Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Analýza učebnic vlastivědy pro základní školy a školy pro žáky s lehkým mentálním postižením

Diplomová práce

Autor: Martina Tomášková
Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: PhDr. Pavel Zikl, Ph.D.

Hradec Králové

2017

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: **2016/2017**

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:	**Martina Tomášková**
Osobní číslo:	**P081782**
Studijní program:	**M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)**
Studijní obor:	**Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu:	**Analýza učebnic vlastivědy pro základní školy a školy pro žáky s lehkým mentálním postižením**
Zadávající katedra:	**Ústav primární a preprimární edukace**

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

Diplomová práce se zabývá učebnicemi vlastivědy pro 4. a 5. třídu základních škol a škol pro žáky s lehkým mentálním postižením. Teoretická část je zaměřena na učebnice obecně a na problematiku lehkého mentálního postižení, vzdělávání dětí s LMP a učebnice, které se při jejich vzdělávání používají. Cílem praktické části práce je analyzovat učebnice podle stanovených hledisek (náročnost, didaktické zpracování apod.) a porovnat učebnice běžných škol s učebnicemi škol pro žáky s LMP.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Pavel Zikl, Ph.D.**
Ústav primární a preprimární edukace

Oponent diplomové práce: **Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.**

doc. PhDr. MgA. František Vaníček, Ph.D.
děkan

PhDr. Pavel Zikl, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 29. 6. 2017

.....

Martina Tomášková

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala PhDr. Pavlu Ziklovi Ph. D. za odborné vedení, podporu a poskytnutí cenných rad při vytváření diplomové práce. Děkuji též své rodině za trpělivost a pochopení.

Anotace

TOMÁŠKOVÁ, Martina (2017). *Analýza učebnic vlastivědy pro základní školy a školy pro žáky s lehkým mentálním postižením*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, Univerzity Hradec Králové. 82 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá učebnicemi vlastivědy pro 4. a 5. třídu základních škol a pro žáky s lehkým mentálním postižením. Teoretická část je zaměřena na učebnice obecně a na problematiku lehkého mentálního postižení, vzdělávání dětí s LMP a učebnice, které se při jejich vzdělávání používají. Cílem praktické části práce je analyzovat učebnice podle stanovených hledisek (náročnost, didaktické zpracování apod.) a porovnat učebnice běžných škol s učebnicemi škol pro žáky s LMP.

Klíčová slova:

učebnice, lehké mentální postižení, žák, didaktická vybavenost, obtížnost textu

Annotation

TOMÁŠKOVÁ, Martina (2017). *Geography Textbooks Analysis for Elementary schools and schools for pupils with mild mental disability.* Hradec Králové: Pedagogical faculty, University of Hradec Králové. 82 pp. Diploma Dissertation Degree Thesis.

The thesis deals with the geography textbooks for 4th and 5th elementary schools grades and for pupils with LMD

The theoretical part is focused on textbooks in general and on the issue of LMD, on education of children with the LMD and their educational textbooks.

The aim of the practical part is to analyze the books according to a specific criteria (intensity, didactic processing, etc.) and to compare the textbooks of ordinary schools with the textbooks of schools for pupils with LMD

Key words:

textbook, wild mental disability, pupil, didactic facilities, difficulty text

SEZNAM ZKRATEK

AJ. – a jiné

APOD. – a podobně

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

SPN – Státní pedagogické nakladatelství

LMP – lehké mentální postižení

TJ. – to jest

ČR – Česká republika

RVP – rámcový vzdělávací program

TZN. – to znamená

NAPŘ. – například

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Obsah

Úvod 10

1. Teorie učebnic 12

1.1 Vymezení pojmu učebnice 12

1.2 Funkce učebnice 13

1.3 Struktura učebnice 14

2. Didaktická vybavenost učebnic 19

2.1 Měření didaktické vybavenosti učebnic 19

3. Analýza obtížnosti textu 21

3. 1 Syntaktická obtížnost textu 22

3.2 Syntaktika v propojení se sémantikou 23

3. 3 Sémantická obtížnost textu 23

4. Mentální postižení 24

4.1 Příčiny mentální postižení 25

4.2 Klasifikace a charakteristika mentálního postižení 28

4.3 Lehké mentální postižení 30

4. 3. 1 Specifika lehkého mentálního postižení 31

4. 3. 2 Edukace žáků s lehkým mentálním postižením 33

4.3.3 Tvorba učebnic pro žáky s LMP 35

4.3.4 Didaktické zásady, metody a pomůcky vzdělávání u žáků s LMP 37

5. Vzdělávací politika 39

5. 1 Rámcové vzdělávací programy 39

5.1.1. RVP ZV – Část D 41

5. 2 Klíčové kompetence 42

5. 3 Vzdělávací oblasti 43

5. 4 Člověk a jeho svět 44

5. 4. 1. Tematické okruhy 45

5.4.2 Očekávané výstupy 46

6. Empirická část 47
6.1 Cíl práce 47
6.2 Výzkumný problém 47
6.3 Metodologie výzkumu 47
6.3.1 Metodika měření didaktické vybavenosti 48
6.3.2 Metodika měření obtížnosti textu učebnic 49
6.4 Výzkumný vzorek 51
7. Měření didaktické vybavenosti textu 53
7. 1 Výsledky měření didaktické vybavenosti učebnic vlastivědy pro 4. ročník ZŠ 53
7. 2 Výsledky měření didaktické vybavenosti učebnic vlastivědy pro 5. ročník ZŠ 58
8. Měření obtížnosti textu učebnic vlastivědy 4. a 5. ročníku 67
8.1 Výsledky měření obtížnosti textu učebnic vlastivědy 4. a 5. ročníku 68
9. Diskuse 77
Závěr 78
Seznam literatury 80
Přílohy 83

Úvod

V dnešní době existuje celá škála učebnic, která je nepostradatelná v edukačním prostředí. Můžeme tedy říci, že učebnice byly, jsou a budou stále důležitou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Když se podíváme o několik století zpátky, první učebnicové texty, které našli archeologové, se nalezli ve starověké Asýrii, Egyptě, Babylonu a Číně. Texty byly vryty klínovým písmem na hliněné destičky. Největší rozmach učebnice zaznamenaly okolo 15. století, kdy světlo světa spatřil knihtisk.

Současná nabídka je rozmanitá a širší veřejnosti nabízí mnoho učebních materiálů, které lákají svým vzhledem ke koupi. Nyní již všechny nově nabízené učebnice obsahují doložku MŠMT. Jak tedy rozlišovat a podle čeho vybírat učebnice? Na tuto otázku si můžeme odpovědět na základě šetření pomocí strukturální analýzy, která nám pomůže odhalit, co se skrývá pod atraktivním obalem. Nesmíme opomenout fakt, že se stále více do popředí dostávají elektronické podoby učebnic, které nabízí různé interaktivní jevy. Učitel s nimi může pracovat pomocí interaktivní tabule nebo tabletu či iPadu.

Toto téma bylo zvoleno záměrně, jelikož učím na základní škole, kde jsou vzděláváni nejen žáci intaktní[1], ale také žáci s lehkým mentálním postižením, kteří tvoří nejpočetnější skupinu v rámci inkluze[2]. Již 4. rokem vyučuji žáky na 1. stupni, kde součástí vzdělávacího obsahu je předmět vlastivěda, která mě svou náplní připadá velmi rozmanitá, a proto jsem se rozhodla ve své diplomové práci analyzovat právě její edukační materiál. Zajímalo mě, jaké učebnice nejvíce učitel využívá ve svých hodinách, jestli splňuje jeho představy a očekávání. Další moje otázka se vztahovala k obtížnosti textu a porovnání učebních materiálů pro žáky intaktní a žáky s lehkým mentálním postižením. Je učebnice přímo úměrná dětem 4. a 5. ročníků podle stanovených hodnot vytvořených J. Průchou, který se analýzou učebnic u nás široce zabýval a z jehož informací ostatní výzkumníci i nadále čerpají? Vybraná nakladatelství učebnic byla zvolena na základě dotazování učitelů jednotlivých základních škol. Pro tuto práci byly vybrány k podrobné analýze učebnice od Nové školy, Prodosu, SPN a Septimy.

Cílem této diplomové práce je tedy zmapovat jednotlivé strukturální komponenty, které tvoří didaktickou vybavenost učebnice, analyzovat obtížnost textu v jednotlivých

[1] Intaktní žák = žák bez speciálních vzdělávacích potřeb
[2] Inkluze = přizpůsobení edukačního prostředí žákům

učebních materiálech a porovnat zjištěné výsledky mezi sebou a následně odhalit odlišnosti učebnic pro žáky běžných škol a pro žáky s lehkým mentálním postižením.

V neposlední řadě si přiblížit problematiku žáků s LMP a jejich možnosti ve vzdělávání a následně je porovnat s žáky bez handicapu.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V první části nalezneme vysvětlení jednotlivých pojmů, které jsou nezbytné pro pochopení a lepší orientaci v praktické části. Na začátku je zmíněn a vysvětlen pojem učebnice, jak na ni nahlíží jednotliví autoři, kteří se touto problematikou zabývají. Dále zde nalezneme vyjmenované jednotlivé funkce, které by měla každá kvalitní učebnice obsahovat. Rozdělení funkcí jsme zvolili podle Zujeva, který je rozdělil do 8 složek. Opomíjet nemůžeme velmi důležitou kapitolu zabývající se strukturou učebnice. V této kapitole nalezneme různá schémata a tabulky, které se zabývají klasifikací strukturních komponentů. Podstatnou část diplomové práce vztahující se k učebnicím tvoří didaktická vybavenost a obtížnost textu v učebnici. V teoretické části jsou obě složky popsány stručně, jelikož jsme se jim věnovali podrobněji v empirické části z důvodu praktické analýzy učebnic. Dále je v teoretické části kladen důraz na popis mentálního postižení, její etiologii, charakteristiku a rozdělení. Závěr tohoto úseku se zabývá popisem a vzděláváním žáků s LMP.

Empirická část je věnována výsledkům a zhodnocením učebnic pro žáky bez handicapu a pro žáky s LMP. Tuto část jsem rozdělila na úsek hodnotící didaktickou vybavenost učebnic a na úsek zabývající se výsledky obtížnosti textu. Oba tyto oddíly obsahují přehledné tabulky a grafy, které nám pomohou lépe pochopit problematiku a díky tomu se podívat na učebnici i jinýma očima. Každá tabulka je okomentována, aby se čtenář v empirické části snadno orientoval a udělal si tak svůj názor na zkoumané učebnice od různých nakladatelství.

1. Teorie učebnic

V následující kapitole se budeme zabývat pojmu učebnice, vymezíme si její obsah a charakteristiky, které jsou nezbytné pro tuto práci. Též zde uvedeme několik definic učebnice, jež nám nabízí odborná literatura, která má na tento pojem rozdílné náhledy.

1.1 Vymezení pojmu učebnice

Učebnice řadíme v obecném pojetí jako jednu ze základních prostředků ve vyučování. Jedná se o nejjednodušší pomůcku v edukačním prostředí. V dnešním pojetí je velice obtížné vytvořit takovou definici, která by v sobě zahrnovala veškeré podstatné rysy. V širším slova smyslu můžeme říci, že učebnice je kniha, která byla vytvořena k výchovně-vzdělávacím účelům. V odborné literatuře zabývající se pojmem učebnice nalezneme různé pohledy na tuto problematiku, a tudíž ani autoři, kteří se pojmu učebnice zabývají, nejsou jednotní. Na začátek uvedeme několik definic, abychom pochopili podstatu pojmu učebnice a pochopili tak její obsah.

Pojmu učebnice se zabývá např. Milan Valenta (1997), který definuje tento pojem jako základní pomůcku učitele i žáka, předpokládá aktivní spoluúčast učitele a je mu současně vodítkem v jeho řídící roli.

Pedagogický slovník (2009, s. 18) vymezuje učebnici jako *„druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou. Má řadu typů, z nichž nejrozšířenější je školní učebnice. Ta funguje jako prvek kurikula, tj. prezentuje výsek plánovaného obsahu a pak jako didaktický prostředek, tj. je informačním zdrojem pro žáky, učitele, řídí a stimuluje učení žáků.“*

Další definice uvádí, že *„učebnice jsou v širším smyslu všechny knižní (tištěné a psané) prostředky, specificky určené pro podporu procesu tvorby a nabývá vzdělání žáků/studentů/jiných osob.“* (Sýkora, 1996, s. 5)

Také můžeme učebnici chápat jako „*nejdůležitější učební pomůcku pro žáky i učitele. Poskytuje základní zdroj informací ve výuce jednotlivých předmětů. Napomáhá usměrnit vyučovací proces.“* (Tolmáčiová, 2000, s. 78)

Definice, které jsme uvedli, jsou podle J. Průchy (1989), který se zabýval analýzou učebnic, nepochybně správné, ale nezaměřují se na užší vymezení.

J. Průcha (1989) vymezuje učebnici jakožto typickou představitelku didaktického (pedagogického) textu, kterým rozumí verbální či verbálně obrazový informační celek. Ten obsahuje informaci, která je svými specifickými vlastnostmi uzpůsobena

k didaktickým účelům. Je tedy nazývána didaktickou informací. Ve své knize *Učebnice: teorie a analýza edukačního média* uvádí tři základní pojetí učebnice, kdy na ni nahlíží jako na součást kurikulárního dokumentu, který je v ČR nazýván jako vzdělávací program, s jehož obsahem musí učebnice korespondovat. Dále na učebnici nahlíží jako na didaktický prostředek, který chápe jako soubor všech materiálních předmětů, které fungují ve výchovně-vzdělávacím procesu. V neposlední řadě J. Průcha uvádí učebnici jako druh školních didaktických textů, které jsou vytvářeny pro výukové účely. Do této složky můžeme zařadit učebnice, slabikáře, čítanky, atlasy, zpěvníky apod.

J. Průcha považuje za velmi důležité, aby učebnice nejen obsahovala aparát řídícího učení, ale byla hlavně přizpůsobena věku a schopnostem žáků.

V dnešní době nalezneme různá zpracování učebnice, jedná se hlavně o e - učebnice, které se snaží oživit výuku a vzbudit u dětí zájem o daný předmět. Jedná se o doplňkový materiál, který úzce souvisí s tištěnou učebnicí. Interaktivní učebnice si klade za cíl vyložit žákům učivo jiným způsobem a poskytnout jim tak odlišný pohled na výuku. Tato forma vyučovacího procesu jim může nabídnout nevšední a zábavné osvojení poznatků. Interaktivní učebnice v sobě tedy propojuje klasické učivo předepsané v RVP a informační technologie, které jsou pro žáka zajímavé. Součástí učebnice jsou videa, audio nahrávky, možnost zvětšení obrázků či fotografií, různé animace, výukové úkoly a cvičení, které mohou žáci vyplňovat na tabuli. Výhodou interaktivní učebnice je to, že žáci pracují buď společně s pedagogem na interaktivní tabuli, kde doplňují různé úkoly, diskutují nad daným tématem, anebo pracují samostatně pomocí iPadu či počítače a sami si určují svoje tempo práce. Abychom mohli učebnici zcela využívat, je nutná koupě interaktivní tabule, což si nemohou všechny školy dovolit. Interaktivními učebnicemi se zabývá např. nakladatelství Fraus, Nová škola, Alter apod.

1.2 Funkce učebnice

Kniha nebo-li učebnice v sobě uchovává poznatky lidského myšlení. Jedná se o knihy s dominující didaktickou funkcí. „*Specifičnost učebnice je zejména v její univerzálnosti, polyfunkčnosti a nezávislosti na dalších zdrojích.“* V současnosti existuje mnoho nakladatelství, která nabízejí různé učebnice, ale bohužel ne každá vyhovuje žákům ve škole. Nejdůležitější funkcí je, aby žáky správně motivovala, byla pro ně zajímavá, ať již obalem nebo strukturou. V dnešní společnosti existuje mnoho informačních zdrojů, a pokud chceme, aby učebnice nadále plnila funkci vzdělávání, musí

splňovat určitá kritéria, protože učebnice společně s učitelovým výkladem tvoří základní zdroj informací, které si žák osvojuje. Autor učebnice by měl mít neustále na paměti všechny základní didaktické funkce, které by měl učební materiál obsahovat. (Skalková, 1983)

J. Průcha (1998) rozumí funkcím učebnice jako předpokládaný účel, který má tento didaktický prostředek plnit v reálném edukačním procesu.

D. D. Zujev (1986) uvádí ve své knize *Ako tvoriť učebnice* přehled základních funkcí:

a) informační – vymezuje obsah vzdělávání v určitém předmětu

b) systematizační – rozděluje učivo podle určitého systému

c) transformační – přepracovává informace z odborných publikací tak, aby byly přístupné pro žáky

d) fixační a kontrolní – umožňuje žákům upevňovat a opakovat si učivo

e) sebevzdělávací – pomocí ní se žáci samostatně vzdělávají

f) integrační – umožňuje základ pro chápání informací, které se žáci dozvídají z jiných učebních materiálů

g) koordinační – poskytuje prostor pro koordinaci při používání rozličných didaktických textů

h) výchovná – pomáhá k dotváření určitých rysů osobnosti žáka

Skalková, která se též zabývala funkcemi učebnic a učebnicemi jako takovými, uvádí ještě funkci např. motivační nebo poznávací.

1.3 Struktura učebnice

V rámci teorie učebnice se musíme zabývat i její strukturou, protože její základní složkou je text. Text tvoří v učebnici základní verbální systém a je nositelem verbální informace. V knize *Koncepce a tvorba učebnic* Milan Valenta (1997) zmiňuje, že text lze rozdělit na text základní, doplňující a vysvětlující. Všechny tyto části mají společnou funkci, a to odevzdání didaktické informace, která vychází z obsahu učiva.

Učebnici tedy můžeme chápat jako ucelený a k určitým funkcím uzpůsobený systém.

Učebnice může být vyjádřena obecným modelem:

Obrázek č. 1: Schéma učebnice

Zdroj: Průcha, 1989, s. 25

Jan Průcha ve své knize *Učebnice: Teorie a analýza edukačního média* uvádí definici od D. D. Zujeva (Zujev 1983, In Průcha, 1989, s. 94), že učebnice je složena z jednotlivých strukturních komponentů. *„Strukturním komponentem školní učebnice je určitý blok prvků, který je v těsném vzájemném vztahu s jinými komponenty učebnice (s nimiž v souhrnu vytváří celistvý systém, má přesně vymezenou formu a své funkce realizuje pomocí svých vlastních prostředků).“*

V 70. letech 20. století vypracovali J. Doleček, M. Řešátko, Z. Skoupil (1975) klasifikaci 7 textových strukturních komponentů textové složky učebnice:

Klasifikace strukturních komponentů textové složky učebnice

TEXTOVÝKOMPONENT	**FUNKCE KOMPONENTU**
Motivační text	v učebnici slouží k uvedení do učiva, k odpovědi otázky: *Proč se dané učivo učíme?* navazuje na učivo předchozí.
Výkladový text	je důležitý pro předávání poznatků, faktů, teorií, norem atd.
Regulační text	text směřuje k zájmu pro aktivitu žáka při čtení textu učebnice
Ukázky a příklady	Tuto funkci autoři nedefinovali
Cvičení	Tato funkce vede žáky k opakování určité činnosti a získávání určitých dovedností aj.
Otázky	Jako funkce 5 – aktivizující funkce
Prostředky zpětné vazby	vede k získávání informací o postupu učení, výsledky výpočtů aj.

Dokonalejší modely můžeme vidět u dalších českých autorů. Mezi ně patří např. M. Bednařík (1981) pro učebnice fyziky, A. Wahla (1983) pro učebnice zeměpisu,

V. Michovský (1981), který se zabýval dějepisnými učebnicemi nebo J. Průcha (1985). Tito autoři již rozlišují u jednotlivých strukturních komponentů jejich strukturní prvky. Pro lepší pochopitelnost si uvedeme jeden z možných modelů, a to od **M. Bednaříka** (1981, s. 39):

Model struktury učebnice:

A. VÝKLADOVÉ SLOŽKY

Výkladový text Doplňující text Vysvětlují text

1. výchozí text, úvodní text, vysvětlivky
2. objasňující text, text určený k četbě, text k obrázkům
3. popis pokusu, dokumentační text
4. základní text
5. aplikační text
6. shrnující text
7. přehled učiva

B. NEVÝKLADOVÉ SLOŽKY

•Procesuální aparát

1. otázky a úkoly k zpevnění vědomostí
2. otázky a úkoly vyžadující aplikaci vědomostí
3. otázky a úkoly k osvojení vědomostí
4. návody k pokusům
5. pokyny k činnosti
6. odpovědi a řešení

•Orientační aparát

1. nadpisy
2. výhmaty
3. odkazy
4. grafické symboly
5. rejstříky
6. obsah

•Obrazový materiál

1. obrazy nahrazující věcný obsah výkladových komponentů
2. obrazy rozvíjející věcný obsah výkladových komponentů
3. obrazy doplňující věcný obsah výkladových komponentů

V tomto modelu můžeme vidět každý z 15 prvků výkladové složky a 18 prvků nevýkladové z hlediska své náplně a funkce.

