

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra společenských věd

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Olomouc 2023

Bc. Kateřina Hladká

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra společenských věd

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kateřina Hladká

Porovnání vybraných učebnic Etické výchovy pro 2. stupeň základní školy
vzhledem k cílům oboru

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Porovnání vybraných učebnic Etické výchovy pro 2. stupeň základní školy* vzhledem k cílům oboru vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla použita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum:

Podpis:

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé diplomové PhDr. Martině Číhalové, Ph.D. za odbornou pomoc, ochotu a čas, který mi věnovala při řešení dané problematiky.

Anotace

Diplomová práce na téma Porovnání vybraných učebnic Etické výchovy pro 2. stupeň základní školy vzhledem k cílům oboru je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je zaměřena na základní terminologii týkající se etické výchovy, učebnic a pojmů s nimi spojených. Zabývá se také problematikou hodnocení učebnic a kritérii jejich hodnocení. Mezi obecná kritéria, tj. kritéria bez ohledu na konkrétní obor, jsou v rámci práce zařazena také kritéria, která se zaměřují konkrétně na předmět etická výchova. Tato speciální kritéria byla specifikována a zařazena na základě konzultace s Centrem etické výchovy. V praktické části jsou dle obou typů kritérií zhodnoceny tři vybrané učebnice, přičemž je konkrétní evaluace autorky práce doložena konkrétními příklady z učebnic.

Klíčová slova

Etika, etická výchova, učebnice, výchova, hodnocení učebnic, aktuální stav, hodnotící kritéria, základní škola, metody

Annotation

The thesis on the Comparison of Selected Textbooks of Ethics Education for the 2nd Grade of Primary School with regard to the objectives of the field is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part focuses on the basic terminology related to ethics education, textbooks and concepts associated with them. It also deals with the issue of the evaluation of textbooks and the criteria for their evaluation. Among the general criteria, i.e. the criteria regardless of the specific field of study, the thesis also includes criteria that focus specifically on the subject of ethics education. These specific criteria were specified and included based on consultation with the Centre for Ethics Education. In the practical part, three selected textbooks are evaluated according to both types of criteria, and the specific evaluation by the author of the thesis is supported by specific examples from the textbooks.

Key words

Ethics, ethical education, textbooks, education, evaluation of textbooks, current status, evaluation criteria, primary school, methods

Obsah

ÚVOD.....	7
1. Etika.....	8
2. Výchova a etická výchova.....	9
2.1. Metody ve výuce etické výchovy.....	15
3. Učebnice jako výukový materiál.....	18
3.1. Funkce učebnice.....	20
3.2. Struktura učebnice.....	22
3.3. Didaktická vybavenost učebnice.....	23
3.4. Vlastnosti učebnicového textu.....	25
4. Hodnocení učebnic.....	28
4.1. Výzkumné metody zkoumání učebnic.....	34
4.2. Didaktické vlastnosti učebnice.....	36
5. Učebnice Etické výchovy.....	38
5.1. Centrum etické výchovy v Olomouckém kraji.....	38
5.2. Metodika hodnocení učebnic.....	40
6. PRAKTICKÁ ČÁST.....	45
6.1. Cíle výzkumu.....	45
6.2. Hodnocené učebnice a postup při jejich hodnocení.....	45
6.2.1. Učebnice Etická výchova v rámci projektu Etická výchova – 8. ročník..	47
6.2.2. Učebnice Etická výchova pro 2. stupeň základních škol Edika.....	54
6.2.3. Učebnice Etická výchova pro 2. stupeň základní školy nakladatelství Fraus.....	59
ZÁVĚR.....	64
Zdroje.....	65
Seznam příloh.....	68
Přílohy.....	69
Seznam obrázků.....	93
Seznam zkratk.....	94

ÚVOD

Hlavním cílem diplomové práce je provést analýzu vybraných učebnic etické výchovy, které jsou dostupné na trhu a porovnat je vzhledem k cílům oboru. Analýza je provedena na základě obecných hodnotících kritérií, tj. kritérií bez ohledu na konkrétní obor, ale zařazeny jsou také specifická kritéria zaměřující se konkrétně na předmět etická výchova. Hodnoceny jsou učebnice od nakladatelství Fraus, Edika a učebnice, která je dostupná na Portálu pro etickou výchovu.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je zaměřena zejména na objasnění základních pojmů týkajících se dané problematiky. Jako první je uveden samotný pojem etika, etická výchova, metody výuky etické výchovy a její aktuální postavení v českých školách. Další kapitola je zaměřena na pojem učebnice, její základní funkce a strukturu. Součástí teoretické části jsou také kritéria, která jsou důležitá pro objektivní zhodnocení učebnice a výzkum, který se týká zmiňovaných učebnic. Kromě obecných kritérií pro učebnice všech předmětů, zahrnuje práce i specifická kritéria, zaměřující se konkrétně na předmět etická výchova. Tato kritéria byla specifikována a zařazena na základě konzultace s Centrem etické výchovy.

Cílem praktické části je samotné hodnocení tří vybraných učebnic etické výchovy dle obou typů kritérií. Konkrétní evaluace jsou doloženy konkrétními příklady z učebnice.

1. Etika

Podle Pedagogického slovníku definujeme etiku jako „*system mrvnich norem, tvořících základ společnosti, vymezujících postavení člověka ve společnosti a poskytujících kritéria jeho morálního jednání*“ (Průcha a kol. 2001, s. 59). Etika nám tedy pomáhá rozlišit, co je dobré, co špatné a určuje normy a pravidla chování lidí ve společnosti. Zasahuje do všech oblastí života, kde se s ní a mravními dilematy setkáváme. (Průcha a kol. 2001, s. 59)

V následujících dvou odstavcích budeme vycházet z Thompson (2004, s. 11-13), který uvádí, že etika pochází z řeckého slova *ethos*, což znamená zvyk nebo mrav. V etice rozlišujeme čtyři základní podobory, které se zabývají různými oblastmi etiky. Prvním podoborem je deskriptivní etika, která se, jak již vyplývá z jejího názvu, zabývá se popisem postojů jednotlivců nebo skupin. Nezjišťuje, co je správné, ale pouze popisuje, jaká je daná situace. Bez informací o tom, jak lidé reagují na určité situace, které deskriptivní etika popisuje, by neměli další oblasti etiky na čem stavět.

Dalším podoborem je normativní etika, která zkoumá pravidla a normy, kterými se řídí lidé při rozhodování o etických záležitostech. Zachází dál než etika deskriptivní, a díky ní lidé rozlišují, co je správné, a co ne. Metaetika je disciplínou nejteoretičtější, zabývá se podstatou dobra a zla, a mimo jiné také diskuzí o jazyce, kterým mluvíme o morálce. Posledním podoborem je etika aplikovaná, která je považována za oblast nejdůležitější, protože nejvíce vstupuje do praxe. Kdyby neexistovaly praktické problémy týkající se morálky, etika by tak nikoho nezajímala. Nejvýznamnější oblasti aplikované etiky jsou například lékařská etika, profesní etika nebo takzvaná bioetika. (Thompson 2004, s. 11-13)

S etikou úzce souvisí morálka, kterou Svobodová (2013, s. 7) definuje jako: „*souhrn způsobů jednání člověka ve společnosti*“. Slovo morálka je odvozeno z latinského slova *mos*, což v překladu znamená mrav, obyčej. Thompson (2004, s. 42) ve své knize používá pojmy etický a morální jako rovnocenné, ale zároveň uvádí možné rozlišení těchto dvou pojmů tak, že „*etika je soubor norem chování přijatý danou společností či skupinou, zatímco morálka odkazuje na rozhodnutí vycházející z hodnot, které jsou sociální skupině vštípeny zvenčí, zejména prostřednictvím náboženských přesvědčení.*“ Zjednodušeně můžeme říct, že etika se zabývá teorií a morálka praxí.

2. Výchova a etická výchova

Pojem *výchova* můžeme podle nejobecnějšího pojetí definovat jako „*činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání duchovního majetku společnosti z generace na generaci*“ (Průcha 2000, s. 14). Do duchovního majetku můžeme zahrnout například normy chování, hygienické návyky, které se uskutečňují prostřednictvím výchovy v rodině. Výchova je hlavní složkou socializace, což v podstatě znamená, že se člověk zespolečenšťuje, tedy že se během života a působením výchovy nebo napodobování ostatních, zapojuje do společnosti. Z výše uvedeného lze poznat, že mezi výchovou a socializací je podstatný rozdíl. (Průcha 2000, s. 14-15)

Etickou výchovu nebo-li mravní výchovu definuje Průcha a kol. (2001, s. 128) ve svém slovníku jako „*výchovné působení na žáka, jeho rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky.*“ Etická výchova je tedy jednou ze složek výchovy, která se zaměřuje zejména na formování osobnosti po mravní a morální stránce. (Průcha a kol. 2001, s. 128.)

Motyčka (2009) na metodickém portálu Národní pedagogický institut (dále jen NPI) uvádí, že Etická výchova, jako doplňující vzdělávací obor, „*je založena především na systematickém osvojování sociálních dovedností u žáků především na základě zážitkové metody*“. Nejedná se o filozofickou disciplínu, ale spíše o pedagogický nástroj, jehož cílem je rozvíjet u žáků sociální dovednosti. Hlavním cílem etické výchovy je prohlubovat u žáků prosociální chování. To znamená, že by žáci měli být schopni udělat něco pro jiného člověka, aniž by za to očekávali odměnu. Z myšlenek prof. R. Roschce Olivara a L. Lencze nám vyplývají skutečnosti, které mají vliv na to, aby žáci získali dispozici k prosociálnímu chování.

V následujících odstavcích budeme čerpat také z práce Motyčky (2009), a zmíníme deset témat, které tvoří obsah doplňujícího vzdělávacího oboru, a pokud je žáci ovládají, sociální dovednosti si osvojí.

1. *„Mezilidské vztahy a komunikace.*
2. *Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.*
3. *Pozitivní hodnocení druhých.*

4. *Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.*
5. *Komunikace citů.*
6. *Interpersonální a sociální empatie.*
7. *Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.*
8. *Reálné a zobrazené vzory.*
9. *Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.*
10. *Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.*“
(Motyčka, 2009)

Důležitým předpokladem pro úspěšnost výuky etické výchovy, je zejména logická struktura. Žáci by si měli osvojit základní sociální dovednosti a až poté mohou pokračovat složitějšími. Žák musí nejprve dokázat přijmout sám sebe a pozitivně se ohodnotit, a až poté může pozitivně hodnotit druhé. V dnešním světě je ve všech oblastech společnosti řada problémů, a proto obsah doplňujícího vzdělávacího oboru tvoří i šest aplikačních témat, které pomáhají získané sociální dovednosti efektivněji realizovat. Tématy jsou:

1. *„Etické hodnoty*
2. *Sexuální zdraví*
3. *Rodinný život*
4. *Duchovní rozměr člověka*
5. *Ekonomické hodnoty*
6. *Ochrana přírody a životního prostředí“* (Motyčka, 2009)

Níže budeme vycházet z webové stránky *Portál pro etickou výchovu*, podle níž se projekt etické výchovy skládá ze čtyř složek, které společně tvoří celek. První složkou je prosociálnost, o které se zmiňujeme výše. S ní souvisí prosociální chování, a sice takové chování, pro které je typická pomoc ostatním, aniž by za ni byla očekávána odměna. Předpokladem je chování ve prospěch druhého. Druhou složkou je výchovný program, složený z deseti témat. Pokud jsou tato témata dobře zvládnuta, žák si osvojí sociální dovednosti. Aby toto osvojování dávalo smysl, je třeba začínat od jednoduchých témat a postupovat ke složitějším. Žák musí nejprve dokázat pozitivně ocenit sebe, pak může pozitivně hodnotit ostatní.

