumu, který provedla Foltýnová (2009), dokazují, že když se systematicky nacvičuje daná činnost, je možné zvyšovat úroveň nabytí autoregulačních dovedností, které žák má. Co se týče měření čtenářské gramotnosti žáků České republiky, stále se objevuje dosah podprůměrných hodnot oproti žákům jiných zemí. Hlavní příčinou je neschopnost dostatečného ovládnutí metakognitivních dovedností, které jsou předpokladem pro získávání informací a jejich následné zpracování v textu.

Hendrick a Macpherson (2017) popisují, jak je čtenářská gramotnost důležitá následovně:

*„Víme, že čtení má hluboký dopad na životy mladých lidí. Říká, že čtení pro radost je tím nejdůležitějším indikátorem budoucího úspěchu dítěte, a že gramotnost má významný vztah ke štěstí a úspěchu jedince.“* (Hendrick, Macpherson, 2017, s. 62)

I po několika výzkumech čtení a gramotnosti u dětí, které se uskutečňují desítky let, se nedošlo k jednotnému názoru, a stále probíhají diskuse jaký způsob je tím nejúčinnějším pro vybavení lidí klíčovými dovednostmi, které mohou mít zásadní vliv na jejich životy. (Hendrick, Macpherson, 2017)

Dle odpovědí ohniskové skupiny sedmi studentů ve výzkumu, který byl publikován na Univerzitě Tomáše Bati (2011), vyšly do popředí komponenty autoregulace učení, a to především motivace ke studiu, znalost sebe sama, učební strategie a mechanismy, které udržují vlastní soustředění. Tato teorie dokazuje, že uvědomované vlastnosti autoregulovaného učení je možné určitými způsoby posilovat a rozvíjet.

### **2.1.1 Fáze autoregulace**

Řízený proces vzdělávání je jakýmsi neustále se opakujícím cyklem, který se skládá ze tří fází. Do první fáze, tzv. uvažování, se řadí veškeré stavy a procesy ovlivňující následující aktivitu. Patří sem žákovy názory a přesvědčení. Druhá fáze, tzv. provádění

a volní kontrola, zahrnuje procesy a stavy vyskytující se ve vlastním učení. Jedná se o úsilí, které žáci vynaloží při učení, jenž ovlivňuje celkový vzdělávací proces – soustředěnost, rozhodování i žákův výkon. Poslední fáze, třetí v pořadí, je sebereflexí, při níž se uzavírá jeden cyklus, na který navazuje cyklus nový, ve kterém se rozhoduje, zda v dalším cyklu bude snažení žáka zesilovat, zeslabovat či žák skončí veškerou snahu.

## 2.2 Vzdělávací sebevědomí

*„Sebevědomí je vlastnost, která není u každého stejně vyvinuta. Jen málo lidí má sebevědomí dostatek, je naopak mnoho těch, kteří ho mají velmi málo, a proto touží po sebejistotě. Na první pohled se sebejistota zdá být z psychologického hlediska jednoduchou záležitostí, ale není tomu tak.“* (Sedláčková, 2009, str. 21)

Každý žák je jiný a vývoj sebevědomí je u každého rozdílný. Žáci jsou ve většině případů optimisté, někteří jsou citlivější a hloubavější, jiní nedočkaví a cokoliv je dokáže odradit. Tyto povahové vlastnosti hrají velkou roli při chování, myšlení a citech žáků. Žákovo sebevědomí vychází z výsledků tří stránek – tělesné stránky, smyslových představ a osobních vzpomínek. Je velice důležité respektovat individuální zvláštnosti dětí. Při pocitu úspěchu, klidu a uspokojení se budují vzpomínky ovlivňující sociální, smyslové a emocionální prožitky, a jsou základem pro vytvoření zdravého sebevědomí, jenž je podkladem pro psychické zdraví jedince.

Formace sebevědomí je velmi složitý zdlouhavý proces, i když u každého jedince probíhá individuálně. Je ovlivněn tělesným a duševním zdravím, sociálním i domácím prostředím, ale i celkové výchově od útlého věku. (Sedláčková, 2009)

Mühlfeit (2018) popisuje kapitolu s názvem *Důležitou součástí rodičovství je trpělivost*. Rodiče své děti milují. Je však ale velmi známé, že většina rodičů se snaží svým dětem vycházet ve všem vstříc, vše jim kupovat, ulehčovat, vysvětlovat, se vším pomáhat, aby jejich děti byly šťastné. Toto přesvědčení je ale mylné. Nejdůležitější při výchově je trpělivost. Děti jsou v něčem občas pomalejší než ostatní děti, nebo něco zvládají až na několikátý pokus, a přesně v tu chvíli je potřeba být trpělivý a podporovat ho, aby se cokoliv naučilo samo.

Termín vzdělávací sebevědomí používá Miloš Novotný při popisu charakteristických inovací AMOSe, které podporují samostatnost žáků. Pro vzdělávací sebevědomí je

jedním z hlavních aspektů sebedůvěra. Jedná se o prvořadou složku nejen při vzdělávání, ale i v životě celkově. Úzce souvisí se silnými stránkami a talenty žáků. Student či školák si důvěřuje tehdy, když dané věci rozumí a je dostatečně osvojena. (Mühlfeit, Novotná, 2018)

V době, kdy jsem začínala psát tuto diplomovou práci, mi pan Novotný vysvětlil termín *vzdělávací sebevědomí*, který využívá pro jeho vytvořené vzdělávací materiály AMOS. V tu chvíli jsem začala pociťovat, co mě chybělo během mých studií na základní škole. Zároveň jsem začala chápat význam všech inovativních metod, jež AMOS představuje a co pan Novotný myslí vzdělávacím sebevědomím.

## **2.3 Stav FLOW**

### **2.3.1 Vymezení pojmu flow**

Termín flow v překladu znamená „*prožitek plynutí*“. Jedinec se do činnosti ponoří natolik, že mu nic jiného nepřipadá důležité. Při stavu flow dokáží lidé zapomenout na všechny nepříjemné situace a věci, které jsou součástí jejich životů, proto se snaží tento stav vyhledávat. Stav flow je odrazem toho, že se při oblíbené činnosti soustředíme pouze na její vykonávání a už nemáme kapacitu na přemýšlení nad jinými věcmi. (Kirchner, 2009)

*„Flow je míněn jako nereflexivní vznik prožitku při hladce uskutečňované činnosti, kterou má člověk navzdory vysoké náročnosti pod kontrolou. Tento stav bývá většinou prožíván jako příjemný.“* (Kirchner, 2009, str. 61)

### **2.3.2 Kdy dochází ke stavu flow**

Ke stavu flow dochází v době, kdy jsou dovednosti člověka plně zapojeny do překonání výzev, jenž je téměř zvládnutelná. Optimální zkušenosti obvykle zahrnují jemnou rovnováhu mezi schopností jednat a dostupnými příležitostmi k akci. Pokud jsou výzvy příliš vysoké, člověk je frustrovaný, poté ustaraný a nakonec nervózní. V případě, že jsou výzvy vzhledem ke schopnostem příliš nízké, člověk se uvolní a začne se nudit. Pokud jsou výzvy i dovednosti vnímány jako nízké, člověk se cítí apatický. Pokud se však vysoké výzvy spojí s vysokými dovednostmi, pravděpodobně dojde k hlubokému zapojení, tedy ke stavu flow. (Csikszentmihalyi, 1997)



Do stavu flow se dostávají děti, které dělají něco, co je těší. Nevnímají okolní svět do takové míry, jenž vytěsni i primární lidské potřeby, Stav flow je třikrát častější při práci, což vyvrací fakt, že práce je zlo. Pracuje-li se na úkolu, pro který má daný jedinec talent a potřebné schopnosti, představuje pro něj výzvu a smysluplně využitý čas. Zadaný plán, ve stavu flow, dítě nejen pohltí, ale zvýší se tím i hodnota sebevědomí. V jedinci tento fakt vyvolává pocit štěstí, jenž úzce souvisí s kapitolou vzdělávací sebevědomí. (Mühlfeit, Novotná, 2018)

Tento termín jsem slyšela poprvé od pana Novotného. Po přečtení publikace od Mühlfeita a Novotné jsem začala přihlížet na žáky jinak. Většinu času, co jsem strávila na praxích, jsem si myslela, že žáci nedávají pozor. Během posledního ročníku na vysoké škole, jsem se zaměřila na tento stav a již vím, že u některých žáků nejde o nepozornost, ale o stav podobný nebo dokonce totožný stavu flow. Žáci se do samostatné práce dokáží natolik ponořit, že nevnímají okolí a potřebují si nejprve dodělat všechna zadaná cvičení. Teprve potom se dokáží vrátit zpět do současné hodiny.

## 2.4 Motivace

Motivace je velmi složitá oblast v systému vzdělávání, která zahrnuje mnoho proměnné. Motivaci i například tvořivost označíme jako nestálou sílu, jenž v případě naší potřeby ve většině situací nemáme. Přemýšlíme-li, jak nejlépe motivovat žáky, vzejde na mysl skutečnost, zda není užitečnější přemýšlet o možnostech dovést žáka k pocitu samostatnosti z dlouhodobého hlediska než usilování o pocit krátkodobého hlediska. Dávat žákům možnosti být úspěšní při zvládnání náročného učiva v nich může vzbudit větší motivaci než s nimi o motivaci jako samotné mluvit.

Mluvíme-li o motivaci, která má vést k úspěchu, nebo naopak, vymežeme pojem vnější a vnitřní motivace. Vnitřní motivace nás vede k větším úspěchům. Baví-li nás činnost, které se věnujeme, věnujeme se jí ve větší intenzitě. Nabyté teoretické poznatky uplatňujeme v praktické aktivitě, a tím dosahujeme větších úspěchů. Příkladem může být právě čtení (v rámci výuky si žák osvojí znalosti jednotlivých písmen, následně písmena spojí ve slabiky, až dokáže přečíst slovo, a následně celou větu. Poté žák osvojené znalosti praktikuje při čtení dětské knihy). V případě našeho úspěchu se zvýší naše vnitřní motivace. Když jsme dostatečně vnitřně motivováni, naše zapálení se do činnosti je vysoké. To, že čekáme jakousi odměnu, což je motivace vnější, nemusí být reálně až tak

působivé. Může dokonce dojít k tomu, že se při očekávané odměně sníží naše vnitřní motivace v případě, že se očekávaného ocenění nedostane. Motivace a úspěch jsou tedy dvě složky, které vzájemně podporují. (Hendrick, Macpherson, 2017)

Základem slova motivace je motiv, který sděluje obsah, kam se motivace ubírá, což je obsah uspokojení a vyrovnání se s některými vnitřními rozpory a uchování si vnitřní rovnováhu. Jádro motivu je tedy pocit uspokojení, které s sebou přináší jakési odstranění vnitřních rozporů a napětí. (Nakonečný, 1998)

Kolář s Vališovou (2009, str. 77) popsali smysl motivace takto: „*Smyslem motivace je dosáhnout stavu, aby se žák chtěl učit – může to být motivace k učení obecná, založená na zájmu, na aspiracích žáka se zázemím aspirací jeho rodiny, na vztahu žáka k učitelí a předmětu, na rozvinutém vědomí perspektivy či na potřebě aktivity.*“

Prvotní motivací žáka v prvním ročníku je ta, která podněcuje chování jedince pro pozitivní přístup k docházce do školy se vším, co s sebou školní docházka přináší. Žáci se musí přizpůsobit novému prostředí, dennímu režimu ve škole a respektovat nové autority v podání učitele. Především režim, který musí žáci respektovat, je pro některé žáky stresujícím a jeho přizpůsobení trvá déle. Nástup do školy pro žáky znamená také pociťovat nové, zatím téměř nepoznané, pocity úspěchu v rámci výuky a nových přátelství s vrstevníky. Pozitivním aspektem se jeví poznání opory v třídním učiteli. Školní úspěšnost ovlivňuje žákovu motivaci již od počátku zahájení školní docházky. Čím vyšší úspěšnost ve škole, tím je žák více podněcen mít dobrý přístup ke školním povinnostem, což může ovlivnit i situaci v rodině. (Franclová, 2013)

#### **2.4.1 Druhy motivace žáků ve škole**

Motivaci můžeme dělit na motivy ke školní práci takto:

- a) Zaměřené na zvládnutí úkolů,
- b) Zaměřené na podání výkonu

Žáci, kteří se soustředí na první kategorii, tedy na zvládnutí úkolů, usilují o správné pochopení své práce, v níž se snaží o zlepšení svých kvalit. Jedná se o vnitřní motivaci. Žáci se zaměřují na celý proces vzdělávání a mají zájem o další vývoj svých dovedností a schopností.

Jedinci, kteří se spíše zaměřují na podání výkonu, se koncentrují především na vnější prezentaci svého výkonu. Pro takové žáky je nejdůležitějším cílem, aby v očích

pozorovatelů zůstali v dobrém sebeobrazu, kdy má hlavní roli vědomí, že ostatní vidí jejich úspěch. (Krejčová, 2011)

Motivace byla, je a vždy bude jedním z nejdůležitějších faktorů pro vnoření se do situace a pozitivního vtažení žáků do vzdělávání. Co si budeme povídat, motivace je i pro dospělé potřebným aspektem pro chuť do práce a do života. O to zásadnější je pro žáky, kteří se potýkají se změnou životní situace – přechodem na základní školu.

## 2.5 Responzivní (zodpovědná) výuka

Termín responzivní pochází z anglického slova *responsive*, v češtině tento pojem překládáme jako slovo citlivě reagující, přizpůsobující se něčemu / někomu. Výraz *responzivní* se nejčastěji využívá ve spojení *responzivní web design*. Tento termín představil poprvé programátor Ethan Marcotte. Responzivním web designem se rozumí taková webová stránka přizpůsobující se zařízení, na němž je web prohlížen.

Kubík (2019, online) charakterizuje responzivní webové stránky, které jsou „navrženy a realizovány s ohledem na použitelnost a přizpůsobitelnost různým rozlišením v různých zařízeních (stolní počítače, notebooky, netbooky, tablety nebo mobilní zařízení).“ (Kubík, 2019, cit. 10. 2. 2021)

Mareš (1998, str. 49) popisuje responzivní styly učení jako „*individuálně stabilní, konzistentní způsoby, jimiž daný člověk odpovídá na podněty vnitřního i vnějšího prostředí. Konkrétně: jak je zvyklý vnímat sebe, jak mluví o sobě, jak prezentuje sám sebe ve styku s jinými lidmi.*“ Pro příklad uvádí kritiku či naopak nekritiku k sobě samému, náročnost nebo smířlivost vůči sobě, snažení se o nápadnost nebo nenápadnost a obelhávání sebe samého nebo jiných lidí.

Miovský (2006) charakterizuje responzivní evaluaci, při níž se vyhodnocuje, jak a jakým způsobem zkoumaný program ovlivňuje jeho účastníky.

Responzivní výuka spojuje plánování a výuku na základě porozumění tomu, jak se studenti učí z kognitivních věd, s formativním hodnocením, aby bylo možné zjistit, co se studenti naučili, a podle toho se přizpůsobit. Zdůrazňuje interaktivní povahu výuky ve třídě, nároky na učitele a na pojmenování definice – úspěch. Většina začínajících učitelů se snaží připravit jednotlivé lekce odlišné a jakýkoli moment výuky zajímavý. Nový termín podporuje další pohled na formativní hodnocení bez vlivu souhrnného

hodnocení a povrchních technik, které diskreditovaly hodnocení pro učení. Responzivní výuka těží z výzkumných důkazů a praktické učenosti, která se nashromáždila kolem kognitivní vědy a formativního hodnocení.

Responzivní výuka představuje hned několik principů. Zde je vybrána část z nich:

- Responzivní učitelé určují, co budou studenti znát a budou moci dělat.
- Responzivní učitelé zaměřují lekci na jediný důležitý cíl.
- Responzivní učitelé ukazují studentům, jak vypadá úspěch. Demonstrace toho, jak vypadá úspěch, pomáhá všem studentům, zejména těm, kteří nedosahují dobrých výsledků.
- Responzivní učitelé posoudí na konci každé hodiny, jak se žáci učili a podle toho reagují.
- Responzivní učitelé sledují porozumění studentů během hodin a podle toho reagují. Je těžké poznat a vědět, co si žáci myslí, a tak si mohou během hodiny udržovat chyby a mylné představy. (Fletcher-Wood, 2018)

## **2.6 Samostatnost žáků**

Samostatnost a aktivní přístup žáka ve výuce má specifické postavení a význam, obzvláště pak ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jedním z cílů výchovně-vzdělávací činnosti jsou právě tyto dva aspekty – samostatnost a aktivita žáka, jenž jsou na sobě závislé. Jejich společným základem jsou biologické a společenské zákonitosti lidského bytí. Dále je spojuje rozvíjení se jen v některých činnostech a to, že se prostřednictvím výchovy a vzdělávání transformují v rámci ontogenetického vývoje v charakterové vlastnosti osobnosti. Zároveň se vzájemně ovlivňují. K dosažení samostatnosti je potřeba zvýšený zájem o probíhající činnost, jenž vede přes aktivitu. V opačném případě, kdy mají žáci pracovat samostatně, musí vykazovat značně zvýšené úsilí a být aktivní.

Aktivním žákem rozumíme takového jedince, který se aktivně účastní vyučovací jednotky, ale jeho výsledkem nemusí být individuální řešení nějakého úkolu či problému. Učitel dokáže mnohdy žáky ve své třídě aktivizovat, ale konečné výsledky žáků nemusí odpovídat aktivitě, neboť se jedná o vnější aktivitu nesouvisející se samostatným

myšlením. Naopak samostatnost vystihujeme jako myšlenkové úsilí při rozhodujících činnostech a schopností orientace v nových situacích. (Maňák, 1998)

Maňák (1998) definuje čtyři úrovně samostatnosti:

- a) **Samostatnost napodobující** – tato úroveň nevyžaduje zřetelné myšlenkové úsilí, ale jde spíše o jakýsi předstupeň samostatné činnosti žáka, při které má například opsat text, cokoliv překreslit apod.
- b) **Samostatnost reprodukcující** – druhá úroveň je také napodobování, ale již s jistou vlastní reprodukcí, při níž dochází k vlastnímu doplnění činnosti, například reprodukce přečteného textu,
- c) **Samostatnost produkující** – v této úrovni již dochází k transformaci již existujícího výtvaru, který je nahrazen novým, ne zcela originálním produktem, ale jeho pojetí je zcela vytvořeno z vnitřních zdrojů,
- d) **Samostatnost přetvářející** – v poslední úrovni, v pořadí čtvrté, jde o úplně přetvoření již zhotovených jevů a vzniká něco zcela nového.

Učitelovi by měla být tato definice úrovní samostatnosti nápomocná k usměrňování žáků k postupnému osamostatňování se.

Výhodou samostatnosti žáků je individuální se zapojení do vzdělávacího procesu, při němž realizují své myšlenky a nápady, učí se zodpovědnému chování, je jim dopřána možnost volby individuálního tempa jejich práce, plánují si svůj čas strávený nad jednotlivými zadanými úkoly, podporují se rozdíly ve třídě a učitel má tak možnost individuálního přístupu k žákům. V neposlední řadě je přínosem respektování specifických zvláštností jedinců ve třídě, jejich účast, pozornost a tvořivé dovednosti.

K nevýhodám řadíme nedostačující komunikace ve třídě a spolupráce žáků se žáky nebo žáků s učitelem, při této metodě není podpora a rozvoj třídních sociálních vztahů a žádné využití forem sociálního učení. (Pecina, Zormanová, 2009)

Samostatnou prací budujeme u žáků zodpovědnost, a zároveň vzdělávací sebevědomí, které popisuje v kapitole 2.2. Samostatnost u žáků je ale také důležitá pro učitele, kteří mohou věnovat pozornost slabším žákům. V situaci, která nastala v březnu roku 2020 – pandemie Covid-19, se potýkali všichni žáci se samostatnou prací, jež na ně byla v rámci distanční výuky předána. Z průzkumu vyhodnoceného v praktické části této diplomové

práce, je zřejmá samostatnost žáků při domácí přípravě, což velmi ocenili nejen učitelé, ale i rodiče žáků.

## 2.7 Komunikační schopnosti a čtenářská gramotnost

Ve školním prostředí jsou komunikační schopnosti pokládány za jeden z nejdůležitějších zřetelů, na které jsou často přikládány vysoké nároky adekvátní fyziologickému věku žáků. Z hlediska komunikační funkce je řeč jedním z hlavních prostředků, díky kterým navazují žáci sociální vztahy. Co se týče rozvoje symbolického a abstraktního myšlení žáka, jedná se o funkci kognitivní. Komunikační schopnosti jsou důležitou stránkou v průběhu, kvalitě a výstupu v průběhu vzdělávacího procesu. (Bendová, 2011)

Průcha (2013, str. 34) definuje čtenářskou gramotnost jako *„komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednost nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu, aj.“*

Zachová (2013, str. 63) tvrdí, že *„čtenářská gramotnost je vnímána jako celoživotně se rozvíjející vybavenost jedince vědomostmi, dovednostmi a hodnotami potřebnými pro orientaci ve všech druzích textů v nejrůznějších individuálních a sociálních kontextech.“*

Jedním z důležitých aspektů, jenž určují úspěšnost dětí ve studiu je dle Altmanové (2011) čtenářství a čtenářská gramotnost. Dále uvádí, že ve studiu jsou více úspěšní žáci, kteří jdou zdatní ve čtení.