Jak jsme již uvedli výše, strukturou učebnice se zabýval i Jan Průcha (1998, s. 94), který vytvořil pro účely didaktické vybavenosti učebnice model strukturních komponentů. Tento model rozdělil na 3 základní složky: aparát prezentace učiva, aparát řídící učení a aparát orientační. Tyto složky jsou dále děleny do jednotlivých podsložek, které budou analyzovány v rámci praktické části.

Strukturní komponenty učebnice:

1.APARÁT PREZENTACE UČIVA

A. VERBÁLNÍ KOMPONENTY

- prostý nebo zpřehledněný text k výkladu
- zmapování učiva k celému ročníku, k tématům, k předchozímu ročníku
- texty k doplnění, poznámky a vysvětlivky
- podtexty, slovníčky pojmů, cizích slov aj.

B. OBRAZOVÉ KOMPONENTY

- ilustrace nauková či umělecká
- fotografie, mapy, plánky, grafy aj.

2. APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ

C. VERBÁLNÍ KOMPONENTY

- úvodní text do předmětu či ročníku
- pracovní postup s učebnicí
- stimulace celková a detailní
- rozlišení stupně učiva (učivo základní, doplňkové)
- otázky a úkoly za tématy, k celému ročníku
- návod k úkolům se složitějším postupem (návody k pokusům, experimentům)

- aplikace učiva při mimoškolních aktivitách
- komplexní vyjádření cílů
- návody a náměty vedoucí k sebehodnocení žáka
- správná řešení úkolů a cvičení
- odkazy na další zdroje (bibliografie, doporučená literatura aj.)

D. OBRAZOVÉ KOMPONENTY

- prostředky vyznačující určité části textu (poučky, úkoly, cvičení aj.)
- aplikace odlišné barvy pro části verbálního textu
- aplikace odlišného písma (tučné, kurzíva) pro určité části verbálního textu
- využití přední nebo zadní obálky pro schémata, tabulky aj.

3. APARÁT ORIENTAČNÍ

- obsah učebnice
- členění textu na tematické celky, bloky, kapitoly aj.
- výhmaty, živá záhlaví aj.
- rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)

2. Didaktická vybavenost učebnic

V této kapitole se budeme věnovat analýze didaktické vybavenosti, která je předmětem této práce. U nás se didaktickou vybaveností podrobněji zabýval Jan Průcha, který se zaměřil na strukturální komponenty různé povahy, ze kterých je učebnice složena. Ve své knize *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média* uvádí, že strukturální komponenty jsou nositeli dílčích funkcí a společně zakládají hlavní funkci učebnice (Průcha, 1998). Podle toho jestli je zastoupena větší či menší didaktická vybavenost lze usuzovat, jaká míra je v učebnici pro realizaci této funkce sestrojena. Tuto myšlenku si můžeme vyložit na praktické ukázce, např. pokud učebnice bude obsahovat více textu než obrazového materiálu, bude pro žáky méně zajímavá, než učebnice, která bude mít vyvážený jak verbální, tak obrazový materiál.

2.1 Měření didaktické vybavenosti učebnic

Jan Průcha uvádí míru didaktické vybavenosti učebnice, kterou můžeme hodnotit didaktickou vybavenost. Tato míra je založena na verbálních a neverbálních komponentech. Celkově můžeme rozlišit 36 komponentů. Každý z komponentů plní určitou konkrétní funkci a používá k tomu osobitý způsob vyjádření. Z toho nám vyplývá, že kteroukoliv učebnici můžeme analyzovat na základě toho, které z komponentů jsou v ní zastoupeny a které naopak chybí. Tyto prvky členíme do 3 skupin, podle příslušné didaktické funkce komponentů a dále do 2 podskupin podle způsobu vyjádření určitého prvku v učebnici. Výše jsme uvedli Bednaříkův model, který se zabýval jednotlivými aparáty a pro srovnání jednotlivých prvků uvádíme ještě model J. Průchy. (1998, s. 104)

Didaktická vybavenost učebnice

1. Aparát prezentace učiva		2.Aparát řízení učení		3.Aparát orientace
14 komponentů		18 komponentů		4komponenty
verbální	obrazové	verbální	obrazové	verbální
komp. 9	komp. 5	komp. 14	komp. 4	komp. 4

Pomocí strukturální analýzy se v učebnicích zjišťuje četnost strukturálních komponentů. Výskyt jednotlivých strukturálních prvků se zapisuje do standardních archů,

ve kterém můžeme nalézt primární údaje o učebnici např. autor, místo, nakladatelství, rok vydání. Dalším krokem, který je nezbytný pro výpočet didaktické vybavenosti, je vypočítat koeficienty:

a) dílčí koeficienty:

- koeficient využití aparátu prezentace učiva (E I)
- koeficient využití aparátu řídícího učení (E II)
- koeficient využití aparátu orientačního (E III)
- koeficient využití verbálních komponentů (E v)
- koeficient využití obrazových komponentů (E o)

b) celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice (E)

$$\text{Vzorec pro výpočet E (\%)} = 100 * \frac{n}{36}$$

n ⟶ zjištěný počet komponentů

36 ⟶ celkový počet komponentů

Pomocí tohoto vzorce pro výslednou míru didaktické vybavenosti propočítáme všechny uvedené koeficienty (EI – EIII), (Ev) a (Eo). Uvedené koeficienty nabývají hodnot 0 – 100%. Pro vyhodnocení dané učebnice platí přímá úměrnost, tzn. čím je hodnota koeficientu větší, tím je didaktická vybavenost kvalitnější. Díky tomuto zjištění můžeme dané učebnice porovnávat z různých hledisek např. v rámci předmětů, ročníků nebo druhů škol. (Průcha, 1998)

3. Analýza obtížnosti textu

V této kapitole se budeme zabývat složitostí textu prezentovaného v učebnici. Na začátku použijeme definici J. Průchy, který tuto problematiku chápe jako „*souhrn takových vlastností textu, které existují objektivně v kterémkoliv textu a v procesu učení mají vliv na percepci, chápání a zpracování textové informace učícím se subjektem.“* (Průcha, 1998, s. 56)

Učební text je nejdůležitějším informačním zdrojem, díky kterému je učivo předáváno žákům v edukačním prostředí. Účinnost osvojení učiva závisí na způsobu, jakým je učivo v učebnici vyloženo žákům (zapamatování, pochopení, analýza, aplikace a hodnocení učiva). (Lepil, 2010)

V této oblasti jsou hlavními problémy otázky, jako co způsobuje obtížnost textu, které vlastnosti ji zakládají a jak tyto vlastnosti určovat, aby byly měřitelné. K tomuto problému vznikly četné výzkumné analýzy, které se neprovádějí jen pro účely výzkumné, ale hlavně praktické. V zahraniční literatuře existuje velký počet různých metod a technik pro zjišťování obtížnosti textu učebnic. Pro analýzu učebnic vznikly v různých jazycích – např. pro učebnice anglické a americké, německé, ruské, švédské a estonské. (Skalková, 1983)

Tímto problémem se zabýval i J. Mikk (2007, s. 47), který definoval pojem obtížnosti textu jako“ jako souhrn objektivně existujících vlastností vyskytující se v kterémkoliv učivu (textu). Tyto vlastnosti mají v textu své materiální nositele (v lexikální, syntaktické, tematické aj. úrovni) a lze je tedy zjišťovat a měřit. Je-li učivo s určitým stupněm objektivní obtížnosti prezentováno konkrétním skupinám žáků, vzniká jeho „subjektivní obtížnost“ (přiměřenost, náročnost). Zmíněná teorie zaciluje na problém najít právě takové charakteristiky, které zmíněnou obtížnost učiva způsobují.“

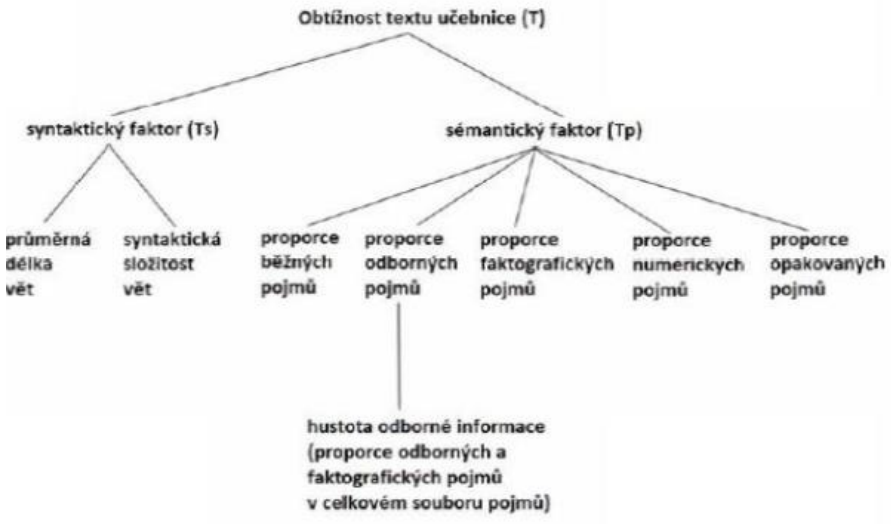
Touto problematikou se zabývali mnozí výzkumníci, kteří vytvořili různé alternativní přístupy stanovení míry obtížnosti textu.

Mistríkova míra obtížnosti textu vznikla v roce 1969. Jeho pojetí vychází z průměrné délky vět, průměrné délky slov vyjádřené počtem slabik a indexem opakování slov. Autor uvádí, že pokud se slova v textu opakují, tím dochází k nižší hodnotě obtížnosti. Jeho hodnotová škála se pohybuje v rozmezí 0–50 bodů, přičemž hodnoty 40–

50 značí text s nejnižší obtížností, naopak text s nejvyšší obtížností se pohybuje okolo 0–10 bodů. (Mistrík, 2013)

Pro naše potřeby zkoumání obtížnosti textu byla zvolena metoda Käte Nestlerovou, která působila v Německu jako výzkumná pracovnice. Její metodu poté převzal v 80. letech 20. století J. Průcha a poté byla zdokonalena M. Pluskalem.

Míra obtížnosti textu je vyznačována písmenem T a je důležitá ke stanovení stupně obtížnosti textu, aby vyhovovala obsahu učiva pro žáky. Pomocí tehdejších československých výzkumů vypočítal Průcha pro jednotlivé ročníky maximální hodnoty míry obtížnosti textu, přičemž nárůst míry obtížnosti textu v rámci jednotlivých ročníků by měl dosahovat maximálně 10%. Tento významný pedagog stanovil pro 4. ročník maximální údaje T = 22 a pro 5. ročník T =24,2. (Maňák, 2006)



Obrázek č. 2: Obtížnost textu učebnice

Zdroj: Průcha, 1989, s. 38

3. 1 Syntaktická obtížnost textu

Syntaktická obtížnost textu spadá do sémiotické disciplíny, která se zabývá pouze vztahy mezi znaky nebo řadami znaků, aniž by přihlížela k tomu, co jazykové výrazy znamenají.

Hodnota syntaktické obtížnosti se označuje Ts a vyjadřuje složitost větných celků. Obecně můžeme říci, zda li je hodnota syntaktické obtížnosti příliš vysoká, text je poté sestaven z příliš dlouhých větných úseků. V tomto případě může dojít k tomu, že žák může mít problémy porozumět textu a dále uvedené informace zpracovávat. Oproti tomu může nastat situace, kdy hodnota syntaktické obtížnosti bude příliš nízká. V důsledku toho může u žáka dojít ke stagnaci či poklesu čtenářských dovedností. Musíme mít na paměti, že hodnota syntaktické obtížnosti by měla odpovídat věku a schopnostem žáků. (Průcha, 1998)

3.2 Syntaktika v propojení se sémantikou

Pojmy jako věta, následek, nebo analytické a syntetické termíny jsou pak Morrisem užívány pro určování jistých druhů znakových kombinací a vztahů mezi znaky, „*zároveň se však jedná o pojmy, které nejsou syntaktické a nemohou být tedy v rámci syntaktiky definovány. Mají totiž opět sémantický obsah, bez kterého by nemohly být užity.“* (Morris, 1970, s. 52)

3. 3 Sémantická obtížnost textu

Hodnoty sémantické obtížnosti textu řadíme k sémantice neboli významosloví, které se zabývá významem slov a znaků. Sémantická obtížnost textu je značena Tp a vyjadřuje, jaké druhy pojmů a v jaké četnosti se objevují. Je zcela zřejmé, že v učebnicích nalezneme různé poznatky z odlišných vědních disciplín, které obsahují velké množství odborných či faktografických pojmů. Tvůrce učebnic by měl dodržovat hlavní pravidlo sémantické obtížnosti, tzn. čím vyšší je věk žáků, tím by měl být vyšší nárůst průměrné obtížnosti textu. (Průcha, 1998)

4. Mentální postižení

Na tuto problematiku nahlíží nemalá řada odborné literatury, která uvádí několik různých definic. Některá vymezení pojmu mentálního postižení jsou orientovány na aspekt zaměřující se na inteligenční koeficient (IQ), jiné upřednostňují biologické či sociální rysy, popřípadě popisují aspektů více. Z důvodu pestrosti a spletitosti jevů charakterizujících mentální postižení nemůžeme tedy stanovit pouze jednu správnou definici, která by pojem mentální postižení vystihla.

Podstatné nepřesnosti se také objevují v názvosloví u pojmu mentální postižení. Tento termín je v odborné literatuře popsán širokou škálou možností a stále se mění. V minulosti byl upřednostňován pojem **mentální retardace** (mentalretardation = odvozen z latinských slov mentis – mysl, rozum a retardatio – zdržet, opožďovat, zaostávat). Tento pojem byl postupem času díky své společenské nevhodnosti zaměněn pojmem **mentální postižení** (mental disability).

Řada autorů tyto pojmy chápe jako synonymum. Nejdále v této oblasti pokročila americká asociace AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (dříve AAMR – American Association for Mental Retardation), která pojem mental retardation nahradila pojmem **intellectual disability**. Jednou z nejaktuálnějších definic mentálního postižení je definice právě podle výše zmíněné AAIDD, 2010: „*ID – Intelektová (rozumová) disabilita (termín nahrazující mentální retardaci) je charakterizována podstatnými omezeními jak v oblasti intelektových funkcí, tak i v oblasti adaptačního chování, jež se demonstrují v každodenních sociálních a praktických dovednostech, přičemž se stav objevuje do 18. roku věku.“* (AAIDD, 2010)

Pojem mentální retardace můžeme chápat podle M. Vágnerové jako: „*souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností. … Je definována jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován.“* (Vágnerová, 2004, s. 289)

Pipeková (2006) popisuje, že mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí, která postihuje jedince ve všech oblastech – duševní, tělesné a sociální. Jedná se o celkové snížení intelektových schopností, především schopnost

myslet, učit se či adaptace na nové prostředí, společnost. Jde o stav trvalý, který je vrozený, nebo časně získaný a to do 2. roku života jedince.

Abychom mohli mentální postižení definovat zcela přesně, měli bychom znát stupeň, typ či kombinace postižení, sociální prostředí jedince, individuální přístup a další rysy ovlivňující vývoj a osobnost daného jedince.

Toto tvrzení se shoduje s definicí od Dolejšího, která se stala v současnosti jednou z nejcitovanějších definic. Jsou v ní zohledněny všechny faktory mentálního postižení. *„Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: na nedostatcích genetických vloh, na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku a jeho zrání, na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace senzorické, emoční a kulturní, na deficitním učení, na zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace i stresu, na typologických zvláštnostech osobnosti.“* (1983, s. 28)

4.1 Příčiny mentální postižení

Etiologie neboli příčiny mentálního postižení bývají různá, mohou se vzájemně prolínat či na sebe působit. Určit správnou příčinu vzniku mentálního postižení je složitý úkol, nýbrž u třetiny osob s mentálním postižením nedokážeme s jistotou určit příčinu vzniku mentálního postižení. (Valenta, M. in. Valenta, M., Müller, O. 2013). *„Obecně platí, že tak jako neexistují dva jedinci s naprosto identickou symptomatologií, neexistují ani dvojníci se stejným počátkem intelektové abnormality. Proto je velmi problematické vytvářet adekvátní etiologické kategorie“* (2013, s. 25)

Podle M. Valenty jsou příčiny mentálního postižení rozděleny dle mnoha aspektů a klíčů. Jedná se o příčiny **vnitřní – endogenní** či **vnější – exogenní**, dále to jsou vlivy působící **prenatálně** (před porodem), **perinatálně** (během porodu) a **postnatálně** (po porodu). V neposlední řadě se můžeme setkat s mentálním postižením vrozeným či získaným (Valenta, M. 2012. in Valenta, M., Müller, O. 2013).

I. Švarcová (2000) se shoduje s jedním z nejčastějších rozdělení příčin vzniku, a to na **endogenní** (vnitřní) příčiny genetického původu, které má jedinec zakódovány již v pohlavních buňkách a jde tedy o postižení dědičné, a **exogenní** (vnější) příčiny,

které mohou na jedince působit od porodu až po rané dětství. Tyto vnější faktory nemusí vždy způsobovat poškození mozku, ale mohou se jevit jako tzv. „spouštěči“ dědičné patologie nebo působit na její vývoj. Jako nejčastější příčiny dále uvádí:

- **následky infekcí a intoxikací (toxoplazmóza, zarděnky, zánět mozku)**
- **následky úrazů nebo fyzikálních vlivů (hypoxie)**
- **poruchy výměny látek, růstu, výživy (kretenismus, fenylketonurie, glykogenózy)**
- **makroskopické léze mozku**
- **nemoci a stavy způsobené jinými a nespecifickými prenatálními vlivy (mikrocefalie)**
- **anomálie chromozomů (Downův syndrom)**
- **nezralost**
- **vážné duševní poruchy**
- **psychosociální deprivace**
- **jiné a nespecifické etiologie**

V neposlední řadě, když se zabýváme mentálním postižením, musíme uvést jeho příčiny. Těmi se např. zabýval M. Valenta (2013), který je rozdělil do časových úseků:

- **Prenatální příčiny** – ovlivňují jedince během těhotenství, v tomto období působí mnoho různých vlivů, které se dále třídí na:
  - **dědičné – hereditární faktory** – důsledkem je tzv. „familiární“ mentální postižení. Patří sem geneticky podmíněné poruchy (hlavně metabolické poruchy), ale také nedostatek talentu k dané aktivitě zděděný po rodičích.
  - **specifické genetické příčiny** – jsou obecně převažujícími činiteli pro původ mentálního postižení. Lze sem zařadit mutagenní faktory, chromozomální aberace či změny v počtu chromozomů (Downův syndrom, Klinefelterův syndrom atd.)
  - **environmentální faktory** – do této skupiny spadají příčiny, pokud matka onemocní během těhotenství (např. zarděnky, intoxikace, alkoholismus, nedostatečná výživa, ozáření).
- **Perinatální příčiny –** jedná se o příčiny, které nastanou během porodu a v krátké době po něm. Nejčastějším onemocněním je *perinatální encefalopatie*, což je

organické poškození mozku. Také zde řadíme mechanické poškození mozku, předčasný porod, nízkou porodní hmotnost, nedostatek kyslíku (hypoxie a asfyxie) či nefyziologické těžké novorozenecké žloutenky.

- **Postnatální příčiny –** příčiny, působící na jedince po narození a během jeho života. V této době se můžeme setkat s mnoha různými negativními vlivy. Mezi nejčastější patří infekční mozkové onemocnění (např. meningitida), vnější mechanické vlivy, nejrůznější traumata, mozkové nádory a nesmíme opomenout sociokulturní deprivaci.

Působení sociálních faktorů má vliv zejména na zrodu lehkého mentálního postižení, které můžeme rozpoznat asi u 2,5 % populace. Lehké mentální postižení má velmi pestrou etiologii a může nastat v období prenatálním, perinatálním či postnatálním. Z etiologického aspektu má na vznik lehkého mentálního postižení vliv kombinace organicity, dědičnosti a sociálních faktorů. Avšak až u 80 % případů mentálního postižení, hlavně v pásmu lehkého mentálního postižení, je původ neznámý. (Švarcová, I. 2000)

Postnatální příčiny mohou působit také k růstu sociálně podmíněného mentálního postižení nebo k demenci, které musíme diferencovat od vrozeného mentálního postižení.