Další důležitou složkou je výchovný styl, protože ve výchově není důležitá jen osobnost žáka, ale i osobnosti učitele. Je to postup, kterým pedagog nebo rodič působí na rozvoj etického chování u žáků. Tento styl se řídí těmito zásadami:

1. *„Vytvořit z třídy výchovné společenství.*
2. *Přijmout druhého takového, jaký je, vyjádřit mu sympatie.*
3. *Atribuce prosociálnosti.*
4. *Stanovit jasná pravidla hry.*
5. *Induktivní disciplína.*
6. *Vybízet k prosociálnosti.*
7. *Odměny a trest užívat přiměřeně.*
8. *Do výchovného procesu zapojit i rodiče.*
9. *Vytvářet radostnou atmosféru. (O čem je Etická výchova?)*

Čtvrtou, poslední složkou etické výchovy jsou metody. Při výuce jsou používány především metody zážitkové pedagogiky, mezi které patří rozhovor, diskuze, inscenační techniky, didaktické hry, besedy nebo projekty. Používá se také inovativní metoda, která vede k osvojení sociální dovednosti. Tato metoda má 4 části: senzibilizace, kdy je žák motivován k danému tématu, hodnotová reflexe, ve které pedagog pokládá žákům otázky, které vedou k jádru tématu, a výsledek této reflexe pak shrne, nácvik sociální dovednosti ve třídě a část, kdy se pomocí praktických úkolů pokusí uplatnit v praxi. Poslední, reflektivní část, je velmi důležitá, aby se etická výchova nestala jen hrou. (Motyčka, 2009)

Co se týče aktuálního stavu výuky etické výchovy na 2. stupni základních škol, byla v prosinci 2009 zařazena mezi doplňující vzdělávací obory na základní škole, tedy rozšiřující vzdělávací obsah základního vzdělávání. Stalo se tak opatřením ministra školství, mládeže a tělovýchovy. Školy, které etickou výchovu neměly v ŠVP, si od následujícího školního roku mohly vybrat, zda etickou výchovu zavedou formou samostatného předmětu, povinně volitelného nebo nepovinného předmětu nebo jako součást jiných předmětů. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009)

Z tematické zprávy České školní inspekce z roku 2016 můžeme vyčíst, jak na tom byli české základní školy s výukou etické výchovy na 2. stupni. Z šetření vyplývá, že dvě třetiny škol, které se zúčastnily, mají ve svém ŠVP etickou výchovu nebo její prvky zařazenu. Další zkoumání se týkalo pouze škol, které etickou výchovu zavedenou neměly

a odpovídaly na to, z jakého důvodu tomu tak bylo. U více než poloviny škol byl hlavní důvod nedostatek časové dotace Třetina škol uvedla, že důvodem byl nedostatek proškolených pedagogů, časový, organizační nebo jiný problém.

Školy také odpovídaly na otázku, v jaké podobě by etickou výchovu zavedly v budoucnu. Více jak polovina škol odpověděla, že by etickou výchovu integrovali do jednoho nebo více předmětů. Přibližně třetina by zavedla etickou výchovu ve formě projektového dne a jen 10 procent škol jako samostatný předmět. (Česká školní inspekce, 2016)

Portál pro etickou výchovu si pokládá otázku, proč MŠMT zavádí etickou výchovu jako samostatný předmět, když by měla být promítána v celém vyučování. Jako důvod uvádí následující myšlenky: žák by si měl etické hodnoty osvojovat systematicky, a ne nahodile; vyučování etické výchovy zážitkovými metodami je časově náročné a nemůže se zařazovat do jiných hodin; potřeba reflexe a zobecnění pro využití v životě také zvyšuje časovou dotaci; v některých zemích (např. Slovensku, Finsku, ...) se zavedení etické výchovy, jako samostatného předmětu osvědčilo; z praxe můžeme vysledovat, že prolínání etické výchovy v jiných předmětech není dostačující.

Některá témata etické výchovy jsou v Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) již obsažena. Etická výchova doplňuje do RVP tato témata:

- „*Prosociální formy chování*
- *Pozitivní city*
- *Iniciativnost*
- *Vzory*
- *Etický rozměr osobnosti – ctnosti a hodnoty, lidské svědomí*
- *Smysl života“ (Proč etická výchova?)*

Roberto Roche Olivar vytvořil projekt prosociální výchovy s cílem prosociálnosti, což znamená, že naše chování přináší prospěch jiným osobám, i když za něj neočekávám žádný prospěch. Jeho výchovný program se zakládá na deseti bodech a jednotlivé stupně programu na sebe navazují a vedou k formování základních hodnot žáků. Mezi základní pilíře patří:

- Důstojnost lidské osoby – člověk by měl mít úctu sám k sobě a dokázat přijmout i své slabé stránky.
- Postoje a dovednosti v mezilidských vztazích – žák by měl pracovat s verbální a neverbální složkou komunikace vzhledem k prosociálnosti, důraz je kladen na spolupráci.
- Pozitivní hodnocení druhých – tento pilíř navazuje na předchozí stupeň programu, kdy je každý člověk pozitivní hodnotou. Žáci by tak měli vyjadřovat úctu k druhým a pozitivně je hodnotit.
- Tvořivost a iniciativa – toto téma slouží zejména k navázání nových vztahů, hledání řešení problémů a rozvíjí představivost a originalitu.
- Vyjadřování citů – navazuje na složku komunikace, žák hovoří o svých emocích, přiměřeně vyjadřuje své pocity a dokáže usměřňovat ty negativní.
- Empatie – žák se umí vžít do pocitů druhých lidí, naslouchat jim a porozumět.
- Asertivita – za náročné je považováno téma asertivity, kdy musí žáci ovládat svou soutěživost, agresivitu a bránit vlastní práva.
- Reálné a zobrazené vzory – vhodné vzory nám pomáhají v posilování prosociálního chování.
- Pomoc, dělení se, přátelství a spolupráce – tato základní dovednost v osobních vztazích.
- Komplexní prosociálnost – tématem je vzájemná solidarita se znevýhodněnými skupinami.

V následujících odstavcích budeme čerpat z metodické příručky F. Rozuma (2012, s. 1-6), který se zabývá výchozími koncepcemi etické výchovy. V rámci didaktiky popsal R. R. Olivar trojfázový model výuky prosociálnosti v rámci vyučovací hodiny. Hodina začíná kognitivní senzibilizací, při které by měli žáci pochopit smysl tématu. Základem hodiny je pak nácvik ve třídě, který je realizací vlastních aktivit a učitel se stává moderátorem. Poslední část je reálná zkušenost mimo třídu.

Do projektu zařadil také výchovný styl, který tvoří pět zásad působení vyučujícího ve výuce, ale i mimo ni. První je přijímání a náklonnost, spočívající v tom, že jedince bereme takového, jaký je a učitel na to musí myslet, i když jsou ve třídě žáci, kteří se

snaží narušit působení učitele ve třídě. Další je induktivní disciplína, která pracuje s negativními jevy tak, že se nevyhýbají důsledkům činů, ale poukazujeme na ně. Nenálepkujeme a dbáme na to, aby nedošlo k zesměšnění žáka. Atribuce prosociálnosti vychází z toho, že se člověk snaží být takový, jak ho vidí druzí. Důvěřujeme pozitivním vlastnostem žáka a žák potřebuje prostor, aby naši důvěru naplnil. Pobízení k prosociálnosti musí být v rozumné míře, aby nedošlo k opačnému efektu a znechucení. Poslední zásadou stimulace k prosociálnosti za využití odměn a trestů. Nejedná se o příkazy a zákazy, ale zaměření se na pozitivní hodnoty právě za pomoci atribuce.

Zmíníme také výuku etické výchovy na Slovensku, která byla zařazena jako povinně volitelný předmět na 2. stupni ZŠ, jako alternativa k náboženské výchově od roku 1993. V roce 2004 byl předmět zaveden i na 1. stupni ZŠ. Autorem slovenského programu etické výchovy je Ladislav Lencz, který rozšířil Roche – Olivarův program o aplikační témata: vztahy v rodině, sexuální výchova, etické otázky ekologie, vztah k ekonomickým hodnotám a práci, vztah k náboženství a vztah k lidem jiných názorů.

Zařazením těchto témat dochází k rozšíření prosociální výchovy na výchovu etickou, kterou definuje čtyřmi znaky: program vede k morální zralosti žáků, prostor pro iniciativu, vztahy ve skupině se podobají vztahům v rodině a důraz na prosociální balady. Další změny, které provedl Lencz na Olivarovém konceptu, se týkají modelu výuky. Kognitivní senzibilizaci rozšiřuje o složku emocionální a k trojfázovému modelu přidává hodnotovou reflexi.

Výukový model podle Lencze má tedy následující čtyři složky: kognitivní a emocionální senzibilizace, jejímž cílem je vcítění žáka do tématu. S kognitivní senzibilizací je spojena hodnotová reflexe, jejíž podstatou je pochopení tématu a zvnitřnění hodnot. Realizace aktivit v praxi je cílem složky nácviku ve třídě a poslední je transfer aktivit do každodenního života.

Výchovný styl je obohacen o další zásady - vyučující by se měl snažit o vytvoření výchovného společenství, formulovat jasná pravidla, a důsledně dohlížet na jejich dodržování, zapojit do výchovného procesu i rodiče žáků a projevovat radost, která by měla být součástí vzdělávacího procesu. Lekce nových učebnic na Slovensku dostaly jednotnou strukturu - naladění, 3 úkoly, bonusový úkol, energizér, praktický úkol a reflexi. (Rozum 2022, s. 1-6)

Pro výuku etické výchovy je důležitá znalost dětského psychického vývoje. Uvedeme si teorii L. Kohlberga, který se zabýval mravním vývojem. Děлил vývoj na tři úrovně, z nichž každá má dvě stádia. Dítě se vyvíjí postupně a nemůže přeskokovat stádia vývoje. Může se ale stát, že se nějakou dobu překrývají. Úrovně dělil na předkonvenční, konvenční, postkonvenční.

Předkonvenční úroveň je důležitá z hlediska přijímání následků v podobě odměny nebo trestu, které dítě očekává za své činy. Tuto část předkonvenční úrovně nazýváme „heteronomní stádium“. Druhým stádiem je stádium „naivního instrumentálního hédonismu“, u kterého dítě ví, že pokud jedná podle pravidel, vyhne se nepříjemnostem a trestu.

Konvenční úroveň je založena na sociálním očekávání. Jejím prvním stádiem je „morálka hodného dítěte“, dítě se v tomto stádiu chová tak, jak by se hodné dítě chovat mělo. U druhého stádia „morálka svědomí a autority“ se dítě chová dobře proto, aby je dospělí nemohli kritizovat a neměli výčitky svědomí.