Dle Průchy (2009) je při rozvoji čtenářské gramotnosti zásadní zaměření na rozvoj čtení a psaní komplexně komunikativních dovedností. Co se týče věkové hranice pro nácvik čtení, v zahraničí řeší řada odborníků rozhraní, jenž se posunuje na hranici pěti až šesti let. (Průcha, Janík, Rabušicová, 2009)

Opět se budu odkazovat na svou pedagogickou praxi v uplynulých letech na vysoké škole, ale komunikační schopnosti jsou často rozvíjeny při ranním komunikačním kruhu. Vzdělávací materiály AMOS zahrnují myšlenkové mapy, kdy se žáci vyjadřují na základě obrázků. Tato inovace by měla rozvíjet u žáků komunikační schopnosti, což hodnotím velmi kladně a významně pro komunikaci žáků.

## 3 AMOS

Ve třetí kapitole se zaměřuji na popis uceleného vzdělávacího souboru AMOS, jeho hlavní charakteristikou a inovacemi. Zároveň je v této kapitole zahrnuto porovnání s jinými učebnicemi na základě vybraných kritérií.

### 3.1 Popis AMOSe

AMOS je ucelený soubor vzdělávacích materiálů, jejichž hlavní charakteristikou je metoda tří startů. Základem této metody je analyticko-syntetická metoda, kde se uplatňují prvky z metody genetické. Prvky genetické metody jsou například v prvopočátku výuky čtení u žáků využívány jako čtení velkých tiskacích písmen, poté přechází na kombinaci čtení malých i velkých tiskacích písmen. Dalšími prvky této metody je vytvoření pozitivní motivace žáků ke čtení, slovní zásoba je rozvíjena pomocí básniček a říkadel.

#### 3.1.1 Analyticko-syntetická metoda

*„Podstatou této metody je, že vycházíme z mluveného projevu žáka. Mluvíme, píšeme a vyjadřujeme se ve větách. Věta je složena ze slov. Slovo se skládá z hlásky a napsaná hláska je písmeno. Vycházíme z celku, který dělíme na jednotlivé části. Nejmenší elementy zase zpětně skládáme do větších celků – slabik, slabiky do vět a slov.“* (Fasnerová, 2018, str. 104)

#### 3.1.2 Genetická metoda

Genetická metoda je rozdělena do tří navazujících fází. Během první fáze, která se nazývá *průpravné období*, je podstatou vybudování pozitivní motivace žáků ke čtení. Stěžejní v této etapě jsou pohádky, básničky a říkadla. Základem této metody je práce s velkými tiskacími písmeny, která se žáci učí postupně, přibližně tři písmena za týden. Ve druhé fázi začíná práce s učebnicemi a pracovními sešity. V průběhu této etapy se žáci seznámí se všemi velkými tiskacími písmeny abecedy, následně se začínají učit grafémy malé tiskací abecedy. V poslední fázi již žáci píší jednotlivá písmena v psací podobě a čtou takřka bez obtíží s porozuměním. (Fasnerová, 2018)

Z mého pohledu, studentky 5. ročníku pedagogické fakulty majíce za sebou zkušenosti s pedagogickou činností pouze v rámci povinných praxí v rámci studia, hodnotím čtenější využití analyticko-syntetické metody. Co se týče využití kombinace těchto dvou metod (analyticko-syntetická a genetická metoda), nikdy jsem se s tím nesetkala, naopak jsem

slyšela a četla články o tom, že každá metoda má svou výhodu i nevýhodu, ale kombinace těchto dvou metod není možná. Každému učiteli vyhovuje něco jiného, a proto si vybírají vhodnější metody, které jim sedí více. O to více mě překvapují reakce učitelů na kombinaci metod, kteří s těmito materiály začali pracovat a já osobně jsem se s nimi také ztotožnila. Během svého studia jsem několikrát přemýšlela, která metoda je účinnější, zábavnější a pro mě jako pedagoga více inspirující. Až teprve po prezentaci pana Miloše Novotného na naší univerzitě v rámci předmětu *Prvopočáteční čtení a psaní* jsem začala vnímat výhodu spojení metody analyticko-syntetické a metody genetické.

### 3.1.3 Metoda tří startů

Spoluautorem učebních materiálů je Miloš Novotný, kterému se tento způsob výuky čtení a psaní v prvním ročníku osvědčil natolik, že se věnoval dlouhodobému ověřování, po kterém tuto metodu pojmenoval právě metodou tří startů. Metoda se zaměřuje na systematický rozvoj čtení a psaní s porozuměním, a zároveň umožňuje více možností k pochopení a osvojení látky. Rozdílem v této metodě je postupné seznámení se čtyřmi tvary podoby písmene, nikoli seznámení se s nimi naráz.

1. Start ke čtení s porozuměním
2. Start ke psaní s porozuměním
3. Start k systematické práci s textem

#### Start ke čtení s porozuměním

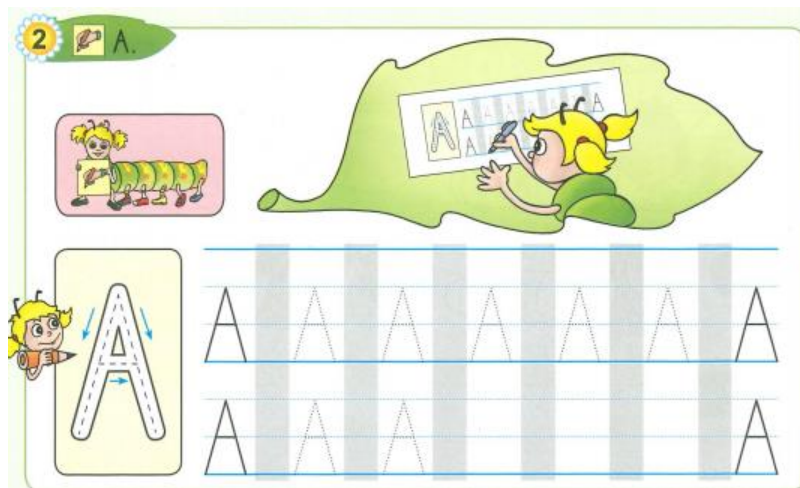
V prvním ročníku se na začátku školního roku začíná Živou abecedou, ve které je výuka čtení zaměřená pouze na velké tvary tiskacích písmen. Tento způsob výuky umožňuje, že se žáci mohou více soustředit na pochopení a upevnění základních čtenářských dovedností, a to proto, aby žáci četli s porozuměním hned od začátku, což vede k vnitřní motivaci pro čtení.



Obr. 3– Start ke čtení s porozuměním, Živá abeceda, str. 19



Součástí Živé abecedy, jako prostředek posilování čtení, je psaní velkých tiskacích písmen. Podle předlohy žák nejdříve obtáhne písmeno, které je ve žlutém rámečku, následně píše na řádcích, které jsou předepsané. Šedý proužek naznačuje mezery, které má žák dodržovat mezi písmeny.



Obr. 4 – Psaní velkých písem, Živá abeceda, str. 5

Živou abecedu doprovází sešit Uvolňovací cviky, jenž připravuje žáky na psaní vázaným písmem.



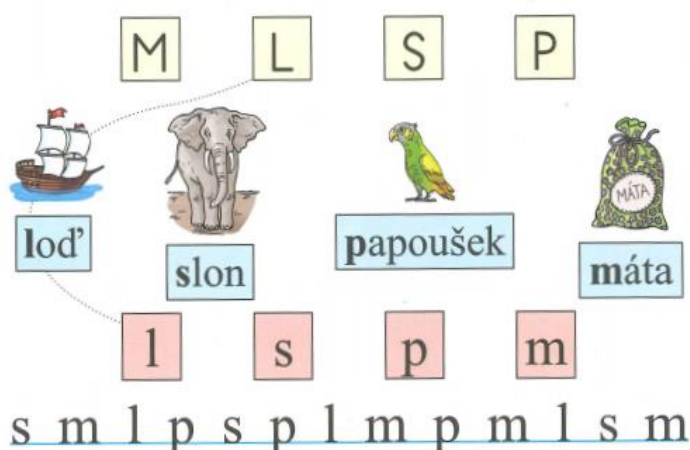
Obr. 5 – Příprava na psaní vázaným písmem, Uvolňovací cviky, str. 12

Na začátku praktické části diplomové práce jsem zmiňovala prvky genetické metody, která je využívána do poleletí v prvním ročníku. To, že se žáci nejprve naučí velká písmena, by pro ně měla být velká motivace k tomu, že si brzy dokážou přečíst většinu

textů, které jsou napsány velkými tiskacími písmeny, nebo zvládnou napsání kratšího dopisu, například při psaní Ježíškovi o Vánocích.

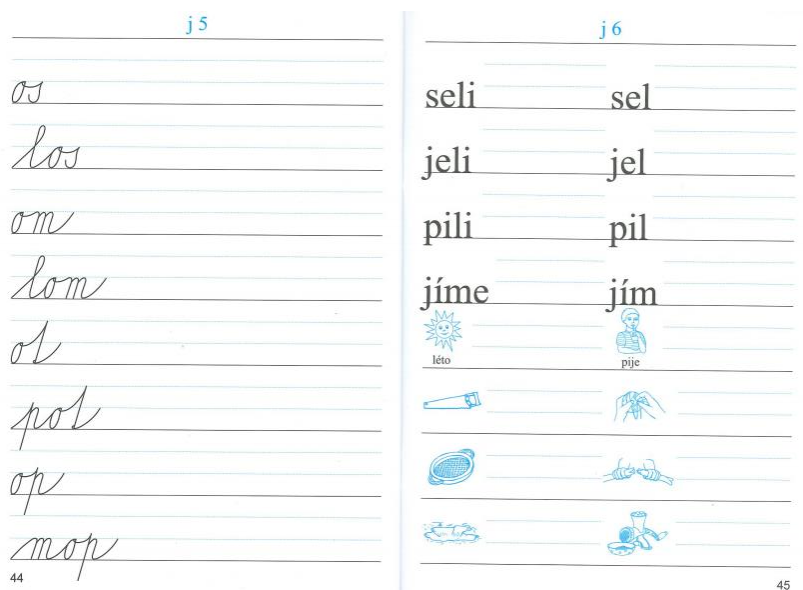
### Start ke psaní s porozuměním

V konečné fázi výuky Živé abecedy jsou žákům představeny malé tvary písmen, které již probrali ve velkých tvarech. V rámci cvičení dochází ke spojení velkého tvaru písmene s obrázkem a napsaným slovem, následuje konečné propojení s tvarem malého tiskacího písmene.



Obr. 6 – Start ke psaní s porozuměním, Živá abeceda, str. 56

V 1. a 2. díle písanky se žáci setkávají s malými tiskacími písmeny při výuce psaní malých tvarů vázaného písma, kde se využívá psaní s porozuměním na základě opisu, přepisu a autodiktátu.



Obr. 7 – Psaní s porozuměním malých tvarů vázaného písma, Písanka, 1. díl, str. 44, 45

Co se týče samotné výuky čtení v 1. díle Slabikáře se stále využívají velké tvary tiskacích písmen. Žáci podle piktografického zadání přečtou větu, najdou vhodný obrázek, vybarví míček danou barvou a v textu najde větu, kterou dopíše.

3

TÁTA SEKÁ POLENA.

LÍDA MELE MÁK.

ZITA NALÉVÁ KÁVU.

KÁJA NESE DEKU.

KÁJA

Obr. 8 – Ukázka čtení velkých tvarů tiskacích písmen, Slabikář, 1. díl., str. 35

Ke konci prvního pololetí první třídy se postupně přechází na kombinaci tvarů malých a velkých tiskacích písmen. Po poslechu nahraných rozhovorů s pilotními učiteli, které mi po souhlasu byly zaslány, jsem se dozvěděla, že z tohoto přechodu měli učitelé největší strach, aby to žáci zvládli. Tuto obavu chápu, protože si myslím, že zde je právě ten důležitý bod, kterého se vždy učitelé báli, a proto nikdy nezkusili kombinaci genetické a analyticko-syntetické metody. Nikdo ale neměl problém s přechodem, žáci automaticky začali číst i tvary malých tiskacích písmen, jako by se je učili od začátku školního roku.

### Start k systematické práci s textem

V závěru 1. dílu Slabikáře, což je v doporučeném časovém harmonogramu okolo pololetí prvního ročníku, se přechází na čtení tiskacího písma, které je nakombinováno velkými i malými tvary písmen.

\* 1

1

A a		I i		U u
	E e		O o	

o e í a ů á u ó é i ú a e

e	u	á	í	i	ů	a
a	o	ú	o	á	e	ú
i	a	é	ů	u	o	o

Obr. 9 – Přechod na kombinaci čtení malých i velkých tvarů písmen, *Slabikář*, 1. díl, str. 51

Práce s textem se postupně stává pro žáky přínosná vzhledem k získávání informací. Jsou totiž systematicky vytvořeny tak, aby se na jednotlivé cvičení zaměřili nejen po stránce přečtení textu, ale také vnímání textu a odpovídání na otázky.

2 a říkej, co děláme na zahradě.

**Na zahradě**  
 Dědeček a babička mají velikou zahradu.  
 Pořád tam je hodně práce.  
 Na jaře upravujeme záhony.  
 Dědeček ošetřuje ovocné stromy.  
 V létě záhony zaléváme a okopáváme.  
 Pomáhám česat třešně a sbírat jahody.  
 Na podzim společně sklízíme úrodu.  
 Zahradu chystáme na zimu.  
 Celou zimu zahrada odpočívá.

3 a dej do oválu.

Které ovocné stromy znáš?  
 Jabloně, buky, hrušně,  
 švestky, topoly, lípy,  
 višně, meruňky, břízy.

4 ovoce.

Obr. 10 – Systematické uplatnění cvičení k získávání informací, *Slabikář*, 1. díl, str. 49

Jak vidíme na obrázku, žáci si nejprve přečtou text, odpoví na otázku ve druhém cvičení a pod obrázky do řádků napíší, co vidí. Ve třetím cvičení se vrací zpět ke druhému cvičení, přečtou si otázky a odpoví. Ve čtvrtém cvičení mají nakreslit obrázek. Stránka tedy není zaměřená pouze na text, kteří žáci přečtou, ale zároveň se dozvídají informace o jezcích.

Psaní velkých tvarů vázaného písma je zařazováno od 3. dílu Písanky, ke které se žáci dostávají ke konci prvního ročníku, poté, co si zafixují psaní malých tvarů vázaného písma a lépe se tedy soustředí na složitější velké tvary.

Zamlouvá se mi, že slabikář není zaměřen na pouhé čtení, ale jsou v něm cvičení vedoucí ke zpětnému čtení a vyhledávání v textu, a zároveň získávání informací nejen o tom, co se děje kolem nich, ale například informace o přírodě apod. Také jsem spokojená s tím, že je ve slabikáři zahrnuté například malování, jak můžeme vidět na obrázku 31 – kresba ovoce. Dle mého úsudku tato činnost napomáhá k upevnění čteného textu, jak v porozumění, tak i v zamyšlení nad obsahem.

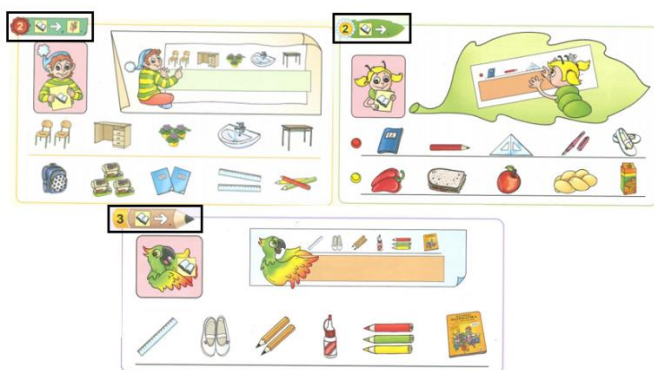
#### **3.1.4 Propojení předmětů**

AMOS je zkratka jmen průvodců provázejících všemi učebními materiály, které spolu souvisí a navazují na sebe. **A** – **Agáta**, housenka, která provází Českým jazykem (Čteme a píšeme s Agátou). **M** – **Matýsek**, skřítek, který miluje matematiku a vše spojené s ní (Matýskova matematika) a **OS** – **Oskar**, papoušek, který prolétá celou prvoukou (Oskarova prvouka). Tito tři uličníci představují inovativní vzdělávací materiály. Inovace, které jsou v materiálech zahrnuty mají žákům přinášet spoustu potěšení a zvyšovat tzv. vzdělávací sebevědomí. Materiály nejsou propojeny pouze třemi představiteli, kteří provázejí svými předměty, ale zpracováním a inovací učebního materiálu. Zásluhou jednotného grafického zpracování, piktografickým zadáním, analogickými cvičeními a celkovým zpracováním se žáci učí samostatné práci v rámci jednotlivých předmětů. Učební pomůcky AMOS jsou propojeny nejen výše popsányými prvky, ale velmi důležitá je i návaznost získaných informací v rámci předmětů (například V českém jazyce se žák seznamuje s jedním konkrétním písmenem, následně dochází k minimálně čtrnácti dennímu odstupu, kdy se vyučované písmeno objevuje v materiálech z předmětu prvouka či matematika. Tento odstup je zaveden z důvodu toho, že se v těchto předmětech žáci nemají učit český jazyk, ale pouze využívat znalosti, které v českém jazyce získají.

### 3.1.5 Inovativní přístupy

Učební materiály AMOS umožňují pedagogům již od prvních vyučovacích hodin v první třídě posilovat **vyšší samostatnost a vnitřní motivaci** u žáků. V učebnicích se objevují:

- **piktografická zadání**



Obr. 11 – Ukázka piktografických zadání

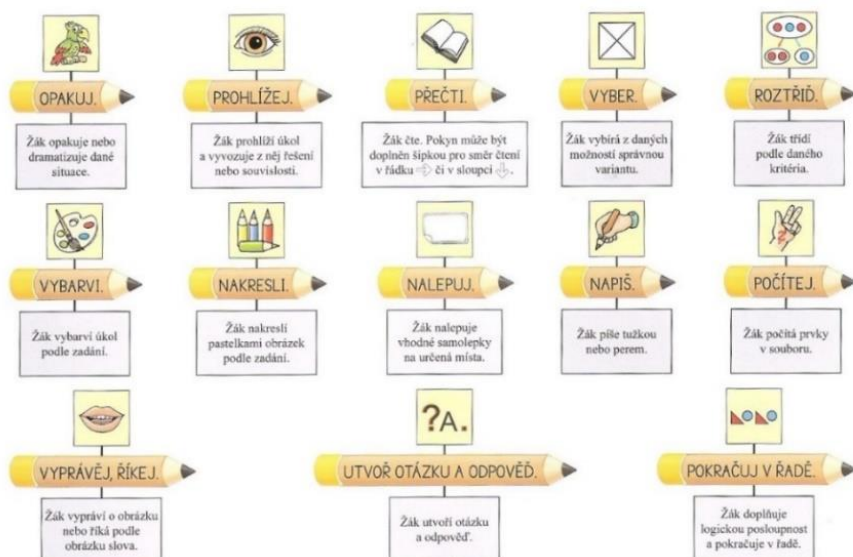
V úvodu každé první učebnice v ucelené řadě je přehled piktogramů, které jsou vysvětleny. Piktogramy se zavádějí v řadě za sebou, jak jsou v učebnici potřeba.



Obr. 12 – Ukázka piktogramů na začátku „Čteme a píšeme s Agátou“



Obr. 13 – Ukázka piktogramů na začátku „Matýskovy matematiky“



Obr. 14 – Ukázka piktogramů na začátku „Oskarova prvouka“

Piktografické zadání je dle mého názoru jednou z nejlepších inovací ve výše popisovaných materiálech. Žáci jsou vedeni ke čtení zadání zábavným způsobem. Mnohokrát jsem se v rámci pedagogické praxe setkala se skutečností, že žáci nevěděli, co se po nich ve cvičení chce nebo si zadání nedočteli do konce, v horších případech si žáci nečetli zadání vůbec a cvičení vyplnili bez představy zadání – často chybně. Tato inovace je také určitým usnadněním pro učitele, kteří se v danou chvíli věnují žákům, jenž potřebují větší individualitu či dovysvětlení probírané látky.

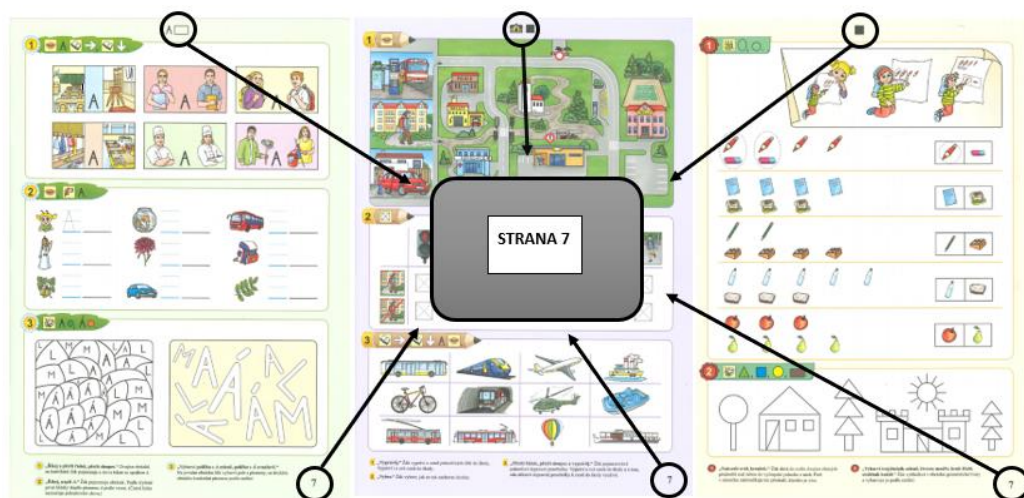
• **jednotná grafická podoba**



Obr. 15 – Ukázka jednotné grafické podoby, zleva Živá abeceda, Matýskova matematika, Oskarova prvouka

Jedním z kritérií při výběru učebnic a pracovních sešitů pro mě byla, je a vždy bude grafická úprava učebního materiálu. Z tohoto hlediska splňují materiály AMOS veškeré předpoklady mnou stanovené. Grafická úprava u všech učebnic i pracovních sešitů AMOS je pestrobarevná, doplněná obrázky adekvátní k věku příjemců. Jedná se o osobité grafické zpracování jedné autorky, z čehož plyne jednotný ilustrátorský styl kresby, který je pro žáky nezaměnitelný. Jednotná grafická podoba materiálu přináší učitelům a žákům snazší orientaci v učebnicích či pracovních sešitech a není nutná jakási přeorientace na různé styly.