Sociálně podmíněné mentální postižení nebo **zdánlivá mentální retardace,** dříve nazývána jako **pseudooligofrenie** *„je způsobena vlivem vnějšího prostředí, nikoliv poškozením centrální nervové soustavy (CNS). Dítěti se nedostává potřebné stimulace, je výchovně zanedbané, může trpět psychickou deprivací nebo pocházet ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.“* (Bazalová, B. In Pipeková, J. 2010, s. 290) Tyto sociální faktory mohou mít podíl na snížení inteligenčního kvocientu asi o 10 až 20 bodů. Tito jedinci se tedy nachází v hraničním pásmu mentální retardace nebo tzv. mentální subnormy. U mnoha jedinců jde o lehké mentální postižení. Nejde však o trvalý stav, v podnětném prostředí a při správné výchově a působení může dojít ke zlepšení. K nejčastějším projevům spadá opožděný vývoj řeči a myšlení, schopnost sociální adaptace. Mohou se objevit také poruchy chování, apatie či negativismus (Bazalová, B. In Pipeková, J. 2010).

Demence neboli **získané mentální postižení** je vymezeno jako získané postižení, které nastává po 2. roce života jedince. Nastává proces zastavení a rozpadu normálního

mentálního vývoje jedince a dochází k nerovnoměrnému úbytku intelektu a kognitivních schopností. Příčina vzniku demence je na základě organického poškození CNS. Demence je typická svým chronickým charakterem s progresivní tendencí. Mezi nejčastější příznaky patří citová labilita, problémy v komunikaci, poruchy paměti, pozornosti, učení, chování a jiné poruchy psychických funkcí (Vágnerová, M. 2004; Bazalová, B. In Pipeková, J. 2010).

4.2 Klasifikace a charakteristika mentálního postižení

Své poznatky a zkušenosti je třeba třídit. Díky tomuto trendu se vyvíjí různorodé klasifikační systémy. Mentální postižení můžeme třídit dle různých měřítek. Například dle příčin (etiologie), klinických symptomů, podle hloubky postižení, podle stupně inteligence či vývojových období. Ve starší odborné literatuře se můžeme setkat s tříděním na vzdělavatelné a nevzdělavatelné. (Pipeková, 2006; Kozáková, 2005)

V současné době se ve speciálně pedagogické praxi nejčastěji užívá **klasifikace dle stupně mentálního postižení**. K tomuto zjištění musíme znát úroveň rozumových schopností tedy hodnotu IQ (inteligenčního kvocientu). Podle tohoto čísla (hodnoty IQ) můžeme následně pojmenovat jednotlivé stupně nebo hloubku mentálního postižení. Mentální postižení bývá vyznačováno jako nepoměr chronologického a mentálního věku jedince, kdy mentální a časově posloupný vývin neprobíhá ve shodném tempu. Díky určení stupně postižení pak můžeme stanovit následnou péči a zařadit jedince do výchovně-vzdělávacích institucí (Bartoňová, M., Bazalová, B., Pipeková, J. 2007). Toto hledisko - inteligenční kvocient je však jen jedno ze stanovisek, podle kterého určíme stupeň mentálního postižení. M. Valenta (2012, s. 31) říká, že: *„Stupeň mentální retardace je určen na základě posouzení struktury inteligence a posouzení schopnosti adaptability (adaptačního chování), orientačně taktéž inteligenčním kvocientem a mírou zvládání obvyklých sociálně-kulturních nároků na jedince.“*

Pro kategorizaci mentálního postižení se v současné době užívá klasifikace podle 10. revize mezinárodní statistické klasifikace nemocí (MKN – 10, ICD – 10), kterou poskytla Světová zdravotnická organizace (WHO) v Ženevě roku 1992 (v České republice platná od roku 1993). Tato klasifikace člení mentální postižení do šesti základních kategorií. WHO vyznačuje obor psychiatrie písmenem F, kam řadíme mentální postižení. Symboly F70 - F79 jsou použity k mentálnímu postižení, podle určení IQ (Bartoňová, M., Bazalová, B., Pipeková, J. 2007).

Mezi jednotlivými stupni mentálního postižení jsou však plynulé přechody. Jejich hranice nebývá přesně vytyčována hlavně proto, že postižení není stejnoměrné a má různou sílu v jednotlivých odvětvích. I v oblasti jednoho daného stupně mohou být u jedinců nápadné odlišnosti (Černá M. a kol., 1995).

Klasifikace dle stupně mentálního postižení

Rozdělení mentálního postižení podle ***MKN - 10***:

F 70	Lehká mentální retardace	IQ 69-50
F 71	Středně těžká mentální retardace	IQ 49-34
F 72	Těžká mentální retardace	IQ 34-20
F 73	Hluboká mentální retardace	IQ nižší než 19
F 78	Jiná mentální retardace	
F 79	Nespecifikovaná mentální retardace (MKN - 10.vyd., 2014)	

Valenta M. (2013) rozlišuje stupně mentálního postižení podle klasifikace DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorder fourth edition, American Psychiatric Association):

317 MildMentalRetardation – IQ 50 – 55 až 70
318.0 ModerateMentalRetardation – IQ 35 – 40 až 50 – 55
318.1 Severe MentalRetardation – IQ 20 – 25 až 35 – 40
318.2 ProfoundMentalRetardation – IQ pod 20 – 25
319 Nespecifikovaná mentální retardace

Můžeme také vycházet z Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, postižení a zdraví – MKF (International ClassificationofFunctioning, Disability and Health – ICF), která byla schválena v roce 2011 všemi členskými zeměmi WHO. Tato kategorizace poukazuje nový pohled na pojmy „postižení“ a „zdraví“ a zabývá se hlavně sociálními hledisky postižení. MKF se zaměřuje na pět základních složek (domén), které popisují

funkční schopnosti, disabilitu a zdraví člověka: tělesné funkce, tělesné struktury, aktivity a participace, faktory prostředí, osobní faktory – doplňující okruh (Bartoňová, M. 2013).

„V mezinárodních klasifikacích WHO jsou zdravotní problémy (nemoci, postižení, úrazy atd.) nejprve klasifikovány v MKN-10, která poskytuje etiologický rámec. Funkční schopnosti a disability spojené se zdravotními problémy, jsou klasifikovány v MKF. MKN-10 a MKF se navzájem doplňují“ (WHO, 2008, s. 15, 16).

4.3 Lehké mentální postižení

Tato diplomová práce se zabývá hlavně žáky s lehkým mentálním postižením, proto pro potřeby této práce není nutný podrobný popis všech stupňů mentálního postižení. Výše jsme si uvedli stručnou charakteristiku mentálního postižení. V následující kapitole se budeme věnovat pouze lehkému mentálnímu postižení.

Podle MKN-10 se u těchto jedinců pohybuje IQ v rozmezí 50 – 69. Když dosáhnou tito jedinci dospělosti, tak jejich mentální věk je 9 – 12 let. Výskyt jedinců s mentálním postižením činí až 80%.

Za příčiny původu lehkého mentálního postižení se uvádí dědičnost, sociokulturní deprivace či nedostatečná stimulace. Už v brzkém věku můžeme shledávat vady v odvětví psychomotoriky, poté problémy zejména v komunikaci a v řečových dovednostech. Dále bývá oslabena schopnost myšlení, paměti, pozornosti, jemné a hrubé motoriky a pohybového aparátu. Mnohdy se objevují také problémy v emocionální oblasti (impulsivnost, úzkostnost, citová labilita). Familiární klima a výchovné působení mají velký vliv na socializaci (Bazalová, B. in Pipeková, J. 2010).

Podle Pipekové tento „stav vede k obtížím při školní výuce. Mnoho dospělých je ale schopno práce a úspěšně udržují sociální vztahy a přispívají k životu společnosti“ 2006, S nástupem školní docházky se tedy teprve objevují nedostatky a opoždění. Vzdělání těchto jedinců nejčastěji probíhá v základní škole praktické nebo velkým trendem je integrace do hlavního vzdělávacího proudu v běžné základní škole. Jedinci s lehkým mentálním postižením vynikají spíše praktickými než teoretickými schopnostmi. Proto po získání základního vzdělání mnohdy postupují v dalším učení se na odborných učilištích nebo praktických školách a poté se zapojují do pracovního procesu především v nesložitých manuálních aktivitách (Švarcová, I. 2011).

4. 3. 1 Specifika lehkého mentálního postižení

„Celkové poškození neuropsychického vývoje osob s mentální retardací přináší s sebou řadu zvláštností v jednotlivých stránkách jejich osobnosti. Poškození se dotýká procesů poznávacích, zasahuje sféru emocionální a volní, ovlivňuje adaptabilitu i chování jedince, projevuje se i ve zvláštnostech motoriky.“ (Pipeková, J. in Vítková, M. 2003, s. 130).

Od intaktní společnosti se jedinci s lehkým mentálním postižením většinou fyzicky neodlišují. A však pokles úrovně rozumových schopností ovlivňuje další činnosti a pochody v odvětví psychiky. Zvláštnosti jedinců s lehkým mentálním postižením se mohou ukázat v různých zónách jejich osobnosti (Pipeková, J. 2006; Švarcová, I. 2011).

Za základní symptom se u lehkého mentálního postižení obvykle uvádí porušení **poznávací (kognitivní) schopnosti**. Jedinci s lehkým mentálním postižením se projevují s nižší potřebou zvídavosti, upřednostňují stereotyp, pasivitu a zvýšenou podmíněnost na druhé osoby (Vágnerová, M. 2004). Výraznými elementy v odvětví **vnímání** jsou jejich zvolněná tempa a úzké rozsahy. Při seznámení s novým předmětem si většinou vystačí s povrchním poznáním, nemají zájem o detaily daného předmětu. Nastávají obvykle nedostatky ve sluchové a zrakové percepci, analýze a syntéze. *„Nedokonalé počitky a vjemy jsou základními symptomy, které brzdí, zpomalují rozvoj psychických procesů, zejména myšlení“* (Pipeková, 2006, s. 72)

Myšlení je obvykle značně konkrétní, neměnné a mechanické se sníženým míněním. Velký problém jim tedy činí schopnost zobecňování a abstrakce. (Švarcová, I. 2011). Dle Vágnerové: *„myšlení mentálně postižených dosáhne v nejlepším případě, u jedinců s lehkou mentální retardací, úrovně konkrétních logických operací“* (Vágnervá, 2013, s. 42)

Snížený vývoj v oblasti myšlení ovlivňuje vývoj **řeči**. *„Myšlenky vyjadřujeme pomocí slov, tedy řečí, jež bývá u mentálně retardovaných dětí často deformována“* (Valenta, M., Müller, O. 2009, s. 37). Řeč u jedinců s lehkým mentálním postižením se vyvíjí opožděně, a to asi o jeden až dva roky. Avšak ve většině případů jsou schopni používat řeč účelně ve všedním životě. Zasáhnuta může být expresivní i receptivní složka projevu. Projevuje se to v nízké kapacitě slovní zásoby a v oblasti formální stránky řeči (Švarcová, I. 2011). *„Řeč dětí s lehkou mentální retardací dospívá až na úroveň II. signální soustavy, tj. ke schopnosti zobecňování a abstrahování, ale vázne u nich*

schopnost usuzování, což negativně narušuje vlastní komunikační proces.“ (Bendová, Zikl, 2011, s. 12)

Velmi obtížným se u těchto jedinců stává **proces učení**. Prioritní obtíže se projevují hlavně při teoretické činnosti v edukačním prostředí. *„Při učení se projevuje snížená kapacita i nácvik běžných dovedností a návyků trvá mnohem delší dobu“* (Pipeková, 2006, s. 27)

Jsou rychleji unavitelní, tudíž jim značné problémy činí cílevědomé učení. Proto je u nich velmi důležitá motivace k práci (Vágnerová, M. 2004). Problémy v procesu učení a školní úspěšnosti jsou také ovlivněny nedostatky v odvětví paměti a pozornosti.

Pozornost je netrvalá, lehce ovlivnitelná různými vlivy a ledabylá. Soustředit pozornost na jednu věc, udrží jen na krátký čas. **Paměť** je většinou mechanická se sníženou kapacitou, a proto je důležité nové znalosti mnohokrát opakovat v pomalejším tempu (Valenta, M. 2009; Švarcová, I. 2011).

Volní vlastnosti jsou jednou z nejdůležitější složkou osobnosti a u jedinců s mentálním postižením je vůle v určitém rozsahu znevýhodněna oslabením. *„Ve volních projevech jedinců s mentální retardací je patrná zvýšená sugestibilita, citová a volní labilita, impulzivnost, agresivita, ale i úzkostnost a pasivita.“* (Pipeková, 2006, s. 29) Tyto rysy se objevují také v **emocionální oblasti**, která je význačná citovou nevyvinutostí, nízkou sebekontrolou a nepřiměřenými reakcemi vzhledem k podmětům (Bendová, P. 2011). *„Výchovné působení a rodinné prostředí mají velký význam pro socializaci. Emoční a sociální zralost spolu s rysy osobnosti významně ovlivňují jejich schopnost uplatnění ve společnosti. V sociokulturním kontextu, kde se klade malý důraz na teoretické znalosti, nemusí mít osoba s lehkou mentální retardací žádné vážnější problémy.“* (Pipeková, 2006, s. 28) **Sebehodnocení** neboli sebepojetí je významným prvkem osobnosti. U jedinců s mentálním postižením dochází ke zkreslenému náhledu na sebe a jejich sebepojetí není tak přesné či objektivní. Jsou lehce ovlivnitelní názory další osobou a může u nich docházet k podceňování se nebo přeceňování se. Tento fakt je spojován s nedostatečným intelektuálním rozvojem a celkovou nezralostí osobnosti (Pipeková, J. 2006; Vágnerová, M. 2004).

> *„I když je vývoj osob s lehkým mentálním postižením proti normě pomalejší, většina těchto lidí dosáhne úplně nezávislosti v osobní péči, zvládá domácí práce a dokáže*

účelně užívat řeč v každodenním životě. V sociálně nenáročných situacích mohou být tito jedinci zcela bez problémů.“ (Chaloupková in Pančocha, 2010, s. 70).

Zde si uvedeme přehled specifik u lehkého mentálního postižení v základních odvětvích rozvoje osobnosti podle I. Švarcové (2000):

Neuropsychický vývoj	Omezený, opožděný
Somatická postižení	Ojedinělá
Poruchy motoriky	Opoždění motorického vývoje
Poruchy psychiky	Snížení aktivity psychických procesů, nerovnoměrný vývoj, funkční oslabení, převládají konkrétní schopnosti
Komunikace a řeč	Schopnost komunikovat většinou vytvořena, opožděný vývoj řeči, obsahová chudost, časté poruchy formální stránky řeči
Poruchy citů a vůle	Afektivní labilita, impulzivnost, úzkostnost, zvýšená sugestibilita
Možnosti vzdělávání	Na základě speciální individuálního vzdělávacího programu

4. 3. 2 Edukace žáků s lehkým mentálním postižením

V listině základních práv a svobod jsou zaznamenána práva osob na vzdělávání, která jsou rozvíjena v rámci Ústavy České republiky a dalších pravidel. Česká vláda přijala v roce l999 hlavní cíle vzdělávací politiky. Byl přijat dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Úsek dokumentu se zaobírá vzděláváním osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejvyšší mezinárodní dokument týkající se osob se speciálními vzdělávacími potřebami je Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, která byla podepsána v roce 2007, ale v České republice nabyla platnosti v roce 2009, po ratifikaci naším parlamentem. **Úmluva je založena na těchto pravidlech:** (NUV, 2009)

- respektování přirozené důstojnosti, osobní nezávislosti, zahrnující také svobodu volby a samostatnosti osob,
- nediskriminace,
- plné a účelné zapojení a začlenění do společnosti,

- respektování odlišnosti a přijímání osob se zdravotním postižením jako součásti lidské různorodosti a přirozenosti,
- rovnost příležitostí,
- přístupnost,
- rovnoprávnost mužů a žen,
- respektování rozvíjejících se schopností dětí se zdravotním postižením a jejich práva na zachování identity (Kudláček a Ješina, 2013).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy také vydalo vyhlášku k § 16 školského zákona, která stanovuje pravidla a náležitosti zjišťování vzdělávacích potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami včetně žáků nadaných a organizaci jejich vzdělávání. Je to vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb., která byla přijata 21. ledna 2016 s účinností od 1. září 2016 a ruší právní předpisy č. 73/2005 Sb. a č. 147/2011 Sb. Součástí této vyhlášky je přehled podpůrných opatření

Vyhláška upravuje:

- podpůrná opatření a jejich uplatňování v praxi,
- individuální vzdělávací plány,
- asistenty pedagoga,
- poskytování podpůrných opatření žákům používajícím jiný komunikační systém než mluvenou řeč,
- specifikuje činnost tlumočníka českého znakového jazyka,
- činnost přepisovatelů pro neslyšící,
- postupy školy při poskytování podpůrných opatření prvního stupně a postup před přiznáním podpůrných opatření druhého až pátého stupně,
- zprávy a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření,
- organizaci a podporu vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními,
- pravidla vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona, zařazování žáků do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona,
- převedení žáka do vzdělávacího programu základní školy speciální,
- organizace vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona, počty žáků, péče o bezpečnost a ochranu zdraví žáků,
- vzdělávání nadaných žáků (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Mezi hlavní změny tedy patřilo odstranění Přílohy 2 RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV - LMP) a o úpravy kapitol RVP ZV tak, aby byly ve shodě s novelou školského zákona s již zmiňovanou vyhláškou č. 27/2016 Sb.

Před zrušením přílohy 2 RVP ZV – LMP se tito žáci vzdělávali:

1. formou individuální integrace ve třídách základní školy nebo školy, které jsou určené pro žáky s jiným druhem postižení podle individuálního vzdělávacího plánu

2. formou skupinové **integrace** ve třídě oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo speciální škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení

3. v základní škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením

Žáci, kteří se v současné době vzdělávají podle dnes již zrušené přílohy rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením na druhém stupni základní školy (7. – 9. třída), mohou své vzdělávání na základní škole dokončit podle této přílohy (RVP ZV – LMP) do 1. září 2020 (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2016).

Bývalá ministryně školství, mládeže a tělovýchovy také prodloužila termín pro rediagnostiku neboli přešetření dětí, které již nyní využívají podpůrná opatření, která si blíže rozebereme v kapitole č. 5. Rediagnostika má být provedena do 1. září 2018.

4.3.3 Tvorba učebnic pro žáky s LMP

Tvorbou učebnic pro žáky s LMP se u nás zabýval Milan Valenta. Tento autor pokládá za důležité, aby si každý, kdo se chce zabývat novou tvorbou učebnic, nejprve vymezil s ohledem na cílovou skupinu didaktické funkce.

Jednotlivými klasifikace funkcí se též zabýval D. D. Zujev, který stanovil 8 didaktických funkcí. Pro tuto cílovou skupinu (žáky s LMP) neexistuje optimální hierarchické uspořádání didaktických funkcí. U žáků s LMP můžeme pouze privilegovat určité funkce. Jako první si zmíníme transformační funkci, která interpretuje určité odborné poznatky jednodušším způsobem. Didaktická transformace je závažným momentem pro tvorbu učebnic. To vyplývá ze specifik osobnosti žáka s LPM a ze specifika kognitivních procesů. U těchto žáků převažuje snížena kritičnost a zvýšená

sugestibilita, stereotypnost, opožděná tvorba pojmů a snížená schopnost verbální komunikace. Tito žáci mají problém s pochopením kontextu, vyznačují se nízkou motivací k učení. Tito jedinci nejsou schopni analýzy celku na jednotlivé detaily. Výše uvedená specifika kladou vyšší požadavky na didaktickou transformaci poznatků a v některých směrech se poté musí autor spolehnout na vlastní zkušenost. Podstatný rozdíl při tvorbě učebnic pro žáky, kteří nemají žádný handicap a pro žáky s LMP shledáváme v motivační a stimulační funkci, která je pro 2. cílovou skupinu zásadní.