Postkonvenční úroveň je stádiem nejvyšším a zabývá se rozlišením toho, co je špatné dobré. Jejimi stádii jsou „morálka jako forma určité společenské smlouvy nebo společenské užitečnosti na straně jedné a individuálních práv na straně druhé“, kdy dítě uzná, že práva všech by měla být respektována a dodržuje tak normy a „morálka vyplývající z univerzálních etických princip“, to znamená, že dítě jedná tak, aby nemuselo stydět za své chování. (Langmeier, Krejčířová 2006, str. 133-134)

2.1. Metody ve výuce etické výchovy

Cílem metod, které jsou používány v etické výchově je zejména umožnit žákům, aby si vytvořili svůj vlastní názor k danému tématu, uměli ho reflektovat a osvojili si přiměřené postoje a chování. K tomuto cíli směřujeme tím, že hodiny etické výchovy vedeme uspořádáním do následujících čtyř fází.

První fází je *senzibilizace*, ve které cílíme na pochopení skutečnosti a smyslu probíraného tématu. Zahrnuje pochopení a emocionální ztotožnění s tématem. Na tuto fází navazuje *hodnotová reflexe*, kterou nemůžeme oddělit od senzibilizace, protože senzibilizace by bez hodnotové reflexe neměla smysl. Snažíme se o propojení a pochopení teoretických základů a motivů, které vede ke zdůvodnění. Třetí fází je *nácvik* ve třídě, která zahrnuje experimentování s daným učivem, například hraním scének, rolí

nebo rozhovorů. Důležitou částí této fáze je zpětná vazba pro žáky, která má posilovat správnou techniku provádění aktivit, kdy je důležitý předpoklad zdůrazňování i malých pokroků žáků. Závěrečnou fází je reálná zkušenost, kdy žáci získané poznatky aplikují v reálném životě. (Proč etická výchova?)

V následujících odstavcích zmíníme metody rozčleněné podle fází, ve kterých bychom je mohli využít. Do první fáze kognitivní můžeme zařadit náměty jako formulace hesel, které vyjadřují právě osvojované sociální dovednosti, témata k rozhovorům, četba z knih, které se zaměřují na tuto sociální dovednost nebo například diskuze.

Ve fázi nácviku můžeme využít metody inscenační, například nácvik divadla, náměty pro hry v roli, besedy, slohové práce nebo konkrétní cvičení. Reálná zkušenost směřuje žáky k práci i mimo školu, může se jednat o sledování zpráv, tvorba deníku a záznamy z rozhovorů s lidmi.

Velmi důležitou metodou v etické výchově je zážitkové učení. Zážitek, který následně žáci interpretují jako zkušenost, můžeme sdělit zase jenom zážitkem a zkušeností. Tím, že žáci prožijí určitou aktivitu z vlastní zkušenosti, otevírá učitelům možnosti, jak pracovat na své osobnosti a charakteru, a také učitelé v ochranném prostředí mohou zjistit, jaká rizika může mít aktivita pro žáky. (Muchová 2012, s. 22-23)

Nováková a kol. (2009, s. 69) uvádí ve své knize příklady aktivity, které jsou realizovány zážitkovou metodou. Aktivitou na téma verbální a neverbální komunikace je například aktivita: Skupina vybere jednoho zdatného komunikátora. Komunikátor si připraví pět vět, které chce sdělit ostatním. Odejde za dveře, a když se vrátí, má za úkol je třikrát skupině zopakovat. Je jediný, kdo komunikuje verbálně. Ostatní totiž dostali od učitele instrukci, aby při prvním opakování dávali najevo neverbálním způsobem: Toto téma nás nezajímá. Při druhém opakování naopak: Zaujal jsi nás ty i téma, které nám sděluješ. Při třetím opakování dokonce všichni odeprou komunikátorovi zrakový kontakt. Po této aktivitě komunikátor vyhodnocuje své zážitky při hře. Autorka cvičení referuje o obvyklých pocitech komunikátorů: Poprvé se jim hovořilo špatně, protože měli dojem, že jejich téma nikoho nezajímá. Podruhé se jim mluvilo dobře, protože je třída vnímala – často dokonce řekli více vět, než byl jejich úkol. Ve třetí situaci se jim hovořilo nejhůře. Nikdo se na ně nedíval, cítili se nepřijatí, vnímali nezájem /pokud však hledali např. pohledem pomoc u učitele, dostalo se jim jí v podobě povzbudivého pohledu nebo

úsměvu/. Následuje transfer do života, který učitel iniciuje pomocí otázky: Jak schopný je váš kolektiv? Cítí se zde někdy někdo přehlížen? Což může být podnět pro otevřenou diskusi.

Tato aktivita zahrnuje všechny prvky, které jsou považovány za důležité pro prosociální výchovu - žáci mají možnost vlastní zkušenosti a vytvoření vlastního úsudku. Z vlastních prožitků jsou ovlivněni žáci postoje. V metodě zážitkového učení zůstává učitel v pozadí, stává se moderátorem a snaží se o vytvoření situace, ve které budou žáci moci diskutovat, uvažovat a experimentovat. (Muchová 2012, s. 23)

Samotný prožitek jako prostředek zážitkového učení ale nestačí. Aby mělo zážitkové učení smysl, je velmi důležitá reflexe, bez které by se prožitková aktivita stala pouhou zábavou. Reflexí v tomto smyslu míníme zpracovávání zážitků z činnosti, ujasnění, zamyšlení se nad funkčností a ocenění získaných zkušeností, ze kterých by se měli žáci odnést jisté zkušenosti, jak s podobnými situacemi pracovat v budoucnu.

Reflexe u žáků pomáhá v rozvíjení dovedností formulovat svůj zážitek, který následně převádí ve zkušenost. Žák by se měl učit pracovat s chybou, klást si otázky a vyhodnocovat nejen cíl, ale i způsob jeho dosažení. (Kašová, 2013)

U metod etické výchovy je důležité, aby se úkoly nezaměřovali jen na první kategorii Bloomovy taxonomie, tedy zapamatování, ale aby žáci využíváním vhodných metod postupně směřovali přes porozumění probíranému tématu, jeho aplikaci, analýzu, syntézu až po hodnotící posouzení, kdy by měli být žáci schopni argumentovat a obhájit svůj názor. Etická výchova a její cíle směřují zejména k tomu, aby byli žáci schopni zdůvodnit svoje myšlenky, myšlenky obhájit před ostatními a ověřit je.

V příloze 1 uvádíme konkrétní příklad aktivizační metody ve výuce etické výchovy z knihy Hubálek a kol. (2017, s. 67-68)

3. Učebnice jako výukový materiál

Výběr učebnice je důležitou součástí vzdělávání, proto se v následující kapitole budeme věnovat učebnicím obecně. Nejprve objasníme základní pojmy, funkci učebnice a její strukturu. Další důležitou částí kapitoly bude didaktická vybavenost učebnice, kdy uvedeme, z jakých strukturních komponentů je učebnice tvořena a v závěru se zaměříme na vlastnosti textu.

Učebnice je základní pomůckou v edukačním procesu a jsou tak důležitým prvkem pro vzdělávání ve všech stupních škol. Vzhledem k vyučovacímu procesu můžeme učebnici charakterizovat z více hledisek.

V pedagogickém slovníku Průcha, Walterová, Mareš (2001, s. 258) je učebnice vymezena jako *„druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou.“*

Jinou definici uvádí ve své knize Průcha (1998, s. 13): *„Učebnice... vychází z celkové normy učebních osnov a vymezuje a konkretizuje obsah a rozsah učiva daného vyučovacího předmětu v daném postupném ročníku.“*

Ve spojení s učebními osnovami můžeme na učebnici nahlížet jako na *„konkretizaci projektu didaktického systému daného vyučovacího systému“* (Kalhous 2002, s. 143). Učebnici můžeme charakterizovat také jako učební prostředek, který nám pomáhá k dosažení vzdělávací cílů učebních osnov. V neposlední řadě učebnice poskytuje oporu pro rámec vyučovacího procesu a pomáhá ke komunikaci mezi žákem a učivem. Učebnice neslouží jen k tomu, aby žákům předala materiály k učení, ale aby je naučila s textem pracovat. Jak je zmíněno výše, učebnice je využívána přímo ve výuce učiteli i žáky. (Kalhous 2002, s. 143)

Vzhledem k charakteru vyučovacího předmětu rozlišujeme následující typy učebnic, které Průcha (1998, s. 16-17) ve své knize dělí následovně:

- Učebnice (zaměřené především na osvojení učiva)
- Cvičebnice (určené k procvičování učiva nebo samostatné práci žáků)
- Slabikáře (knihy, které jsou specifické k zahájení povinného školního vzdělávání)
- Čítanky (soubory literárních děl upravené k vyučování)
- Sborníky

- Didaktické příručky (přehledy učiva, obsahy školní četby)
- Sbírký (hádanek, logických úloh, diktátů)
- Testy a testové manuály (pro různé diagnostické účely)

Při samotné výuce je učebnice doprovázena dalšími didaktickými texty, o které se učebnice opírá a nabízí učitelům další možnosti jejího využívání. Z toho vychází pojem didaktický textový komplex, což znamená, že jsou pro jeden vyučovací předmět vytvořeny kromě učebnice ještě další texty, které jsou využívány ve výuce. Často je učebnice doprovázena pracovním sešitem, který nabízí žákům různá cvičení, a tím více možností k procvičování učiva. Součástí učebnice bývá také příručka pro učitele, často nazývaná jako metodická příručka, která poskytuje jakýsi návod, jak s učebnicí pracovat. (Průcha 1998, s. 16-17)

Učebnice je považována za výukový materiál, který koresponduje s obsahy stanovenými kurikulárními dokumenty, proto je důležité vymezit také pojem kurikulum a ujasnit jeho význam v tomto kontextu. Pro tuto diplomovou práci je důležité chápání kurikula, které definuje Hajerová a kol. (2020, s. 16) jako „*obsah vzdělávání orientovaný vzdělávacími cíli, intencionálně (záměrně) nebo funkcionálně (nezáměrně) osvojovaný žáky v učebním prostředí a modelovaný i formálně zakotvený v kurikulárních dokumentech.*“

Kurikulum nejsou pouze kurikulární dokumenty, ale všechny typy psaného i obrazového textu, jako učebnice, přípravy učitelů, video a audio nahrávky. Tyto typy kurikula nazýváme jako statickou formu kurikula. Dynamická podoba kurikula je probíhá přímo ve vyučovacím procesu. Je to veškerý proces osvojování zkušeností během výuky i to, co si student osvojuje nezáměrně, implicitně, což je tzv. skryté kurikulum. (Nohavová, Stuchlíková a kol 2021, s. 4-5)

Ve stejné knize najdeme rozlišení forem kurikula:

- doporučené kurikulum - dokument, který řeší koncepci vzdělávání
- předepsané kurikulum - závazný dokument pro určité typy škol nebo celý vzdělávací systém
- realizované kurikulum - pouze to, co pedagog zrealizuje ve třídě
- podpůrné kurikulum - řadíme sem učebnice, vybavení školy, další vzdělávání učitelů, zaměstnanci, tedy vše, co pomáhá k realizaci předepsaného kurikula

- hodnocené kurikulum zahrnuje testy, zkoušky a další nástroje sloužící k ověřování
- osvojené kurikulum je všechno, co se žáci ve škole skutečně naučí. (Kalhous 2002, s. 132)

Obsah učebnic je vymezen kurikulárními dokumenty, jež jsou tvořeny na státní a školní úrovni. Státní úroveň tvoří rámcové vzdělávací programy (RVP), školní úroveň je školní vzdělávací program (ŠVP), kterým se řídí výuka na jednotlivých školách. Při tvorbě učebnic se potýkáme s problémem, že pro školy již není závazná posloupnost učiva a také, že se v učebních osnovách vymezuje učivo pro jednotlivé ročníky a předměty na tzv. podstatné a rozšiřující. Zde záleží na samotných autorech, zda budou do učebnic rozšiřující učivo zařazovat nebo bude jeho výběr v kompetenci učitele. Autoři musí především dbát na hlavní funkci učebnice, kterou je poskytování žákům didakticky uspořádané učivo. (Průcha 1998, s. 13-14)