• dvojí stránkování



Obr. 16 – Ukázka dvojího stránkování, str. 7, zleva Živá abeceda, Oskarova prvouka, Matýskova matematika

Dvojí stránkování pro mě bylo nejvíce překvapivé při prezentaci ucelených materiálů AMOS. Nikdy jsem nepřemýšlela nad tím, že se žáci v první třídě učí počítat do 20, ale stránkování v učebnicích a pracovních sešitech je ve většině případů vyšší než vyučované počítání do 20. Z tohoto poznatku plyne, že chceme po žácích znalosti, které jsou nad osnovy učebních plánů první třídy a ve většině případů učitele tato skutečnost nenapadne. Při letní škole, rozhovorech, které vedl pan Miloš Novotný v průběhu školního roku 2019/2020, a následně mi všechny nahrané rozhovory po souhlasu všech zaslal, a po vyplnění závěrečného polostrukturovaného rozhovoru pro mou diplomovou práci, který je uveden dále, je jasné, že dvojí stránkování je pro žáky usnadnění orientace a rychlejšího vyhledávání. Za mě je dvojí stránkování skvělý nápad i pomoc učitelům při výuce.



• použití analogických cvičení



Obr. 17 – Ukázka analogických cvičení

Analogická cvičení se také řadí do inovativních přístupů učebních materiálů AMOS. Já osobně jsem na základní škole měla problémy se správným pochopením zadaných cvičení. Byla jsem nucena cvičení číst několikrát po sobě, abych význam zadání pochopila dle instrukcí. Třídní učitelka celému kolektivu dovysvětlovala význam zadání, abychom byli schopni cvičení správně vyplnit či vyřešit. Vzhledem k využití analogických (podobných) cvičení v rámci všech učebních materiálů AMOS se zvyšuje samostatnost jedinců. Z mé zkušenosti, kdy jsem byla na hospitaci v jedné z pilotních škol, žáci dokonce sami vyžadovali, zda mohou jednotlivá cvičení vypracovat samostatně. Vzhledem ke znalostem těchto cvičení z předešlých předmětů, nepotřebovali dovysvětlení jednotlivých zadání, automaticky začali všichni pracovat a paní učitelka měla čas na individuální kontrolu všech žáků.

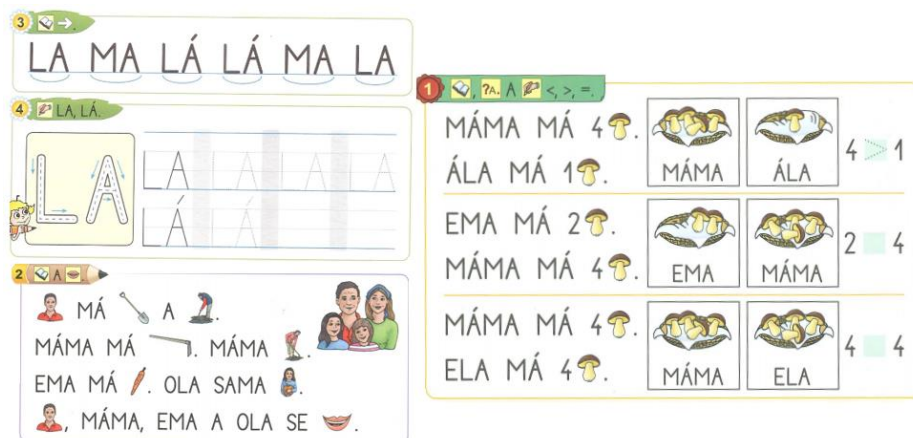
• systematický rozvoj typologie cvičení

<p>4     </p> <p>U  SE PASE  <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>U  SE PASE  <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>U  SE PASE  <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>2    a napiš ANO/NE.</p> <p>Jedno z děvčat je Věrka. _____</p> <p>Druhé z děvčat je Květa. _____</p> <p>Věrka má copy. _____</p> <p>Rychle běhá Věrka. _____</p> <p>Žlutou má ráda Bětka. _____</p>
<p>3    </p> <p>INA MALUJE 7  A 1  ANO NE <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>JANA MALUJE 3  A 3  <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	
<p>2     </p> <p>JE PÁTEK. ANO NE <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>RUDA A SÁRA NAKUPUJÍ. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>MÍRA JE JEJÍ SYN. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>SÁRA KUPUJE KYTARU. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	

Obr. 18 – Ukázka systematického rozvoje typologií cvičení

Vzhledem ke skutečnosti, že se žáci učí postupně všechna písmena z abecedy, je v materiálech zařazen systematický rozvoj, který se postupně ztěžuje na základě předchozích zkušeností žáků, a zároveň je ponechané využívání analogických cvičení, jenž žákovi usnadňuje orientaci v zadání jednotlivých cvičení. Myslím si, že žáci sami mají radost, že se dostávají dál a dál a vidí, že se cvičení pomalu ztěžují, o to větší radost určitě mají, když vše zvládají. Jak jsem se již zmínila v počátku diplomové práce, materiály jsou vytvořené pro zvyšování tzv. vzdělávacího sebevědomí, a právě tato inovace je pro mě jedním z důkazů, že je možné takto sebevědomí podporovat k vyššímu nárůstu a vnitřní motivaci žáka posilovat a posouvat výš v žebříčku znalostí.

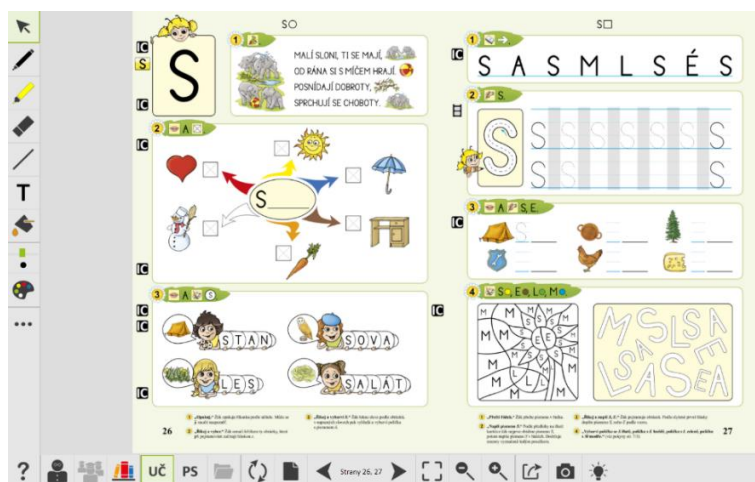
- materiály také přinášejí **možnost být úspěšný při čtení** přiměřeně obtížných textů v matematice a prvouce, což dále napomáhá chápání a řešení úloh



Obr. 19 - Čtení v matematice a prvouce

Skutečnost, že je čtení zahrnuté do matematiky a prvouky, je skvělý způsob, jak přimět žáky více číst. Častější procvičování čtení odbourává nervozitu jedince. Žáci si v prvouce ani v matematice neuvědomují, že my, jakožto učitelé, je hodnotíme ve čtení i při těchto předmětech, nejen v českém jazyce v části zaměřené na čtení. Způsob, jakým je čtení zařazeno i v ostatních předmětech, mi více než vyhovuje. Často využívám „obrázkové čtení“, kdy je text doplněn obrázkem, ať už při doučování prvňáka, tak i při aktivitách na povinných pedagogických praxích. Žáci mají podle mě větší sebevědomí, když mohou své čtení doplnit slovem, které vyčtou z obrázku. Zároveň se trénuje skloňování jednotlivých slov, což je výhodou pro další zkušenosti se čtením.

- **interaktivní podpora** ve formě multimediální interaktivní učebnice (dále jako MIUč) s přesně zacílenými interaktivními cvičeními – další pomůcka, kterou AMOS zahrnuje



Obr. 20 - Interaktivní podpora MIUč

Jsou na výběr dvě varianty využití MIUč – online čili bez instalace pomocí webového prohlížeče, nebo je možné stažení prostřednictvím Media Creator umožňující její využití bez internetového připojení.

MIUč je snadno ovladatelná. Například při kliknutí v Živé abecedě na značku IC se otevře příslušná stránka v pracovním sešitě *Poznáváme abecedu* nebo návod v *ROTO abecedě*. Jelikož jsou v MIUč takovéto možnosti, učitelé se snadno orientují v učebnicích, což je pro ně velkou pomocí při výuce.

Interaktivní podpora dále nabízí řadu doplňkových cvičení, jež v učebnici nejsou zobrazená. Například zvuková nebo vizuální cvičení při procvičování počátečních písmen, obrázkové čtení doplněné výběrem rychlosti čtení (od 0 do 5) či různými hrami typu odkrývání, pexesa apod.



Obr. 21 – Ukázka doplňkových cvičení z interaktivní podpory MIUč

Přesné popisy a vysvětlení jednotlivých cvičení jsou podporou pro učitele a motivací pro žáky. Pro příklad uvádím psaní písmen nebo číslic popisujících jednotlivými představiteli a průvodci.



Obr. 22 – Ukázka videa přesného popisu psaní čísla 3 z Matýskovy matematiky

MIUč je úžasná v tom, že je interaktivní pomůckou, která je pro žáky zábavnější, více motivující, a především přehlednější, jelikož se jednotlivá cvičení dají otevírat postupně a pracuje se v nich dle potřeb žáků. Většina žáků již od první třídy umí pracovat s počítači a je to pro ně spíše odměna, kterou my, jako učitelé, můžeme využívat pro nevědomé učení se. Žáci vyplňují cvičení na základě svých zkušeností a jsou zkoušeni u tabule, aniž by si to uvědomovali. Toto tvrzení se mi potvrdilo v rámci pedagogické praxe. Během vyučovací hodiny žáky ani nenapadlo, že by odešli na toaletu. Když jsem se ptala paní učitelky, jak toho dosáhla, její odpověď mě překvapila. Vždy, když někdo odešel na toaletu, paní učitelka zastavila práci v učebnici či v pracovním sešitě, zapnula cvičení na interaktivní tabuli a po dobu, kterou žák strávil na toaletě, věnovala čas práci s interaktivní podporou. Žákům poté bylo líto, že přišli o tuto zábavnou formu cvičení.

Jak bylo řečeno na začátku praktické části této práce, materiály vedou žáky k větší samostatnosti a učitelé mohou tak využívat individuální práci žákům, kteří to potřebují, a tím žáci dostávají více příležitostí k pochopení a osvojení látky. Základem materiálů je tedy to, že každý žák má možnost pochopit látku někdy jindy než žáci ostatní. Soubor vzdělávacích materiálů AMOS zahrnuje texty, které žákům poskytují uplatnění čtenářské dovednosti s přiměřeným časovým zpožděním. To znamená, že písmeno, které se učí v Živé abecedě, se v prvouce a matematice objevuje se 14-ti denním odstupem. Tato metoda se potvrdila již během pilotního ověřování, kdy žáci byli při čtení v matematice a prvouce úspěšní. Žáci si během čtení v těchto předmětech neuvědomují, že jde o čtení, ale soustředí se pouze na předmět, který zrovna mají.

Měsíc	Týden	Čteme a píšeme s Agátou Vyvození písmen (stránky)	Matýskova matematika Číselný obor (stránky)	Objevujeme a poznáváme s Oskarem Témata (stránky)	Použití písmen v matematice a prvouce
září	1.	A (2–5)	Úvod (1–4)	Škola (1, 2)	
	2.	Á (6–7)	Úvod, číslo 1 (5–9)	Škola (3, 4)	
	3.	M (8–13)	1, 2, větší, menší, rovná se (10–15)	Škola (5, 6)	A, Á, M
	4.	L (14–19)	1–3, sčítání (16–20)	Škola (7, 8)	A, Á, M
říjen	1.	E (20–25)	1–4 (21–25)	Podzim (9, 10)	A, Á, M
	2.	S (26–31)	1–4, odčítání (26–31)	Podzim (11, 12)	L
	3.	O (32–37)	1–4, 1–5 (31–35)	Podzim (13, 14)	E
	4.	P (38–43)	1–5 (36–39)	Podzim (15, 16, 17)	S
listopad	1.	U, I (44–51)	1–5 (40–43)	Rodina (18, 19)	O
	2.	I (52–56)	0–5 (44–48)	Rodina (20, 21)	O

Obr. 23 - Doporučený časový harmonogram (cit. z <https://nns.cz/amos/>, 2020)

Doporučený časový harmonogram беру hlavně pro sebe, pro začínající učitelku s nulovou praxí, tou největší podporou, od které se mohu odrážet při výuce nebo při tvorbě materiálů do výuky. Kdykoliv se podívám na časový harmonogram, vím, kde jsme, a kde být máme. Zároveň se prioritně na výuku, co se týče příprav do hodin, připravuje dle harmonogramu, jsem přesně obeznámena s posloupností vyučované látky a nemusím tyto informace vyhledávat v osnovách, RVP či ŠVP dané školy. Doporučený harmonogram je tedy pro mě velkým pozitivem, které materiály přináší.

Základ soubor vzdělávacích materiálů AMOS zahrnuje:

- „Čteme a píšeme s Agátou“ – Živá abeceda, Slabikář, Uvolňovací cviky a Písanky – vše je doplněno metodickým průvodcem a doplňkovými materiály.
- „Matýskova matematika“ – učebnice 1.-3. díl (aktualizované vydání 2018-2019), které jsou také doplněny metodickým průvodcem a doplňkovými materiály.
- „Objevujeme a poznáváme s Oskarem“ – učebnice Oskarova prvouka 1 s metodickým průvodcem a doplňkovými materiály.

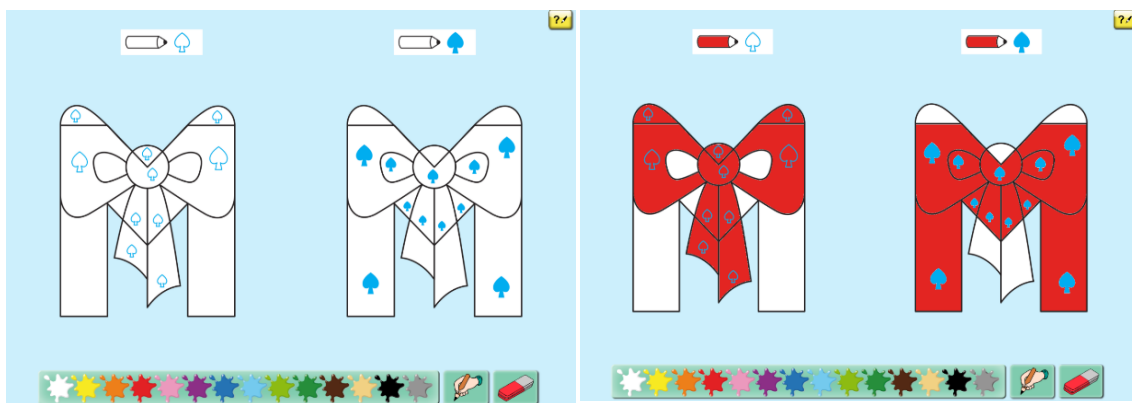
### 3.1.6 Čteme a píšeme s Agátou

Jak jsem již zmiňovala, housenka Agáta provází Českým jazykem. Ucelená řada se skládá z učebnic a pracovních sešitů, které jsou vytvořeny v souladu s RVP ZV a mají platnou schvalovací doložku MŠMT. V materiálech jsou zahrnuty myšlenkové mapy a paměťové obrázky, které se objevují v Živé abecedě a ve Slabikáři v 1. a 2. díle, kdy se vyvozují písmena pomocí krátké říkanky. Na kartě každé říkance je nakreslený obrázek, který zjednodušeně představuje obsah celé říkanky. Každý verš je dále znázorněn malým paměťovým obrázkem. Během ověřování se potvrdilo, že žáci prvního ročníku si říkanky

snadno uloží do paměti a pomocí paměťových obrázků si říkanku snadněji vybaví. Uplatněním paměťových obrázků se nejen procvičuje paměť a usnadňuje se tím zapamatování jednotlivých říkanek, ale propojuje se vizualizace a slovní sdělení. Materiály vytvořili zkušení pedagogové a autoři Alena Bára Doležalová a Miloš Novotný.

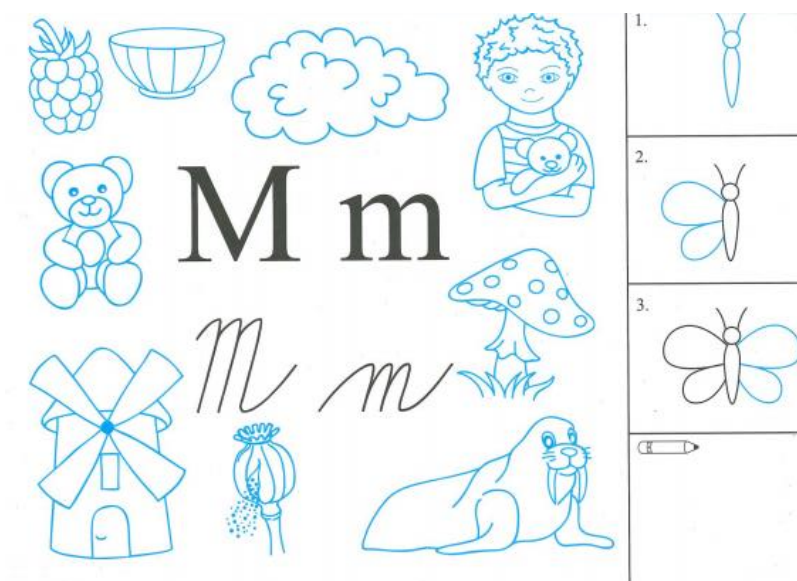
Součástí Agáty pro první ročník jsou výše zmíněné materiály, které tvoří základ, společně s doplňujícími materiály, jako jsou:

- **Poznáváme abecedu** – na každé stránce jsou dvě stejná velká tiskací písmena, která jsou zakomponovaná do různých obrázků, jenž žáci mají vybarvit podle předlohy – na prvním obrázku vyjde obrázek, který začíná na dané písmeno, na druhém obrázku je po vybarvení vyznačené písmeno.



Obr. 24 – Poznáváme abecedu – písmeno „M“, str. 1, MIUČ

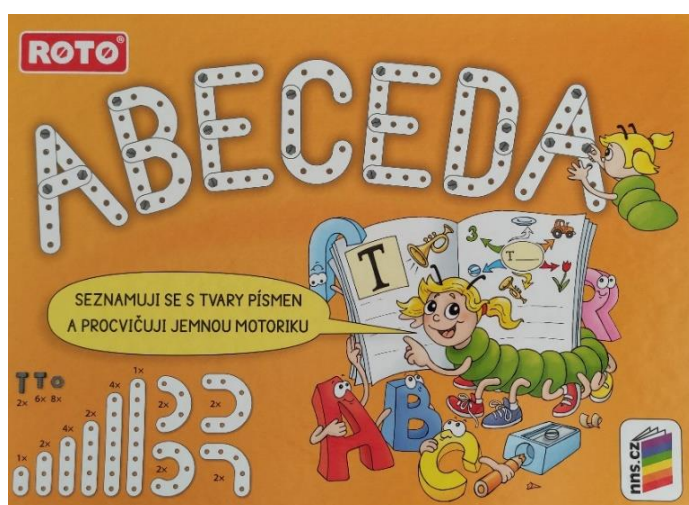
Po vybarvení se stránka otočí, je na ní přehled všech čtyř základních tvarů tohoto písmene, které současně slouží k dalším smysluplným aktivitám zabývajících se daným písmenem. Žákům se tímto způsobem rozvíjí slovní zásoba, zdokonaluje se sluchová analýza dané hlásky a procvičuje se výslovnost tohoto písmene. Dále je na této stránce návod na nakreslení jednoduchého obrázku, na kterém je slovo začínající na dané písmeno. Díky tomuto postupu se rozvíjí myšlení, grafomotorické schopnosti a dovednosti pracovat dle návodu nebo jednoduchého pracovního postupu.



Obr. 25 - Poznáváme abecedu – zadní strana k písmenu „M“, str. 2

Doplňující materiál *Poznáváme abecedu* jsem si pořídila z jednoho zaručeného důvodu, a tím je originalita využitá v obrázcích. Žáci na základě vybarvených obrázků vidí jak zvýrazněné písmeno, tak i slovo, které na něj začíná. Je zde určitá vizualita, která pomáhá žákům se zafixováním nového naučeného písmene.