Zatímco žáci bez podpůrných opatření jsou v edukačním prostředí motivováni spontánně. Toto tvrzení neplatí pro žáky s LMP, protože typickým jejich rysem je určitá poznávací pohodlnost. Učení k něčemu novému pro ně není příliš atraktivní. Motivační funkce v učebnicích je velmi důležitá, jelikož ji dále snižuje fakt, že někteří tito žáci pocházejí z rodin s nízkými nároky na vzdělání. (Valenta, 2012)

M. Valenta zmiňuje, že při tvorbě učebnic pro žáky s LMP je dobré využívat beletrizovaný didaktický text. Proč tomu tak je? Tento text vykazuje vyšší stimulační hodnotu formativní a také jeho orientační hodnota je vyšší než-li běžný didaktický text. Dalším důležitým prvkem objevující se v učebnici je serializace didaktických příběhů. Jedná se o skutečnost, že se v každé kapitole žák setkává se stejnými kompozičními prvky, postavami, prostředím, což se ztotožňuje se specifikem kognice dětí s LMP. Učební text by se měl též vyznačovat fixační a kontrolní funkcí. Tato funkce by měla vykazovat různá cvičení, otázky a učební úlohy. Pro tvorbu učebních úloh je důležité mít na paměti taxonomii Tollingerové, která vychází z Bloomovy taxonomie kognitivních cílů:

1. úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků
2. úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace a poznatky
3. úlohy vyžadující složité myšlenkové operace a poznatky
4. úlohy vyžadující sdělení poznatků
5. úlohy vyžadující tvořivé myšlení

Autor, který chce tvořit učebnici, by měl stále brát zřetel na různorodost učebních úloh. Ve zmíněných 5 kategoriích se využívají pouze první dvě. Nicméně důležitou součástí jsou dramické úlohy, kdy žáci vstupují do jednotlivých rolí a dostávají se tak do společné sociální interakce. Tyto úlohy nám též pomáhají naplňovat dnešní klíčové

kompetence jako komunikativní, sociální a personální, které jsou v souladu s kurikulární reformou. (Valenta, 2012)

4.3.4 Didaktické zásady, metody a pomůcky vzdělávání u žáků s LMP

Edukace těchto žáků probíhá výrazněji pomalejším tempem než u žáků intaktních, v nichž vidíme zásadní odlišnosti v učivu žáků s LMP. *„ Pro potřeby žáků s mentálním postižením stačí vymezení základního vymezení učiva, jako učiva, které je nezbytně si osvojit, aby se dokázali v dané problematice orientovat. Pedagog musí vycházet s konkrétní úrovně dosaženého psychického vývoje jednotlivce.“* (Valenta, M., Müller, O., 2009, s. 25)

V inkluzivním vzdělávání je důležité mít na paměti při výuce obecné didaktické zásady, které je nutno dodržovat. Zmínit můžeme:

1. Zásada názornosti - Jednotlivé věci a jevy musí pedagog prezentovat pomocí co největšího počtu analyzátorů.(Valenta, 2009)

2. Zásada přiměřenosti - Obsah učiva a didaktické metody musíme vybírat na základě věku a stupni. Aby kvalitní vzdělávání probíhalo co nejefektivněji, je důležité zjistit, jaká je úroveň jeho dovedností, vědomostí, návyků, ale také na jaké vývojové úrovni se žák nachází. Podle Lechty (2010, s. 262) *je důležité vycházet z konkrétní úrovně dosaženého psychického vývoje žáka. S touto zásadou úzce souvisí individuální přístup.“*

3. Zásada soustavnosti – Děti s LMP mají obtíže včlenit nové poznatky již k naučeným. Pomocí této zásady děti osvojují vědomosti, dovednosti a návyky v uceleném celku. Valenta uvádí, že je proto nutné u těchto dětí postupovat systematicky krok od kroku, aby mohly pokračovat v osvojování návyků složitějších. (Valenta, 2009)

4. Zásada trvalosti – Tato zásada je totožná s předchozí zásadou, jelikož poznatky, které tvoří ucelenou soustavu je možno zaznamenat po delší dobu. (Valenta, 2009)

5. Zásada uvědomělosti a aktivity žáků – Ke splnění této zásady, je nutné, aby učitel motivoval děti k zájmům, aktivně se podílel na osvojování si nových poznatků, které využijí v praktickém životě. (Valenta, 2009)

6. Zásada integrovaného vyučování (Valenta, 2009)

S didaktickými zásadami souvisí metody, které jsou ve výuce používány. Existuje celá řada metod, z nichž si některé blíže představíme:

1. Slovní metody – Do této skupiny řadíme vypravování, vysvětlování, rozhovor, práce s textem, brainstorming, práce s textem. Jedná se o metodu, kdy dochází k propojení vědomého (Tannerbergová, M., Kraluhová, K., 2010)

2. Metody praktické a názorné – do těchto metod patří instruktáž, práce s obrazem, napodobování, experimentování, pozorování atd. Je to tedy metoda, při které vzniká určitý výrobek. (Tannerbergová, M., Kraluhová, K., 2010)

Pedagog při práci s žáky s LMP musí volit takové metody, jenž pobízí žáka k aktivitě: „*Metody diskusní, heuristické, metody řešení problému, situační, inscenační a didaktické hry.“* (Tannerbergová, M., Kraluhová, K., 2010, s. 36)

Při výuce žáků s LMP je nutno učebnice, pracovní listy a další didaktické pomůcky přizpůsobit specifikům tak, aby odpovídaly samotnému postižení. Vzhledem k tomu, že žáci s LMP nejsou schopni chápat a užívat abstraktní pojmy a mají nedostatky v udržení záměrné pozornosti, je zapotřebí při výběru didaktických materiálů hojně užívat modely, obrázky, konkrétní předměty za účelem lepšího uvědomění a pochopení. Na základě toho jsou nejčastěji tvořeny didaktické pomůcky, jež slouží k rozvoji vnímání, jemné motoriky, řečových a poznávacích funkcí, rozvoj záměrné pozornosti a paměti. (Valenta, M., 2012)

Mezi nejdůležitější didaktický materiál patří učebnice, které jsou pro žáka s LMP stěžejní. „Učebnice v případě edukace žáka s mentální retardací nabývá na symbolice a sociálním významu. Prostřednictvím učebnice se žák může vidět jako velký školák, je mu předmětem, který jej zařazuje mezi vrstevníky – už i já mám učebnici – patřím mezi vás; učebnice *mu je mnohdy kamarádem a rádcem; učebnice patří jenom jemu, protože si jí sám dotváří třeba vlepováním fotografií rodičů, kamarádů či vlastních; to mu umožňuje, aby se odlišil od svých spolužáků.“* (Vojtko, T., 2011, s. 374)

5. Vzdělávací politika

V České republice rozlišujeme dvě úrovně kurikulárních dokumentů, které vymezují obsah vzdělávání na jednotlivých školách. V prvé řadě se jedná o státní úroveň, která je charakterizována Národním programem vzdělávání či Bílou knihou a rámcovými vzdělávacími programy (dále jen RVP).

Národní program vzdělávání vytváří obecné cíle a trendy edukace. RVP vychází z Bílé knihy a její obecné cíle vymezuje pro jednotlivé stupně vzdělávání.

Druhou úroveň nazýváme školní a je realizována samotnými školami, jež nesou název školní vzdělávací programy (dále ŠVP). ŠVP vychází z RVP a jsou vytvářeny učiteli, kteří přihlížejí k potřebám žáků a specifickým podmínkám školy.

V této celé kapitole budeme vycházet z RVP, a to se zaměřením na rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV).

5. 1 Rámcové vzdělávací programy

RVP jsou propagátorem nové formy vzdělávání, která se začala vytvářet po roce 1989. Obecně tedy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která klade velký zřetel na klíčové kompetence, jejich provázanost s obsahem vzdělávání a v neposlední řadě uplatnitelnost získaných poznatků a vědomostí v běžném životě. RVP se opírají o koncepci **společného vzdělávání**, celoživotního vzdělávání a formulují očekávanou úroveň vzdělání žáků, která je charakterizována pro každý stupeň vzdělávání zvlášť. Tyto programy také podporují autonomii škol a kladou důraz na odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

RVP jsou tedy vymezeny pro předškolní, základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání.

Pro naše účely se budeme věnovat RVP pro základní vzdělávání a jeho úpravám týkající se vzděláváním žáků s lehkým mentálním postižením.

Úprava RVP ZV z roku 2016 vzešla ze zákona č.82/2015 Sb. a tím změnila zákon č-561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Prioritou pro úpravu RVP byla změna paragrafu 16 (16a, 16b) školského zákona, která vzešla v platnost od 1. 9. 2016. Tato

úprava umožňuje tzv. společné vzdělávání a začínající proces nového způsobu podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

RVP vymezuje vzdělávací obsah, tzn. očekávané výstupy a učivo. Dále klade důraz na tzv. průřezová témata, která jsou povinnou součástí vzdělávání. Tento program umožňuje modifikaci učiva, zaměření výuky, metod a forem práce. (RVP, 2016)

Mezi hlavní tendence a trendy, které podporuje RVP pro základní vzdělávání patří zohledňování potřeb a možností žáků při dosahování cílů základního vzdělávání, klade též důraz na individualizaci výuky a její vnitřní diferenciaci. Nabízí širší škálu volitelných předmětů pro rozvoj individuálních předpokladů žáků. V neposlední řadě podporuje účinnou motivaci a aktivizující metody používané ve výuce.

Vzdělávání na základních školách má za úkol pomoci žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a vytvořit jim základ pro všeobecné vzdělávání, který bude orientován na praktický reálný život. Aby tedy docházelo k rozvoji klíčových kompetencí, usiluje základní vzdělávání o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací;
- rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci. (RVP, 2016)

5.1.1. RVP ZV – Část D

Na základě reformy školství byla vytvořena jako součást RVP část D zabývající se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. RVP uvádí, že žákem se speciálně vzdělávacími potřebami je označován žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje zajištění podpůrných opatření. Tato opatření využívají žáci bezplatně a jsou v kompetenci školy a školských zařízení. Podpůrná opatření se dle RVP dělí do 5 stupňů na základě organizační, pedagogické a finanční náročnosti.

První stupeň tohoto opatření poskytuje škola nebo školské zařízení bez doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ), kdy pedagogové vytvoří žákům plán pedagogické podpory (PLPP). Žáci, kteří spadají do 2. – 5. stupně musí mít doporučení ŠPZ.

Vyhláška č.27/2016 Sb. se také zabývá začleněním podpůrných opatření do jednotlivých stupňů.

Jelikož předmětem této diplomové práce jsou žáci s LMP, zaměříme se na **3. stupeň** podpůrných opatření. Cílem těchto opatření je vytvořit takové prostředí ve školách, které umožní žákům s LMP se vzdělávat v běžné škole. Pomocí využití materiální i personální podpory společně se změnami v ŠVP předpokladem se mohou žáci s LMP dohromady vzdělávat v běžné třídě s žáky intaktními. RVP uvádí, že vedle individuálně vzdělávacího programu (IVP) se předpokládá využívání předmětu speciálně pedagogické péče, pedagogických intervencí[3] i využívání podpory pedagoga v práci s těmito žáky. Tento stupeň pedagogické podpory se zaměřuje také na navýšení počtu hodin speciálně pedagogické péče a pedagogických intervencí na 3 hodiny týdně. (RVP, 2016)

Od 2. stupně podpůrných opatření je ŠVP podkladem pro tvorbu IVP. Díky IVP lze upravovat očekávané výstupy, které jsou součástí ŠVP nebo pozměnit vzdělávací obsah tak, aby došlo k propojení vzdělávacích požadavků a skutečným možnostem žáků s LMP. (RVP, 2016)

[3] Pod pojmem „pedagogická intervence“ se rozumí vzdělávání žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními ve vyučovacích předmětech, v nichž je třeba zlepšit jeho výsledky učení, případně kompenzovat nedostatečnou domácí přípravu na výuku.

Cílem vzdělávání žáků s LMP je zaměření na dosáhnutí osobního maxima, a proto jsou části vzdělávacích obsahů nahrazeny jinými vzdělávacími oblastmi vyhovující jeho vzdělávacím možnostem.

„Při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je třeba zohledňovat jejich specifika: problémy v učení – čtení, psaní, počítání; nepřesné vnímání času; obtížné rozlišování podstatného a podružného; neschopnost pracovat s abstrakcí; snížená možnost učit se na základě zkušenosti, pracovat se změnou; problémy s technikou učení; problémy s porozuměním významu slov; krátkodobá paměť neumožňující dobré fungování pracovní paměti, malá představivost; nedostatečná jazyková způsobilost, nižší schopnost číst a pamatovat si čtené, řešit problémy a vnímat souvislosti. Součástí této podkapitoly jsou podmínky vzdělávání žáků, kteří mají přiznaná podpůrná opatření." (RVP, 2016, s. 142)

Pokud chceme zajistit co nejefektivnější vzdělání u těchto jedinců, je důležité zabezpečit např.:

• princip diferenciace a individualizace edukačního procesu při organizování činností a stanovení forem a metod výuky

• stanovená podpůrná opatření při vzdělávání žáků

• formativní hodnocení

• spolupráci se zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště

• spolupráci s ostatními školami (RVP, 2016)

5. 2 Klíčové kompetence

RVP zavádí do vzdělávací politiky pojem klíčové kompetence. Zavedení tohoto pojmu popisuje brožura *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (2007). Tato publikace uvádí, že je nezbytné, aby dnešní žáci si tyto klíčové kompetence osvojili, jelikož požadavky a nároky dnešní společnosti neustále stoupají a je tedy nezbytné, aby se naučili řešit neočekávané situace, řešit problémy, být flexibilní, pracovat ve skupinách smíšených kultur a jazyků apod.

Co si tedy máme představit pod pojmem klíčová kompetence? Uvedeme si jednu z definic, která je obsažena v RVP pro základní vzdělávání. Jedná se tedy o *„souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně*

přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“ (RVP, 2016, s. 32)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání uvádí 6 klíčových kompetencí a podrobněji je definuje.

- **Kompetence k učení:** žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, je schopen si řídit vlastní učení, je schopen se věnovat dalšímu studiu apod.
- **Kompetence k řešení problémů:** žák vnímá různorodé problémové situace ve škole i mimo ni, zvládá problémové situace, dokáže rozpoznat a pochopit problém, je schopen vyřešit daný problém atd.
- **Kompetence komunikativní:** vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se kultivovaně, srozumitelně jak v písemném, tak v mluveném projevu, naslouchá druhým lidem a porozumí jim, zapojuje se do diskuze, dokáže obhájit svůj názor, účinně se zapojuje do diskuze
- **Kompetence sociální a personální:** aktivně spolupracuje ve skupině, přijímá nové role, vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho samostatný rozvoj, ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty
- **Kompetence občanské:** žák je schopen vcítit se do situace ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si svoje práva a povinnosti ve škole i mimo školu
- **Kompetence pracovní:** dodržuje vymezená pravidla, bezpečně používá při práci nástroje, je schopen se adaptovat na nové pracovní podmínky (RVP, 2016)

5. 3 Vzdělávací oblasti

V RVP ZV nalezneme devět vzdělávacích oblastí, které rozdělují obsah učiva probírané na základních školách. Jedná se o tyto oblasti:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)

- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět; 1. stupeň ZŠ)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou v úvodu charakterizovány a je zde vysvětlen její význam v základním vzdělávání. V každé části nalezneme vzdělávací obsah, který postupně u žáků rozvíjí klíčové kompetence. V této vzdělávací oblasti jsou popsány očekávané výstupy a učivo, které si má žák osvojit. (RVP, 2016)

5. 4 Člověk a jeho svět

Tato diplomová práce je zaměřena na učebnice vlastivědy, která spadá do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Edukační oblast je zaměřená pouze na 1. stupeň základního vzdělávání. V této oblasti nalezneme učivo týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a dalších témat.

Seznamuje žáky s minulostí i současností a směřuje je k dovednostem pro praktický život. Člověk a jeho svět rozšiřuje poznatky a prvotní zkušenosti získané v rodině a v mateřské škole. Díky této oblasti se žáci učí vyjadřovat své myšlenky, názory, postoje, dojmy a vhodně reagovat na myšlenky jiných. Žák se učí vnímat lidi a vztahy mezi nimi, utvářet si ucelený obraz světa, ale i poznávat sám sebe, svoje potřeby apod.

U této oblasti je velmi důležité, aby vše, co je předmětem k osvojení u žáků, bylo založeno na prožitku, který bude vycházet z konkrétních či modelových situací.

Člověk a jeho svět připravuje žáky na zvládnutí dalších vzdělávacích oblastí, které se objeví na 2. stupni základního vzdělávaní (člověk a společnost, člověk a příroda a výchova ke zdraví).

Utváření a rozvíjení klíčových kompetencí této oblasti probíhá na základě vedení žáka k:

• *utváření pracovních návyků v jednoduché samostatné i týmové činnosti*

• *orientaci v problematice peněz a cen a k odpovědnému spravování osobního rozpočtu*

• orientaci ve světě informací a k časovému a místnímu propojování historických, zeměpisných a kulturních informací

• rozšiřování slovní zásoby v osvojovaných tématech, k pojmenovávání pozorovaných skutečností a k jejich zachycení ve vlastních projevech, názorech a výtvorech

• poznávání a chápání rozdílů mezi lidmi, ke kulturnímu a tolerantnímu chování a jednání na základě respektu a společně vytvořených a přijatých nebo obecně uplatňovaných pravidel soužití, k plnění povinností a společných úkolů

• samostatnému a sebevědomému vystupování a jednání, k efektivní a bezkonfliktní komunikaci v méně běžných situacích, k bezpečné komunikaci prostřednictvím elektronických médií,

• k poznávání a ovlivňování své jedinečnosti (možností a limitů) utváření ohleduplného vztahu k přírodě i kulturním výtvorům a k hledání možností aktivního uplatnění při jejich ochraně

• přirozenému vyjadřování pozitivních citů ve vztahu k sobě i okolnímu prostředí

• objevování a poznávání všeho, co ho zajímá, co se mu líbí a v čem by v budoucnu mohl uspět

• poznávání podstaty zdraví i příčin jeho ohrožení, vzniku nemocí a úrazů a jejich předcházení

• poznávání a upevňování preventivního chování, účelného rozhodování a jednání v různých situacích ohrožení vlastního zdraví a bezpečnosti i zdraví a bezpečnosti druhých, včetně chování při mimořádných událostech (RVP, 2016, s. 147)

5. 4. 1. Tematické okruhy

V RVP je oblast člověk a jeho svět rozdělena do 5 tematických okruhů:

• **Místo, kde žijeme:** hlavním úkolem tohoto okruhu je naučit žáky chápat vztahy a souvislosti nejbližšího okolí, vnímat organizaci života v rodině, ve škole, v obci i ve společnosti.

• **Lidé kolem nás:** žák si osvojuje vhodné chování ve společnosti i mimo ni, chápe podstatu pomoci a solidarity mezi lidmi, poznává, jak se lidé baví a jakou kulturu vytvářejí, seznamují se s globálními problémy a s otázkou financí, je si vědom svých práv a povinností, které jsou nezbytné v dnešním světě. Tento okruh se snaží formovat žáka jako budoucího občana demokratického státu.

• **Lidé a čas:** tato oblast je zaměřena na orientaci v čase a v dějinách jako takových a u žáků probudit zájem o minulost, o poznávání jednotlivých mezníků v historii. Žáci poznávají, jak se jednotlivé věci vyvíjejí a mění v časových úsecích.
• **Rozmanitost přírody:** v tomto okruhu žák získá povědomí o živé a neživé přírodě, o Zemi, vesmíru, sluneční soustavě apod. Dítě je schopno charakterizovat jednotlivé přírodní jevy a chápat podstatu vzniklých přírodních katastrof. Cílem tohoto okruhu je také vštípit žákovi zásady o ochraně přírody a životního prostředí. (RVP, 2016)
• **Člověk a jeho zdraví:** Žák se seznámí s vývojem člověka, jak se lidská bytost vyvíjí a mění od narození až po dospělost, osvojuje si základní poznatky o zdraví, nemocech, hygieně a zdravém způsobu života. (RVP, 2016)

5.4.2 Očekávané výstupy

Očekávané výstupy jsou tzv. předpokladem toho, co by si měl žák v daném období osvojit a naučit se. Nově tu jsou zakomponovány minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Tyto úpravy opravňují také provést změnu v učivu. Podmínkou je, že upravené očekávané výstupy pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními vzdělávané podle RVP ZV musí být na vyšší úrovni, než jsou očekávané výstupy stanovené v RVP základní školy praktické (ZŠS). Úpravy obsahu a realizace vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními třetího stupně podpůrných opatření jsou předmětem metodické podpory. Pedagogickým pracovníkům bude zajištěna metodická podpora formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Přehled očekávaných výstupů žáků intaktních s odlišnostmi a doporučením minimální úrovně pro žáky s LMP nalezneme viz. Přílohy – Příloha 1.

6. Empirická část

6.1 Cíl práce

Cílem této diplomové práce je analýza a komparace vybraných učebnic vlastivědy z pohledu didaktické vybavenosti a míry obtížnosti textu. Naše pozornost je zaměřena na porovnání učebnic běžných škol s učebnicemi pro žáky s LMP. Tato práce si klade za cíl zjistit, jakou míru didaktické vybavenosti jednotlivá učebnice obsahuje a zda li text, který náleží učebnici, je přiměřen věku žáka na 1. stupni ZŠ. Jednotlivá zjištění jsou posléze zaznamenána do tabulek a grafů pro lepší přehlednost a orientaci.