Na učebnici, jakožto součást souboru materiálně – didaktických prostředků, je nutné nahlížet ve vztahu k dalším didaktickým prostředkům, které jsou využívány ve výuce. Kromě klasických, tištěných učebnic se dnes setkáváme také s učebnicemi interaktivními. Tyto učebnice jsou atraktivnější pro žáky i pro učitele a dělají výuku zajímavější pomocí audiovizuálních ukázek nebo animací, které nabízejí. Tištěné i interaktivní učebnice mají své výhody, interaktivní nabízí více didaktických prostředků, tištěné jsou naopak nezávislé na elektronickém zařízení a můžeme je tak použít kdykoli. (Průcha 1998, s. 15-17)

3.1. Funkce učebnice

„Funkcí učebnice se rozumí role, předpokládaný účel, který má tento didaktický prostředek plnit v reálném edukačním prostoru.“ (Průcha 1998, s. 19)

Na funkce učebnic se nahlíží zejména ve vztahu k subjektům, které učebnice používají. Jako funkci učebnic pro žáky uvádí Průcha to, že jsou pramenem, ze kterých se žáci učí, což znamená, že si osvojují znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje. Učitele z nich naopak čerpají a plánují obsah učiva, a také je využívají při hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. (Průcha 1998, s. 19)

Klasifikací funkcí učebnice je mnoho. Jako první zmíníme klasifikaci, kterou uvádí (2007, s. 14-15):

- Informační funkce – učebnice nám určuje, co patří do obsahu vzdělání v daném předmětu a ročníku, ale také rozsah, v jakém by mělo být učivo žákům předáváno
- Transformační funkce – učebnice poskytuje odborné informace zpracované v takové formě, aby byly přístupné pro žáky
- Motivační funkce – učebnice by měly žáky motivovat k učení, měli by pro ně být zajímavé, přínosné, zábavné, nabízet obrazový materiál nebo zajímavé úkoly
- Kontrolní funkce – učebnice by měla řídit učení žáků, navozuje jejich učební činnosti, umožňuje, aby si ověřili a procvičili určité vědomosti a schopnosti.
- Systematizační funkce – zajišťuje, že je učivo utříděno do určitého systému, rozděluje učivo do jednotlivých ročníků a určuje, jak má jít za sebou
- Koordinační funkce – učebnice umožňuje soulad s využíváním dalších didaktických prostředků, jako jsou videa, fotky, pracovní listy
- Integrační funkce – učebnice je jakýsi základ pro snazší pochopení poznatků, které se žáci dozvědí z jiného zdroje
- Sebevzdělávací funkce – měla by vést žáky, aby dokázali samostatně pracovat a svou práci ohodnotit, k tomu jim pomáhají například klíče na konci učebnice
- Diferenciační funkce – učebnice nabízí rozšiřující učivo pro nadané žáky nebo nabízí cvičení s různými úrovněmi obtížnosti
- Hodnotová funkce – učebnice by svým obsahem měla pomáhat k utváření hodnot a postojů žáků.

Jinou klasifikaci najdeme v knize Školní didaktika, ve které funkce dělí na dvě hlavní skupiny, a sice funkce didaktické a organizační. Mezi funkce didaktické řadíme funkce informativní, které zprostředkovávají informace o učivu, funkce formativní, které se snaží o to, aby se získané dovednosti staly vnitřními hodnotami žáků a funkce metodologické, které cílí k tomu, aby si žáci osvojovali také metody poznání. Organizační funkce zahrnují funkce plánovací, motivační, kontrolní nebo sebekontrolní. (Kalhous 2002, s. 143)

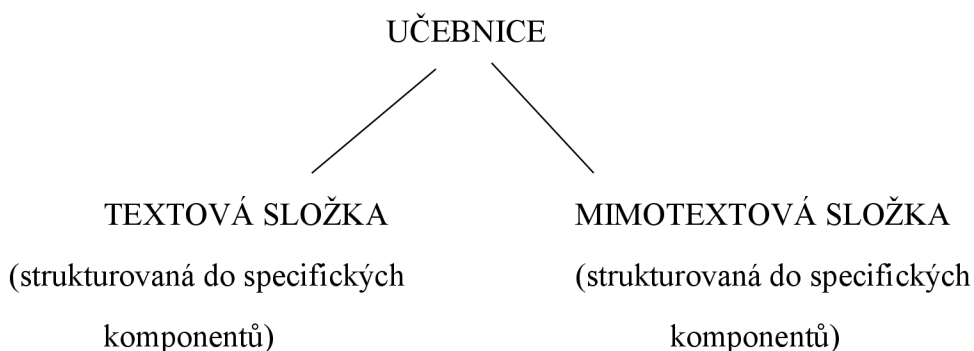
Zormanová (2014, s. 202) vymezuje následující tři funkce učiva - funkce prezentace učiva, funkce řízení učení a vyučování a funkce organizační. Funkce prezentace učiva se zabývá tím, jak jsou předávány informace, které učebnice poskytuje žákům. Funkce řízení a vyučování zdůrazňuje didaktický účel učebnice, to znamená, jak je vedeno učení žáka, ale i na straně učitelů. Funkce organizační určuje, jak učebnice vedou žáky při práci s ní, jak ho informují o způsobech práce.

Autoři učebnic by měli mít jednotlivé funkce při tvorbě učebnice stále na paměti. Průcha ve své knize píše, že odborníci chápou funkce učebnice jako komplex, který se v učebnici realizuje s různou intenzitou v různém rozsahu. Z toho vyplývá, že míra zastoupení jednotlivých funkcí bude v různých učebnicích odlišná. Jako příklad si uvedeme sebevzdělávací funkci, která závisí na typu učebnice. V klasické učebnici není tato funkce zastoupena tolik, jako například v kombinaci učebnice s cvičebnicí. (Průcha 1998, s. 20)

3.2. Struktura učebnice

Každá učebnice má své vnitřní členění. Nositele funkcí učebnice nazýváme strukturální komponenty. Učebnice své funkce plní v takovém rozsahu, v jakém jsou v ní obsaženy strukturální komponenty. Tyto komponenty můžeme v učebnici vyhledat, analyzovat a vyhodnotit. (Průcha 1998, s. 21)

Zujev toto pojetí ve své knize vysvětluje následující definicí: „*Strukturálním komponentem školní učebnice rozumíme nezbytný strukturální 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.*“ (Zujev 1986, s. 95)



Obrázek 1: Obecný model struktury učebnice (Průcha 1998, s. 21)

Podle Průchy rozlišujeme dva základní strukturální komponenty učebnice, a to *textový* a *mimo textový*. Každý potom členíme na další subkomponenty, které jsou tvořeny elementárními jednotkami – strukturálními prvky. Struktura učebnice je vystavěna 61 prvky, tj. 28 strukturálními prvky a jejich výrazovými prostředky pro textový komponent a 33 prvky pro mimotextový komponent. (Průcha 1998, s. 21)

V knize Obecná didaktika rozlišujeme strukturní model učebnice, který rozděluje text na výkladový a nevýkladový. Výkladový text dále rozlišuje na doplňující, vysvětlující a výkladový a tyto složky jsou dále děleny. Text nevýkladový je tvořen aparátem řízení procesu osvojování, ilustračním materiálem a orientačním aparátem (viz příloha 3). (Zormanová 2014, s. 192)

Ve své knize uvádí Průcha klasifikaci strukturních komponentů textové složky učebnice, kterou vypracovali odborníci školského Výzkumného ústavu. Na základě jejich funkcí rozlišili 7 textových komponentů:

- Motivační text: jeho funkce jsou uvedení žáků do učiva, zdůvodnění probírání daného učiva, aktivizace a zájem žáka, návaznost na probrané učivo.
- Výkladový text: sdělování poznatků, teorie, historického vývoje, postojů, atd.
- Regulační text: aktivizace žáků při čtení učebnice, pokyny při plnění cvičení.
- Ukázky a příklady
- Cvičení: záměrné opakování činnosti a získávání dovedností
- Otázky: aktivizace žáka
- Prostředky zpětné vazby: získávání informací, jak se učit, např. klíče, výsledky k výpočtům. (Průcha 1998, s. 21-22)

3.3. Didaktická vybavenost učebnice

V těchto odstavcích budeme vycházet z Průchy (1998, s. 94-95), který formuluje pojem didaktická vybavenost učebnice a vysvětluje, že je učebnice tvořena určitými aparáty, každý z těchto aparátů je složen z dalších komponentů, a ty se dělí na *verbální* a *neverbální*. Hlavní funkcí učebnice je být prostředkem vzdělávání a didaktická vybavenost učebnice je usuzována dle toho, jak je pro dosažení této funkce sestavena. Pokud se například učebnice skládá pouze z verbálního textu, zaujme žáky mnohem méně než učebnice, která je doplněna obrazovými prostředky.

Průcha ve své knize také uvádí, že didaktická vybavenost není pouhou statickou vlastností učebnice, ale předurčuje, jak bude učebnice využívána v praxi, tedy v samotné výuce ve škole nebo i při samostatné práci žáků s učebnicí doma. Také je podle něj důležité zjišťovat didaktickou vybavenost u učebnice dříve, než se je rozhodneme používat s žáky.

Měření didaktické vybavenosti je založeno na vyhodnocování, v jakém rozsahu jsou využity strukturní komponenty. Samotný princip spočívá v tom, že ve struktuře učebnice rozlišujeme 36 komponentů, z nichž každý má svou funkci a specifický způsob vyjádření (verbální nebo obrazový). Učebnici hodnotíme na základě toho, které komponenty jsou v učebnici zahrnuty, a které ne. Tyto komponenty dělíme do 3 skupin podle funkce a do 2 skupin podle způsobu vyjádření daného komponentu v učebnici – viz příloha 1. (Průcha 1998, s. 94-95)

Zormanová v následujících odstavcích (2014, s. 195-198) uvádí, že zmíněné koeficienty mohou dosáhnout hodnoty od 0 do 100 %. Čím je hodnota koeficientu vyšší, tím je vyšší didaktická vybavenost učebnice. Nejlepší hodnota koeficientu je 100 % a tato hodnota slouží jako porovnávací kritérium při vyhodnocování vybraných učebnic. Poslední fází didaktické analýzy je výsledné hodnoty interpretovat a z těchto zjištěných hodnot u dané učebnice vyvodit, zda obsahuje všechny didaktické funkce.

Hlavními důvody měření didaktické vybavenosti učebnice jsou dva účely. Účel zjišťovací, který spočívá ve zjišťování stavu využívání strukturních komponentů v učebnici a účel korekční, zabývající se navržením případných změn, které by měly zvýšit didaktickou vybavenost učebnice.