- **ROTO abeceda** – stavebnicová sada, díky které se dají sestavit jednotlivá písmena. Tato stavebnice rozvíjí představivost, zručnost a zdokonaluje se jemná motorika. ROTO abeceda je dostupná ve dvou variantách – v uzavíratelném sáčku a v krabičce. Krabička má jistou výhodu, a to, že se tím vymezí pracovní plocha a díly se neztrácejí pod lavicemi apod. V elektronické podobě je sestaven metodický návod, na kterém jsou grafické návrhy písmen, plánky se sestavami a instruktážní videa, která jsou ve formátu MIUč.



Obr. 26 - ROTO abeceda

ROTO abeceda, jako učební pomůcka, je mi sympatická od prvního seznámení s ní. Tato pomůcka je vytvořena na bázi MERKUR stavebnice. Žáci si při sestavách písmen trénují nejen pozornost, jemnou motoriku, představu jednotlivých písmen, ale také postup práce již od nástupu do základní školy. Ze své téměř nulové pedagogické praxe mohu říci, že žáci práci s ROTO abecedou milují a je pro ně velmi zábavná. Nevýhodou nebo nedostatkem, mohu-li to takto napsat, je počet součástí, ze kterých se dají vytvořit maximálně 3 písmena, a to ta, na jejichž stavbu není potřeba tolik materiálu. Při konstrukčně složitějších písmenech vyžadujících více dílků, žák sestaví pouze jedno písmeno, což může být problém při nižším počtu ROTO abeced ve třídě nežli žáků.



Obr. 27 – Ukázka plánku ROTO abecedy a sestavení písmene „M“

**Doplňkové materiály a pomůcky – Hry se slabikami**, které tvoří osm sad seřazených postupně dle probírání písmen v rámci výuky Živé abecedy. Hry se slabikami jsou vhodné k procvičování sluchové analýzy písmen a slabik, které jsou na začátku slov na obrázku. **Skládací abeceda**, která se nejprve musí rozstříhat a následně slouží k manipulačním činnostem. Tato pomůcka je nejefektivnější při vyvozování nových písmen, slabik a slov. I zde jsou písmena seřazena tak, jak jsou seřazena v rámci výuky Živé abecedy a v jednotlivých dílech Slabikáře. **Písankový sešit s pomocnými linkami**, které jsou určeny pro žáky prvních a druhých ročníků ZŠ. Pomocné linky slouží k vytvoření stejné



velikosti písmene při psaní. Žákům vzniká prostor vzhledem k soustředění na tvar a sklon písmene. **Stíratelná písanka – procvičujeme psaní písmen, číslic a znaků** – i zde jsou pomocné linky sloužící na stejné bázi jako v písankovém sešitě. Tato písanka je ojedinělá tím, že žáci mohou psát a mazat několikrát za sebou, dokud nebudou spokojeni se svým výsledkem, a zároveň do této písanky píšou bez přítlaku, takže se jim neunavuje ruka. **Stíratelná tabulka na procvičování psaní, hodin a na kreslení** má formát A4, obsahuje pomocné linky a píše se na ni snadno stíratelnou fixou.

Doplňkových materiálů, které souvisí se vzdělávacími soubory AMOS, je celá řada. Sama za sebe musím vyzdvihnout písankový sešit s pomocnými linkami a nalepovacími cvičeními. Žáci tak mohou procvičovat věci, které jim nejdou, a tím se dostáváme znovu k tomu, že má každý žák právo na to, dostat se do určité fáze na vzdělávacím žebříčku, jak je potřeba. V písankách se objevují stránky umožňující žákovi stránku vyplnit, ale následně se znovu k vyplnění cvičení vracet a procvičovat vyučovací látku tak, aby žák byl co nejúspěšnější.

### 3.1.7 Matýskova matematika

Průvodcem matematických učebních materiálů AMOS je skřítek Matýsek. Na webových stránkách *Nakladatelství Nová škola – AMOS* jsou k dispozici výuková videa, provázející předmět matematika od prvního do pátého ročníku základní školy. Matýskova matematika je postavena na **5 principech**:

- 1) Předkládá učivo do přiměřených návazných didaktických krocích – využívá číselné obory a opakování typologií cvičení
- 2) Propojuje učivo do souvislostí s běžným životem – zahrnuje počty z reálného světa, výuku hodin, finanční gramotnost, zlomky, délku, hmotnost, objem, čas, obsah a geometrii
- 3) Využívá široko nabídku forem a metod práce – součástí učebnice je schematické shrnutí, interaktivní podpora MIUč, magnetické dopočítadlo a výuková videa dostupná na webových stránkách *nns*
- 4) Aplikuje čtení s porozuměním – vzájemně se posiluje čtení, psaní a počítání v prvním ročníku, matematické informace se v textu vyhledávají, pomocí grafů se interpretuje matematická informace
- 5) Podporuje rozvoj vzdělávacího sebevědomí – dvojím stránkováním a prací se zadáním

Součástí Matýskovy matematiky pro první ročník základní školy jsou tyto doplňující materiály:

- **Výuková videa** – jsou vytvořena ke každému cvičení, jejichž autorem je Miloš Novotný

Výuková videa jsou ojedinělá v tom, že žáci mají pocit, že je učí samotný Matýsek (v českém jazyce Agáta) a jsou zaujatí jeho vysvětlováním dané látky. Videá mohou využívat učitelé pravidelně, ale také v době, kdy jsou hlasově nebo tělesně unavení. Pro žáky tvoří i možnost domácího procvičování s obsahem videa.

- **Magnetické dopočítadlo** – pomůcka, která pomáhá rozvíjet matematické představy o umístění čísel na ose, podporuje pochopení, co se týče velikosti jednotlivých čísel, následně jednotlivých matematických operací. Magnetické dopočítadlo obsahuje jednu číselnou osu do 20, která je vyrobena na magnetickém podkladu, 46 magnetických pásků s čísly a 2 magnetické pásky s Matýskem, který je nasměrovaný tak, že ukazuje na výsledek.



Obr. 28 – Magnetické dopočítadlo v krabičce

Magnetické dopočítadlo je podle mě inovací dnešních, téměř zastaralých, počítadel, které jsme doposud používali všichni v rámci školních let. Na magnetickém dopočítadle se procvičuje rozklad čísel, sčítání a odčítání s rozkladem i bez rozkladu, násobení, dělení, porovnávání čísel apod. Magnetické dopočítadlo bylo velkou motivací zkoušet nové příklady při mé praxi. V rámci vyučovacích hodin byl nevýhodnou počet tohoto dopočítadla, jenž byl k dispozici pouze jeden kus. Zájem o vyzkoušení projeví všichni žáci. V rámci svého doporučení bych se přikláněla ke koupi jednoho dopočítadla do dvojice.

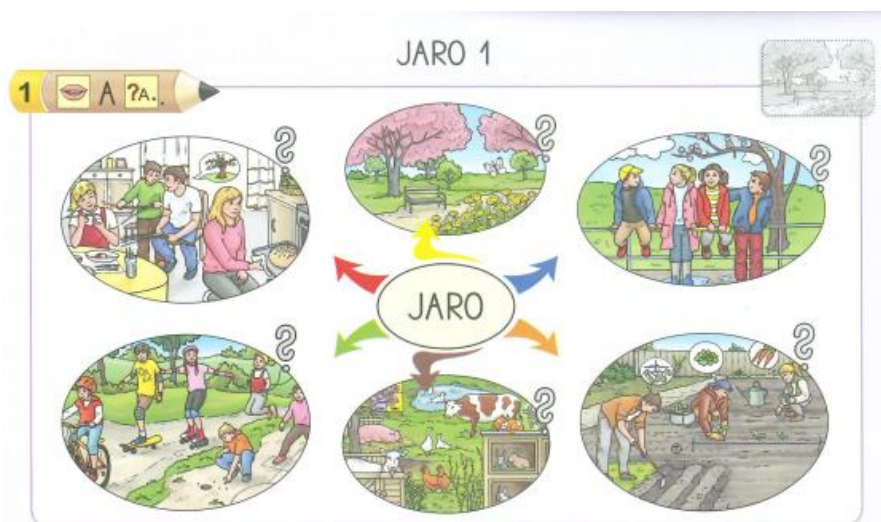


Obr. 29 – Ukázka práce s magnetickým dopočítadlem

### 3.1.8 Objevujeme a poznáváme s Oskarem

Neboli Oskarova prvouka je ucelený soubor učebnic a pracovních sešitů pro první ročník základní školy, který se zabývá oblastí Člověk a jeho svět. Zmiňovaný Oskar je papoušek, který s sebou nese jisté výhody. I tyto materiály vytvořili stejní pedagogové, tedy Alena Bára Doležalová a Miloš Novotný. Co vše najdeme v uceleném souboru *Objevujeme a poznáváme s Oskarem*?

- **Myšlenkové mapy** – ke každému novému tématu je vytvořena myšlenková mapa sloužící k navození tématu. Na myšlenkové mapě nalezneme oblast, jenž se ve vyučovacím tématu objevuje, což vede k aktivnímu zapojení vyjadřování žáků. Na konci probíraného tématu se s myšlenkovou mapou setkáváme znovu. Závěrečná mapa slouží k opakování celé kapitoly vyučovaného tématu.



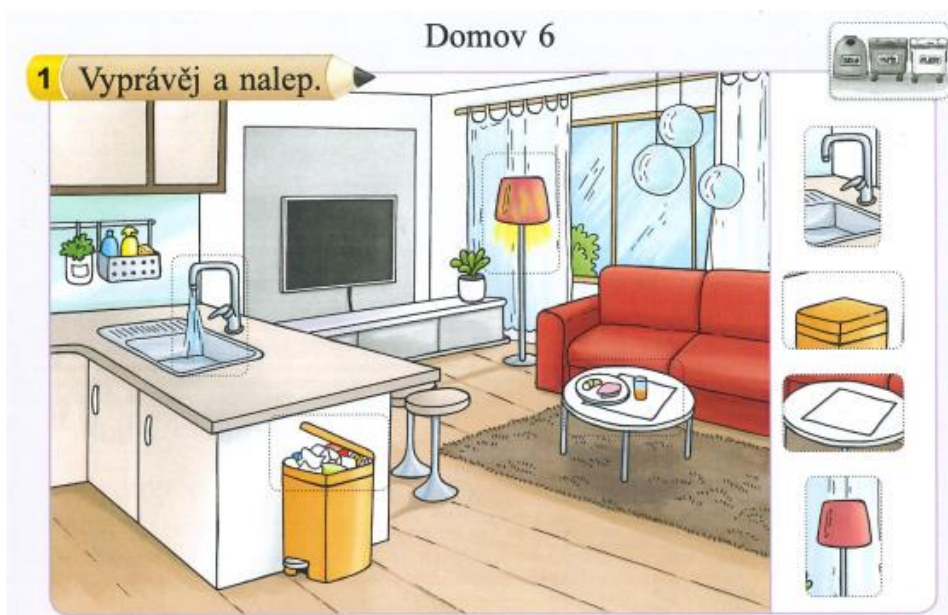
Obr. 30 – Počáteční myšlenková mapa, Oskarova prvouka, str. 45



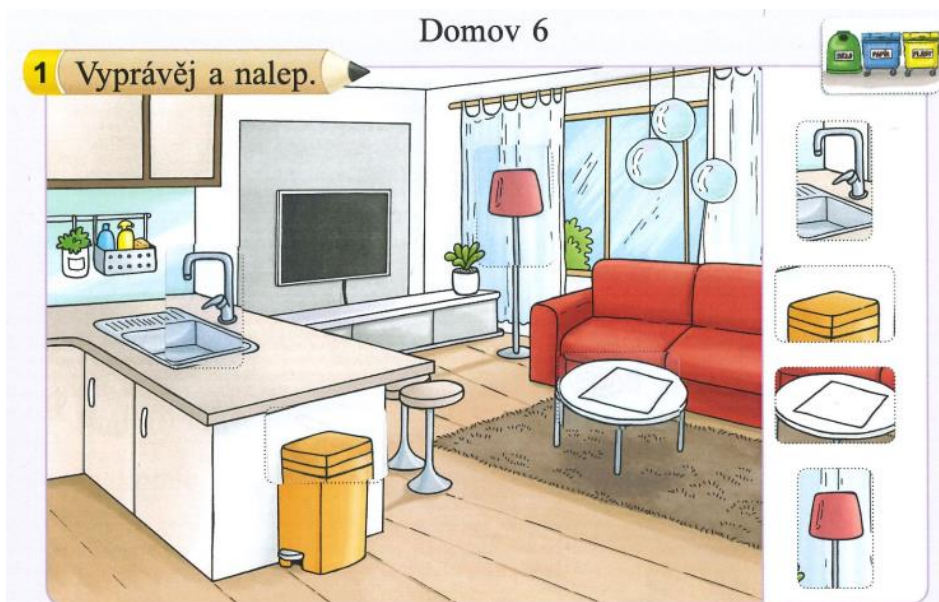
Obr. 31 – Závěrečná myšlenková mapa, Oskarova prvouka, str. 53

Myšlenkové mapy jsou přípravou na další školní ročníky, ve kterých se s takovými mapami pracuje. Žáci jsou připravováni již od začátku povinné školní docházky. Je na učitelích, jak s těmito myšlenkovými mapami pracují, pokaždé tím ale rozvíjí slovní zásobu žáků a představivost a spojitost s jednotlivými tématy, která jsou v Oskarově prvouce zahrnuta.

- **Sada samolepek** – ke každé učebnici jsou připraveny sady samolepek pro vybraná cvičení. Žák vybírá vhodné samolepky a nalepí je na správné místo, které je v učebnici určeno. Tato činnost vede k lepší orientaci probírané látky.



Obr. 32 - Ukázka samolepek před nalepením, Oskarova prvouka, str. 76



Obr. 33 – Ukázka samolepek po nalepení, Oskarova prvouka, str. 76

Samolepky jsou pro mě inovativním výukovým materiálem, který naplnil veškeré mé představy o slovu inovativní, motivující a neotřelý. Při prvním bližším prozkoumání pracovního sešitu Oskarova prvouka spolu se samolepkami mi na mysl vyvstala myšlenka, jak je to pro žáky učební materiál velmi motivující a zábavný. Stejně jako u myšlenkových map, tak i se samolepkami učitelé pracují, jak uznají za vhodné. Například využijí nalepení samolepky na konci probrané látky nebo po vypracování jednoho listu jako odměnu pro žáky nebo využijí možnost samolepky jako zadání pro individuální či skupinovou práci.

- **Pokusy** – k učebnici jsou vytvořeny pokusy, které jsou v sadě na úrovni odpovídající samostatnému provádění pokusů žáky. Žáci činností rozvíjejí pozorovací dovednosti. Dále pokusy napomáhají rozšíření slovní zásoby a jsou skvělým prostředkem pro zpestření výuky.



Obr. 34 – Ukázka ze sady pokusů prostřednictvím MIUč

S pokusy jsem se poprvé setkala na letní škole, která byla zaměřená na školení uceleného souboru AMOS. Pokusy jsme si zkoušeli individuálně, ve dvojicích nebo i ve skupinkách s různou věkovou skupinou, kde všichni byli zaujatí jako žáci ve třídě. Pokusy osvěží výuku a žáky jejich činnosti zaktivizuje. Žáci se učí spolupráci – kompromisem, prosazením si názoru či čistotou pracovního prostředí. Zároveň zkoumají zákonitosti přírody a vlastnosti různých látek.

### 3.2 Kritéria pro porovnání AMOSE s jinými učebnicemi

Cílem této kapitoly je porovnat ucelený vzdělávací soubor materiálů AMOS s materiály jiných nakladatelství na základě vybraných kritérií, jenž vycházejí z teorie vědce Mikka a mnou stanovených kritérií pro volbu učebnic.

#### Kritéria vycházející z teorie vědce Mikka

V rámci kapitoly 1.5, v níž popisují hodnocení a kritéria učebnice, jsem pro porovnání učebnic vybrala čtyři kritéria z formulace šesti základních aspektů vymezených estonským vědcem Mikkem (2000):

- Struktura,
- Cvičení,
- Rozvoj myšlení žáků,
- Zajímavost.

## Mnou stanovená kritéria

Pro mě, jakožto začínající učitelku, je výběr učebnic velice významný. Důležitým kritériem pro rozhodování mezi jednotlivými učebnicemi je především zajímavá a motivující učebnice. Dále jsou pro mě zásadní doplňkové materiály, ze kterých bych mohla čerpat během výuky, rozvíjet orientaci a představivost žáků a procvičovat daná témata zábavnější formou – nejen prostřednictvím učebnic a pracovních sešitů. V neposlední řadě jsou v dnešní době inovativním přínosem interaktivní tabule, což vede k práci s interaktivními materiály. Kritériem pro tyto materiály je pro mě snadná orientace, snadnost využívání a více možností práce s těmito učebnicemi – například videa, možnost zapisování / zakreslování do jednotlivých cvičení, interakce vizuální i zvuková a doplňková cvičení navazující na probíranou látku.

### 3.2.1 Nakladatelství Nová škola – AMOS

**Struktura** každé učebnice je téměř totožná. Všechny materiály určené pro 1. ročník základní školy obsahují dvojí stránkování, piktografická zadání a analogická cvičení. Na každé straně ve spodní části jsou popsána všechna cvičení.

**Cvičení** jsou adekvátní k získaným znalostem žáků. Všechna cvičení obsahují zprvu piktogramy, které jsou následně nahrazeny poznanými písmeny. Materiály obsahují analogická cvičení, což podporuje samostatnost žáků.

Jednou z inovací uceleného vzdělávacího souboru AMOS je **rozvoj myšlení žáků** na základě systematického rozvoje typologie cvičení, jež je popsáno v kapitole 3.1.5.

Jelikož jsou učebnice zpracovány velmi pestře, barevně a jsou zpracovány jednotnou grafikou ve všech materiálech, **zajímavost** zpracování je 100%. Další kladnou stránkou zajímavosti materiálů jsou tři představitelé, kteří provázejí všemi materiály. Jedná se o papouška Oskara, skřítku Matýska a housenku Agátu.

### 3.2.2 Nakladatelství Fraus

**Struktura** každé učebnice je popsána v úvodní části na přední desce. Živá abeceda je rozdělena na levou a pravou stranu. Na každé levé straně se procvičuje osvojování písmen, na pravé straně žáci procvičují uvolňovací cviky. Žáci jsou připravováni na čtení slabik a prvních slov. Učebnice dále obsahuje písankovou část, jež je doprovázena verši básníka Boba Fliedra. Konec učebnice je věnována dvojstránka k procvičování naučeného učiva. Učebnice matematiky 1. díl se věnuje nejen počítání do 7, ale objevují

se zde i základy geometrie. Učební texty prvouky jsou zaměřeny na badatelský přístup. Na každé straně se nachází kódy propojující tištěnou učebnici interaktivním procvičováním na portálu Škola s nadhledem.

Otázky a úkoly jsou adekvátní k jednotlivým tématům. Každá z učebnic nabízí zajímavá **cvičení** pro daná témata. Především v učebních textech prvouky jsou zařazené úlohy k pozorování – například odlišnosti mezi lidmi (barva očí, vlasů, pleti, ...), rozmanitost přírody a věcí kolem nás. Velmi kladně hodnotím zařazené tabulky pro vyplnění dle života žáků. Pro příklad uvádím nákupní seznam či vytváření a vlastního plánování kalendáře.

V učebnicích jsou zahrnuty zajímavé problémové úlohy, což souvisí s **rozvojem myšlení žáků**. V Živé abecedě se objevuje nácvik představivosti, pravolevé orientace, logiky a postřehu. Prvouka obsahuje badatelský přístup, jehož cílem je naučit žáky zkoumat, pozorovat, klást otázky a zaznamenávat své objevy. Jedním z aspektů tohoto přístupu je zapojení všech smyslů. Učebnice matematiky 1. díl zahrnuje doplňování v řadách, řazení od vzestupného k sestupnému, finanční gramotnost apod.

**Zajímavé zpracování** učebnice, jako jsou obrázky a konkrétnost příkladů, jsou adekvátní k věku příjemců. Ve všech učebnicích se objevují ilustrace i skutečné fotografie.

### 3.2.3 Nakladatelství Taktik

**Struktura** každé učebnice je odlišná. V Hravé abecedě jsou zakomponované uvolňovací cviky a nácvik psaní číslic. Obsahově jsou si začínající učebnice českého jazyka v nácviku jednotlivých písmen podobné. V Hravé abecedě nalézáme piktogramy označující mezipředmětové vztahy. Strukturální složka Hravé matematiky je rozdělena do osmi částí, přičemž každá z nich je zaměřena na určité téma – například první částí je vedeno tématem *Podzim* a veškeré úkoly jsou souhlasné do těchto námětů.

Některá **cvičení** v jednotlivých učebnicích jsou dle mého názoru poměrně těžká. Například hned při nácviku písmene M, jenž je pro žáky první hláskou, je cvičení na vyhledávání cesty v bludišti. Toto cvičení je neadekvátní vzhledem k tomu, že žáci hledají cestu v rámci všech tvarů písmene M, ale zakomponována jsou mezi hlásku N, což je pro žáky velmi náročné. Z pedagogické praxe vím, že se žákům tato dvě písmena velmi pletou, především v počtu obloučků psacích tvarů.



**Rozvoj myšlení žáků**, zejména prostřednictvím problémových úloh, je zavedeno hned od počátku. V učebnici Hravá matematika jsou na prvních stránkách zařazena cvičení zaměřena na diktát, pomocí kterého žáci vyplňují dané úkoly. Dalšími úkoly pro příklad jsou vyplňování řad, hledání správných cest z bodu A do bodu B, finanční gramotnost, nacházení a znázorňování daných písmen aj.