6.2 Výzkumný problém

V dnešní době existují mnohá nakladatelství, která nabízí veřejnosti širokou nabídku učebnic vlastivědy. Zmínit můžeme např. nakladatelství Nová škola, Fraus, SPN, Prodos, Septima apod. Výběr učebnic na základních školách není zcela jednoduchý. Učitel je postaven do role, kdy musí myslet na několik faktorů, které jsou důležité pro správnou volbu učebnice. Mezi jednotlivá kritéria patří vzhled učebnice a její grafická úprava, členění na jednotlivá témata, první dojem, pracovní sešit, metodická příručka, mezipředmětové vztahy, motivační prvky, otázky a úkoly, odkazy na jiné zdroje informací apod. Nejdůležitějším měřítkem však zůstává pro mnoho škol její cena. Finanční prostředky se u jednotlivých škol liší, a tudíž se jejich výběr zužuje. Poté učitel musí volit takovou učebnici, která odpovídá rozpočtu školy.

V rámci této kapitoly jsme si stanovili několik otázek, které si uvedeme nyní a měli bychom na ně najít odpověď v následném měření učebnic.: Jsou všechny učebnice vybaveny minimálně 80 % didaktické vybavenosti? Která učebnice vlastivědy je nejvhodnější pro žáky 4. a 5. tříd z hlediska obtížnosti textu? Je hodnota celkové míry obtížnosti textu závislá na rozumových schopnostech žáků? Obsahují učebnice nakladatelství Septima zabývající se tvorbou učebnic pro žáky s LMP všechny dílčí funkce uvedené v kapitole 4? Čím se liší učebnice pro žáky intaktní od učebnic pro žáky s LMP?

6.3 Metodologie výzkumu

Dle Jana Průchy můžeme ve výzkumu učebnic použít skoro všechny metody, které se nalézají v metodologické škále empirického pedagogického výzkumu. Před začátkem samotného výzkumu musíme provést tzv. předvýzkum. V této části probíhá sběr dat za

pomoci rozhovoru s pedagogy základních škol. Tato data budeme následně analyzovat. K dosažení hlavního cíle tj. analýzy a komparace vybraných učebnic vlastivědy musíme dále zvolit postup, dle kterého budeme diferencovat výukový materiál pro žáky běžných škol a žáky s LMP, tedy změřit didaktickou vybavenost učebnic a její obtížnost v textu. Obecně lze říci, že budeme provádět kvalitativní výzkum..

6.3.1 Metodika měření didaktické vybavenosti

Jak již bylo uvedeno v teoretické části (kapitola 2), rozlišujeme 36 komponentů, které se podílejí na struktuře učebnice.

V prvé řadě se zaměříme na přítomnost jednotlivých komponentů v učebnicích, které jsou zaznamenány v přehledné tabulce. Je nutné mít na paměti, že předmětem zjištění není četnost komponentů, ale pouze zdali jsou v učebnicích zastoupeny či nikoliv. Poté přejdeme k výpočtům jednotlivých koeficientů E, které jsou níže uvedeny.

Koeficienty didaktické vybavenosti učebnic:

- koeficient využití aparátu prezentace učiva (E I)
- koeficient využití aparátu řídícího učení (E II)
- koeficient využití aparátu orientačního (E III)
- koeficient využití obrazových komponentů (E o)
- koeficient využití verbálních komponentů (E v)

Nejprve provedeme výpočet koeficientů EI, EII, EIII, Eo, Ev a poté výsledný koeficient E. K jednotlivým výpočtům byl použit vzorec, který je uveden v teoretické části této práce. Jedná se o podíl obsažených komponentů v učebnicích a celkových komponentů, které jsou vynásobené stem. Posledním krokem je analýza zjištěných výsledků a jejich komparace.

Vzorec pro výpočet E (%) = 100 * $\frac{n}{36}$ ⟶ zjištěný počet komponentů

⟶ celkový počet komponentů

Pomocí tohoto vzorce pro výslednou míru didaktické vybavenosti propočítáme všechny uvedené koeficienty (EI – EIII), (Ev) a (Eo). Uvedené koeficienty nabývají hodnot 0 – 100%. Pro vyhodnocení dané učebnice platí přímá úměrnost, tzn., že čím je hodnota koeficientu větší, tím je didaktická vybavenost kvalitnější. Díky tomuto zjištění

můžeme dané učebnice porovnávat z různých hledisek např. v rámci předmětů, ročníků nebo druhů škol.

6.3.2 Metodika měření obtížnosti textu učebnic

Tato kapitola nám objasní, jak vypočítáme obtížnost výkladového textu u jednotlivých zkoumaných učebnic. Pro tytu účely, jak jsme již uvedli výše, byla použita metoda Käte Nestlerové, kterou modifikoval J. Průcha a vylepšil Pluskal. Míra obtížnosti textu se označuje T a pro její výpočet musíme zjistit hodnoty syntaktické a sémantické obtížnosti textu, které poté mezi sebou sečteme.

$$\mathbf{T = Ts + Tp}$$

K výpočtu syntaktické obtížnosti Ts využíváme hodnotu průměrné délky vět (V) a větných úseků (U), které vypočítáme pomocí vzorků v každé učebnici. Níže uvádíme vzorec pro výpočet syntaktické obtížnosti textu:

$$\mathbf{Ts = 0{,}1*V*U}$$

Pro zjištění výpočtu sémantické obtížnosti Tp je důležité znát kromě počtu slov také počet podstatných jmen. Do této skupiny řadíme podstatná jména dějová, abstraktní, jména osobní včetně příjmení, zpodstatnělá přídavná jména a zkratky označující různé pojmy.

V první fázi určujeme běžné pojmy, které označujeme P1. Jedná se o pojmy, se kterými se můžeme setkat v každodenním životě a jejich význam je nám zcela znám. Další důležitou skupinu tvoří odborné termíny P2, které označují podstatná jména týkající se v našem případě oboru vlastivědy. Dalším krokem je zjištění faktografických pojmů P3, kam řadíme jména osobní, názvy lidských výtvorů a zařízení, států, národů, institucí, uměleckých výtvorů, názvy přírodních jevů, zeměpisná jména a také zkratky a značky následujících pojmů. Pokud se v textu objeví faktografické pojmy víceslovné, počítáme je jako jeden pojem. Další fáze je založena na určování číselných údajů P4. Do těchto údajů můžeme zařadit např. letopočty, vzdálenosti, hmotnost apod. Poslední skupinu, kterou označujeme jako P5, tvoří opakování pojmů. To znamená, že se jedná o takové pojmy, které se v analyzovaném textu minimálně jednou vyskytly. Pro výpočet sémantické obtížnosti využíváme vzorečku:

$$T(p) = 100 \times \frac{\Sigma P}{\Sigma N} \times \frac{\Sigma P(1) + 3\Sigma P(2) + 2\Sigma P(3) + 2\Sigma P(4) + \Sigma P(5)}{\Sigma N}$$

Pro lepší orientaci uvádíme, co jednotlivé pojmy znamenají:

P1 = běžné pojmy

P2 = odborné pojmy

P3 = faktografické pojmy

P4 = číselné údaje

P5 = opakované pojmy

Z uvedeného vzorce vyplývá, že jednotlivé kategorie pojmu se liší svoji vahou, která se určuje podle toho, jaká je předpokládaná obtížnost určitých pojmů pro žáky. Na základě tohoto zjištění mají největší hodnotu odborné pojmy, a to 3, zatímco pojmy opakované a faktografické nabývají hodnotu 2. Pokud chceme, aby žák správně pochopil text v učebnici, nesmí být zahlcen odbornými informacemi. To lze určit pomocí měření, ve kterém zjistíme, v jakém poměru jsou v textu mezi sebou všechna odborná podstatná jména.

V neposlední řadě se k této problematice váže výpočet koeficientu hustoty odborných informací (i) a (h). Tyto koeficienty značí množství odborných pojmů, které se v textu učebnice nacházejí. Vzorce, které si níže uvedeme, vytvořil M. Pluskal a jsou vyjádřeny v procentech.

Koeficient (i) nám značí proporci pojmů nesoucích odbornou informaci v celkovém počtu slov v textu:

$$i = \frac{100 \times \Sigma P(2) + \Sigma P(3) + \Sigma P(4)}{\Sigma N}$$

Koeficient (h) udává tuto proporci v celkovém počtu pojmů v textu:

$$h = \frac{100 \times \Sigma P(2) + \Sigma P(3) + \Sigma P(4)}{\Sigma P}$$

6.4 Výzkumný vzorek

V teoretické části jsme si podrobně rozebrali jednotlivé složky, které budou použity v praktické části týkající se výpočtů evaluace jednotlivých parametrů učebnic. Nejprve se budeme zabývat didaktickou vybaveností učebnic vlastivědy, které budeme věnovat značnou část v této práci. Cílem bude spočítat jednotlivé komponenty, abychom zjistili, která řada učebnic vlastivědy je nejlépe didakticky vybavena. Poté se budeme zabývat analýzou obtížnosti textu, kdy na základě spočítaných vět, slov, sloves a jednotlivých pojmů, které se v textu vyskytují, zjistíme, jak je text pro děti 1. stupně pochopitelný. Všechny uvedené výpočty jsme zaznamenali do přehledných tabulek a grafů, abychom viděli rozdíly mezi jednotlivými nakladatelstvími.

Pro naše účely byly vybrány na základě dotazování pedagogů nakladatelství Nová škola, SPN, Prodos, Septima nové vydání a Septima starší vydání, které se nejvíce používají na různých základních školách. Výběr těchto nakladatelství proběhl na základě dotazovaných 12 pedagogů k učebnicím na běžné škole, ale bohužel se nepodařilo rozšířit vzorek učebnic potřebných pro žáky s LMP. Z dotazovaných 5 pedagogů nám vyšlo pouze nakladatelství Septima. Proto jsme se rozhodli o rozšíření vzorku učebnic Septima staré vydání a pokusím se zhodnotit její vývoj na základě inovací ve školství.

Níže uvádíme zkoumaná nakladatelství, která budou analyzována:

Učebnice z nakladatelství Nová škola:

ŠTIKOVÁ V. a J. TABARKOVÁ. *Vlastivěda 4: Poznáváme naší vlast.* 5. vyd. Brno: Nová škola, 2013. 58 s. ISBN 978-80-7289-445-1.

CHALUPA P. a V. ŠTIKOVÁ. *Vlastivěda 5: Česká republika jako součást Evropy.* 5.vyd. Brno: Nová škola, 2013. 80 s. ISBN 978-80-7289-479-6

Učebnice z nakladatelství SPN:

BLOUDKOVÁ, V., BORECKÝ, D., CHALUPA, P., MEČIAR, J., PAVLŮ, R., *Vlastivěda pro 4. ročník ZŠ.* 2.přep. vyd. Praha: SPN, 2002. 56 s. ISBN 80-7235-184-2.

BLOUDKOVÁ V. a P. CHALUPA. *Vlastivěda pro 5. ročník ZŠ.* 2.přep.vyd. Praha: SPN, 2002. 56 s. ISBN 80-7235-185-0.

Učebnice z nakladatelství Prodos:

HRONEK, Milan. *Vlastivěda pro 4. roč.* Olomouc: Prodos, 1996. 112 s. ISBN 80-85806-51-7.

HRONEK, Milan. *Vlastivěda pro 5. roč.* Olomouc: Prodos, 1997. 112 s. ISBN 80-85806-46-0.

Učebnice z nakladatelství Septima:

MATUŠKOVÁ, A., ŠMOLÍKOVÁ, B., MIRVALD, S., SUDA, J., VYSKOČILOVÁ, E., *Vlastivěda pro čtvrtý ročník zvláštní školy.* Praha: Septima, 1994. 48 s. ISBN 80-85801-29-9.

MATUŠKOVÁ, A., ŠMOLÍKOVÁ, B., MIRVALD, S., VYSKOČILOVÁ, E., NOVOTNÁ, M., *Vlastivěda pro pátý ročník zvláštní školy.* Praha: Septima, 1995. 48 s. ISBN 80-85801-51-5.

MATUŠKOVÁ A. a B. ŠMOLÍKOVÁ. *Vlastivěda pro 1. stupeň základní školy: Lidé kolem nás.* Praha: Septima, 2010. 48 s. ISBN 978-80-7216-279-6.

MATUŠKOVÁ A. a B. ŠMOLÍKOVÁ. *Vlastivěda pro 1. stupeň základní školy: Místo, kde žijeme.* Praha: Septima, 2010. 52 s. ISBN 978-80-7216-266-6.

7. Měření didaktické vybavenosti textu

7. 1 Výsledky měření didaktické vybavenosti učebnic vlastivědy pro 4. ročník ZŠ

Tabulka č. 1

Přehled výsledků zjištěných koeficientů didaktické vybavenosti učebnic vlastivědy pro 4. ročník ZŠ[4]

APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ					
Verbální komponenty	Nová škola	SPN	Prodos	Septima SV LMP[5]	Septima NV LMP[6]
1. předmluva (úvod do předmětu/ročníku pro žáky)	A	A	A	N	A
2. návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo učitele)	A	A	A	N	A
3. stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku)	A	N	N	N	N
4. stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)	A	A	A	A	A
5. odlišení úrovní učiva (základní - rozšiřující, povinné - nepovinné apod.)	A	A	A	N	N
6. otázky a úkoly za tématy, lekcemi	A	A	N	A	A
7. otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)	A	A	N	A	A

[4] A = komponent je obsažen v učebnici
N = komponent není obsažen v učebnici
[5] SV LMP = staré vydání pro žáky s lehkým mentálním postižením
[6] NV LMP = nové vydání pro žáky s lehkým mentálním postižením

8. otázky a úkoly k předchozímu ročníku	N	N	N	N	N
9. instrukce k úkolům komplexnější povahy	A	A	A	N	A
10. náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva	A	A	N	N	A
11. explicitní vyjádření cílů učení pro žáky	A	N	N	N	A
12. prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky	N	N	N	N	N
13. výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.)	N	N	N	N	N
14. odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.)	A	N	N	N	A
Obrazové komponenty	Nová škola	SPN	Prodos	Septima S	Septima N
1. grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, úkoly,...)	A	A	A	A	A
2. užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu	A	A	A	A	A
3. užití zvláštního písma (tučné, kurzíva aj.) pro určité části textu	A	A	A	A	A
4. využití přední nebo zadní obálky pro schémata, tabulky aj.	N	A	N	N	N
CELKEM (18)	14	12	8	6	12

APARÁT ORIENTAČNÍ					
Verbální komponenty	Nová škola	SPN	Prodos	Septima S	Septima N
1. obsah učebnice	A	A	A	A	A
2. členění učebnice na tematické bloky, kap	A	A	A	A	A
3. marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.	A	N	A	N	N
4. rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)	A	N	N	N	N
CELKEM (4)	4	2	3	2	2

Tabulka č. 2

Výsledky koeficientů míry didaktické vybavenosti učebnic vlastivědy pro 4. ročník ZŠ

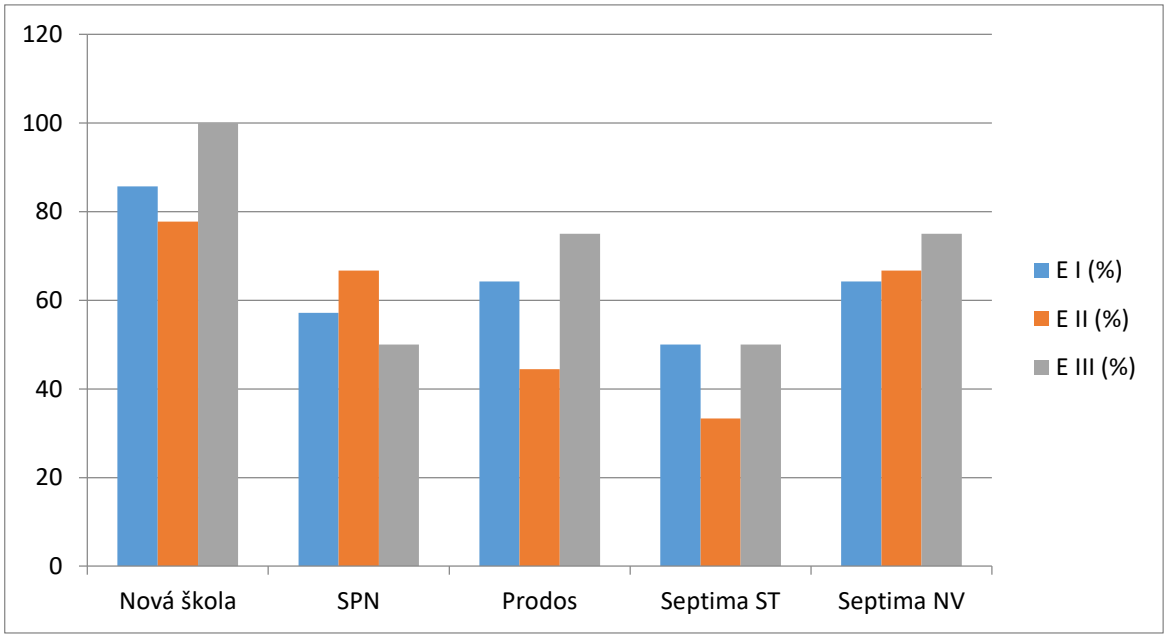
NAKLADATELSTVÍ	EI (%)	EII (%)	EIII (%)	Ev (%)	Eo (%)	E (%)
Nová škola	85,71	77,78	100,00	77,97	88,89	83,33
SPN	57,14	66,67	50,00	51,85	88,89	61,11
Prodos	64,28	44,44	75,00	44,44	88,89	55,56
Septima SV LMP	50,00	33,33	50,00	25,92	88,89	41,67
Septima NV LMP	64,28	66,67	75,00	55,56	88,89	63,89

Z tabulky č. 2, která se zabývá koeficienty míry didaktické vybavenosti učebnic vlastivědy pro 4. ročník ZŠ, vyplývá, že nejlépe v tomto parametru vyšla učebnice nakladatelství Nová škola. U tohoto učebního materiálu byla naměřena nejvyšší hodnota E = 83, 33 % a nalezneme v ní 30 komponentů z 36 možných. V učebnici Nová škola je stoprocentně zastoupen aparát orientační, zbývající dva aparáty, tedy aparát řídícího učení

a aparát prezentace učiva jsou téměř shodné. V porovnání s ostatními nakladatelstvími se vyznačuje také nejvyšší hodnotou v zastoupení verbálních komponentů.

Nejnižší míra didaktické vybavenosti byla zjištěna u učebnice Septima staršího vydání, kde celková míra didaktické vybavenosti činí 41, 67 %. U této učebnice nás jeho výsledné hodnoty nepřekvapili, jelikož se jedná o vydání z roku 1994. Příčinou tak nízkého koeficientu je fakt, že učebnice obsahuje pouze 6 z 18 strukturálních komponentů. Z celkového možného počtu komponentů jsme našli pouze 15.

Z výsledné tabulky si můžeme povšimnout, že se nové vydání od starého nakladatelství Septima markantně liší. Rozdíly můžeme vidět především u aparátu řídícího učení, kde hodnota nového vydání dosáhla dvojnásobného vyššího výsledku než u vydání z roku 1994. Obecně tedy můžeme říci, že všechny naměřené hodnoty dosáhly lepších výsledků až na zastoupení obrazových komponentů, kde je jejich hodnota stejná.

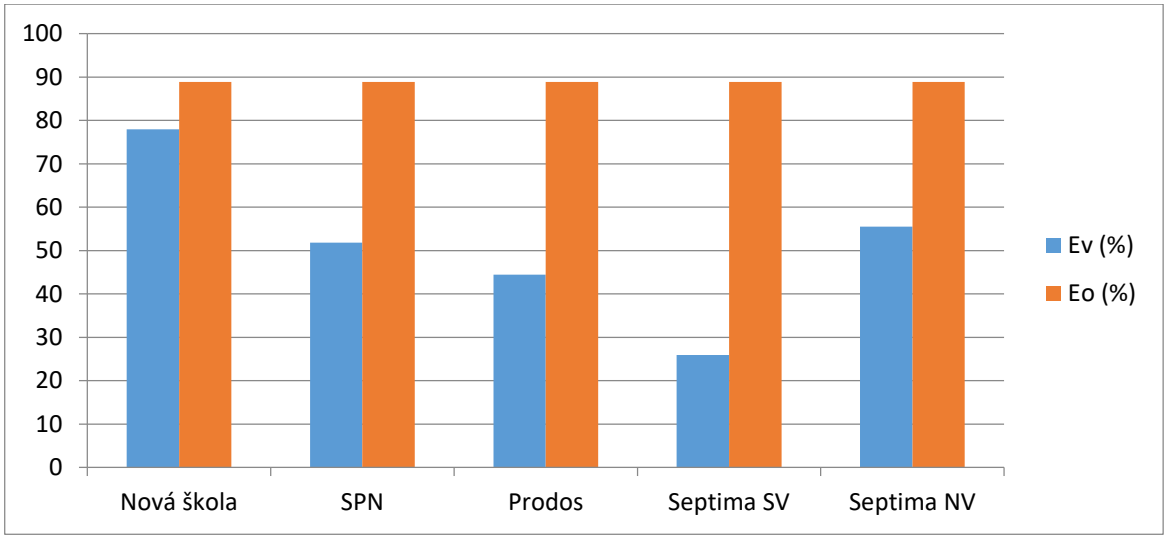


Graf č. 1

Srovnání koeficientů aparátu prezentace učiva E I, aparátu řídícího učení E II, aparátu orientačního E III učebnic vlastivědy pro 4. ročník ZŠ

V porovnání jednotlivých aparátů učebnic a jejich naměřených komponentů je zcela zřejmé, že učebnice od Nové školy dosahuje vyšších hodnot než ostatní nakladatelství. Důvodem toho je členění do tematických celků, kapitol a podkapitol, otázky a úkoly jsou vždy na konci každé kapitoly a tematického celku. K nejznatelnějším

odlišnostem ve srovnání s Novou školou dochází u Septimy staršího vydání, kdy se naměřené hodnoty vždy liší o více než 20 %.