Na základě výzkumu i zkušeností formulujeme požadavky na dobrou učebnici. Co se týče požadavků na obsah, učebnice musí splňovat určité didaktické zásady. Mezi požadavky na didaktickou výstavbu učebnice patří například ten, že učební látka musí mít jasnou logickou strukturu, musí být přesně rozčleněna nebo obsahovat příklady ilustrující probírané učivo a další. Každá kapitola by měla mít na konci shrnutí učiva a část k zapamatování, kde bude zdůrazněno důležité učivo v rámečku nebo tučným písmem pro lepší ukotvení. Učebnice by měla obsahovat ilustrační materiál, jako jsou obrázky, mapy, které ilustrují probírané učivo. Na konci kapitoly by měly být kontrolní otázky, které poskytnou žákům zpětnou vazbu o získaných znalostech

Do požadavků na jazykovou kulturu řadíme dodržování spisovné jazykové normy, stylistickou, gramatickou a stylistickou správnost. Jazyk musí být živý a přiměřený jazykovým dovednostem žáků. Požadavky na technickou a estetickou stránku zajišťují, aby učebnice usnadňovala žákům studium a motivovala k učení. Učebnice má atraktivní obal, vhodné ilustrace a použité různé druhy písma.

V dnešní době je problematický výběr učebnic, které se budou ve škole používat, protože si školy mohou samy vybírat z velké škály učebnic, které jsou dostupné na trhu. Výběr učebnice je velmi důležitý, protože hraje ve výuce žáků velkou roli. Mezi faktory ovlivňující výběr učebnice patří faktory vnější a vnitřní. Vnitřní jsou vlastnosti a charakteristiky dané učebnice a vnější jsou ty, jež souvisí s ekonomickými sociálními a jinými okolnostmi.

Jedním z nejdůležitějších didaktických principů je názornost, která musí být realizována ve školní výuce. Znamená to, že některé didaktické informace jsou studentům předkládány neverbálními prostředky. Názornost je v didaktických textech realizována prostředky, které můžeme souhrnně označit jako vizuální prostředky. (Zormanová 2014, s. 195-198)

3.4. Vlastnosti učebnicového textu

Výraz text se ve vztahu k učebnicím používá ve dvojím pojetí. Jako první zmíním *text* v pojetí verbálního textového komponentu, který je nejdůležitější a často největší složkou učebnice. Jedná se o tu část učebnice, která je vyjádřena pouze jazykovými prostředky. Jiným pojetím je text jako výraz pro označení učebnice jako celku. Zahrnuje tak jeho složky verbální i neverbální, a díky tomu není učebnice omezena jen na verbální text, ale zahrnuje různé obrazové a vizuální složky. Z toho důvodu je učebnice pro žáky i učitele atraktivnější, protože žákům se z ní lépe učí a učitelům se s ní lépe pracuje. (Průcha 1998, s. 24)

Autoři učebnice by při její tvorbě měli především myslet na to, že smyslem učebnice je, že se z ní někdo bude něčemu učit. Nejde tedy jen o její obsahovou stránku, ale důležitá je i forma prezentace. Tyto procesy na osvojování informací z písemných a jiných zdrojů označujeme jako učení z textu. Pro zkoumání je tato oblast velmi složitá, protože se v ní scházejí poznatky z různých disciplín. Z hlediska pedagogiky můžeme o učení z textu říci, že se jedná o „*proces vnímání, zpracování a zapamatování informace sdělené didaktickým textem*“. (Průcha 1998, s. 25)

Výše zmíněný didaktický text můžeme definovat jako: „*jakýkoli informační útvar, a to verbální (psaný, tištěný, zvukový) nebo obrazový, resp. verbálně obrazový, který má didaktickou uzpůsobenost jakožto prostředek učení*“ (Průcha 1998, s. 25). Může se jednat například o text učebnice, mluvený projev učitele, texty na počítači nebo výukové filmy. Didaktický text tedy nese nějakou didaktickou informaci, která je

ztvárněná tak, aby fungovala v komunikaci mezi vyučujícím a učícím se subjektem. K zapamatování či pochopení nějaké informace, kterou si člověk přečte, je důležité, aby obsah čteného textu pochopil. Z toho důvodu se výzkumy učení z textu zabývají hlavně procesem porozumění. (Průcha 1998, s. 25)

Čáp (2001, s. 483-487) níže uvádí, že vlastnosti učebnicového textu jsou shodné s jakýmkoli i jiným textem – tj. čtivost, kohezivost, koherentnost a intertextovost. Jsou pro něj ale typické i další tři vlastnosti, a to intenciálnost, regulativnost a obtížnost. Texty učebnicového typu jsou sestavované tak, aby vedly žáky k dosažení stanovených výchovně – vzdělávacích cílů. Jednotlivé vlastnosti níže rozebereme.

Intenciálnost textu

Autor projevuje v každém svém textu určitý komunikační záměr, jehož prostřednictvím se k někomu obrací a sděluje mu svůj záměr. V krásné literatuře se autor zaměřuje na emoční zážitky, v publicistice informovanost o aktuálních děních, v návodu k použití na správné užívání výrobku. V pedagogickém textu jde především o předání ověřených informací a dovedností zajišťujících vzdělání žákům určitého věku.

Čtivost textu

Pokud je text určen k učení, musí být pro žáky určitého věku srozumitelný a čtivý. Autor učebnice si při její tvorbě musí dát pozor na čtyři problémy, z nichž první je problém s časem, který je vymezen pro určité téma. Od času se pak odvíjí i rozsah učiva a míra podrobnosti, která je mu věnována, i když by tomu mělo být naopak a čas by se měl odvíjet od rozsahu a důležitosti učiva. Dalším problémem je prostor, který je vymezen pro dané téma v učebnici, odborná správnost předávaných informací nebo přiměřenost použitých výrazů vzhledem k věku a znalostem žáků. Čtivost textu je hodnocena také podle toho, jaké slova jsou použita, jak jsou dlouhé věty, složitá souvětí apod.

Obtížnost textu

Obtížnost textu je relativní, protože tentýž text může být pro některé žáky složitý, ale pro žáky starší už snadný. Stejně tak může být jeden text obtížný pro žáka, který se s danou tematikou textu teprve seznamuje, ale po nějaké době procvičování pro ně může být snadnější. I přesto ale existují pokusy, které se snaží najít charakteristiky samého

textu, podle kterých by se dalo stanovit, který text bude pro žáky daného věku přiměřený, snadný nebo naopak obtížný.

Kohezivost

Kohezivnost, neboli vnitřní soudržnost textu znamená, že čím je text soudržnější, tím lépe mu žák rozumí a orientuje se v něm. Čím méně je text kohezivní, tím více času s ním musí strávit, aby pochopil vztahy a propojení v textu. Kohezi v textu poznáme tak, že na sebe jednotlivé věty navazují a formálně ji můžeme vyjádřit gramaticky (kongruencí, rekcí), pomocí lexikálních prostředků (elipsa, synonymie) nebo graficky s použitím interpunkce.

Koherentnost

Koherentnost znamená tematická spojitost textu a každý text se skládá z řady tematických celků. Ty se člení do dílčích témat a ty opět do menších částí. Témata jsou poskládána od ústředního, směrem dolů k méně důležitým. Pokud bychom chtěli vyjádřit koherentnost obrázkem, mohli bychom si představit graf ve tvaru stromu, kdy na vrcholu stromu je ústřední téma a stále se větví směrem dolů. U pedagogického textu by měl být žák schopen rozpoznat tuto strukturu a poznat, které téma souvisí s tématy dalšími.

Intertextovost

Spočívá v propojení a vytvoření vazeb mezi dosavadními žakovskými znalostmi a novými informacemi, které se v textu žáci dozvídají. Mohou to být vztahy mezi odlišnými texty, ale používanými v jednom předmětu, jako například učebnice, čítanka, pracovní sešit, apod.

Regulativnost textu

Texty, které jsou určeny pro pedagogické účely, by měly vést činnost žáků, řídit ji, a také usměrňovat. Žák by měl být schopen i bez pomoci učitele nebo rodičů dokázat text pochopit a zapamatovat pomocí regulativních prvků, které jsou promyšleně zabudovány do vlastního textu. Mezi regulativní prvky patří textové signály a organizátory postupu, ale také slovní pokyny, příkazy nebo upozornění. Zahrnujeme sem kontrolní otázky k opakování učiva, úkoly k procvičení nebo shrnující tabulky k zapamatování. (Čáp 2001, s. 483-487)

4. Hodnocení učebnic

V následujících odstavcích budu čerpat z Maňák a kol.(2007, s. 31-32), který ve své knize uvádí, že učebnice můžeme nejčastěji analyzovat z hlediska učitelů a žáků, kteří je používají nebo z hlediska jejich obsahu a formy. Při hodnocení učebnic se nejčastěji využívají dvě techniky analýzy učebnic, první je aplikace vzorců čtivosti, jejichž hlavní úkol je zmapovat, zda je text v učebnici pro žáky přístupný, a jaká je jeho obtížnost. Druhou technikou je používání rastrů, což jsou seznamy hodnotících kritérií, které pomocí dotazníkového šetření směřují k posuzování učebnic.

V České republice chybí výzkum, který by se zabýval kvalitou učebnic a učitelé tak nemají dostatek zdrojů, které by jim pomáhaly při výběru učebnic pro výuku. Díky skutečnosti, že u nás není databáze učebnic, která by nabízela výzkumy analýz, spoléhají tak učitelé především na poznatky, které se jim dostanou od nakladatelství daných učebnic.

Zjišťování kvality učebnice a měření jejich parametrů je především prací výzkumných pracovníků. Jednou z možných technik, která je časově vhodná pro učitele, je zjišťování didaktické vybavenosti učebnice. Tato metoda poskytuje údaje o základních kvalitách učebnice, zejména o funkcích, které by měla učebnice plnit. Jedna z technik, která je časově dostupná a vhodná pro učitele, je didaktická vybavenost učebnice, kterou jsme se zabývali v kapitole 3. 4.

Další možností hodnocení učebnic je používání rastrů, tedy seznamů hodnotících kritérií, které jsou oporou učitele při výběru učebnice. Odborná literatura nabízí velké množství rastrů, které se liší obsahem rozsahem nebo formou. Při sestavování rastrů mohou být komplikací kritéria, která určují kvalitu učebnice, a tato kritéria představují vlastnosti, aspekty a rysy učebnice. *„Při konstrukci rastrů se obvykle postupuje tak, že určité charakteristiky učebnice jsou seskupeny do omezeného počtu kategorií a ke každé kategorii je přiřazen určitý počet kritérií.“* Potíže může představovat vyhodnocování, pokud je v některé kategorii více kritérií než v ostatních, stává se tak důležitější, a to může zkreslovat výsledky v hodnocení. Tomu se můžeme vyhnout tak, že budou mít důležitější kategorie více kritérií nebo budou mít odpovědi na důležitější kritéria větší váhu. (Maňák a kol. 2007 s. 31-32)

Není obecně přijatá žádná taxonomie, tak autoři uvádí různé vlastnosti učebnic, které jsou vzhledem ke kvalitě důležité. Zmíníme soubor vlastností učebnic, které vymezuje Průcha (1998, s. 44) a tvrdí, že každá učebnice má zastoupené tři druhy vlastností, a sice komunikační, obsahové a ergonomické. Tyto vlastnosti se podílejí na tom, jak učebnice funguje v reálném vzdělávacím procesu a k jakým vzdělávacím výsledkům vedou. Můžeme je zjišťovat, popisovat, analyzovat, interpretovat a modifikovat. Pokud tyto vlastnosti vyjádříme kvalitativně a v jejich analýze využijeme měření, lze je nazývat parametry.