Co se týče **zajímavost** učebnice, obrázky jsou ve velké míře ilustrované, velmi pestrobarevné a poutavé. Hravá abeceda 1. díl je vedena v tématu *Vodníci a vodní svět* – úkoly jsou ilustrované v tomto motivu.

#### **Mnou stanovená kritéria:**

- **Grafická podoba**

V případě grafické podoby se zaměřuji především na barevnost, zajímavost a motivaci různých učebnic. Vizuálnost učebních materiálů je prvním momentem při seznámení se s novými vzdělávacími zdroji. Dle mého názoru tedy velmi záleží na grafické úpravě.

- **Snadná orientace v učebních textech**

Dalším kritériem pro výběr učebnic je z mého úhlu pohledu snadná orientace jak pro žáky, tak i pro učitele. Mezi aspekty tohoto hlediska patří například volba stránkování, jednotná grafická podoba a analogická cvičení. Jestliže se v některých učebnicích objevují čísla stránek uprostřed spodní části, žáci se automaticky orientují na střed dospodu stránky. V případě, že je číslo stránky například v učebnici matematiky a českém jazyce odlišně posazené, orientace se snižuje a prodlužuje se doba hledání. Použití analogických cvičení v učebnicích různých předmětů naopak zvyšuje orientaci a samostatnost žáků při práci, což je mým dalším kritériem pro volbu materiálů.

- **Samostatnost žáků a srozumitelnost při čtení zadání**

Jelikož se zaměřuji na učební texty pro první ročník základní školy, dalším měřítkem pro porovnání různých nakladatelství je samostatnost žáků při zadání cvičení. Často se na pedagogické praxi setkávám se psaným zadáním jednotlivých cvičení, jež jsou závislá na přečtení učitelem. Žáci jsou tedy zvyklí, že jim bude cvičení vždy přečteno a vysvětleno. Toto kritérium se však objevuje pouze v jednom z nakladatelství, a to v Nové škole v případě AMOSe, kdy jsou zadání psaná prostřednictvím piktogramů. Žáci jsou po seznámení se s těmito piktogramy vedeni k samostatnosti čtení zadání.

- **Doplňkové materiály**

Každé nakladatelství má různé materiály doplňující práci s učebnicemi a pracovními sešity. Výběr těchto pomůcek může být někdy složitý v množství nabízeného, ale zároveň je lepší si vybírat z velkého kvanta nežli se spokojit s malým množstvím nabídky. Největší zástup doplňkových pomůcek a materiálů nabízí nakladatelství Nová škola. Naopak nejmenší množství nabízených materiálů k učebním textům pro první ročník má nakladatelství Taktik.

- **Interaktivní podpora**

Posledním vybraným kritériem, ač v dnešní době velice zásadním, je interaktivní podpora, která by měla být nápomocna učiteli ve výuce. Jestliže je interaktivní učebnice těžce ovladatelná, složitá na instalaci či je v ní špatná orientace, stává se spíše nepřítelem pro učitele.

Pro vyhodnocení stanovených kritérií jsem vytvořila tabulky, v níž zhodnocuji jednotlivá hodnotící měřítka určitých nakladatelství. Použila jsem značky znázorňující, zda jsou materiály v dílčích kritériích uspokojivá:

✓ - 100 % - 61 % - materiály odpovídají stanovenému kritériu

/ - 60 % - 11 % - materiály bych v některých hlediskách pozměnila

X - 10 % - 0 % - materiály neodpovídají stanovenému kritériu

### **Vyhodnocení stanovených kritérií dle Mikka:**

*Tab. 1 – Vyhodnocení stanovených kritérií dle Mikka*

	<b>NNS – AMOS</b>	<b>FRAUS</b>	<b>TAKTIK</b>
<b>Struktura</b>	✓	✓	/
<b>Cvičení</b>	✓	✓	X
<b>Rozvoj myšlení žáků</b>	✓	✓	✓
<b>Zajímavost</b>	✓	✓	✓

## Vyhodnocení mnou stanovených kritérií:

Tab. 2 – Vyhodnocení mnou stanovených kritérií

	<b>NNS – AMOS</b>	<b>FRAUS</b>	<b>TAKTIK</b>
<b>Grafická podoba</b>	✓	✓	✓
<b>Orientace v učebních textech</b>	✓	/	/
<b>Samostatnost žáků a srozumitelnost zadání</b>	✓	/	/
<b>Doplňkové materiály</b>	✓	/	✗
<b>Interaktivní podpora</b>	✓	✗	✓

### 3.3 Porovnání AMOSe s jinými učebnicemi

V této kapitole popisuji a porovnávám vzdělávací materiály AMOS s jinými učebnicemi odlišných nakladatelství. Pro porovnání učebnic a pracovních sešitů jsem si vybrala nakladatelství Fraus a Taktik.

#### 3.3.1 Nakladatelství Fraus

Nakladatelství Fraus jsem si vybrala z důvodu častého setkání s využitím materiálů při pedagogické praxi. Vybrala jsem si počáteční pracovní učebnice začínající v září – matematiku, živou abecedu a prvouku. Učebnice na sebe nijak nenavazují, každá si vede svůj koncept. I když se mi všechny učebnice líbí po grafické stránce, jednotná grafická podoba v těchto materiálech není. Zadání jsou hned od začátku psaná velkými tiskacími písmeny, což by mělo být vhodné pro genetickou metodu, ale já osobně jsem si vybrala porovnání živé abecedy s analyticko-syntetickou metodou. Zároveň v sešitě prvouky nejsou zadání napsaná před cvičením, ale jsou vypsána ve spodní části stránky. U každého cvičení je piktogram. Ten není pokaždé stejný, ale popsán právě v zadání ležící v dolní části. Toto hodnotím negativně z důvodu špatné orientace v učebnici a nesamostatnosti žáků, kteří jsou závislí na vysvětlení zadání čtenářsky gramotného subjektu (například učitele nebo rodiče). Dvojí stránkování nemá ani jedna z učebnic, přičemž v učebnici matematiky a živé abecedy jsou čísla stránek v dolní části stránky, kdežto v prvouce jsou čísla stránek v horní části – i toto by mohl být bod zlomu v orientaci. Analogická cvičení

také zcela chybí. Každá z učebnic je vypracována jinými autory i různými ilustrátory. Začátek kapitol jsou si velmi podobné, ale pouze v těch samých materiálech. Například v Živé abecedě při vyvození nového písmene se nejprve písmeno vybarví, poté se vyhledává v daných textech. To by pro žáky mohlo být přínosné při vzdělávacím sebevědomí a samostatnosti, ale dle mého názoru je to nedostačující pro všechny žáky. Pedagog musí pokaždé vysvětlovat to samé cvičení i pro žáky, kteří daný typ cvičení nepochopí nebo si nepamatují. Možnost být úspěšný ve čtení není až tak zřejmý v matematice, ani v prvouce. Většina stránek v těchto předmětech zahrnuje pouze obrázky, o nichž si žáci mají povídat, vytvářet příběhy či vyřešit příklady a slovní úlohy. Nakladatelství Fraus nabízí i-učebnici, jejíž využití je poměrně snadné, ale náročnější při instalaci. Nejprve se musí stáhnout a nainstalovat *Flexibooks reader*, do nějž se po zakoupení interaktivních učebnic stáhnou jednotlivé publikace. Poté je již učebnice snadno ovladatelná. Kladně hodnotím zakomponované odkazy na skutečné fotografie obrázků v učebnici a na videa s uvolňovacími cviky (např. procvičování prstů pomocí básničky). Interaktivní učebnice také zahrnuje v matematice propojení do Živé abecedy a prvouky (a naopak z těchto učebnic do matematiky). Často se v i-učebnici objevují poslechy na krátké písně či říkadla. Při různých opakování jsou velmi obvyklé souvislé texty, jenž hodnotím negativně z důvodu závislosti na čtenářsky gramotném subjektu. V některých částech interaktivní podpory jsou zahrnuty, pro mě z nepochopitelných důvodů, odkazy a fotografie nesouvisející s učivem – při spojování čísel se stejnými počty teček je fotografie s narozeninovým dortem se třemi svíčkami, přičemž žáci mají počítat již do pěti. Velkým nedostatkem je možnost psaní, zakreslování a označování v jednotlivých cvičeních – dá se vyřešit data projektorem, bílou tabulí a mazací fixou.

V neposlední řadě bych ráda vyzdvihla klady materiálů dostupných pro základní školy. Pro první ročník základní školy je na výběr z analyticko-syntetické metody a genetické metody. Každý učitel a každá škola má tedy možnost pracovat dle vyhovujících metod každého jedince. Nejen pro český jazyk jsou vytvořeny odlišné materiály. Matematika má na výběr z běžné výuky matematiky, ale i učebnice dle profesora Hejného. Na praxi jsem se shledávala se zařazením některých metod profesora Hejného do běžné matematiky. Nakladatelství Fraus zprostředkovává webové stránky *Škola s nadhledem*. Na tomto webu jsou dostupná online cvičení rozdělená velmi přehledně do dílčích ročníků, předmětů i témat. Další podporou učitelům ve výuce je online profesionální pomocník *Fred*. Na tomto portálu jsou materiály k učebnicím Fraus a různých materiálů

typu pracovních listů, oživení výuky v době distančního vzdělávání, podkladů pro procvičování atd. Nakladatelství Fraus nabízí plakáty k učebnicím a pracovním sešitům (plakát abecedy, matematické plakáty, pracovní karty, skládací abeceda), pomůcky pro výuku – především v rámci matematiky dle profesora Hejného (papírový autobus, kostky z netoxické pěny, hodnotící samolepky, ...).

### 3.3.2 Nakladatelství Taktik

Pro porovnání jiných materiálů s materiály AMOS jsem se rozhodla pro nakladatelství Taktik. Stejně tak, jako nakladatelství Fraus, ani v těchto materiálech nenalezneme jednotnou grafickou podobu. Materiály jsou zpracované pestře, barevně a věřím, že žáky dokáží zaujmout. Stránkování mají pouze v dolní části, avšak i zde by mohl být problém v orientaci. Čísla stránek jsou umístěna v živé abecedě uprostřed, kdežto v matematice jsou umístěny na pravé či levé straně. V případě matematiky jsou u čísel stránek jednotlivé obrázky související s daným tématem. Zadání jsou pouze psaná, což opět vede k závislosti na zdatném čtenáři. Každá kapitola – v matematice i v živé abecedě – začíná stejně. V matematice se žáci nejprve učí psát dané číslo. V českém jazyce si mají zpočátku vyhledat a zakroužkovat dané písmeno. Další cvičení jsou rozdílná – je tedy důležité vysvětlení daných cvičení. Systematický rozvoj čtení i možnost být úspěšný ve čtení jsem v materiálech zcela nenašla. Především možnost být úspěšný ve čtení v matematice a prvouce je vyloučené. Interaktivní podpora je nabízena k jednotlivým učebnicím a pracovním sešitům. Obsluha interaktivních učebních materiálů je velmi snadná, bez potřeby instalace. Orientace v materiálech je jednoduchá zásluhou přehlednému rozdělení do dílčích předmětů a ročníků. V interaktivních učebnicích jsou zahrnuty zvukové oblasti – například při čtení jednotlivých zadání či textů zakomponovaných v učebnicích, při kontrole správného / nesprávného doplnění cvičení apod. Na každé straně je zaznamenáno, kde se má kliknout pro zobrazení kontroly správnosti jednotlivých cvičení. Je možné do materiálů zakreslovat a psát, popřípadě gumovat. Interaktivní podpora obsahuje doplňková cvičení, která se zobrazí po rozkliknutí vloženého odkazu. Při kliknutí na jednotlivá cvičení se interaktivně vypracují, což je ideální při samostatné kontrole. Dále jsou v nabídce interaktivních materiálů bonusy obsahující různé úkoly – seřazování čísel, procvičování, odkrývací obrázky na základě vypracovaných cvičení atd. Nejen učebnice jsou interaktivními. V nabídce jsou také písanky, v nichž jsou ukázky správného psaní každého písmene. V interaktivní učebnici prvouky nalezneme odkazy na videa – příkladem může být

poslech české hymny v kapitole „*Má vlast*“. Každá z učebnic má na sebe navazující další učební materiály. Pro porovnání jsem si vybrala edici *Hravá matematika, Hravá abeceda / hravá čeština, Hravá prvouka*. Za kladné hodnotím právě tyto na sebe navazující materiály, ve kterých se žáci mohou lépe orientovat, alespoň v rámci jednotlivých předmětů.

Nabídkou nakladatelství Taktik jsou pro první ročníky pouze didaktické pomůcky – sada karet pro výuku písmen, záložka v podobě abecedy a karty vyjadřující pochvalu za určité činnosti.

## 4 ZKUŠENOSTI Z PILOTNÍ VÝUKY

V kapitole 4 se zabývám zkušenostmi z pilotní výuky na základě polostrukturovaných rozhovorů se dvanácti vyučujícími, kteří se podílejí na pilotním ověřování uceleného vzdělávacího souboru AMOS.

### 4.1 Cíle průzkumu a průzkumné otázky

V následující kapitole představuji cíl průzkumného šetření, jeho průběh a výsledky šetření. Cílem průzkumu je zkoumání zkušeností z pilotní výuky z pohledu učitelů a zaměření se na všeobecné informace o výuce se souborem vzdělávacích materiálů AMOS.

**Hlavní průzkumná otázka:** V čem jsou inovativní prvky zakomponované v uceleném vzdělávacím souboru AMOS a jakým způsobem přispívají k orientaci a samostatnosti žáků ve výuce?

**Dílní průzkumné otázky:**

1. Jaká byla práce žáků s piktogramy a čtením zadání?
2. Jak přispívají jednotlivé AMOSovy inovace ve výuce?
3. Jak častá je práce s MIUč a je doporučený časový harmonogram relevantní?
4. Jaká byla iniciativa a závěrečné rozhodnutí pro práci s materiály AMOS?

### 4.2 Předpoklady

1. Piktografická zadání zvyšují samostatnost žáků při čtení zadání a celkově při práci s materiály. Jedná se o podporu při zvýšení vzdělávacího sebevědomí.

2. AMOSovy inovace (dvojitá stránkování, jednotná grafická podoba, analogická cvičení, aplikované čtení v prvouce a v matematice) zrychlují a zvyšují orientaci žáků v učebních materiálech.

3. MIUč přispívá k efektivnosti výukového procesu a poskytuje žákům jasnou vizuální oporu. Doporučený časový harmonogram je oporou pro učitele při plánování výuky.

4. Iniciativa učitelů pro práci s učebními materiály AMOS vychází především z touhy vyzkoušet inovativní vzdělávací metody. (Novotný, 2019)

### **4.3 Metodologie**

V této kapitole vymezuji zvolenou metodu průzkumného šetření – polostrukturovaný rozhovor a jeho realizaci. Popisuji zde soubor průzkumného vzorku, se kterým jsem se blíže seznámila v době předvýzkumu. Poslední podkapitolou jsou výsledky průzkumného šetření.

#### **4.3.1 Metoda kvantitativního průzkumu**

Pro průzkumné šetření jsem vybrala kvantitativní průzkum, jehož zaměření je na jistou populaci – v tomto případě na pilotní učitele podílejících se na ověřování uceleného vzdělávacího souboru AMOS. Průzkumným nástrojem jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Využila jsem polostrukturovaný rozhovor, který jsem z důvodu pandemie COVID-19 vedla formou telefonických vazeb či zasláním elektronickou formou (viz Příloha A – 2 varianty). Výhodou tohoto polostrukturovaného rozhovoru v případě elektronického zaslání je snadná dostupnost všech respondentů, jelikož v dnešní době jsou počítače a přístup k internetu na všech školách. (Gavora, 2010)

Posledním důvodem byla nastalá situace – pandemie COVID-19, kdy jsem neměla možnost dojíždět do pilotních škol na přímé pozorování výuky a následné rozhovory s vyučujícími.

#### **4.3.2 Polostrukturovaný rozhovor a jeho realizace**

Pro realizaci průzkumné části je využita metoda polostrukturovaného rozhovoru, který byl v elektronické podobě zaslán vybraným respondentům, v některých případech po domluvě s respondenty byl realizován telefonicky. Výběr průzkumné metody ovlivnila pandemická situace v České republice, kdy byly nejen základní školy uzavřeny na základě rozhodnutí vlády z důvodu šíření nemoci COVID-19. Tvorba otázek v průzkumu vychází z hypotéz vycházejících ze studií při zavádění učebního materiálu AMOS a následném srovnání učebních materiálů jiných nakladatelství, které jsou popsány v diplomové práci v předchozích kapitolách.

Z důvodu zachování anonymity vyučujících jsem nezaznamenávala jejich jména, tudíž vyhodnocení výsledků je anonymní. Polostrukturovaný rozhovor tvoří šestnáct otázek,



příčemž třináct z nich mají na výběr z odpovědí (uzavřené otázky jsou obsaženy především z důvodu zasílání tohoto polostrukturovaného rozhovoru některým respondentům elektronicky). Otázek povinných k vyplnění se nachází v polostrukturovaném rozhovoru patnáct. Při prvních třinácti otázkách respondenti využívají pouze jako výběr odpovědi z nabízených možností – jedná se o uzavřené otázky. Po povinných uzavřených otázkách následují tři otázky otevřené, z nichž dvě jsou povinné. Dotaz v podobě č. 16 je zařazen jako nepovinný s možností otevřené odpovědi týkající se vyvstalé situace – distanční výuka z důvodu COVID-19.

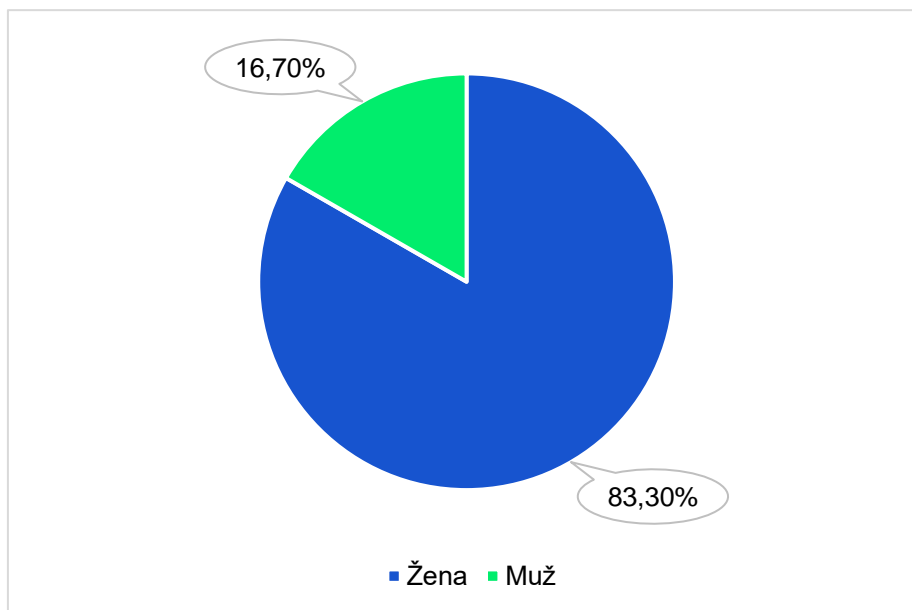
Otázky č. 1, 2 a 3 zjišťují informace vztahující se k respondentům. Otázky č. 4, 5, 6 a 7 jsou zaměřeny na reakce žáků na inovativní prostředky uvedených ve vzdělávacích materiálech AMOS. Otázky č. 8, 9 a 10 zjišťují, zda inovativní prostředky přispívají daným předpokladům. Otázky č. 11 a 12 se zabírají možností využití interaktivní podpory MIUč ve výuce. Soulad s doporučeným časovým harmonogramem zkoumá otázka č. 13. Otázky č. 14 a 15 pátrají po iniciativě práce se vzdělávacími soubory AMOS. Otázka č. 16 uzavírá celé šetření a reaguje na situaci kolem distanční výuky.

Po získání odpovědí všech dvanácti respondentů jsou odpovědi vyhodnoceny v kapitole 4.4.

### **4.3.3 Charakteristika průzkumného souboru**

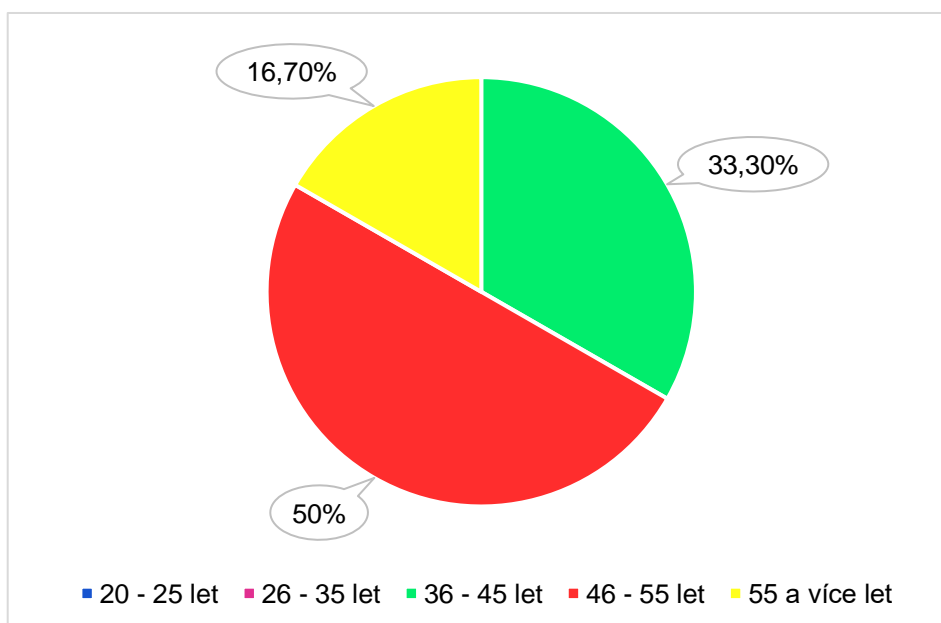
Průzkumný vzorek tvořili pedagogičtí pracovníci pracující se vzdělávacími soubory AMOS v prvním ročníku základní školy. Tito respondenti se podílejí na pilotním ověřování uceleného souboru. Za účelem průzkumného šetření byl proveden strukturovaný rozhovor se dvanácti respondenty, přičemž byla zanechána jejich anonymita.