Graf č. 2

Srovnání koeficientů verbální (Ev) a obrazových (Eo) komponentů učebnic vlastivědy pro 4. ročník ZŠ

Pokud porovnáme mezi sebou verbální a obrazové komponenty ve zkoumaném vzorku učebnic, můžeme konstatovat, že obrazové komponenty jsou vždy zastoupeny vyšší hodnotou než verbální komponenty. Nelze si nepovšimnout skutečnosti, že hodnoty u obrazových komponentů jsou stejné ve všech nakladatelstvích. Hodnota obrazových komponentů je v tomto případě nejvyšším naměřeným koeficientem Eo = 88,89 %. Naproti tomu nejnižší hodnotu jsme zjistili u nakladatelství Septima starší vydání Ev = 25, 92 %.

7. 2 Výsledky měření didaktické vybavenosti učebnic vlastivědy pro 5. ročník ZŠ

Tabulka č. 3

Přehled výsledků zjištěných koeficientů didaktické vybavenosti učebnic vlastivědy pro 5. ročník ZŠ

APARÁT PREZENTACE UČIVA					
Verbální komponenty	Nová škola	SPN	Prodos	Septima SV LMP	Septima NV LMP
1. výkladový text prostý	A	A	A	A	A
2. výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj.)	A	A	A	N	A
3. shrnutí učiva k celému ročníku	A	N	N	A	A
4. shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)	A	A	N	N	A
5. shrnutí učiva k předchozímu ročníku	A	N	N	N	N
6. doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.)	A	N	N	N	N
7. poznámky a vysvětlivky	A	A	A	N	N
8. podtexty k vyobrazením	A	A	A	N	A
9. slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)	A	A	N	N	N

Obrazové komponenty	Nová škola	SPN	Prodos	Septima S	Septima N
1. umělecká ilustrace	A	A	A	A	A
2. nauková ilustrace (schematické kresby, modely aj.)	A	A	A	A	A
3. fotografie	A	A	A	A	A
4. mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy	A	A	A	A	A
5. obrazová prezentace barevná	A	A	A	A	A
CELKEM (14)	14	11	9	7	10

APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ					
Verbální komponenty	Nová škola	SPN	Prodos	Septima SV LMP	Septima NV LMP
1. předmluva (úvod do předmětu/ročníku pro žáky)	A	A	A	A	A
2. návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo učitele)	A	A	A	N	A
3. stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku)	A	N	N	A	N

4. stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)	A	A	N	A	A
5. odlišení úrovní učiva (základní - rozšiřující, povinné - nepovinné apod.)	A	A	A	N	N
6. otázky a úkoly za tématy, lekcemi	A	A	N	A	A
7. otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)	A	A	N	A	A
8. otázky a úkoly k předchozímu ročníku	A	N	N	N	N
9. instrukce k úkolům komplexnější povahy	A	A	A	N	A
10. náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva	A	A	N	A	A
11. explicitní vyjádření cílů učení pro žáky	A	N	N	N	A
12. prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky	N	N	N	N	N
13. výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.)	A	N	N	N	N
14. odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.)	A	N	N	N	A
Obrazové komponenty	Nová škola	SPN	Prodos	Septima S	Septima N
1. grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, úkoly,...)	A	A	A	A	A
2. užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu	A	A	A	A	A

3. užití zvláštního písma (tučné, kurzíva aj.) pro určité části textu	A	A	A	A	A
4. využití přední nebo zadní obálky pro schémata, tabulky aj.	N	A	N	N	N
CELKEM (18)	16	12	7	9	12

APARÁT ORIENTAČNÍ					
Verbální komponenty	Nová škola	SPN	Prodos	Septima SV LMP	Septima NV LMP
1. obsah učebnice	A	A	A	A	A
2. členění učebnice na tematické bloky, kap	A	A	A	A	A
3. marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.	A	N	A	N	N
4. rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)	A	N	N	N	N
CELKEM (4)	4	2	3	2	2

Tabulka č. 4

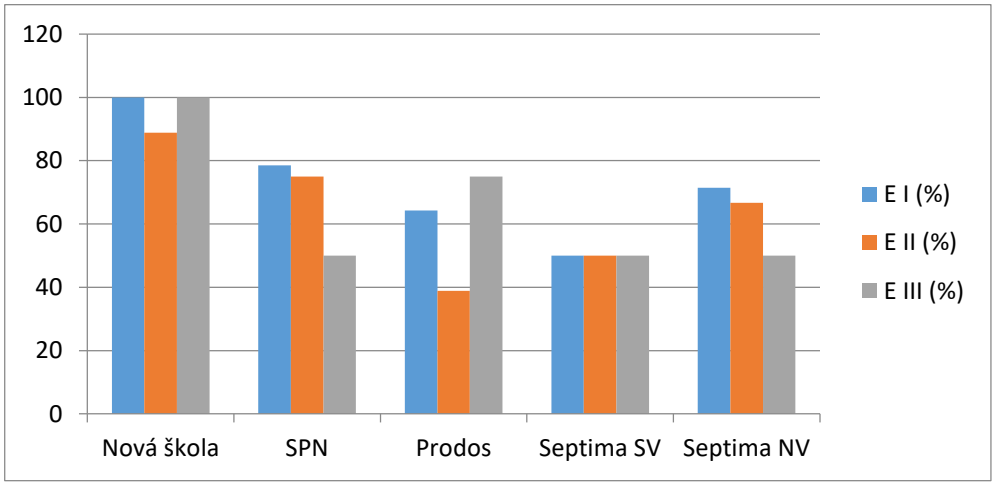
Výsledky koeficientů míry didaktické vybavenosti učebnic vlastivědy pro 5. ročník ZŠ

NAKLADATELSTVÍ	EI (%)	EII (%)	EIII (%)	Ev (%)	Eo (%)	E (%)
Nová škola	100,00	88,89	100,00	96,29	88,89	94,44
SPN	78,56	75,00	50,00	59,23	100,00	69,44
Prodos	64,28	38,89	75,00	40,74	88,89	52,78
Septima SV LMP	50,00	50,00	50,00	37,04	88,89	50,00
Septima NV LMP	71,42	66,67	50,00	59,23	88,89	66,67

Z výše uvedené tabulky můžeme shledat, že nejvyššího celistvého koeficientu míry didaktické vybavenosti učebnic pro 5. ročník opět dosáhla publikace vydána Novou školou, jejíž hodnota je E = 94, 44 %. Nejslabší stránkou této učebnice je aparát řídícího učení, kde chyběly 2 komponenty k získání stoprocentního zastoupení všech jednotlivých 36 prvků. Nutno také poukázat na vysoké hodnoty naměřené ve všech oblastech didaktické vybavenosti.

Nutno se zmínit o našem předpokladu u učebnic nakladatelství Septima. Jelikož jsou nároky na žáky s LMP nižší, budou se od toho odvíjet i jejich výsledky. Celkový nejnižší koeficient byl vyzkoumán u učebnice staršího vydání z nakladatelství Septima. A to i přesto, že její hodnota dosáhla E = 50 %. Tento shodný výsledek jsme naměřili u aparátu prezentace učiva, aparátu řídící učení i u orientačního aparátu. K umístění na poslední příčce nejvíce dopomohla oblast verbální složky textu Ev = 37, 04 %. Opět tu vidíme vzestup hodnoty Septimy SV LMP a Septimy NV LMP. Toto zjištění hodnotíme kladně.

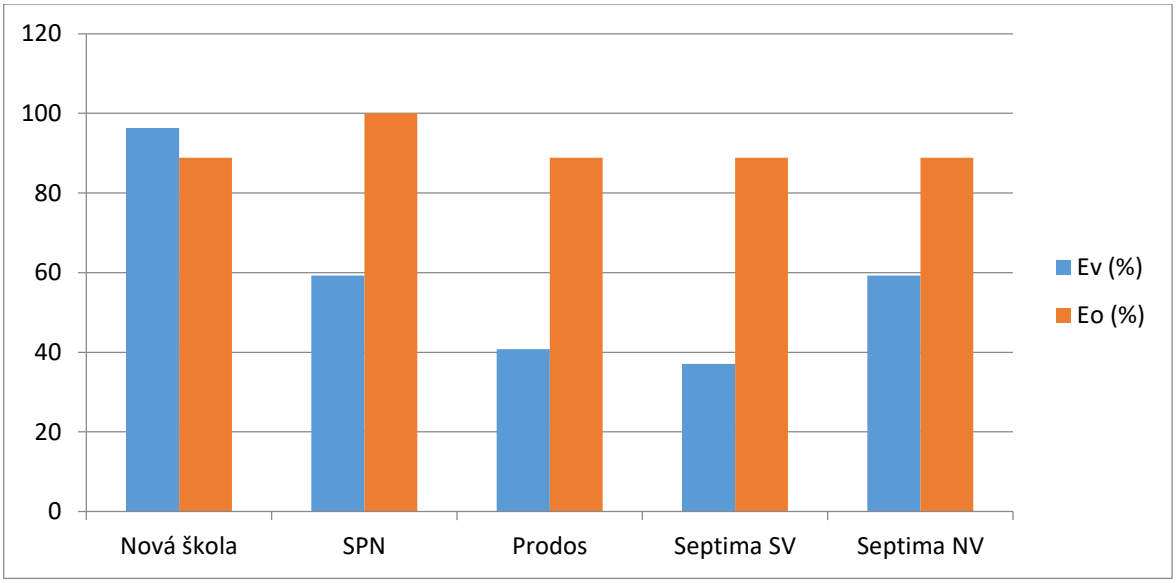
Když se zaměříme na jednotlivé části vyhodnocující didaktickou vybavenost učebnic, všimneme si znepokojujících výsledků nakladatelství Prodos, kde se využití verbálních komponentů nevyšplhalo ani k 45 %, ba dokonce aparát řídící učení nepřesáhl hranici 40 %. Z tohoto důvodu se stává 2. nakladatelstvím s celkovým nejnižším koeficientem míry didaktické vybavenosti učebnic E = 52, 78 %. Pod 50 % hranici se již žádné další nakladatelství ze všech oblastí nedostalo.



Graf č. 3

Srovnání koeficientů aparátu prezentace učiva E I, aparátu řídícího učení E II, aparátu orientačního E III učebnic vlastivědy pro 5. ročník ZŠ

Z grafu č. 3 můžeme vyčíst, že nakladatelství SPN, Septima SV a Septima NV se shodují v aparátu orientačním a stávají se nejnižší výměrou v tomto odvětví. Nejvýše naměřený koeficient byl naměřen u učebnice nakladatelství Nová škola v aparátu prezentace učiva E I, v aparátu řídící učení E II a též v aparátu orientačním. Zcela vyrovnané hodnoty spatřujeme u publikací Septima SV. Viditelný pokles vidíme u aparátu řízeného učení nakladatelství Prodos a od Nové školy se diferencuje 50 %.



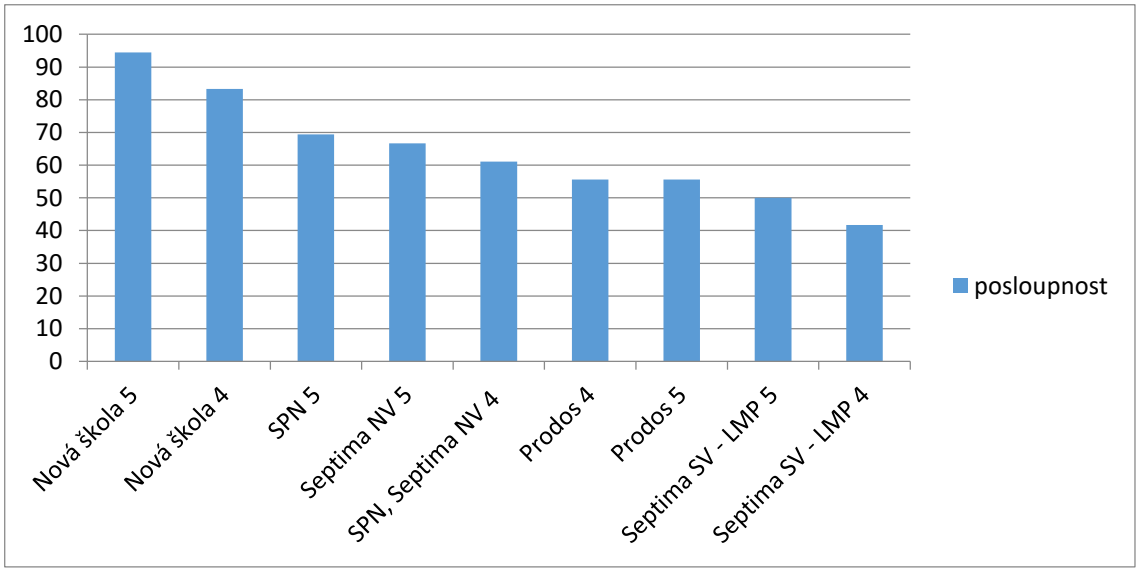
Graf č. 4
Srovnání koeficientů verbální (Ev) a obrazových (Eo) komponentů učebnic vlastivědy pro 5. ročník ZŠ

Co se týče porovnávání zjištěných koeficientů mezi verbálními a obrazovými komponenty učebnic vlastivědy pro 5. ročník lze říci, že opět převládají obrazové komponenty skoro ve všech učebnicích než verbální komponenty. V tomto případě výjimku tvoří nakladatelství Nová škola a liší se 7, 4 %. Je patrné, že nejvyšší hodnotu v obrazových komponentech udává SPN Eo = 100 %. Ostatní nakladatelství jsou shodná s koeficientem Eo = 88, 89 %. Ve verbální složce dopadla nejlépe učebnice nakladatelství Nová škola Ev = 96, 29 %. Nejhůře dopadlo starší vydání nakladatelství Septima a stává se i nejnižším koeficientem z celého zkoumaného vzorku učebnic s hodnotou Ev = 37, 04 %. To znamená, že obsahuje pouze 10 komponentů z 27 dostupných komponentů. Tento výsledek nás, ale vůbec nemusí znepokojovat, jelikož se jedná o učebnici pro žáky s LMP. U těchto jedinců je jednou z nejnutnějších funkcí motivace a díky zakomponovaným obrázkům v učebnici, by se mohla pro žáky stát atraktivnější.

Tabulka č. 5

Posloupnost zkoumaných učebnic dle koeficientů celkové didaktické vybavenosti

NAKLADATELSTVÍ	E (%)
Nová škola 5	94,44
Nová škola 4	83,33
SPN 5	69,44
Septima NV 5	66,67
SPN, Septima NV 4	61,11
Prodos 4	55,56
Prodos 5	52,78
Septima SV 5	50,00
Septima SV 4	41,67



Graf č. 5

Posloupnost zkoumaných učebnic dle koeficientů celkové didaktické vybavenosti

Dle tabulky č. 5 můžeme shledat, že nejvyšší celkový koeficient míry didaktické vybavenosti získala učebnice vlastivědy Nová škola pro 5. ročník s názvem Česká

republika jako součást Evropy, kdy E = 94, 44 %. Nejnižší hodnota byla naměřena u knižního vydání Septimy staré vydání pro 4. ročník zvláštních škol. Tato učebnice dosáhla pouhých 41, 67 % a jako jediná nepřesáhla 50 %. Shodné údaje můžeme pozorovat u nakladatelství SPN a Septimy nového vydání určené pro 4. ročník, kdy celková hodnota dosáhla 61, 11 %. Celkový rozptyl těchto učebnic je přes 50 % didaktické vybavenosti. To nám potvrzuje myšlenku, že i tvorba učebnic se postupně mění a vyvíjí k lepším účelům.

Tabulka č. 6

Srovnání zkoumaných učebnic vydaných stejným nakladatelstvím dle hodnot koeficientu celkové didaktické vybavenosti

NAKLADATELSTVÍ	**4. ročník E (%)**	5. ročník E (%)	nárust (+)/ pokles (-)
Nová škola	83,33	94,44	+ 11,11
SPN	61,11	69,44	+ 8,33
Prodos	55,56	52,78	- 2,78
Septima SV LMP	41,67	50,00	+ 8,33
Septima NV LMP	61,11	66,67	+ 5,56

Závěrečné shrnutí didaktické vybavenosti učebnic

Z výše uvedené tabulky lze zjistit, že nakladatelství Nová škola obstála ve výzkumu didaktické vybavenosti na nejlépe hodnoceném místě. Její koeficient celkové didaktické vybavenosti se pohybuje okolo 90 %. Jde tedy o tematicky ucelené celky z řad učebnic vlastivěd s téměř dokonalou verbální a obrazovou složkou. Jsou zde zastoupeny živé ilustrace, motivující a stimulující cvičení s úkoly pro žáky nebo zajímavé náměty pro učitele. Vyrovnaná míra didaktické vybavenosti je součástí těchto učebnic vlastivědy pro 4. a 5. ročník. Je tedy koncipována podle nejnovějších trendů ve výuce. V rámci komparace učebnic se této sadě nejvíce přiblížila SPN a Septima NV s koeficientem celkové míry didaktické vybavenosti okolo 64 %. Je zřejmé, že tyto řady takových výsledků nedocílily. Shledány byly drobné nedostatky ve shrnutí učiva předchozího

ročníku, chybí výsledky úkolů a cvičení, doplňující texty k sebehodnocení, výhmaty, živá záhlaví, rejstřík a celková stimulace zaměřena na žáka. Na další nižší příčce by své místo zastoupila učebnice vydaná nakladatelstvím Prodos, která obsahuje něco málo nad polovinu všech možných komponentů. Nedokonalosti se shodují s předešlými zmiňovanými nakladatelstvími, ale neobsahuje doložku MŠMT. Tyto vzdělávací materiály tedy nestimulují žákovu kreativitu, nepodporují kritické myšlení a obrazový aparát je pravděpodobně taktéž nezaujme. Pro žáky i učitele není práce s takovou učebnicí jednoduchá. V dnešní době by učitel měl myslet na cílové klíčové kompetence a dle toho volit vhodné materiály, metody a formy výuky. Za kladné hodnotím nárust učebnic nakladatelství Septima.

Na závěr je ještě nutno říci, že zkoumaný vzorek učebnic vlastivědy 4. a 5. tříd ukázal, že na našem trhu jsou nabízeny kvalitní učebnice, např. z nakladatelství Nová škola, které se koncipují dle nových trendů ve vzdělávání. Ani učebnice z nakladatelství SPN a Septima nemůžeme považovat za didakticky nevhodné učebnice, jelikož v průměru také dosahují vysoké míry didaktické vybavenosti. Mezi nevyhovující tedy zařadíme Prodos a Septimu SV, leč je to zcela pochopitelné. Tyto řady učebních textů se proto dočkaly svých nových přepracovaných verzí, tudíž i školy by tento fakt měly zaznamenat a používat novějších sad těchto nakladatelství.

8. Měření obtížnosti textu učebnic vlastivědy 4. a 5. ročníku

Níže si objasníme a uvedeme jednotlivé zjištěné výsledky míry obtížnosti výkladového textu. Pro lepší přehlednost a vysvětlení uvádíme přehlednou tabulku s důležitými pojmy, které jsou pro praktickou část nezbytné.