Komunikační parametry

Hovoříme – li o komunikačních parametrech, Průcha (1998, s. 44) charakterizuje tyto parametry následovně: „*odrážejí vlastnosti vyjadřovacích prostředků učebnice, které určují stupeň sdělitelnosti jejího obsahu pro uživatele (tj. především pro žáky).*“ Tyto vlastnosti jsou dány verbálními prostředky (jazykový styl textu) i neverbálními prostředky (obrázky, grafy, tabulky, aj.). Tato analýza komunikačních parametrů je u nás i v zahraničí nejvíce rozvinutá, je důležitá pro vědecké účely, ale významný je i její praktický účel. Z těchto získaných parametrů vyplývají poznatky o obtížnosti učebnice, to znamená, jak je učivo prezentováno žákům textem učebnice. Jde také o korekci, protože pokud se komunikační parametry změní a upraví před používáním učebnice žáky, jejich sdělitelnost se zvyšuje. Důležitá je také stránka rozsahu učiva, tedy jeho množství a dávkování. Často jsou učebnice přesyceny informacemi, což snižuje efektivitu učení.

Průcha

Obsahové vlastnosti

Co se týče obsahových vlastností učebnic, jsou významnou oblastí ve výzkumu učebnic, protože představují kvalitu učebnice. Jedná se o povahu, strukturu a vztahy vzdělávacích obsahů učebnic a jejich náplní. Učebnice svým obsahem závisí na kurikulárních dokumentech, ale zároveň ovlivňuje to, co se žáci ve škole učí. S tím souvisí několik okruhů výzkumných problémů. Zejména se jedná o problém transformace poznatků věd do učebnice. Didaktická transformace učiva je složitá zejména kvůli informační explozi, proto je snazší vzdělávací obsahy vymezit jen v rámci učebních osnov, než vybírat učivo, které zařadit do učebnice.

Obsah učebnice je zkoumán také z hlediska hodnot a postojů, které učebnice předává žákům. Pozornost je věnována také způsobům, jakými jsou obsahy učebnice

prezentovány žákům, zda jsou pro ně zajímavé a přesvědčující. Tyto aspekty nazýváme persvazivní a ukazují, jak se učebnice obrací na žáky emocionálními prostředky. Podle výzkumů jsou často učebnice psány příliš odborně a stroze, a tudíž čtenáře neoslovují a nepůsobí na jeho emocionální stránku.

Ergonomické parametry

Důležité je také zkoumání parametrů ergonomických, které uzpůsobují učebnici k tomu, aby byla vyhovujícím pracovním nástrojem pro žáky. Jsou dány například velikostí a barvou písma, užíváním symbolů. Specifickou vlastností je didaktická vybavenost učebnice.

Výše zmíněné parametry představují statické stránky učebnice. Učebnice má také stránky procesualní, které jsou realizační sférou učebnice, tedy činností svých uživatelů - učitelů a žáků. Časté jsou analýzy, jak využívají učebnice učitelé při svých přípravách na vyučování, při samotném vyučování nebo při hodnocení žáků. Z analýz vyplývá, že učebnice jsou pro učitele často prioritní zdroj informací, ze kterého čerpají ve výuce. Jiné analýzy zjišťují, jak učitelé učebnice hodnotí, a z těchto analýz nám vyplývá, že učitelé s delší praxí mají vytvořenu určitou kompetenci, díky které posuzují lépe některé vlastnosti učebnic, se kterými pracují. Méně jsou prozkoumané otázky týkající se toho, jak pracují s učebnicemi samotní žáci. (Průcha 1998, s. 44-47)

Další dva soubory kritérií uvádí Sikorová (2007, s. 38-39), kdy autorem prvního souboru je J. Mikk, který identifikoval šest aspektů kvality učebnice - *obsah* (aby byla učebnice v souladu s cíli a vědecky správná), *čitivost* (aby žáci textu rozuměli a nebyl pro ně složitý), *strukturování* (učebnice jsou rozděleny do jednotlivých lekcí, typografie), *cvičení*, *rozvoj myšlení žáků*, *zajímavost* (obrázky, využití zajímavých metod, emocionálnost). (Sikorová 2007, s. 38-39)

Třetím autorem, který analyzoval hodnotící nástroje k posuzování učebnic, byl A. Woodward. Jako hlavní klasifikoval tyto kategorie - fyzické charakteristiky, grafická podoba učebnice, kurikulum, způsob psaní a doplňující materiály. (Sikorová 2007, s. 38-39)

Kritéria od uvedených autorů se neshodují a nemůžeme určit, která jsou důležitější. Když se na kritéria autorů podíváme, některá se opakují. Nejpřehlednější z uvedených je dle našeho názoru uspořádání estonského vědce Mikka, protože jsou jeho

kritéria stručně a výstižně rozložena tak, aby se v nich hodnotícímu subjektu dobře orientovalo.

Mezi nejdůležitější kritéria jsme zařadili obtížnost a rozsah textu, protože pokud je text učebnice pro žáky příliš složitý a dlouhý, dochází k jeho nepochopení a žák si neosvojí důležité informace. Velmi podstatné je kritérium souladu s výukovými cíli, pokud se učebnice neřídí kurikulárními dokumenty, obsah učebnice nebude odpovídat ročníku a učivu, které by si měl žák osvojit. Je ale velmi těžké vymezit důležitost kritérií, protože, aby byla učebnice kvalitní, musí splňovat co nejvíce kritérií. Pro pedagogy je také důležité, zda je k učebnici klíč, jak s ní pracovat, aby plnohodnotně využili vše, co nabízí. Pro ukotvení poznatků a snazší zapamatování žákům mohou pomoci vhodné obrázky, praktické příklady, díky kterým si učivo dokážou představit nebo shrnující tabulky s kontrolními otázkami.

Funkci učebnice můžeme odvodit od toho, co by měla žákům, ale také učitelům nabízet. Pokud je tedy hlavním cílem učebnice žákům předávat informace, můžeme říct, že má učebnice funkci informativní, pokud jim má pomáhat kontrolovat, má funkci kontrolní. Z toho poté vycházíme při formulování kritérií na hodnocení kvality učebnic. Pokud má učebnice funkci informativní, kritériem kvality bude, že bude poskytovat informace, které jsou přiměřené věku žáků, pro které je tvořena a tyto informace budou objektivní a správné. Když se jedná o kontrolní funkci, kvalita spočívá ve formulování otázek v různých etapách používání učebnice. (Knecht a kol. 2008 s. 38-39)

V další části textu budeme čerpat z knihy od Průchy (1998, s. 50-56) a zaměříme se na konkrétní analýzy, jež se zabývají textem učebnice. K tomu jsou stěžejní dva parametry, a to rozsah a obtížnost textu. Rozsah textu učebnice je důležitým tématem jak pro učitele, tak pro odborníky v didaktických předmětech. Největší problém spočívá v tom, že rozsah učiva, který je zahrnutý v učebnicích, je nepřiměřený vzhledem k času, který je věnovaný danému předmětu. Proto často učitele tvrdí, že se v běžném vyučování nedá učivo v takovém rozsahu zvládnout.

Rozsah učebnice, ať už jejího textu nebo jiných složek, je důležitý kvantitativní prvek učebnice. Tento parametr je důležitý pro stanovení množství učiva v učebnici. Problémem může být to, jakou jednotkou rozsah učebnice měřit. Optimální množství učiva by mělo být založeno na měření množství informace. Za nejvýhodnější způsoby

jsou považovány - celkový rozsah učebnice daný počtem stran, plošný rozsah daný strukturálními složkami učebnice, rozsah verbálního textu.

Měření počtem stran je nejjednodušší, co se týče kvantitativního měření rozsahu učebnice. Určuje počet stran připadajících na určité téma nebo lekci. Toto měření se ale nepovažuje za nejvhodnější. Vhodnější je užití exaktnější míry plošného rozsahu učebnice a jejich strukturálních složek. U tohoto způsobu se zjišťuje velikost potištěné plochy v metrech čtverečních, která na jednotlivých stranách připadá na verbální a neverbální složku. Stejně se měří i velikost plochy ostatních strukturálních komponentů. Důležitou otázkou je, jaký je vhodný poměr mezi verbální a neverbální složkou, a jaká je realita školních učebnic. Pro komunikační parametry je významnější text verbální, který je zjišťován s odlišnými výsledky přesnosti. V dnešní době se k tomu využívají především počítačové programy.

Co se týče měření obtížnosti komplexní mírou obtížnosti, je to jeden z největších problémů v didaktické teorii. Obtížnost textu se zkoumá z hlediska přístupnosti, pochopitelnosti nebo srozumitelnosti učiva. Vhodně zvolit stupeň obtížnosti učiva pro žáky určitého věku stále představuje problém. S tím souvisí problémy při vymezování základního, kmenového učiva. Průcha (1998, s. 56) definuje obtížnost učebnice jako *„souhrn takových vlastností textu, které existují objektivně v kterémkoli textu a v procesu učení mají vliv na percepci, chápání a zpracování textové informace učícím se subjektem.“* Problematické je zjišťování, co způsobuje určitou úroveň obtížnosti textu, a které vlastnosti textu jsou stěžejní. Zjednodušeně řečeno se jedná o to, zda jsou žáci schopni pochopit text učebnice. Určit obtížnost textu je často velmi náročné pro učitele, čím větší je pedagog odborník, tím je pro něj těžší odhadnout, jak je pro žáky text obtížný. (Průcha 1998, s. 50-56)

Sikorová (2007, s. 59-60) uvádí další vlastnost učebnice, a to přehlednost. Ta je určena strukturou učebnice jako celku, i strukturou samotných učebních textů. Pokud je učebnice uspořádaná přehledně, je pro žáky snazší orientovat se ve vztazích mezi prvky textu učebnice. S tím souvisí také srozumitelnost textu. To znamená, že pokud žáci rozumí souvislostem a vztahům mezi pojmy, je pro něj text snáze pochopitelný, a lépe se jim učí. Obsah textu závisí na sémantické koherenci, to je obsahová spojitost textu, kdy na sebe jednotlivé věty nebo myšlenky navazují.

At' je obsah učebnice strukturován jakkoli, je vybaven určitými signály, aby se žák mohl v textu orientovat. Především jde o rozlišení různé důležitosti informací nebo různý stupeň novosti informace. Těmito signály jsou prostředky makrostrukturace obsahu učiva, což jsou prostředky na úrovni celé učebnice (kapitoly; odstavce; text výkladový, orientační, řídicí učení; grafické značky; polygrafické signály a mikrostrukturace obsahu učiva, prostředky na úrovni menších celků (lekce, témata, prostředky sémantické vazby).

Zajímavé je podívat se na hodnocení učebnic z pohledů učitelů, kteří učebnice využívají nejvíce. Byl proveden výzkum, kterého se zúčastnilo téměř osm set učitelů, kteří na základě čtyřiceti sestavených kritérií hodnotili kvalitu učebnice. Kritéria měla formu otázek o učebnici a učitelé jim přiřadili důležitost vzhledem k jejich vyučovacím předmětům. Výsledky se překvapivě téměř nelišily a v zásadě se učitelé shodli v tom, co by učebnice měla obsahovat, a co ne. Zmíníme 3 nejdůležitější kritéria, na kterých se učitelé ve výzkumu shodují: „*Učebnice má přehlednou strukturu (kapitoly a témata na sebe logicky navazují, učebnice je dobře rozčleněná), zadání úloh a cvičení a formulace otázek v učebnici jsou jasné a srozumitelné, učivo v učebnici obsahuje odborně správné poznatky.* (Sikorová 2007, s. 39-40)

Co se týče výzkumu učebnic etické výchovy, Maňák a kol. (2006, s. 10-11), ze kterého budeme v následujících odstavcích čerpat, uvádí, že v České republice mu není přikládána příliš velká váha a není aktivní žádné pracoviště ani tým, který by se zabýval analýzou a hodnocením učebnic etické výchovy. Mnohem lépe je na tom výzkum učebnic v zahraničí, kde rozšířen ve všech vyspělých zemích a má silnou základnu po stránce informační i publikační.