Respondenty pro strukturovaný rozhovor zastupuje dvanáct pedagogických pracovníků, jenž se realizují na pilotním ověřování souborů vzdělávacích materiálů. Jedná se tedy především o pohled učitelů na tyto vzdělávací materiály. Průzkumu se účastní všech dvanáct dotazovaných. Z grafického znázornění vyplývá, že se jedná o deset žen a dva muže.



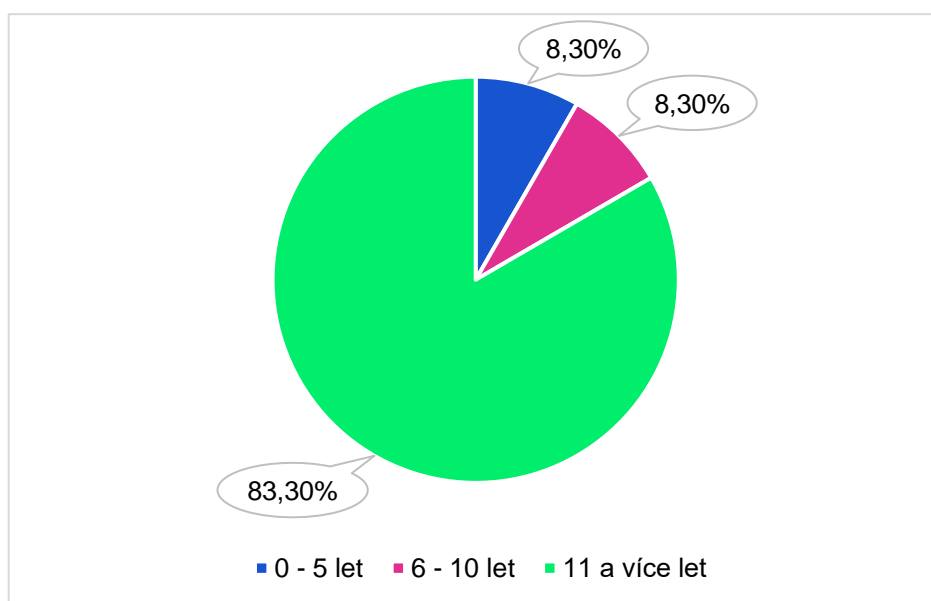
Graf 1 – Pohlaví respondentů

Věková hranice respondentů se pohybuje mezi 36–55 let a více. Nejvíce respondentů se nachází v rozmezí od 46 do 55 let – 50 %, nejméně v rozmezí od 55 let a více – 16,7 %. Ostatní věkové kategorie jsou zastoupeny takto - 33,3 % respondentů ve věku 36-45 let. Z výše popsaných informací vyplývá, že věková hranice respondentů není zastoupena u učitelů mladších 36 let.



Graf 2 – Věk respondentů

Dotazovaný má možnost výběru ze tří odpovědí. Při strukturovaném rozhovoru byla u respondentů zjišťována délka jejich pedagogické praxe na základní škole. Nejčastější odpovědí je odpověď 11 a více let. Tuto převahu odpovědi hodnotím pozitivně nejen k pedagogické zkušenosti učitelů, ale i vzhledem k tomu, že respondenti mohou porovnávat veškeré materiály, učebnice a pracovní sešity, se kterými pracovali v předešlých letech. Odezva odpovědi 11 a více let je u deseti dotazovaných ze dvanácti. Dva ze dvanácti respondentů mají délku učitelské praxe na základní škole kratší než 11 let, přičemž jeden z nich méně než 5 let.



Graf 3 – Délka praxe na ZŠ

#### 4.3.4 Předvýzkum

Gavora (2010) popisuje pilotážní průzkum neboli první vstup do terénu. Abych více poznala cílovou populaci, dostala jsem k dispozici nahrávané rozhovory s pilotními učiteli provádějící panem Novotným v rámci ověřování prostřednictvím telefonické zpětné vazby. Souhlas se zasláním telefonických nahrávek podepsali všichni pilotní učitelé, čímž byl získán širší pohled učitelů ke vzdělávacím materiálům AMOS.

V další fázi předvýzkumu jsem absolvovala seminář zaměřený na pilotní ověřování vzdělávacích materiálů, jenž byl věnován především prvouce v 1. ročníku základní školy *Objevujeme a poznáváme s Oskarem*. Na tomto semináři proběhlo seznámení s didaktikou výukových materiálů *Čteme a píšeme s Agátou a Matýskova matematika* pro dané čtvrtletí, díky čemuž jsem hlouběji poznala práci učitelů s jednotlivými

materiály. Jelikož byl seminář určen pro pilotní učitele, seznámila jsem se blíže s cílovou populací. Toto seznámení pokračovalo na letní škole, která byla zaměřená na čtenářskou a matematickou gramotnost v 1. ročníku a na představení výukových materiálů AMOS. Při tomto akreditovaném semináři byli učitelé již pracující s těmito materiály a učitelé zajímající se o ucelený vzdělávací soubor AMOS. Pilotní učitelé mi přiblížili a popsali jejich zkušenosti z výuky, na které jsem se zaměřila při sestavování závěrečného polostrukturovaného rozhovoru.

Otázky polostrukturovaného rozhovory byly vytvořeny na základě získaných poznatků z telefonických zpětných vazeb, seminářů a letní školy, přičemž jsem tyto otázky konzultovala se svým vedoucím této práce a vyučujícími v rámci svého studia.

#### **4.3.5 Výsledky průzkumného šetření**

Je nutné zmínit, polostrukturovaný rozhovor byl proveden pouze jedenkrát, a to v červnu 2020, tedy ke konci školního roku 2019/2020. Je nutné podotknout, že v březnu 2020 se velmi zásadně ovlivnilo školství v České republice, které bylo ovlivněno pandemickou situací COVID-19 a od března do května byla zavedena distanční výuka, která neumožňovala fyzickou docházku žáků do škol. V červnu 2020, v době, kdy probíhaly polostrukturované rozhovory, se žáci navrátili do lavic po téměř dvouměsíční online výuce a je možné, že tato změna systému výuky ovlivnila odpovědi respondentů.

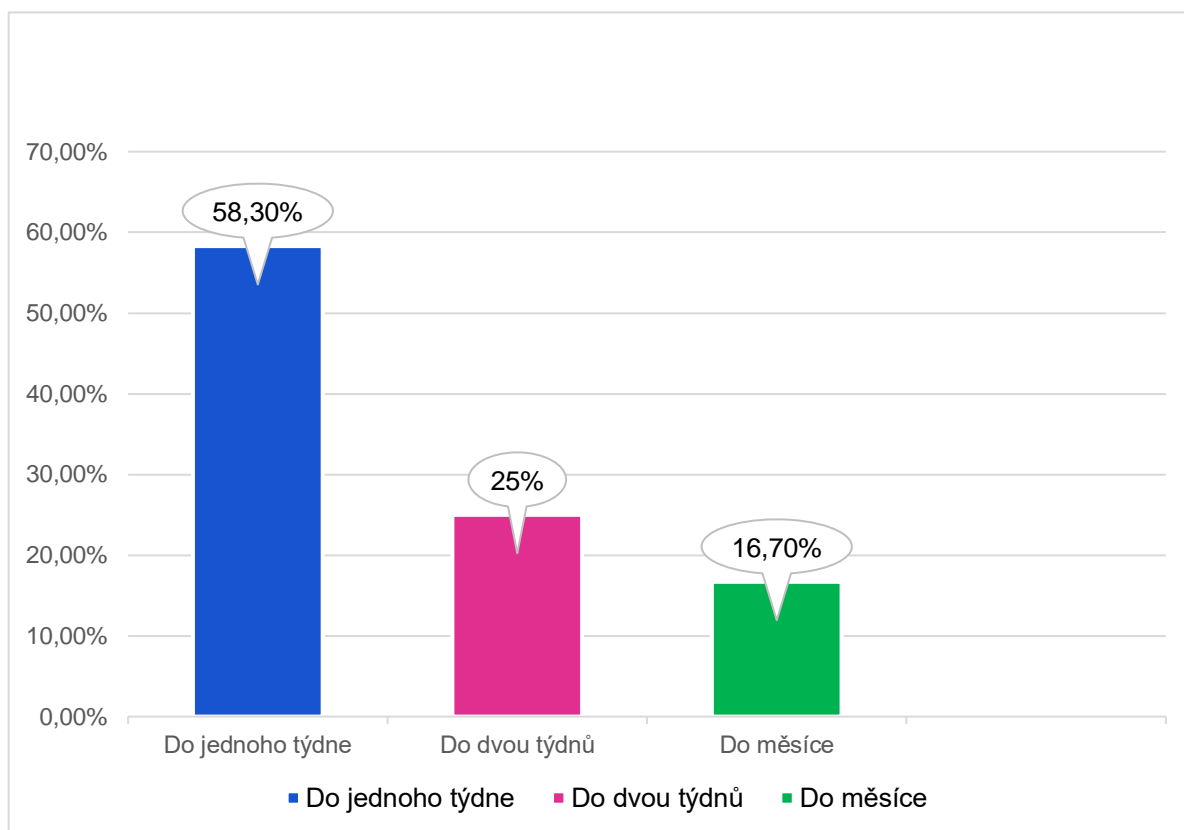
Jednotlivé otázky jsou interpretovány v pořadí, jenž je uvedeno v osnově polostrukturovaného rozhovoru. Data byla zpracována a přenesena do grafů v absolutní a relativní četnosti. Volba grafů byla upřednostněna především pro přehlednost jednotlivých hodnot.

#### **4.4 Interpretace odpovědí z polostrukturovaných rozhovorů**

V následující kapitole prezentuji získané informace z průzkumného šetření. Získaná data z polostrukturovaného rozhovoru jsem zpracovala prostřednictvím grafů výšečových a sloupcových, jenž znázorňují procentuální podíly. V některých otázkách grafy označují žáky ve třídách, kde vyučující – respondent působí, může se tak jednat o graf zastupující až 228 žáků (tento počet vychází ze statistiky, kdy v roce 2018 byl průměrný počet žáků ve třídě bylo devatenáct). (Europa.eu, 2020)

#### 4.4.1 Práce žáků s piktogramy a čtením zadání

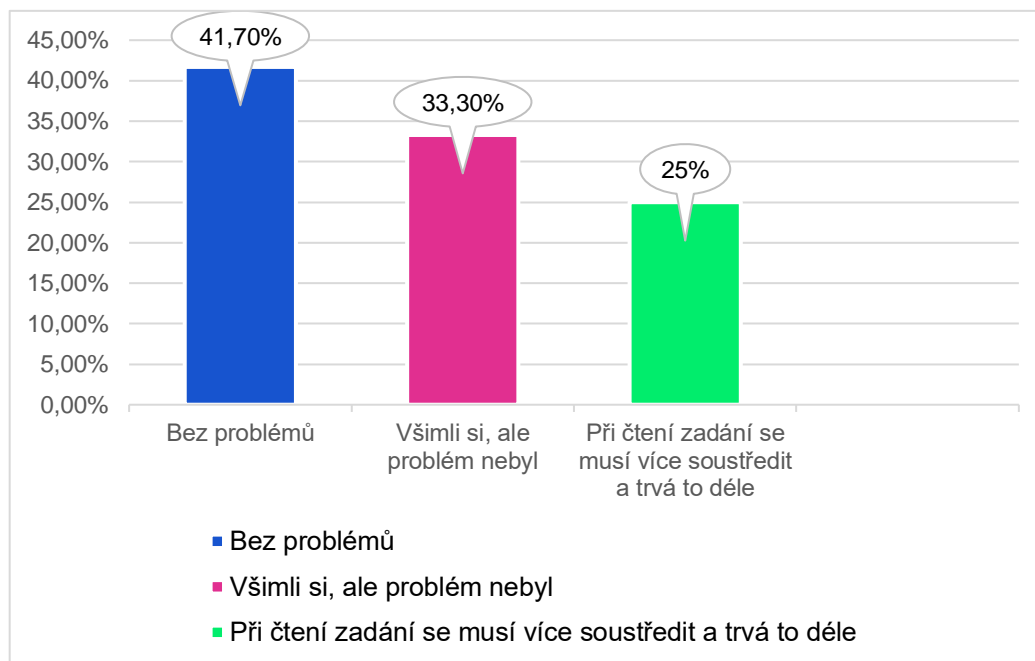
Průzkumové šetření poukazuje na velmi pozitivní tezi vzhledem ke ztotožnění se žáků s piktogramy. Dle grafického znázornění 58,3 % respondentů se přiklání ke skutečnosti, že se žáci ztotožňují (znají význam daného piktogramu) s piktogramy během jednoho výukového týdne. 25 % dotazovaných se ztotožňuje s odpovědí, že žáci identifikují piktogram do dvou týdnů od prvního seznámení. Zbýlá část respondentů je přesvědčena, že se žáci naučí a pochopí piktogramy do jednoho měsíce. Shrnutí celkově – žáci ke znalostem a využití piktogramů nepřesáhnou jeden měsíc od zavedení tohoto inovativního prostředku do výuky.



Graf 4 – Doba k naučení piktogramů

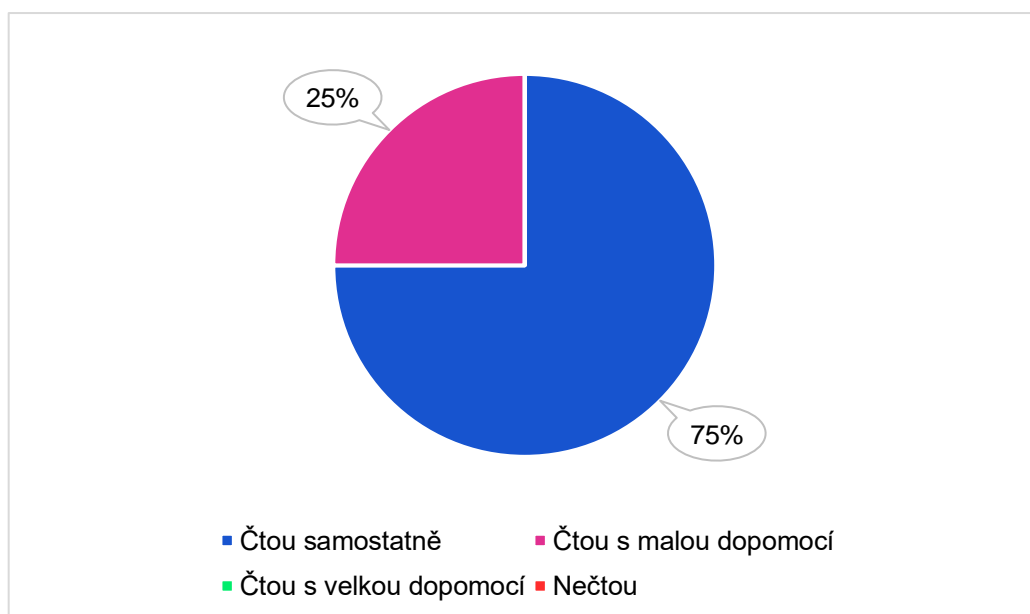
Práce s piktogramy také souvisí s přechodem na psaná zadání, kdy při postupném učení jednotlivých písmen dochází k úplnému vymazání piktogramů. Z následujícího grafu vyplývá, že se s přechodem na psaná zadání žáci vypořádali celkem bez zaváhání. Dvě odpovědi převyšují 30 %, jedná se o odpovědi významově si blízké, z čehož jedna ještě popisuje reakce žáků na vymizení piktogramů v zadání učebních materiálů. Třetí

odpověď v pořadí odráží skutečnost, že piktogramy mají velký inovativní význam vzhledem ke správnému pochopení významu cvičení.



Graf 5 – Přechod z piktografického zadání na psaná zadání

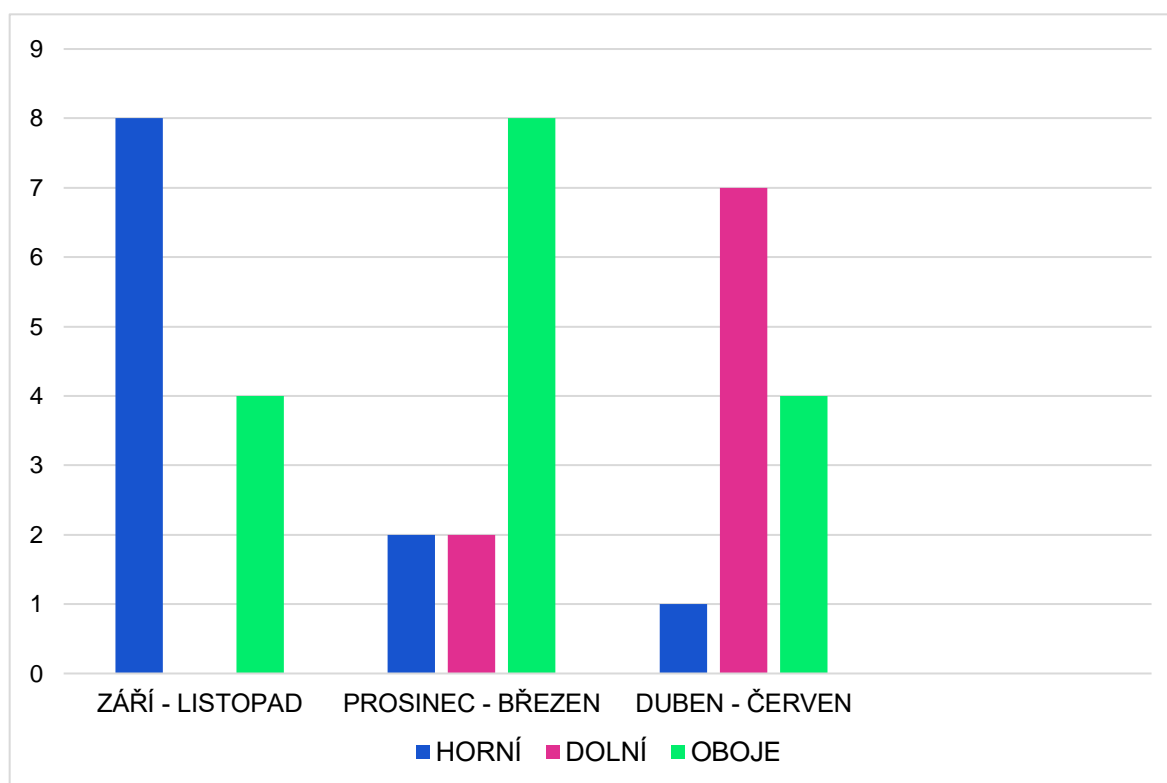
V průzkumu jsem se také ptala na čtení zadání, zda ho jsou žáci schopní číst samostatně. Z výsledku grafu je zřejmé, že žáci čtou jak piktografická zadání, tak i psaná zadání, a to samostatně 75 %, popřípadě s malou dopomocí 25 %. Žádný z dotazujících respondentů nevyužil odpověď – Čtou s velkou dopomocí nebo Nečtou.



Graf 6 – Čtení zadání

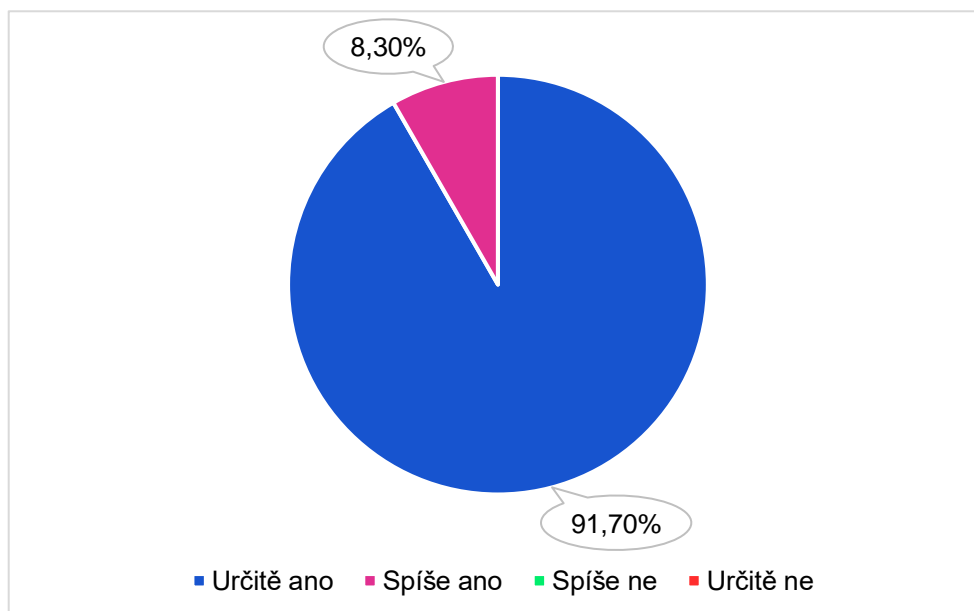
#### 4.4.2 Inovace ve výuce prostřednictvím AMOSE

Nejprve, co se AMOSových inovací týče, jsem se zajímala o to, které ze dvou stránkování používali žáci nejvíce. Z výsledků je viditelné, že nejen v prvních měsících žákům velmi napomáhá opora horního stránkování. V prvních měsících, to je od září do listopadu, využívá horní stránkování většina žáků dotazujících respondentů, to je více než 66 %, ve druhém případě používají dvojí stránkování, tedy okolo 33 %, ale nikde se neseťkáváme s tím, že by žáci používali pouze dolní stránkování. To se postupně mění, kdy v období mezi prosincem a březnem využívá pouze horní stránkování necelých 17 %, což je cca o 49 % méně než v předchozím období. Ve výše zmíněném měsíčním úseku se zvyšuje na 66 % využití dvojího stránkování oproti prvnímu období. V posledním období od dubna do června prudce stoupne počet využití dolního stránkování (o cca 58 %) oproti prvnímu období v měsících září–listopad. Dále si můžeme všimnout, že samostatné horní stránkování využívá již pouze 8,3 % žáků.