Tabulka č. 7

Komponenty pro zjištění míry obtížnosti textu

Výpočet stupně syntaktické obtížnosti	T (s)
Výpočet stupně sémantické obtížnosti	T (p)
Výpočet stupně celkové obtížnosti	T
Výpočet koeficientů hustoty odborné informace	(i, h)
Hustota udávající celkový počet slov	∑N
Hodnota udávající celkový počet vět	∑V

8.1 Výsledky měření obtížnosti textu učebnic vlastivědy 4. a 5. ročníku

Tabulka č. 8

Souhrn naměřených hodnot celkového počtu slov (∑N) a počtu vět (∑V)

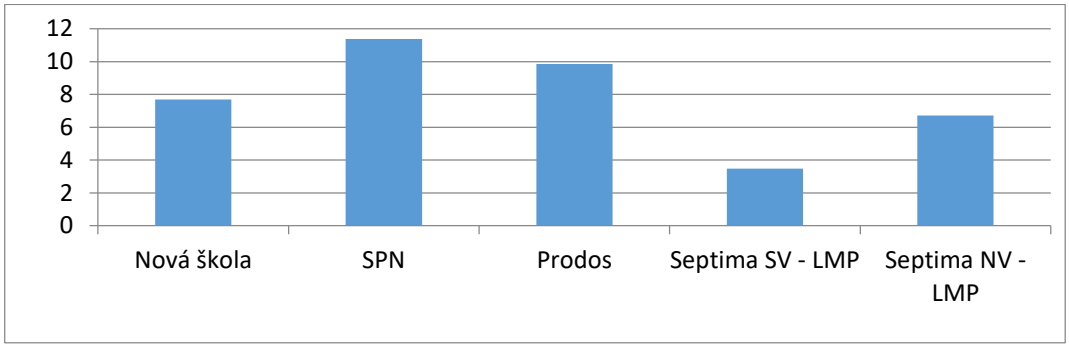
NAKLADATELSTVÍ	∑N	∑V
Nová škola 4	1015	95
SPN 4	1039	94
Prodos 4	1032	72
Septima SV – LMP 4	1016	152
Septima NV – LMP 4	1032	111
Nová škola 5	1047	93
SPN 5	1063	88
Prodos 5	1017	79
Septima SV- LMP 5	1030	134
Septima NV – LMP 5	1012	107

Z tabulky č 8 tabulky můžeme vyčíst, že mezi analyzovanými učebnicemi jsou očividné rozdíly. Odlišnosti najdeme jak v počtu naměřených vět, tak i v počtu slov. Součty naměřených slov se pohybovaly v rozmezí 1012–1063. Také sumy změřených vět se objevovaly v rozmezí 72–152. Tato tabulka má pouze informativní funkci. Z celkového počtu slov a vět budeme vycházet v následující tabulce.

Tabulka č. 9

Výsledné hodnoty syntaktické obtížnosti textu zkoumaných učebnic vlastivědy pro 4. ročník ZŠ

NAKLADATELSTVÍ	Počet sloves ∑U	Průměrná délka věty ∑V=∑N/∑V	Průměrná délka větných úseků ∑U=∑N/∑U	Syntaktická obtížnost textu Ts=0,1*V*U
Nová škola	141	10,68	7,2	7,69
SPN	115	12,87	8,84	11,38
Prodos	150	14,33	6,88	9,86
Septima SV - LMP	200	6,76	5,14	3,47
Septima NV - LMP	143	9,3	7,22	6,71



Graf č. 6
Přehled výsledných hodnot syntaktické obtížnosti textu učebnic vlastivědy pro 4. ročník

Tabulka č. 10
Výsledné hodnoty syntaktické obtížnosti textu u učebnic vlastivědy pro 5. ročník ZŠ

NAKLADATELSTVÍ	Počet sloves ∑U	Průměrná délka věty ∑V=∑N/∑V	Průměrná délka větných úseků ∑U=∑N/∑U	Syntaktická obtížnost textu Ts=0,1*V*U
Nová škola	109	11,14	9,61	10,71
SPN	119	12,08	8,93	10,79
Prodos	117	12,87	8,69	11,18

Septima SV-LMP	158	9,46	6,41	6,06
Septima NV- LMP	134	7,69	7,67	5,9

Graf č. 7

Přehled výsledných hodnot syntaktické obtížnosti textu u učebnic vlastivědy pro 5. ročník

Výsledné zhodnocení syntaktické obtížnosti textu

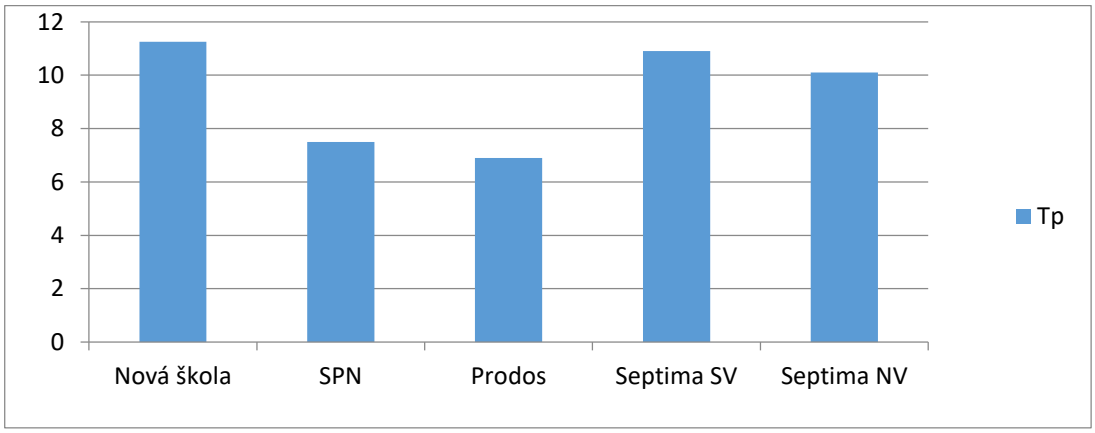
Než začneme analyzovat míru syntaktické obtížnosti textu, je třeba si připomenout, jaká hodnota syntaktické obtížnosti textu je vyhovující. Dle Průchy (1998) by se měla hodnota syntaktické obtížnosti textu v učebnicích vlastivědy pro 4. ročník a 5. ročník pohybovat okolo 9. Autor také uvádí, že v České republice nejsou vypracovány žádné standardizované normy, které by tento stupeň obtížnosti textu stanovily. Lze tedy obecně říci, že čím vyšší stupeň vzdělávání, tím by měla být míra syntaktické obtížnosti vyšší, tedy náročnější. Jaká by měla být syntaktická obtížnost učebnic pro žáky s LMP? Na tuto otázku jsme v dostupné literatuře nenašli odpověď. Pouze můžeme předpokládat, že syntaktická hodnota těchto učebnic bude nižší.

Když tedy porovnáme výsledky našeho výzkumného vzorku zabývající se syntaktickou obtížností textu, můžeme za vyhovující uvést učebnice vydané nakladatelstvími Prodos, Novou školou a SPN. S nižší hodnotou syntaktické obtížnosti

textu nám vyšly učebnice z nakladatelství Septima staré i nové řady. Tento fakt nám potvrdil naší dedukci, jelikož didaktický materiál pocházející z nakladatelství Septima je určen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, v našem případě pro žáky s lehkým mentálním postižením. Hodnota mezi ročníky se liší v tomto případě minimálně.

Tabulka č. 11
Výsledné hodnoty sémantické obtížnosti textu učebnic pro 4. ročník ZŠ

NAKLADATELSTVÍ	∑N	∑P	P1	P2	P3	P4	P5	Tp
Nová škola	1015	256	89	69	44	17	37	11,25
SPN	1039	247	158	33	11	10	35	7,5
Prodos	1032	233	148	34	9	11	31	6,9
Septima SV - LMP	1017	303	210	22	25	12	34	10,9
Septima NV - LMP	1032	287	187	35	14	11	40	10,1



Graf č. 8

Přehled výsledných hodnot sémantické obtížnosti textu učebnic pro 4. ročník ZŠ

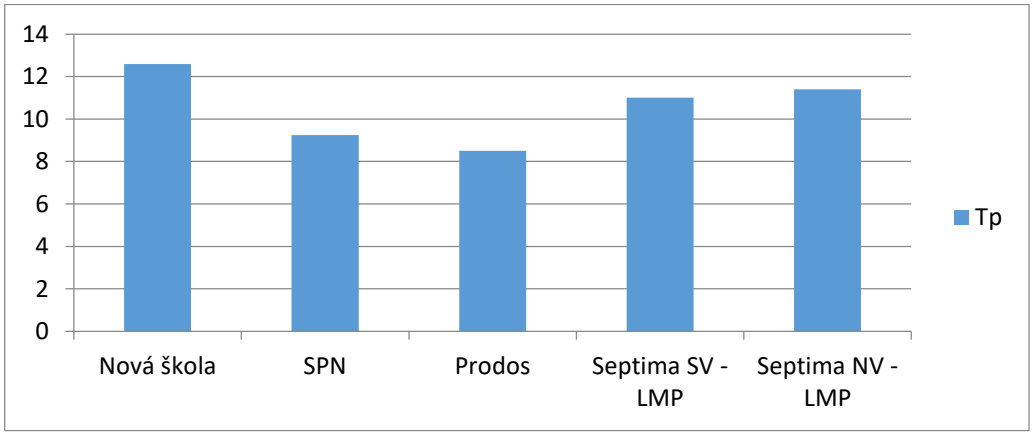
Z grafu č. 8 je patrné, že naměřené hodnoty sémantické obtížnosti textu se nacházejí v rozpětí od 6, 9 nakladatelství Prodos *Vlastivěda pro 4. ročník základní školy* do 11, 25 nakladatelství Nová škola *Vlastivěda 4: Poznáváme naši vlast.* Markantní diference mezi těmito učebnicemi nejsou.

Téměř totožné výsledky se objevily u nakladatelství Septima staré a nové řady Tp zhruba 10. Učebnice, u které jsme naměřili také nízkou hodnotu sémantické obtížnosti textu Tp = 6, 9, pochází z SPN. Příčinou nízkých koeficientů jsou malé počty běžných, odborných, faktografických, kvantitativních a opakujících se pojmů ve všech výzkumných vzorcích. Zde jsme byli překvapeni, protože naší domněnkou byl předpoklad, že učebnice nakladatelství Septima si ponesou poslední příčku ve velikosti hodnoty sémantické obtížnosti, ale to naše výpočty neprokázaly.

Tabulka č. 12

Výsledné hodnoty sémantické obtížnosti textu učebnic pro 5. ročník ZŠ

NAKLADATELSTVÍ	∑N	∑P	P1	P2	P3	P4	P5	Tp
Nová škola	1039	336	181	12	49	11	73	12,59
SPN	1063	281	160	38	16	5	62	9,24
Prodos	1017	255	155	36	11	14	39	8,5
Septima SV	1030	325	219	25	19	11	46	11
Septima NV	1012	283	195	34	19	10	59	11,4



Graf č. 9

Přehled výsledných hodnot sémantické obtížnosti textu učebnic pro 5. ročník ZŠ

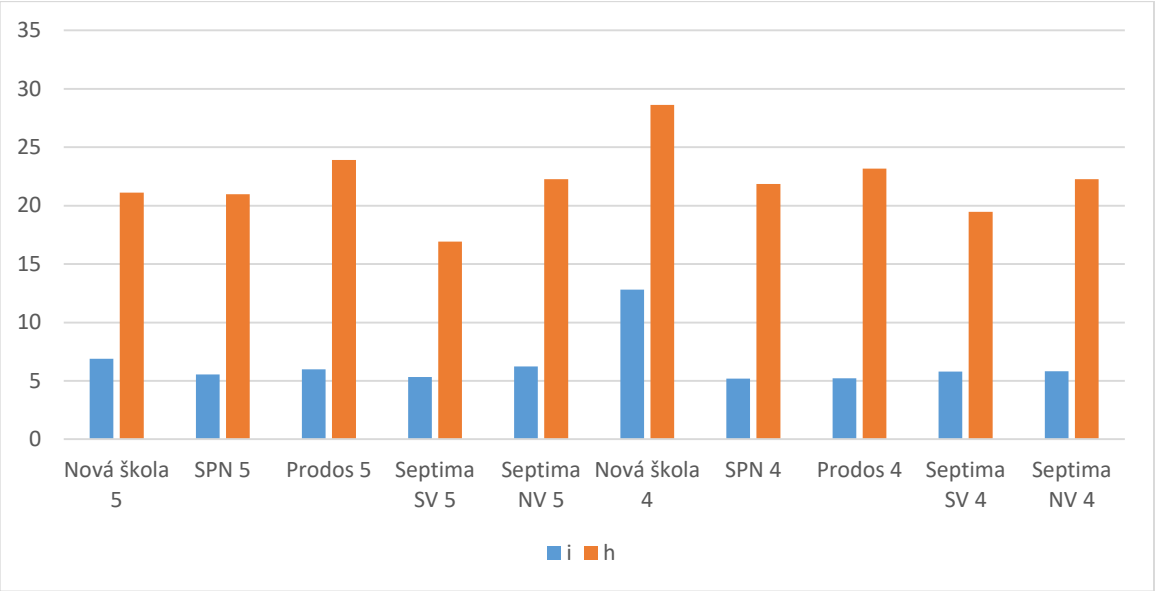
Výsledné zhodnocení sémantické obtížnosti textu

Z grafu č. 9 můžeme vyčíst nejvyšší hodnotu s koeficientem Tp = 12,59 nakladatelství Nová škola s neobvyklým převládáním faktografických pojmů. Nejnižších hodnot pak dosáhla učebnice nakladatelství Prodos Tp = 8, 5. Celkově tato publikace obsahuje menší sumu pojmů než ostatní šetřené texty. Nakladatelství SPN je shodná s výskytem měřeného vzorku slov ve 4. ročníku a 5. ročníku. U tohoto grafu jsme byli opět udiveni, jelikož naše domněnka o nižší hodnotě sémantické obtížnosti u učebnic pro žáky s lehkým mentálním postižením se nepotvrdila.

Tabulka č. 13

Výsledné hodnoty odborné informace *i* a *h*

NAKLADATELSTVÍ	i (%)	h (%)
Nová škola 5	6,9	21,13
SPN 5	5,55	20,99
Prodos 5	5,99	23,92
Septima SV 5	5,33	16,92
Septima NV 5	6,22	22,26
Nová škola 4	12,8	28,64
SPN 4	5,19	21,86
Prodos 4	5,23	23,17
Septima SV 4	5,80	19,47
Septima NV 4	5,81	22,26



Graf č. 10

Výsledné hodnoty odborné informace *i* a *h*

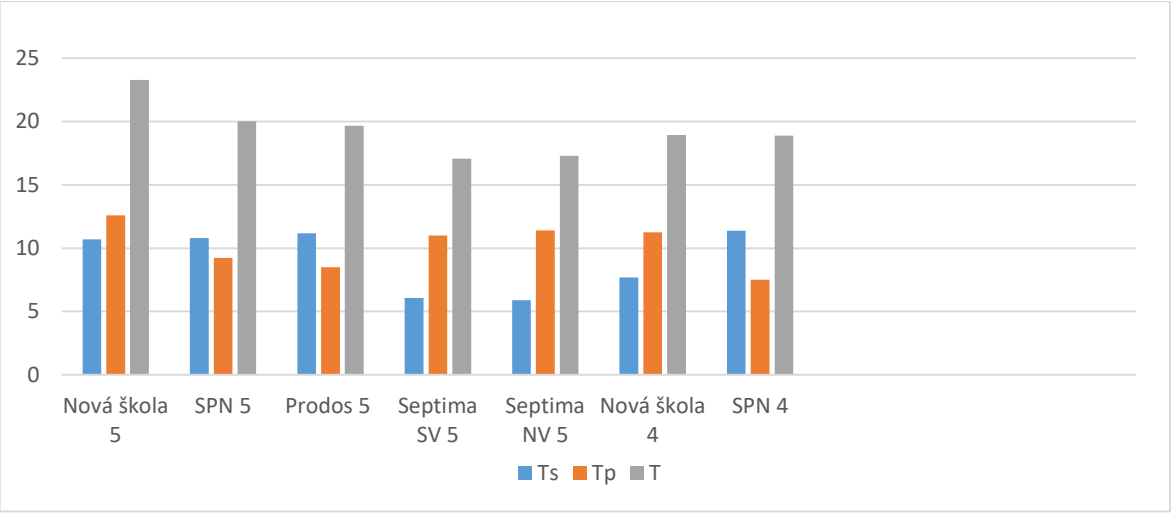
Z výše uvedené tabulky plynou následující tvrzení. Rozmezí, ve kterém se hodnota „i“ ,nesoucí odbornou informaci, se pohybuje okolo 5, 19 – 12, 8 %. Nejvyšší míry odborné vybavenosti dosáhla učebnice od nakladatelství Nová škola. Oproti tomu nejnižší hodnotu koeficientu „i“ jsme naměřili u učebnice pocházející z SPN nakladatelství. Většina nakladatelství se vyznačuje hodnotou 5 %. Je třeba se zmínit o tom, že nelze srovnávat hodnoty odborných informací napříč jednotlivými ročníky, leč hodnota odborných pojmů by se měla přímo úměrně zvyšovat, a to dle stupně a typu vzdělání.

Nyní se zaměříme na koeficient nesoucí odbornou informaci v celkovém počtu pojmů „h“. Po zhlédnutí grafu nás na první pohled zaujme vysoká hodnota odborné informace u nakladatelství Nová škola. Toto nakladatelství se ukazuje v tomto měřeném odvětví jako nejvyšší až příliš vysoké, jelikož Průcha stanovoval průměrnou hodnotu koeficientu „h“ v edukačních materiálech kolem 30 %. Zde jsme se vyšplhali až na 50 %. Poté se autorova pozornost přenesla ke kritiku vysokého výskytu odborných pojmů v textu. U zbývající většiny nakladatelství si všímáme 20 %. Tento výsledek nám ale tvoří pouze dílčí část k celkovému výpočtu míry obtížnosti textu, který si rozebereme v následující podkapitole.

Tabulka č. 14

Celkové výsledky obtížnosti výkladového textu

NAKLADATELSTVÍ	**Syntaktická obtížnost** textu Ts	**Sémantická obtížnost** textu Tp	**Míra obtížnosti textu** T = Ts+Tp
Nová škola 5	10,71	12,59	23,30
SPN 5	10,79	9,24	20,03
Prodos 5	11,18	8,5	19,68
Septima SV - LMP 5	6,06	11	17,06
Septima NV - LMP 5	5,9	11,4	17,3
Nová škola 4	7,69	11,25	18,94
SPN 4	11,38	7,5	18,88
Prodos 4	9,86	6,9	16,76
Septima SV - LMP 4	3,47	10,9	14,17
Septima NV – LMP 4	6,71	10,1	16,81



Graf č. 11

Celkové výsledky obtížnosti výkladového textu

Zhodnocení výsledků obtížnosti výkladového textu

V této oblasti je velmi těžké určit optimální hodnotu, a proto se budeme opírat o výzkumy odborníků v tomto odvětví. Míru obtížnosti textu můžeme hodnotit od 1 – 100. S výjimkou Nové školy si dovolím tvrdit, že žádné ze šetřených nakladatelství nepřesahuje 50 %. Jan Průcha stanovil optimální hodnotu ke každému ročníku a předmětu zvlášť. V rámci předmětu vlastivědy pro 4. ročník T4 = 22, 00 a T5 = 24,2. Žádné nakladatelství z výzkumného aparátu nedosáhlo těchto hodnot. Bohužel se nám v naší literatuře nepodařilo vyhledat doporučené výsledky míry obtížnosti textu u učebnic pro žáky s lehkým mentálním postižením, ale s logickým úsudkem lze říci, že by měly tyto hodnoty vyjít nižší než u učebnic pro žáky intaktní. Tento předpoklad se nám naplnil.

Uvedené hodnoty všech zkoumaných nakladatelství odpovídají typu učebnic dle toho, koho budou vzdělávat. Z toho vyplývá, že nejsrozumitelnější a nejpřehlednější text užívá učebnice vydaná Septimou NV. Připomínám, že toto vydavatelství distribuuje učební materiály pro žáky s lehkým mentálním postižením. V rámci přehlednosti dopadlo nejhůře nakladatelství Prodos.

9. Diskuse

Zde bychom si uvedli nesnáze, které nastaly při výzkumu učebnic. Bylo složité provést celkové hodnocení už jen proto, jelikož sběr dat vzorku učebnic pro žáky s lehkým mentálním postižením byl menší než vzorek učebnic pro žáky intaktní. U některých oblastí byl problematický závěr a hodnocení z důvodu jasně dané informace o výsledku z odborné literatury. Tato hodnocení vzešla na základě našich logických úsudků a domněnek.

Domnívám se, že inkluze v sobě přinesla nový pohled na vzdělávání. Určitě můžeme říci, že dětem se speciálními vzdělávacími potřebami přinesla šanci vzdělávat se společně s dětmi intaktními a odstranila tak bariéru mezi dětmi. Otázkou ale zůstává, jsou na inkluzi připraveni i učitelé? Mají dostatečné informace a proškolení v této oblasti?