Situace s výzkumem učebnic je u nás v současnosti mnohem horší, než byla v roce 1990. Hlavním důvodem je, že v 80. letech minulého století bylo aktivní Středisko pro teorii tvorby učebnic, ve kterém byla založena edice Tvorba učebnic. Jejich hlavní činností bylo vydávání překladů, původních prací českých autorů a zejména pořádání seminářů, které se zaměřovaly na teorii a výzkum učebnic a z nich vytvářeli sborníky.

Vznikaly také původní monografie, mezi které patří například knižní práce Učení z textu a didaktická informace od J. Průchy a inspirací pro české odborníky jsou také sovětské práce zabývající se touto tematikou, například Školnyj učebnik od D. D. Zujeva, která je známá i na Slovensku pod názvem Ako tvoriť učebnice.

Ve stejné knize Maňák konstatuje, že tento výzkum byl velmi významný a jeho výsledky bralo v potaz i Ministerstvo školství, které podle něj posuzovaly nově vznikající učebnice. Také tvrdí, že současná situace u nás není příznivá, a to ze dvou hlavních důvodů. Prvním je, že se u nás teorie učebnice nerozvíjí a pedagogičtí odborníci se příliš učebnicí nezabývají, zejména při výběru učebnic učitelem. K zamyšlení je podle něj také nízký zájem české pedagogické vědy o teorii učebnice jako edukačního prvku.

Jako druhý hlavní důvod uvádí, že není aktivní žádné pracoviště, které by se zabývalo výzkumem učebnic Etické výchovy. Z toho vyplývá skutečnost, že i když jsou stále vydávány nové učebnice různými nakladatelstvími, nejsou podrobeny evaluaci a hodnocení jejich didaktické kvality. Kvůli tomu nemají ani školy ani učitelé žádné vodítko, které by jim pomáhalo ve výběru kvalitní učebnice v jejich velkém množství a musí se rozhodovat intuitivně. (Maňák a kol. 2006, s. 10-11)

4.1. Výzkumné metody zkoumání učebnic

Ve výzkumu učebnic se používají metody různé povahy. Obecně můžeme říct, že se ve výzkumu učebnic uplatňují téměř všechny metody, které se nalézají v metodologii empirického pedagogického výzkumu. V následujících podkapitolách zmíníme jednotlivé metody, které popisuje ve své knize Průcha (1998, s. 47-49).

Metody kvantitativní

U těchto metod se používají různé statistické procedury, kterými se zjišťuje výskyt a četnost nějakého měřitelných jednotek učebnice. Mohou to být verbální (faktografické údaje, odborné termíny) nebo neverbální elementy (obrázky, schémata, barevné odlišení textu). Při měření těchto jednotek se konstruují kvalitativní koeficienty a vzorce sloužící k určení hodnot parametrů učebnice, může to být například vzorec pro výpočet obtížnosti učebnice.

Metody obsahové analýzy

Tyto metody cílí na zjišťování a vyhodnocování kvalitativních vlastností učebnice, zejména obsahu. Těchto metod je celá řada, například sémantická analýza učebnic, informačně teoretická analýza, aj. Využívají se techniky, které jsou schopné zjišťovat vlastnosti učiva, které je prezentováno v učebnicích, např. sémantické sítě, pojmové grafy, návaznost témat učiva, aj.

Metody dotazování

Jedná se o metody, kterými se shromažďují a vyhodnocují výpovědi o jednotlivých vlastnostech učebnice a jejich fungování ve výuce. Tyto výpovědi jsou nejčastěji získávány pomocí písemných dotazníků, které se zadávají skupinám expertů nebo uživatelům učebnic. Další možností je získávání výpovědí pomocí rozhovorů s těmito subjekty.

Metody observační

Tyto metody zahrnují různé typy pozorování a jsou v empirickém pedagogickém výzkumu používány jako jedny z nejvíce uplatňovaných. Některé zahraniční práce, které byly zaměřovány na užívání učebnic v reálném školním procesu, přinesly pozorování týkajících se práce učitelů s učebnicemi.

Metody testovací

Testovací metody se zakládají na aplikaci speciálních textů pro určité soubory žáků. Výsledky textů odpovídají, jaké výsledky vyvolává zkoumaná učebnice v kognitivních výsledcích učení u žáků. Tímto testem se především ověřuje, co se žáci naučí z učebnice, která byla měřena i jinou výzkumnou metodou. Testy mohou být užívány na dlouhodobé i krátkodobé zkoumání výsledků učení.

Metody experimentální

Těmito metodami se zjišťuje, jaké změny může u učebnic vyvolat zavádění modifikací v komunikačním a didaktickém ztvárnění, a zda jsou tyto změny efektivní.

Metody komparativní

Metody sloužící ke srovnání dvou nebo více učebnic z určitého pohledu, například rozsahu. Můžeme srovnávat učebnice různých ročníků stejného předmětu, různých předmětů stejného ročníku, apod. Tyto metody můžeme používat také v historickém výzkumu učebnic, např. jak se vyvíjelo pojetí obsahu učiva v různých obdobích. Průcha (1998, s. 47-49)

4.2. Didaktické vlastnosti učebnice

Weinhofer (2011, s. 36-39) se zmiňuje, že učebnice musí být přizpůsobena didaktickým zásadám, aby je učitel při práci s ní mohl aplikovat. Popisuje tak jednotlivé zásady:

- Zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka – učebnice musí žákovi umožňovat jeho všeobecný rozvoj, tedy dbát na výchovnou, vzdělávací, citovou, morální a estetickou složku osobnosti. Pokud je například učebnice doplněna názornou kresbou, žák si lépe uvědomí fakta a dokáže si učivo lépe představit a pomáhá mu k jeho pochopení.
- Zásada vědeckosti – když autoři tvoří učební text, musí dbát na jeho vědeckou přesnost a správnost. Žáci ale musí textu zároveň rozumět, proto musí být napsán srozumitelně.
- Zásada individuálního přístupu k žákům – každý žák je jiný, má specifické vlastnosti a zájmy a učebnice by měla brát na tyto odlišnosti zřetel. Z tohoto důvodu se v učebnici dělí učivo na základní a rozšiřující. Nadaný žák, kterého učivo zaujme, se bude zajímat i o učivo rozšiřující.
- Zásada spojení teorie s praxí – učebnice by také měla nabízet žákům možnost využít získané znalosti v praxi. Pokud se žáci v učebnici učí o tom, jak se chovat ve společnosti, měli by tyto získané poznatky využít například při návštěvě divadla.
- Zásada uvědomělosti a aktivity – cílem učebnice není si dané učivo pouze přečíst, ale měla by vést žáky k pochopení a ukotvení získaných poznatků. Žák by měl být schopen na otázky typu „Proč? Z jakého důvodu?“ odpovědět svými slovy a problematiku logicky vysvětlit. Velmi důležitá je také funkce, která žáka aktivizuje, jedná se o „shrnující“ pasáže učebnice, které se snaží u žáků získat aktivní zájem, ať už pomocí otázek, zajímavých obrázků nebo her.
- Zásada názornosti – učebnice musí být zpracována názorně tak, aby žákům umožnila smyslové vnímání učiva, doplněné obrázky, grafy nebo tabulkami. Záleží ale také na učiteli, jak učebnici doplní svým výkladem a jinými aktivitami. V případě doplňkových obrázků, grafů nebo tabulek se jedná o tzv. generalizaci, neboli zjednodušení učiva tak, aby bylo snáze pochopitelné a byla z něj jasná podstata učiva. Mnohdy ale dochází použitím těchto pomůcek k opačnému efektu a jsou přemrštěny rušivými elementy, což má na svědomí rozptýlení pozornosti. Když mluvíme o názornosti, musíme se na učebnici dívat jako na celek, ne na jednotlivé pasáže zvlášť.

- Zásada soustavnosti a přiměřenosti – učebnice by měla být uspořádána tak, aby byly poznatky logicky uspořádané a navazovaly na sebe. Žáci je tak chápou lépe, když jeden vychází z druhého, než když jsou odtržené od souvislostí. Se soustavností také souvisí opakování naučených poznatků, aby došlo k jejich zafixování. Důležité je prezentovat učivo pouze do takové hloubky, aby odpovídala ročníku školy.

Tyto zásady podle nás vystihují problematiku požadavků na moderní kvalitní učebnici. Dodržování těchto didaktických zásad při tvorbě učebnice se výrazně promítá do výchovně-vzdělávacího procesu. Na tvorbě učebnice by se mělo podílet několik odborníků – oborový didaktik, psycholog, učitel občanské výchovy, odborník zabývající se etikou. Učebnice daného předmětu by také mohla být doplněna poznatky z jiného předmětu, které je upevní a dochází k širšímu poznání problematiky. Weinhofer (2011, s. 36-39)

5. Učebnice Etické výchovy

Navazují na výzkum, který jsme prováděli v naší bakalářské práci, zabývající se Etickou výchovou na základní škole, jejím aktuálním stavem a dostupnými materiály. V praktické části jsme provedli dotazníkové šetření s učiteli Občanské výchovy na 2. stupni, týkající aktuálnímu stavu etické výchovy na škole, kde působí. Otázky jsem směřovala, jak na způsob výuky etické výchovy na jejich škole, tak k učebnicím a materiálům, které používají.

Z dotazníku vyplynulo, že na školách, kde je etická výchova jako samostatný předmět, mají učitelé větší přehled o dostupných učebnicích etické výchovy. Ve většině zkoumaných škol, kde mají etickou výchovu jako součást jiných předmětů, je nejčastěji zavedena v rámci občanské výchovy. Co se týče materiálů, které používají učitelé v samostatném předmětu etická výchova, je to nejvíce kombinace učebnice a svých vlastních materiálů. (Dvouletá 2021, s. 29-36)

V jedné kapitole jsme zmiňovali tři známé učebnice etické výchovy a jejich stručný obsah. Byly to učebnice od nakladatelství Fraus, Edika a učebnice dostupná na Portálu pro etickou výchovu. V této práci se vybranými učebnicemi budeme zabývat podrobněji a pokusíme se o zmapování učebnic dostupných na trhu, jejich kvalitě a co na trhu chybí. (Dvouletá 2021, s. 24-25)

5.1. Centrum etické výchovy v Olomouckém kraji

Etickou výchovou se zabývá také Centrum podpory etické výchovy v Olomouckém kraji na svých webových stránkách, jehož činnost spočívá především v propagaci předmětu etické výchovy na základních a středních školách v Olomouckém kraji, pomoci školám se zařazováním předmětu do ŠVP a také monitorování a hodnocení výuky. Díky tomuto projektu by měli být proškoleni pedagogové etické výchovy a vytvořeny metodické, výukové materiály a web, který bude veřejně k dispozici pro tyto účely.

Mezi klíčové aktivity tohoto centra patří čtyři pilíře, které tvoří celek. Patří mezi ně vzdělávání pedagogů, kteří začínají učit etickou výchovu, výchova žáků prostřednictvím výuky etické výchovy, její začlenění do ŠVP a evaluace skrze pilotní výchovu.