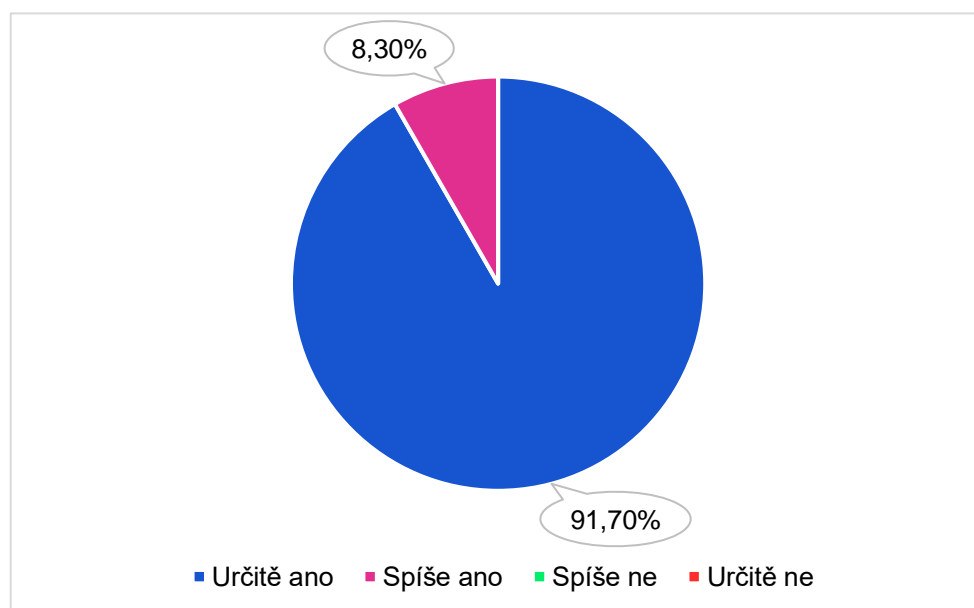
Graf 7 – Dvojí stránkování

Dle grafického znázornění 91,7 % respondentů vypovídá, že jednotná grafická podoba určitě přispívá k lepší orientaci a samostatnosti žáků. Tato hodnota ukazuje na jedenáct dotazovaných ze dvanácti. Jeden z nich tedy odpověděl, že spíše přispívá.



Graf 8 – Jednotná grafika

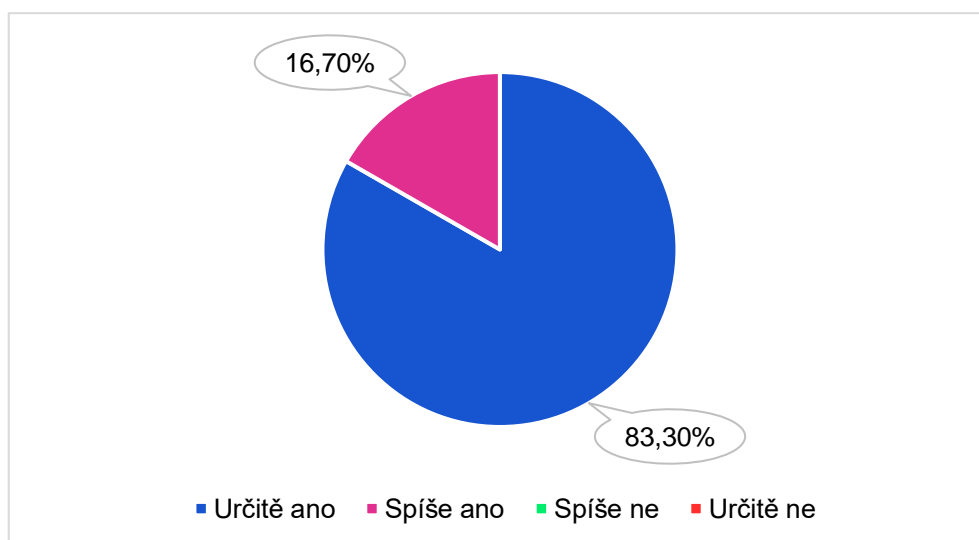
Stejně procentuální hodnoty vycházejí z vyhodnocení odpovědí zabývajících se analogickými cvičeními. Stejně jako v předchozím grafu je i zde zjevné, že 91,7 % je pro odpověď určitě ano a 8,3 % pro spíše ano.



Graf 9 – Analogická cvičení



V následujícím grafu vidíme výsledky související k přispívání rozvoji čtenářských dovedností prostřednictvím aplikovaného čtení v prvouce a v matematice. Z průzkumu vyplývá, že 83,3 %, tedy deset z dvanácti tázaných odpovědělo, že určitě aplikované čtení přispívá k rozvoji čtenářských dovedností. Zbylí dva respondenti odpověděli spíše ano.



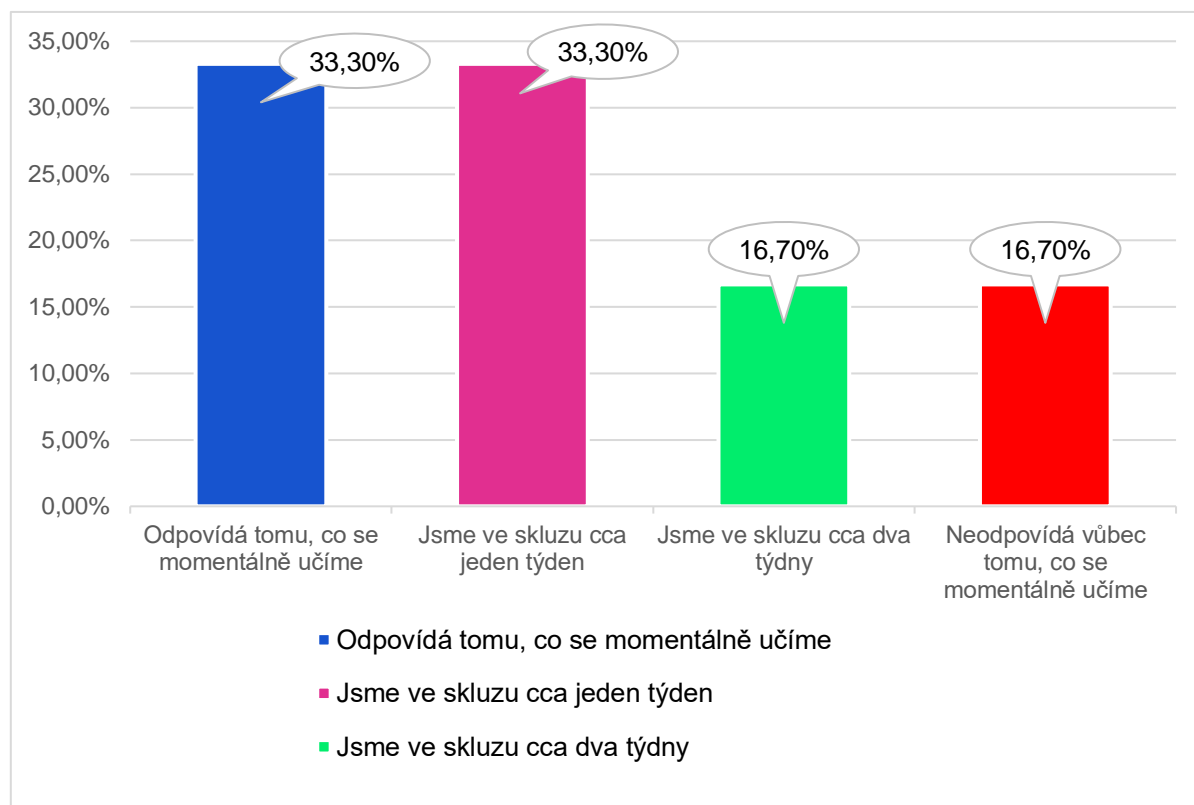
Graf 10 – Aplikované čtení v prvouce a v matematice

#### 4.4.3 Práce s MIUČ a relevantnost doporučeného časového harmonogramu

Z průzkumu vyplývá, že celých 100 %, tedy všech dvanáct odpovídajících respondentů, pracuje s interaktivní podporou MIUČ. Využívají ji každý den v týdnu v rámci výuky na základní škole.

Další fáze průzkumu se zabývá doporučeným časovým harmonogramem zapsaným v každém metodickém průvodci k učebnicím pro 1. ročník základní školy. U této otázky dotazující respondenti vybírají ze čtyř odpovědí. Každá z odpovědí je zaznamenána alespoň dvakrát, z čehož jasně vyplývá, že u každého z respondentů je časový harmonogram individuální, což může být způsobeno tím, že v době od března do května 2020 probíhala distanční forma výuky z důvodu uzavření škol na základě pandemie COVID-19. V souladu s doporučeným časovým harmonogramem je celkově 33,3 % hlasujících, tedy čtyři respondenti z celkových dvanácti. Ve skluzu přibližně jednoho týdne je, stejně jako v první odpovědi, celkem 33,3 %, tudíž také 4 respondenti. Třetí odpověď, skluz zhruba dvou týdnů, zaznamenává 16,7 %, což jsou dva hlasující

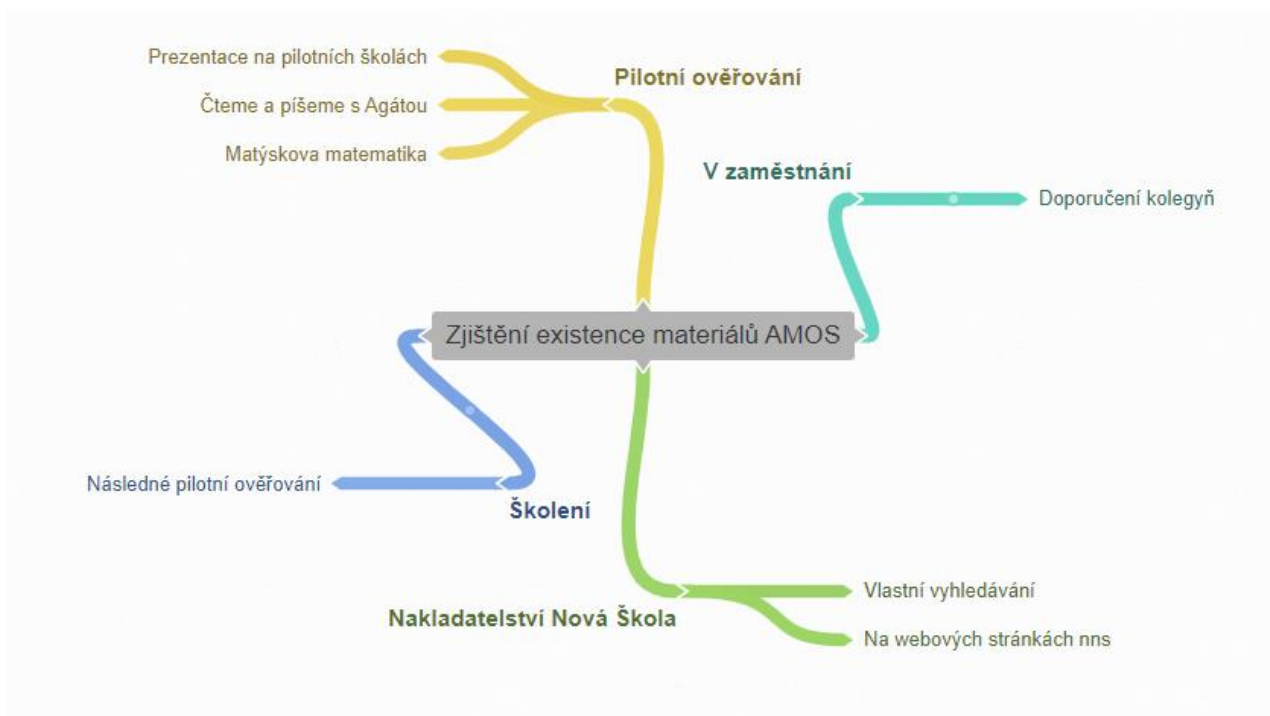
z celkového počtu dvanáct. Pro poslední možnost z výběru zaznamenává graf stejný procentuální počet 16,7 % jako u předešlé varianty odpovědi. Jedná se o výběr možnosti, kdy časový harmonogram neodpovídá vůbec učivu, ve kterém se žák a učitelé pohybují.



Graf 11 – Doporučený harmonogram

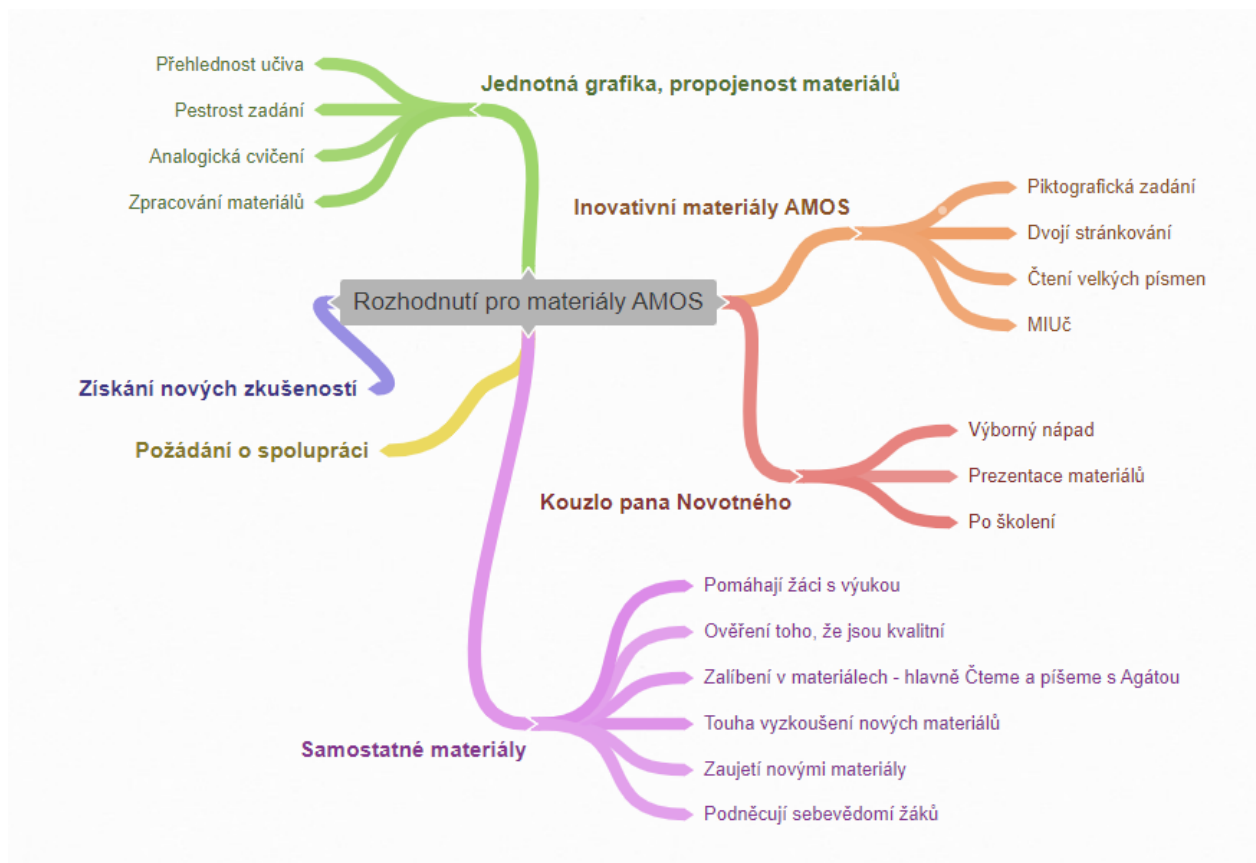
#### 4.4.4 Iniciativa a závěrečné rozhodnutí pro práci s materiály AMOS

Otázka, která se týká zjištění existence materiálů AMOS. Z odpovědí respondentů vyplývá, že se nejčastěji s materiály AMOS seznámili na školeních, kde byla ukázka AMOS zařazena. Doporučení kolegyně již pracujících s materiály AMOS, individuální vyhledávání či informace z webu nns (nakladatelství Nová škola) jsou přínosem pro obeznámení s existencí materiálu AMOS. Jedny z posledních variant se dle průzkumu jeví pilotní ověřování probíhající u některých respondentů a prezentace materiálů na pilotních školách.



Obr. 35 – Myšlenková mapa – Zjištění existence materiálů AMOS

I otázka zaměřená na zjištění rozhodnutí pro práci s materiály AMOS byla otevřená. Z vlastních odpovědí odpovídajících respondentů vyplývá, že nejčastějším rozhodnutím pro práci s materiály AMOS je inovativní přístup. Nejčastěji zmiňovanými inovacemi se jeví jednotná grafika, celkové zpracování materiálů, přehlednost a propojenost materiálů. Časté odpovědi souvisejí s půvabem (není myšleno vzhledovým půvabem) pana Novotného při prezentaci materiálů a celkovým nápadem při tvorbě materiálů. Rozhodnutí také závisí pouze na samostatných materiálech, které upoutávají především podněcováním samostatnosti a pomocí žákům při výuce. Dále pak zalíbení v materiálech a touhou vyzkoušení něčeho nového. Posledními, méně častými odpověďmi je požádání o spolupráci a získání nových zkušeností.



Obr. 36 – Myšlenková mapa – Rozhodnutí pro práci s materiály AMOS

Poslední otázkou v polostrukturovaném rozhovoru je zjištění přínosu v době pandemie, kdy se kvůli koronaviru zavřely nejen základní školy, a tím žáci byli vystaveni distanční výuce. Tato otázka je dobrovolná, pouze jeden z respondentů odpověď nezaznamenává. V převážné většině dotazovaní odpovídají, že berou učební materiály AMOS v distanční výuce jako kladný přínos. Vzhledem k předešlým zkušenostem s učebním materiálem se žáci orientují v zadáních a probíraném učivu samostatně, poradí si s jednotlivými cvičeními, a to díky jednotné grafice a strategii úloh. Samostatnost je jeden z velkých přínosů pro distanční výuku i pro rodiče, kteří nemusí svým dětem vysvětlovat každé zadání zvlášť. V některých případech je žák učitelem pro své rodiče. Dále byla nabídka výukových videí na YouTube či výukových videí Matýskovy matematiky a Čteme a píšeme s Agátou, které využívají nejen rodiče s dětmi, ale i samotní učitelé pro inspiraci, jak se dá s materiály pracovat i jinak. Respondenti v průzkumu zadané otázky zmiňují důležitý podnět k distanční výuce, jenž ulehčí i zasílání jednotlivých odkazů k zopakování a procvičování probírané či již probrané látky.



Obr. 37 – Myšlenková mapa – AMOS v době karantény

## 4.5 Vyhodnocení předpokladů

Tato část práce se zabývá analýzou a interpretací výsledků testování jednotlivých předpokladů. Ty jsou testovány ve vztahu ke stanoveným cílům, na základě získaných a zpracovaných dat.

### 4.5.1 Předpoklad 1

*Piktografická zadání zvyšují samostatnost žáků při čtení zadání a celkově při práci s materiály. Jedná se o podporu při zvýšení vzdělávacího sebevědomí.*

Předpoklad č. 1 byl testován na základě položek č. 4, 5 a 6, kde respondenti vybírali z uzavřených otázek. Piktogramy se naučila větší polovina žáků do jednoho týdne (58,3 %). Reakce na přechod z piktogramů na psaná zadání byl převážně bez problémů, pouze u 25 % se u žáků prokázala důležitost vyšší soustředěnosti se na čtení zadání. Žáci na konci školního roku (v červnu 2020) ze 75 % četli zadání samostatně, zbylých 25 % s malou dopomocí.

### 4.5.2 Předpoklad 2

*AMOSovy inovace (dvojí stránkování, jednotná grafická podoba, analogická cvičení, aplikované čtení v prvouce a v matematice) zrychlují a zvyšují orientaci žáků v učebních materiálech.*

Předpokladem č. 2 se zabývaly položky č. 7, 8, 9 a 10, které byly opět otázkami uzavřenými. V otázce zabývající se dvojitým stránkováním jasně vyplynulo, že tato inovace je velmi obohacující. Žáci zprvu využívali pouze horní či oboje stránkování. Žádný z respondentů nevybral odpověď, že žáci v rozmezí od září do listopadu využívali pouze dolní čísla stránek. Odpovědi se však v této otázce velmi proměnily. Ke konci školního roku žáci využívali spíše dolní stránkování, případně oboje.