Inkluze je podle mého názoru hlavně náročná pro učitele, který musí zvolit k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami individuální přístup. Nedokážu si představit, že bych u dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami neměla asistentku. Měla jsem to štěstí, že jsem vždy asistenta měla přítomného ve třídě, který žákovi pomohl s různými úkony.

Závěr

Tato diplomová práce se pro mě, jako pro učitelku prvního stupně na základní škole, stala obohacující v několika aspektech a pomohla mi zodpovědět otázky, které jsem si při vyučovacím procesu pokládala a následně část z nich použila do této práce. Neobohacující pro mě bylo zjištění, že učebnice, se kterou v hodinách vlastivědy pracuji, se umístila na nejvyšší příčce ze všech zkoumaných učebnic.

Cílem této práce bylo nejen přiblížit problematiku tvorby učebnic, ale také seznámit širší veřejnost s reformou výchovně vzdělávacího procesu zaměřující se na žáky s LMP.

Novým trendem ve školství se stala inkluze, která umožňuje jedincům s LMP se začlenit do běžných tříd základních škol. V této práci jsme se zaměřili na didaktické pomůcky, tzn. učebnice, které žáci používají ve výuce. Pro naše účely byly použity učebnicové řady, které jsou na školách nejvíce užívány, tedy Septima, která je zaměřena na vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základních školách 1. stupně jsou nejvíce využívány nakladatelství Nová škola, Prodos, SPN. Naším cílem bylo tedy jednotlivé učebnice analyzovat a zaměřit se na míru didaktické vybavenosti a obtížnosti textu. Výsledkem byla jejich celková komparace.

Práci jsme rozdělili na dvě části. V teoretické části jsme nastínili problematiku, která slouží jako podpora k praktické části. Na začátku empirické části jsme si položili několik výzkumných otázek, na které jsme pomocí šetření našli odpovědi. Všechny uvedené učebnice bohužel nesplňují 80 % míry didaktické vybavenosti kvůli nedostatečnému počtu strukturních komponentů. V této oblasti nejlépe dosáhla Nová škola, jelikož v ní najdeme členění na témata, kapitoly, podkapitoly, vyznačuje se také slovníčkem pojmů, rejstříkem, vysvětlivkami apod. Mimo jiné obsahuje tato učebnice jako jediná celkovou stimulaci, tzn. podměty k zamyšlení před celkovým učivem v ročníku. Za velmi podmětné považuje otázky a úkoly za tématy, díky kterým si učivo upevňuje. Dle mého úsudku toto nakladatelství spadá mezi jedno z nejlepších nakladatelství zabývající se tvorbou učebnic, jelikož učebnice nezaujme žáky pouze svým poutavým obalem, ale při práci s ní také žák dobře porozumí textu, který je pro ně pochopitelný, jelikož odborná slova jsou vysvětlená jako pozn. pod čarou. Další pozitivum najdeme v rozšiřujícím učivu, které žáky motivuje k dalším činnostem spojené s vlastivědou, ale probíhající mimo edukační prostředí. Za nejhůře označenou učebnici

určenou dětem na základních školách v běžných třídách můžeme považovat Prodos, jelikož neobsahuje dostatečný počet komponentů v aparátu řídícího učení a aparátu prezentace učiva. V těchto učebnicích postrádáme stimulaci celkovou, otázky a úkoly sloužící k upevnění učiva. Demotivující pro žáky může být zjištění, že text je příliš dlouhý a nestrukturovaný.

U učebnic využívané dětmi s LMP jsme shledali, že více vyhovující a pro děti stimulující je nová řada Septimy. Tento učební text splňuje výše uvedené funkce, které uvádí M. Valenta. Obsahuje dostatečně vysokou motivační funkci díky beletrizujícímu textu vždy na začátku kapitoly. Děti se setkávají se stejným prostředím a postavami. Dle mého názoru je tato řada učebnic podobná učebnicím nakladatelství Nová škola. Shodnost můžeme vidět ve struktuře, členění, barevnosti a stimulaci učiva. Největší odlišnost od ostatních nakladatelství vidíme v nižší míře zastoupení textu, tedy obrazový materiál je tu zastoupen hojně oproti verbální složce. Oproti staré řadě Septima, nová řada obsahuje více zvýrazněných pojmů, které vedou k naplňování očekávaných výstupů. V neposlední řadě je propracovanější ve více oblastech. Na základě výše uvedených zjištění jsme shledali, že nová řada Septima pro žáky s LMP je vyhovující, a to nejen z hlediska didaktické vybavenosti, ale i míry obtížnosti textu.

Tato diplomová práce by měla posloužit učitelům na 1. stupni základních škol, kteří se rozhodují, jaký učební materiál zvolit, tak aby nejvíce vyhovovala potřebám žáka. Můžou zde porovnat nejen jednotlivé strukturální komponenty, ale i objasnit, do jaké míry je text v učebnici pro děti složitý.

Seznam literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Žáci s lehkým mentálním postižením. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Education Focusing on Inclusive Didactics and Teaching Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2013. s. 157-169, 13 s. ISBN 978-80-210-6678-6.

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie. Texty k distančnímu vzdělávání.* Vyd. 1. Brno: Paido, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7315-144-7.

BENDOVÁ, P., ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2011. 144 s. ISBN 978-80-247-3854-3.

ČERNÁ, M. *Kapitoly z psychopedie.* Praha: Karolinum, 1995, 82 s. ISBN 8070668997.

DOLEČEK, Josef, SKOUPIL, Zdeněk, ŘEŠÁTKO, Milan. *Teorie tvorby*

a hodnocení učebnic pro odborné školství. 1. vyd. Praha: Státní nakladatelství

technické literatury, 1975. 97 s.

DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentální retardace.* Praha : Avicenum,1983. SPN 08-048-83.

CHALOUPKOVÁ, Soňa. 2010. Analýza vyučovacího procesu v základních školách praktických v České republice. In: PANČOCHA, Karel, 2010. Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5340-3.

KLAPKO, Dušan, MAŇÁK, Josef, eds. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. 124 s. ISBN 80-7315-124-3.

KNECHT, Petr, MAŇÁK, Josef, eds. *Hodnocení učebnic.* Brno: Paido, 2007. 142 s. ISBN 978-80-7315-148-5.

KOZÁKOVÁ, Z. *Psychopedie.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0991-7.

LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky.* vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7

LEPIL, Oldřich. *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů.* Olomouc: Univerzita Palackého

v Olomouci, 2010. 97 s. ISBN 978-80-244-2489-7.

KUDLÁČEK, M., JEŠINA O., *Integrovaná tělesná výchova, rekreace a sport.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita v Olomouci, 2013. 178 s. ISBN 978-80-244-3964-8.

MAREŠ, Jiří, PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník.* 4. Aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

MICHOVSKÝ, Václav. Klasická učebnice nového typu – Soudobý model učebnice. *In:*

Tvorba učebnic 2, Praha: SPN, 1980.

MIKK, J. Učebnice: Budoucnost národa. In: *Hodnocení učebnic.* Brno: Paido, 2007, ISBN 978-80-7315-148-5.

MISTRÍK, Jozef. Meranie zrozumiteľnosti prehovoru. Slovenská reč [online]. 1968, 33(3), 171-178. [cit. 10. 1. 2013]. Dostupný z: http://www.juls.savba.sk/ediela/sr/1968/index.html.

MORRIS, Charles W. Foundations of the theory of signs. 14. impr. Chicago, Ill: University of Chicago Press, 1970. ISBN 978-022-6575-773.

NÁRODNÍ VZDĚLÁVACÍ ÚSTAV. *Rámcový vzdělávací program pro ZV.* [online].]. [cit. 2017-06-06]. Dostupný z: . *Http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani*

NESTLER, Käte. Untersuchungen zur Gestaltung und Wirkung von Lehrtexten unter

lexikalisch-syntaktischem Aspekt. In: *Informationen zu Schulbuchfragen*, 1976.

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Vyd. 3. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.

PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů.* Vyd. 1. Brno: MSD, spol. s.r.o., 2006. 208 s. ISBN 80-86633-40-3

PLUSKAL, Miloslav. Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů. *In: Pedagogika.* 1996, roč. 46, č. 1, s. 62–76.

PRŮCHA, Jan. *Teorie, tvorba a hodnocení učebnic: studijní příručka.* 2. vyd. Praha: ÚÚVPP, 1989. 109 s.

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média.* Brno: Paido, 1998. 125 s. ISBN 80-85931-49-4.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu.* 1. vyd. Praha: SPN, 1983. 204 s.

SÝKORA, Miloslav. *Učebnice: její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů.* 1. vyd. Praha: EM-Effect, 1996. 75 s. ISBN 80-9005661-X.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace. Vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 184 s. ISBN 80-7178-506-7.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011, 221 s. ISBN 9788073678890.

TANNERBERGOVÁ, M., KRAHULOVÁ, K. a kol. *Jak se stát férovou školou II.: Inkluzivní vzdělávání v praxi.* Brno : Liga lidských práv, 2010. ISBN 978-80-87414-02-6

TOLMÁČIOVÁ, Terézia. *Učebnice a výučba zemepisu na základných školách v*

Slovenskej republike po roku 1992. In Učebnice geografie 90. let. Ostrava:

Ostravská univerzita, 2000. 72 – 76 s.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-7178-802-3.

VALENTA, Milan. *Koncepce a tvorba učebnic.* 1. vyd. Olomouc: Netopejr, 1997. 65 s. ISBN 80-902057-8.

VALENTA, M. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-*právním kontextu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. ISBN 9788024738291.

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 5., dopl. a upr. vyd. Praha: Parta, 2013, 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALENTA,M. – PETRÁŠ,P. a kol.: *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením.* Olomouc: VUP, 2012 – 149 s. ISBN 978- 80-244-3311-0.

VOJTKO, T. Speciální pedagogika. Čítanka textů k vývojovým etapám oboru I. 1883-1944. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2010.130 s. ISBN 978-80-7290-475-4.

WAHLA, Arnošt. *Strukturní složky učebnic geografie.* 1. vyd. Praha: SPN, 1983.

ZUJEV, Dmitrij Dmitrijevič. *Ako tvorit učebnice.* 1. vyd. Bratislava: SPN, 1986. 286 s.

Legislativa

zákona č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

vyhláška č. 27/2016 Sb.

Národní ústav pro vzdělávání – Sekce 1 a Sekce 3

Přílohy

Příloha 1: Očekávané výstupy

Příloha 2: Seznam tabulek

Příloha 3: Seznam grafů

Příloha 1 – Očekávané výstupy

Očekávané výstupy	2. období
Žák intaktní – Místo, kde žijeme	**Žák se speciálními vzděl. potřebami – Místo, kde žijeme (Minimální doporučená úroveň)**
určí a vysvětlí polohu svého bydliště nebo pobytu vzhledem ke krajině a státu	popíše polohu svého bydliště na mapě, začlení svou obec (město) do příslušného kraje
určí světové strany v přírodě i podle mapy, orientuje se podle nich a řídí se podle zásad bezpečného pohybu a pobytu v přírodě, rozlišuje mezi náčrty, plány a základními typy map; vyhledává jednoduché údaje o přírodních podmínkách a sídlištích lidí na mapách naší republiky, Evropy a polokoulí	orientuje se na mapě České republiky, určí světové strany
vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam z hlediska přírodního, historického, politického, správního a vlastnického	řídí se zásadami bezpečného pohybu a pobytu v přírodě, má základní znalosti o České republice a její zeměpisné poloze v Evropě uvede pamětihodnosti, zvláštnosti a zajímavosti regionu, ve kterém bydlí
zprostředkuje ostatním zkušenosti, zážitky a zajímavosti z vlastních cest a porovná způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích	sdělí poznatky a zážitky z vlastních cest
rozlišuje hlavní orgány státní moci a některé jejich zástupce, symboly našeho státu a jejich význam	pozná státní symboly České republiky
Žák intaktní – Lidé kolem nás	Žák se speciálními vzděl. potřebami
vyjádří na základě vlastních zkušeností základní vztahy mezi lidmi, vyvodí a dodržuje pravidla pro soužití ve škole, mezi chlapci a dívkami, v rodině, v obci (městě) • rozlišuje základní rozdíly mezi lidmi, obhájí a odůvodní své názory, připustí svůj omyl a dohodne se na společném postupu řešení	pravidla pro soužití ve škole, v rodině, v obci (městě)
rozpozná ve svém okolí jednání a chování, která se už nemohou tolerovat a která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy	rozpozná nevhodné jednání a chování vrstevníků a dospělých, uvede základní práva dítěte, práva a povinnosti žáka školy
orientuje se v základních formách vlastnictví; používá peníze v běžných situacích, odhadne a zkontroluje cenu nákupu a vrácené peníze, na příkladu ukáže nemožnost realizace všech chtěných výdajů, vysvětlí, proč spořit, kdy si půjčovat a jak vracet dluhy	používá peníze v běžných situacích, odhadne a zkontroluje cenu jednoduchého nákupu a vrácené peníze ČJS-5-2-04p porovná svá přání a potřeby se svými finančními možnostmi, uvede příklady rizik půjčování peněz ČJS-5-2-04p sestaví jednoduchý

poukáže v nejbližším společenském a přírodním prostředí na změny a některé problémy a navrhne možnosti zlepšení životního prostředí obce (města)	osobní/rodinný rozpočet, uvede příklady základních příjmů a výdajů
Žák intaktní - Lidé a čas	Žák se speciálními vzděl. potřebami – Lidé a čas
pracuje s časovými údaji a využívá zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi ději a mezi jevy využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti; zdůvodní základní význam chráněných částí přírody, nemovitých i movitých kulturních památek rozeznává současné a minulé a orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti s využitím regionálních specifik srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifik	rozeznává rozdíl mezi životem dnes a životem v dávných dobách uvede významné události, které se vztahují k regionu a kraji vyjmenuje nejvýznamnější kulturní, historické a přírodní památky v okolí svého bydliště
Žák intaktní – Rozmanitost přírody	Žák se speciálními vzděl. potřebami – Rozmanitost přírody
objevuje a zjišťuje propojenost prvků živé a neživé přírody, princip rovnováhy přírody a nachází souvislosti mezi konečným vzhledem přírody a činností člověka	na jednotlivých příkladech poznává propojenost živé a neživé přírody
vysvětlí na základě elementárních poznatků o Zemi jako součásti vesmíru souvislost s rozdělením času a střídáním ročních období zkoumá základní společenstva ve vybraných lokalitách regionů, zdůvodní podstatné vzájemné vztahy mezi organismy a nachází shody a rozdíly v přizpůsobení organismů prostředí	popíše střídání ročních období zkoumá základní společenstva vyskytující se v nejbližším okolí a pozoruje přizpůsobení organismů prostředí
porovnává na základě pozorování základní projevy života na konkrétních organismech, prakticky třídí organismy do známých skupin, využívá k tomu i jednoduché klíče a atlasy zhodnotí některé konkrétní činnosti člověka v přírodě a rozlišuje aktivity, které mohou prostředí i zdraví člověka podporovat nebo poškozovat	zvládá péči o pokojové rostliny a zná způsob péče o drobná domácí zvířata chová se podle zásad ochrany přírody a životního prostředí popisuje vliv činnosti lidí na přírodu a jmenuje některé činnosti, které přírodnímu prostředí pomáhají a které ho poškozují
stručně charakterizuje specifické přírodní jevy a z nich vyplývající rizika vzniku	reaguje vhodným způsobem na pokyny dospělých při mimořádných událostech

mimořádných událostí; v modelové situaci prokáže schopnost se účinně chránit	
založí jednoduchý pokus, naplánuje a zdůvodní postup, vyhodnotí a vysvětlí výsledky pokusu	provádí jednoduché pokusy se známými látkami
Žák intaktní – Člověk a jeho zdraví	Žák se speciálními vzděl. potřebami – Člověk a jeho zdraví
využívá poznatků o lidském těle k vysvětlení základních funkcí jednotlivých orgánových soustav a k podpoře vlastního zdravého způsobu života	uplatňuje základní znalosti, dovednosti a návyky související s preventivní ochranou zdraví a zdravého životního stylu
rozlišuje jednotlivé etapy lidského života a orientuje se ve vývoji dítěte před a po jeho narození	rozlišuje jednotlivé etapy lidského života
účelně plánuje svůj čas pro učení, práci, zábavu a odpočinek podle vlastních potřeb s ohledem na oprávněné nároky jiných osob uplatňuje účelné způsoby chování v situacích ohrožujících zdraví a v modelových situacích simulujících mimořádné události; vnímá dopravní situaci, správně ji vyhodnotí a vyvodí odpovídající závěry pro své chování jako chodec a cyklista	uplatňuje účelné způsoby chování v situacích ohrožujících zdraví a v modelových situacích simulujících mimořádné události uplatňuje základní pravidla silničního provozu pro cyklisty; správně vyhodnotí jednoduchou dopravní situaci na hřišti
předvede v modelových situacích osvojené jednoduché způsoby odmítání návykových látek	odmítá návykové látky
uplatňuje základní dovednosti a návyky související s podporou zdraví a jeho preventivní ochranou rozpozná život ohrožující zranění; ošetří drobná poranění a zajistí lékařskou pomoc	ošetří drobná poranění a v případě nutnosti zajistí lékařskou pomoc
uplatňuje ohleduplné chování k druhému pohlaví a orientuje se v bezpečných způsobech sexuálního chování mezi chlapci a děvčaty v daném věku	uplatňuje ohleduplné chování k druhému pohlaví a orientuje se v bezpečných způsobech sexuálního chování mezi chlapci a děvčaty v daném věku

Příloha 2 – seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled výsledků zjištěných koeficientů didaktické vybavenosti učebnic vlastivědy pro 4. ročník ZŠ

Tabulka 2: Výsledky koeficientů míry didaktické vybavenosti učebnic vlastivědy pro 4. ročník ZŠ

Tabulka 3: Přehled výsledků zjištěných koeficientů didaktické vybavenosti učebnic vlastivědy pro 5. ročník ZŠ

Tabulka 4: Výsledky koeficientů míry didaktické vybavenosti učebnic vlastivědy pro 5. ročník ZŠ

Tabulka 5: Posloupnost zkoumaných učebnic dle koeficientů celkové didaktické vybavenosti

Tabulka 6: Srovnání zkoumaných učebnic vydaných stejným nakladatelstvím dle hodnot koeficientu celkové didaktické vybavenosti

Tabulka 7: Komponenty pro zjištění míry obtížnosti textu

Tabulka 8: Souhrn naměřených hodnot celkového počtu slov (∑N) a počtu (∑V)

Tabulka 9: Výsledné hodnoty syntaktické obtížnosti textu zkoumaných učebnic vlastivědy pro 4. ročník ZŠ

Tabulka 10: Výsledné hodnoty syntaktické obtížnosti textu u učebnic vlastivědy pro 5. ročník ZŠ

Tabulka 11: Hodnoty sémantické obtížnosti textu učebnic pro 4. ročník ZŠ

Tabulka 12: Hodnoty sémantické obtížnosti textu učebnic pro 5. ročník ZŠ

Tabulka 13: Výsledné hodnoty odborné informace i a h

Tabulka 14: Zhodnocení výsledků obtížnosti výkladového textu

Příloha 3 – seznam grafů

Graf 1: Srovnání koeficientů aparátu prezentace učiva E I, aparátu řídícího učení E II, aparátu orientačního E III učebnic vlastivědy pro 4. ročník ZŠ

Graf 2: Srovnání koeficientů verbální (Ev) a obrazových (Eo) komponentů učebnic vlastivědy pro 4. ročník ZŠ

Graf 3: Srovnání koeficientů aparátu prezentace učiva E I, aparátu řídícího učení E II, aparátu orientačního E III učebnic vlastivědy pro 5. ročník ZŠ

Graf 4: Srovnání koeficientů verbální (Ev) a obrazových (Eo) komponentů učebnic vlastivědy pro 5. ročník ZŠ

Graf 5: Posloupnost zkoumaných učebnic dle koeficientů celkové didaktické vybavenosti

Graf 6: Přehled syntaktické obtížnosti textu učebnic vlastivědy pro 4. ročník

Graf 7: Přehled syntaktické obtížnosti textu u učebnic vlastivědy pro 5. ročník

Graf 8: Posloupnost koeficientů sémantické obtížnosti textu učebnic pro 4. ročník ZŠ

Graf 9: Posloupnost koeficientů sémantické obtížnosti textu učebnic pro 5. ročník ZŠ

Graf 10: Výsledné hodnoty odborné informace i a h

Graf 11: Zhodnocení výsledků obtížnosti výkladového textu