Odpovědi na otázky č. 8, 9 a 10 byly jednoznačné. Respondenti vybírali odpovědi pouze *Určitě ano* či *Spíše ano*, což poukazuje na to, že tento předpoklad nabyl platnosti.

### 4.5.3 Předpoklad 3

*MIUč přispívá k efektivnosti výukového procesu a poskytuje žákům jasnou vizuální oporu. Doporučený časový harmonogram je oporou pro učitele při plánování výuky.*

Předpokladem č. 3 se zabývaly položky č. 11, 12 a 13. Otázky zaměřené na efektivnost MIUč vyšly zcela stoprocentní. Je tedy zřejmé, že každý z dotazovaných využívá MIUč, a to každý den.

Odpovědi při pokračování s doporučeným časovým harmonogramem vyšly diferenciálně. 33,3 % respondentů jsou v souladu s tímto harmonogramem, 33,3 % jsou ve skluzu cca jeden týden, 16,7 % mají skluz cca dva týdny. Zbylých 16,7 % odpovídajících nejsou v časovém harmonogramem v souladu vůbec.

Vyhodnocení tohoto předpokladu bych ráda rozdělila na dvě části. **Předpoklad zaměřující se na interaktivní podporu se potvrdil jako platný**, tedy že MIUč přispívá k efektivnosti výuky. **Vyhodnocení předpokladu ohledně doporučeného časového harmonogramu se stal nevyhodnotitelným** v rámci pandemie COVID-19, kdy byly uzavřeny školy na základně vládních opatření.

#### **4.5.4 Předpoklad 4**

*Iniciativa učitelů pro práci s učebními materiály AMOS vychází především z touhy vyzkoušet inovativní vzdělávací metody.*

Předpoklad č.4 byl testován na základě položek č. 14, 15 a 16, kde respondenti uváděli své odpovědi na základě otevřených otázek. Dotaz č. 16 byl nepovinný, přičemž jeden z respondentů svou odpověď nezaznamenal.

V kapitole 4.4.5 jsou zařazeny myšlenkové mapy, z nichž vyplývá, že iniciativou pro práci učitelů s materiály AMOS jsou především inovativní metody a prvky zařazené v materiálech.

**Přikláním se k platnosti daného předpokladu.**

## 5 SHRNUÍ A DISKUZE

Cílem diplomové práce bylo popsat inovace uceleného souboru vzdělávacích materiálů AMOS pro první ročník základní školy, zařadit je do kontextu s jinými učebnicemi a vyhodnotit roční práci vyučujících s těmito materiály na základě polostrukturovaných rozhovorů. Je zaměřena na popis jejich inovativních prostředků a vyhodnocení výsledků pedagogických pracovníků, jenž využívají tyto materiály ve své výuce. Závěrečný polostrukturovaný rozhovor proběhl pouze jednou – v červnu roku 2020. Polostrukturovaný rozhovor byl veden se dvanácti respondenty, kteří se podílejí na pilotním šetření uceleného vzdělávacího souboru AMOS, přičemž osmi z nich byl zaslán elektronicky.

Na základě předpokladů vyplynulo, že ke ztotožnění se s piktografickým zadáním, stačilo převážně jeden týden. Žáci třech respondentů potřebovali dva týdny, zbylí dva respondenti odpověděli, že se žáci naučili číst piktogramy do jednoho měsíce. V době, kdy se přecházelo z piktografického na psané zadání, žáci nereagovali na změnu nebo si všimli, ale v ničem jim čtení zadání nebránilo. Pouze žáci třech respondentů potřebují více času na čtení zadání po přechodu na psané. Co se týče samostatnosti čtení zadání, výsledky vyšly velmi pozitivně. Devět odpovídajících ze dvanácti vybrali odpověď, že jejich žáci čtou zcela samostatně, pouze tři respondenti odpověděli, že žáci čtou s malou dopomocí. Vyhodnocení odpovědí, které se týkaly dvojího stránkování vyšly tak, jak jsem předpokládala. Žádná učebnice nebo pracovní sešit jiných nakladatelství nemá dvojí stránkování, které – jak jasně vyplývá z odpovědí – bylo využíváno velmi hojně. Především v prvních měsících, tedy od září do listopadu, žáci používali horní stránkování, přesněji osm z respondentů vybralo tuto odpověď. Čtyři učitelé odpověděli, že žáci využívali stránkování oboje – jak horní, tak dolní. Z odpovědí tedy vyplynulo, že v prvních měsících v žádné třídě nebyli všichni žáci, kteří by používali jen dolní možnost stránkování. V dalších měsících se postupně využívání jednotlivých stránkování přesouvá na stránkování dolní. Když porovnám počáteční měsíce s měsíci, které se blíží spíše ke konci školního roku, stránkování se výrazně proměnilo. Z horního stránkování převážná většina přešla na stránkování dolní. Potvrzení tohoto předpokladu mě velmi potěšilo, protože jsem nikdy nepřemýšlela nad tím, že se žáci v prvním ročníku základní školy učí pouze do dvaceti, ale stránky jsou vždy vyšších čísel. O to víc jsem ráda, že se horní stránkování využívá v tak hojném počtu. Jednotná grafická podoba a použití analogických cvičení dle pedagogických pracovníků určitě přispívá k lepší orientaci



a samostatnosti žáků, což je jeden z předpokladů pana Novotného. Pouze jeden z respondentů odpověděl „spíše ano“, což hodnotím stejně kladně jako odpověď „určitě ano“. Aplikované čtení, které je využíváno v prvouce a v matematice přispívá rozvoji čtenářských dovedností, a to nejen v rámci vymezených předpokladů, ale vyplynulo to i z odpovědí učitelů. Interaktivní učebnice je využívána všemi respondenty každý den. Pouze otázka, která se vztahovala k doporučenému časovému harmonogramu byla vyhodnocena celkem rozmanitými výsledky. Někteří se drží doporučeného časového harmonogramu, některým neodpovídá harmonogram vůbec.

Úskalím, na které jsem během vyhodnocování narazila, je určitě jediný polostrukturovaný rozhovor, který byl realizován ke konci školního roku. Průzkumné šetření mělo být vyhodnoceno nejméně dvakrát, ne-li každé čtvrtletí. Tuto záležitost jsem bohužel posoudila v době, kdy jsem sepisovala průzkumné šetření do této diplomové práce.

Další překážkou, která nastala, byla v době distanční výuky, což příkládám i k otázce, jež se zabývala doporučeným časovým harmonogramem. Dle mého názoru by odpovědi dopadly jinak, pokud by distanční výuka nenastala.

Učebnice byly, jsou a vždy budou současným tématem pro každého učitele i žáka. Výběr učebnic je poněkud rozmanitý a podle mě je často složité vybrat tu nejlepší. Často jsem se setkávala s učebnicemi, ze kterých jsem se učila já, když jsem byla v prvním ročníku základní školy. Vždy jsem na praxi měla pocit jakéhosi zklamání, že ve školách nejsou inovativní a pokračují ve stálých, často zastaralých metodách.

V rámci diskuse jsme si dovolili shrnout, jaké má tato diplomová práce limity a zároveň přínosy. Polostrukturovaný rozhovor byl proveden pouze jednou, a to na konci školního roku. Průzkumným šetřením mělo být i přímé pozorování výuky, ke kterému nedošlo v nastalé situaci pandemie COVID-19.

## **5.1 Limity práce**

Tato práce je vyhodnocením jednoho roku práce učitelů se vzdělávacími materiály AMOS zapojených do pilotního ověřování. Limitem této práce je malý soubor respondentů, jejichž odpovědi jsou pouze subjektivní a vyhodnocení těchto odpovědí zachycuje pouze pohled výzkumníka. Některé odpovědi mohly být také ovlivněny uzavřením škol v březnu 2020. Z důvodu nízkého počtu respondentů byla zvolena metoda průzkumná a nebylo vypracováno statistické zpracování.

## 5.2 Přínosy práce

Tímto průzkumným problémem se dosud nikdo nezabýval. Tato práce by mohla být výstupními daty pro následné výzkumníky, kteří by mohli pokračovat v rozšířeném výzkumu, a to například mezi žáky. Mohl by být vypracován pedagogický experiment v paralelních skupinách či v různých ročnících – vzdělávací materiály AMOS jsou postupně rozšiřovány do vyšších ročníků. Tento výzkum by mohl být také vhodný pro hlubší výzkumné šetření mezi více respondenty po rozšíření vzdělávacích materiálů AMOS do více škol.

Dalším přínosem této práce je kvalitní rozpracování a popis celého uceleného vzdělávacího materiálu AMOS. Jsou zde vysvětleny inovativní metody přispívající samostatnosti a orientaci žáků v učebnicích.

## 6 ZÁVĚR

Hlavním cílem této diplomové práce bylo popsat práci učitelů s materiály AMOS jakožto uceleným vzdělávacím souborem, porovnat je na základě vybraných kritérií, zařadit je do kontextu s učebnicemi jiných nakladatelství a ověřit předpoklady pomocí průzkumného šetření.

V teoretické části jsem se nejprve zabývala problematikou učebnice. Vymezila jsem pojem učebnice, její funkce, strukturu, tvorbu či hodnotící kritéria. Ve druhé části teorie jsem formulovala vnitřní aspekty učebnice považující z mé strany za důležité při výuce, a to jak z pohledu začínající učitelky, tak z pohledu žáků. Definovala jsem převážně pozitivní přínosy různých materiálů, které jsou pro mě důležité a zajímavé. V poslední části jsem popsala materiály jako takové, porovнала je s ostatními učebnicemi a pracovními sešity, a nakonec vyhodnotila průzkumné šetření provedené pedagogickými pracovníky podílejících se na pilotním ověřování materiálů AMOS.

V průzkumné části, která vychází z předpokladů autora a vedoucího této práce pana Novotného, jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru, jenž jsem zaslala prostřednictvím e-mailu či vedla polostrukturovaný rozhovor osobně. Pro tuto metodu jsem se rozhodla z důvodu pandemie COVID-19. Z výsledků průzkumného šetření (viz kapitola 4.4) vyplynulo, že jsou vzdělávací materiály AMOS kvalitní a zpracované tak, aby pomáhaly jak žákům k samostatnosti a lepší orientaci v materiálech, tak i učitelům při domácí přípravě a v rámci školní výuky. Jelikož jsou žáci samostatní, při distanční výuce byly materiály zároveň velkou oporou pro rodiče.

Závěrem bych si přála, aby s materiály AMOS pracovalo co nejvíce učitelů, a především žáků. Materiály jsem si oblíbila hned od prvního pohledu, natož teď, když je již znám a jejich význam mi je bližší než na začátku. Během toho, co vznikala tato diplomová práce, jsem se vžívala do role budoucí učitelky nastupující od září 2021 do prvního ročníku, jež by pracovala s těmito materiály. Jsem si jistá, že tyto materiály jsou vhodné nejen pro začínající učitelku. Z důvodu vzniklého osobního zájmu se v těchto materiálech, se i já těším, až budu moct tyto materiály využívat.

## POUŽITÉ ZDROJE

ALTMANOVÁ, Jitka (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-86856-98-8

AMOS. In. *Nakladatelství Nová škola*. [online]. [cit. 2020-11-28]. Dostupné z: <https://nns.cz/amos/>

AUTOR NEZNÁMÝ, 14 žáků na učitele na základních školách v EU. In: *Ec.europa.eu* [online]. [cit. 2021-03-24]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20200909-1?inheritRedirect=true&redirect=%2Feurostat%2Fhome%3F&fbclid=IwAR16aRkBEBG5gSDmgAfxU-oqY0LrpoZBGfDOWDXFsKRAEjLsOdwgzX7hYX0>

BENDO VÁ, Petra (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-3853-6

CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi (1997). *Finding flow: The psychology of management with everyday life*. New York: Basic Books. ISBN 0-465-04513-8

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7

FASNEROVÁ, Martina (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0289-1

FLETCHER-WOOD, Harry (2018). *Responsive teaching*. London, New York: Routledge. ISBN 978-1-138-29689-3

FOLTÝNOVÁ, Darina (2009). *Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení*. *Pedagogická orientace*, 19 (2), str. 72-88

FRANCLOVÁ, Marta (2013). *Zahájení školní docházky*. České Budějovice: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-8477-9

GAVORA, Peter (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Přeložil Jůva Vladimír. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0

- HENDRICK, Carl, MACPHERSON, Robin (2017). *Co funguje ve třídě*. Praha: Euromedia Group, a.s. ISBN 978-80-7617-335-4
- KIRCHNER, Jiří (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2562-5
- KOLÁŘ, Zdeněk, VALIŠOVÁ, Alena (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2857-5
- KREJČOVÁ, Lenka (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3474-3
- KUBÍK, Milan (2019). Co znamená responzivní web a proč ho mít? In: Webnia.cz [online]. [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: <https://www.webnia.cz/deje-se/co-znamená-responzivni-web-a-proc-ho-mit>
- MAŇÁK, Josef (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1880-1
- MAŇÁK, Josef, KLAPKO, Dušan (2006). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-124-3
- MAŇÁK, Josef, KNECHT, Petra (2007). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-148-5
- MAREŠ, Jiří (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7
- MIOVSKÝ, Michal (2006). *Kvalitní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4
- MÜHLFEIT, Jan, NOVOTNÁ, Kateřina (2018). *Odemykání dětského potenciálu*. Brno: Albatros Media, a. s. ISBN 978-80-7261-562-9
- NAKONEČNÝ, Milan (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3
- NOVOTNÝ, Miloš (2019). *Hypotézy ověřování AMOS 2018/2019 (návštěvy pilotních škol)* [prezentace]. 2019 [cit. 2021-01-08].
- PECINA, Pavel, ZORMANOVÁ, Lucie (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4834-3

- PRŮCHA, Jan (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7
- PRŮCHA, Jan (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8
- PRŮCHA, Jan (2020). *Psychologie učení*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-271-2853-2
- PRŮCHA, Jan (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-49-4
- PRŮCHA, Jan, JANÍK, Tomáš, RABUŠICOVÁ, Milada (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2685-4
- SIKOROVÁ, Zuzana (2007). *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-412-6
- SIKOROVÁ, Zuzana (2004). *Výběr učebnic na základních školách*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-373-0
- VALENTA, Milan (1997). *Koncepce a tvorba učebnic*. Olomouc: Netopejř. ISBN 80-902057-8-X
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0
- ZACHOVÁ, Alena (2013). *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková. ISBN 978-80-904449-7-3

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 - Schéma pojmu učebnice, Průcha (2006, s. 12) .....	12
Obr. 2 – Schéma struktury učebnice, Průcha (1998, str. 21) .....	15
Obr. 3 – Start ke čtení s porozuměním, Živá abeceda, str. 19 .....	32
Obr. 4 – Psaní velkých písem, Živá abeceda, str. 5 .....	33
Obr. 5 – Příprava na psaní vázaným písmem, Uvolňovací cviky, str. 12 .....	33
Obr. 6 – Start ke psaní s porozuměním, Živá abeceda, str. 56 .....	34
Obr. 7 – Psaní s porozuměním malých tvarů vázaného písma, Písanka, 1. díl, str. 44, 45 .....	34
Obr. 8 – Ukázka čtení velkých tvarů tiskacích písmen, Slabikář, 1. díl., str. 35 .....	35
Obr. 9 – Přejít na kombinaci čtení malých i velkých tvarů písmen, Slabikář, 1. díl, str. 51 .....	36
Obr. 10 – Systematické uplatnění cvičení k získávání informací, Slabikář, 1. díl, str. 49 .....	36
Obr. 11 – Ukázka piktografických zadání .....	38
Obr. 12 – Ukázka piktogramů na začátku „Čteme a píšeme s Agátou“ .....	38
Obr. 13 – Ukázka piktogramů na začátku „Matýskovy matematiky“ .....	38
Obr. 14 – Ukázka piktogramů na začátku „Oskarova prvouka“ .....	39
Obr. 15 – Ukázka jednotné grafické podoby, zleva Živá abeceda, Matýskova matematika, Oskarova prvouka .....	39
Obr. 16 – Ukázka dvojího stránkování, str. 7, zleva Živá abeceda, Oskarova prvouka, Matýskova matematika.....	40
Obr. 17 – Ukázka analogických cvičení.....	41
Obr. 18 – Ukázka systematického rozvoje typologií cvičení .....	41
Obr. 19 - Čtení v matematice a prvouce.....	42
Obr. 20 - Interaktivní podpora MIUč .....	43
Obr. 21 – Ukázka doplňkových cvičení z interaktivní podpory MIUč.....	43
Obr. 22 – Ukázka videa přesného popisu psaní čísla 3 z Matýskovy matematiky .....	44
Obr. 23 - Doporučený časový harmonogram (cit. z <a href="https://nns.cz/amos/">https://nns.cz/amos/</a> , 2020) .....	45
Obr. 24 – Poznáváme abecedu – písmeno „M“, str. 1, MIUč .....	46
Obr. 25 - Poznáváme abecedu – zadní strana k písmenu „M“, str. 2.....	47
Obr. 26 - ROTO abeceda.....	47
Obr. 27 – Ukázka plánku ROTO abecedy a sestavení písmene „M“ .....	48

Obr. 28 – Magnetické dopočítadlo v krabičce .....	50
Obr. 29 – Ukázka práce s magnetickým dopočítadlem.....	51
Obr. 30 – Počáteční myšlenková mapa, Oskarova prvouka, str. 45.....	52
Obr. 31 – Závěrečná myšlenková mapa, Oskarova prvouka, str. 53 .....	52
Obr. 32 - Ukázka samolepek před nalepením, Oskarova prvouka, str. 76 .....	53
Obr. 33 – Ukázka samolepek po nalepení, Oskarova prvouka, str. 76 .....	53
Obr. 34 – Ukázka ze sady pokusů prostřednictvím MIUč .....	54
Obr. 35 – Myšlenková mapa – Zjištění existence materiálů AMOS .....	75
Obr. 36 – Myšlenková mapa – Rozhodnutí pro práci s materiály AMOS .....	76
Obr. 37 – Myšlenková mapa – AMOS v době karantény .....	77



## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Pohlaví respondentů .....	66
Graf 2 – Věk respondentů.....	66
Graf 3 – Délka praxe na ZŠ .....	67
Graf 4 – Doba k naučení piktogramů .....	69
Graf 5 – Přejchod z piktografického zadání na psaná zadání .....	70
Graf 6 – Čtení zadání.....	70
Graf 7 – Dvojí stránkování .....	71
Graf 8 – Jednotná grafika .....	72
Graf 9 – Analogická cvičení .....	72
Graf 10 – Aplikované čtení v prvouce a v matematice .....	73
Graf 11 – Doporučený harmonogram .....	74

## **SEZNAM TABULEK**

Tab. 1 – Vyhodnocení stanovených kritérií dle Mikka .....	58
Tab. 2 – Vyhodnocení mnou stanovených kritérií .....	59

## SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha A:** Osnova polostrukturovaného rozhovoru – AMOS – ucelený vzdělávací soubor

# Příloha A

## Osnova polostrukturovaného rozhovoru – AMOS – ucelený vzdělávací soubor

### 1. Jakého jsem pohlaví? *Jsem:*

- a) Žena
- b) Muž

### 2. Kolik vám je let? *Věk:*

- a) 20-25 let
- b) 26-35 let
- c) 36-45 let
- d) 46-55 let
- e) 55 a více let

### 3. Jak dlouhá je vaše praxe na ZŠ?

- a) 0-5 let
- b) 6-10 let
- c) 11 a více let

### 4. Během jaké doby se žáci naučili piktogramy?

- a) Do jednoho týdne
- b) Do dvou týdnů
- c) Do měsíce

### 5. Jak žáci reagovali na přechod z piktogramů na psaná zadání?

- a) Bez problémů
- b) Všimli si, ale problém nebyl
- c) Při čtení se musí více soustředit a trvá to déle

**6. Čtou vaši žáci zadání? Čtení zadání:**

- a) Čtou samostatně
- b) Čtou s malou dopomocí
- c) Čtou s velkou dopomocí
- d) Nečtou

**7. Které ze dvou stránkování žáci využívali nebo využívají více?**

- a) Září – listopad → Horní / dolní / oboje
- b) Prosinec – březen → Horní / dolní / oboje
- c) Duben – červen → Horní / dolní / oboje

**8. Přispívá jednotná grafická podoba k lepší orientaci a samostatnosti žáků?**

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Určitě ne

**9. Přispívá použití analogických cvičení lepší orientaci a samostatnosti žáků?**

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Určitě ne

**10. Přispívá aplikované čtení v prvouce a v matematice rozvoji čtenářských dovedností?**

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Určitě ne

**11. Využíváte interaktivní podporu MIUč?**

- a) Ano
- b) Ne

**12. Popřípadě jak často MIUč využíváte?**

- a) /
- b) Každý den
- c) 4x týdně
- d) 3x týdně
- e) 2x týdně
- f) 1x týdně

**13. Pokračujete v souladu s časovým harmonogramem, který je doporučen?**

- a) Odpovídá tomu, co se momentálně učíme
- b) Jsme ve skluzu cca jeden týden
- c) Jsme ve skluzu cca dva týdny
- d) Neodpovídá vůbec tomu, co se momentálně učíme

**14. Jak jste se dostali k materiálům AMOS?**

**15. Na základě čeho jste se rozhodli, že budete pracovat s materiály AMOS?**

**16. V čem byl AMOS přínosem v době karantény? (NEPOVINNÉ)**

*\* Otázky psané kurzívou označují osnovu rozhovoru přes elektronickou komunikaci*