V rámci tvorby výukových materiálů jsou zpracovávány pracovní listy pro žáky a metodické materiály vycházející z cílů etické výchovy. Druhým pilířem jsou semináře pro pedagogy, v jejichž rámci nabízejí akreditované kurzy pro začínající pedagogy a semináře zabývající se tématy vybraných kapitol Etické výchovy. Dalším je pilotní výuka, která je pro připravenost pedagogů stěžejní a dělí se do dvou fází: nejprve bude etická výchova zavedena do ŠVP jako samostatný nebo volitelný předmět, popřípadě jako součást příbuzného předmětu, poté začne samotná výuka etické výchovy, která ověří realnost a smysluplnost výuky a kvality osnov. V rámci metodické podpory budou poskytovat metodici poradenskou a podpůrnou péči ředitelům škol a vyučujícím tohoto předmětu formou konzultací, hospitací v hodinách, apod. (Hlavní strana, © 2011–2023)

Mgr. Tomáš Just, metodik Centra etické výchovy, nám poskytl odpovědi na otázky, které se týkají diplomové práce, a uvádíme je v následujících odstavcích.

Chtěla bych se Vás zeptat, jako učitele Etické výchovy, jaký máte názor na zavedení Etické výchovy do výuky.

„Zavedení ETV do škol jednoznačně vítám. V naší škole máme ETV už téměř 15 let jako povinný předmět v každém ročníku. Témata ETV se prolínají i do dalších oblastí výuky i volnočasových aktivit. To se pozitivně promítá do klimatu školy i tříd. Máme taky zpětnou vazbu od absolventů, kteří se setkali v rámci ETV s různými tématy osobnostního rozvoje, hodnot a podobně. V dalším studiu nebo životě mohli z těchto zkušeností čerpat.“

Je podle Vás lepší zavedení Etické výchovy jako samostatného předmětu nebo v rámci Občanské výchovy a proč?

„V současné době se témata ETV mohou objevovat i v jiných předmětech např. zmíněná občanská výchova, objevují se i nástroje wellbeingu, formativní hodnocení a podobně, které také přispívají k vytváření příznivého klimatu školy a podporují témata ETV. Takže škola by nutně nemusela mít ETV jako samostatný předmět, ale měla by s tématy ETV aktivně pracovat. Osobně preferuji ETV jako samostatný předmět, protože by se mohlo stát, že učitel OV „přebije“ témata ETV jinými tématy – například naukovými.“

Je podle Vás výuka Etické výchovy v České republice dostatečná?

„Výuka ETV jako předmětu je v minimálním měřítku. Díky diskusi kolem velké revizi RVP se objevují nová témata jako třeba wellbeing a mnoho škol s tímto trendem pracuje nebo začíná pracovat. Jak je na tom celkově ČR nedokážu říct, na to mi chybí dostatečná data.“

Využíváte ve výuce více své materiály nebo dostupné učebnice?

„Záleží na konkrétním ročníku. Velmi často používám materiály a učebnice, které si upravuji podle sebe, svých zkušeností, podle složení konkrétní třídy a podobně. Např. v 9. ročníku ale využívám převážně vlastní materiály.“

Pokud využíváte obojí nebo jen učebnice, jaké učebnice to jsou?

„Nejvíce se nám osvědčily učebnice z projektu NPI Etická výchova, učebnice a pracovní listy, které vznikly v rámci projektu „Etická výchova a učebnice“. Občas na 1. stupni používáme i slovenské materiály – učebnice pro ETV.“

Je podle Vás k výuce EV dostatek kvalitních materiálů (učebnic, pracovních listů, apod.)?

„Učebnic i pracovních listů je dle mého názoru k dispozici dostatek, stávající učebnice, které využíváme (viz výše) by si zasloužily revizi a přepracování. Přece jen vznikly v roce 2014 a doba se trochu posunula.“

Podle čeho vybíráte učebnice k výuce?

„Podle zkušenosti a podle toho, jak mě osobně vyhovují. Jsem ovlivněn i pojetím ETV na kurzech, školeních a konferencích, které jsem absolvoval.“

Využíváte nějaká kritéria k hodnocení kvality učebnice?

„Učebnice by měla obsahovat témata a koncepci ETV podle R. Olivara a L. Lencze. Dále by měla být pro mě osobně akceptovatelná – to znamená, že by mi náplň měla „sedět“, takže do realizace aktivit se nemusím nutit, ale vypadá tak, že i mě bude bavit.“

Co je pro Vás rozhodující, zda je učebnice kvalitní nebo ne?

„Koncepce podle Olivara a Lencze (viz výše), použitelnost pro žáky, orientace na prožitkovou a sebezkušenostní výuku.“

Co by podle Vás měla kvalitní učebnice obsahovat, a co ji naopak nesmí chybět?

„Měla by obsahovat jednoduchý teoretický rámec, smysluplné aktivity, témata podle Olivara a Lencze. Netrvám na pracovních listech – význam mají více na 1. stupni.“

Podle čeho by se učitelé měli rozhodovat při výběru materiálů do výuky?

„Učebnice by měla učiteli „sedět“ a měla by ho bavit.“

5.2. Metodika hodnocení učebnic

Hodnocení učebnic bude probíhat prostřednictvím hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol uvedených v publikaci *Hodnocení učebnic* od Maňáka a Knechta. Při sestavování těchto kritérií autoři vycházeli z průběrné důležitosti

jednotlivých kategorií. Tato důležitost byla zkoumána výzkumem, do kterého bylo zapojeno 783 učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů z Moravskoslezského kraje. Učitelé dostali čtyřicet kritérií, které měly podobu tvrzení o učebnicích, a u každého tvrzení měli vyznačit jeho důležitost pro kvalitu učebnice daného předmětu a stupně školy. (Maňák a kol. 2007, s. 33)

Při sestavování bodového hodnocení jednotlivých položek se vycházelo z průměrné důležitosti shluků představující jednotlivé kategorie. Nejvyšší bodové hodnocení se tak navrhuje u kategorií I., II., III., a to po 12 bodech a nejnižší u XIII. kategorie, 4 body. V případě bodového hodnocení také přihlížíme k tomu, jak je posuzovali učitelé ve výzkumu. Maximální počet je 112, aby byla učebnice přijatelná, měla by mít minimálně 70 bodů. Konkrétně u kategorií přehlednost, přiměřená obtížnost a rozsah a odborná správnost, by měla být učebnice hodnocena plným počtem bodů. (Maňák a kol. 2007, s. 35)

Tabulka hodnotících kritérií je rozdělena do 13 kategorií – viz příloha 4. První kategorie přehlednost se zabývá tím, zda je učebnice vhodně rozčleněná, tedy jestli se v ní žák bude schopen rychle orientovat a přehledností vnitřní struktury textů, to znamená logickou posloupností pojmů, návazností vět nebo prezentací nového učiva v návaznosti na učivu dříve osvojeném.

Kategorie druhá se zabývá obtížností a rozsahem učiva, tedy zda je učivo žákům srozumitelně vysvětleno a autoři používají jazyk, který je přiměřený chápání žáků. Důležité je také, zda jsou otázky a úkoly v učebnici jasně formulovány tak, aby je žáci rychle a jasně pochopili a výběr a počet pojmů v učebnici odpovídá úrovni chápání žáků.

Třetí kategorie se zaměřuje na odbornou správnost poznatků v učebnici. Zejména zda je používaný jazyk nejen srozumitelný, ale i odborně správný a poznatky odpovídají současnému stavu kultury a společenské praxe. Učebnice by měla zahrnovat aktuální témata, a neměla by se zaměřovat na zastaralé nebo překonané představy.

V kategorii čtvrté se kritéria zaměřují na motivační charakteristiky učebnice. Důležité je, zda je učivo zaměřené na praxi a autentické situace ze života. Učivo by mělo být žákům blízké a také zajímavé, aby žáci chápali propojení poznatků s následným využitím v praxi. V učebnici by měli být používány grafické prostředky, které by měly odlišovat různé typy učiva a zvýrazňovat klíčové pojmy.

Kategorie pátá se zabývá řízením učení, to znamená, zda úlohy vyžadují řešení problémových situací, tvořivou činnost, praktické aplikace učiva a nezaměřují se na pouhou reprodukci učiva. Texty v učebnici by měli také vést k uvažování a kritickému myšlení, žáci by měli text pochopit a dokázat vysvětlit jeho smysl. Aby došlo k upevnění, měla by učebnice nabízet dostatek procvičovacích a opakovacích úloh. V neposlední řadě je také důležité, aby učebnice vedla žáky k reflektování své práce.

Kategorii šestou, zabývající se obrazovým materiálem, je v mnohých případech složité jednoznačně ohodnotit, protože chápání obrazového materiálu, může být u každého individuální. Obecně je ale důležité, aby bylo množství obrazového materiálu v učebnici přiměřené a vztahoval se k danému učivu. Obrazový materiál by měl pomáhat k porozumění učiva, doplňovat text nebo nahrazovat text názornější formou. Jedním z kritérií v této kategorii je, zda je obrazový materiál pro žáky přitažlivý. Toto kritérium je těžké vyhodnotit, protože pro každého žáka může být pro žáky přitažlivé něco jiného, ale můžeme se zaměřit na to, zda je přiměřený pro žáky daného věku, odpovídá zájmům žáků nebo může být pro žáky zábavný.

Sedmá kategorie znamená shodu s kurikulárními dokumenty, tedy zda je učebnice v souladu s rámcovým vzdělávacím programem nebo si učitelé musí vyhledávat vlastní informace. Druhým kritériem je, zda jsou cíle výuky dosažitelné prostřednictvím studia učebnice a učební úlohy vedou žáky k činnostem, které pomáhají k dosažení cílů.

Kategorie osmá se zabývá cenou učebnice a doplňkových materiálů po srovnání s ostatními učebnicemi, pracovními sešity nebo metodikami na trhu. Devátá kategorie hodnotí, jestli je písmo v učebnici přiměřené a vazba učebnice je kvalitní a trvalá.

V desáté kategorii zjišťujeme, jaké jsou k učebnici k dispozici doplňkové materiály. Zda je k učebnici pracovní sešit, který je s ní vhodně provázaný nebo příručka pro učitele, která poskytuje informace o pojetí a přístupu k učebnici.

Jedenáctá kategorie se zaměřuje na diferenciaci učiva a úloh, tedy zda učebnice obsahuje rozšiřující učivo pro nadané žáky a je jasně odlišeno od učiva základního. Úlohy by měly být odlišeny dle obtížnosti pro průměrné i podprůměrné žáky.

Kategorie dvanáctá se zabývá hodnotami a postoji, které by učebnice měla rozvíjet u žáků. Prvním důležitým bodem je, zda učebnice odkazuje na slušné chování, tradice a právní normy. Učebnice musí přistupovat bez stereotypů k prezentaci náboženských menšin, ras nebo národností. Například by měly v úlohách a cvičeních rovnoměrně vystupovat stejně tak ženy, jak muži. U žáků má rozvíjet respekt k hodnotám souvisejícím s vyučovacím předmětem, například k životnímu prostředí nebo estetickým hodnotám.

Poslední kategorie je zaměřena na zpracování učiva, prezentování obsahu ve vztahu k jiným oborům, tedy zaměření na mezipředmětové vztahy. Poznatky v učebnici by měly být prezentovány z více úhlů pohledu a učebnice by měla žákům vysvětlit, proč má smysl se dané učivo učit. (Sikorová 2007, s. 43-47)

Tabulka zahrnuje podrobně všechny důležité kategorie, které mohou pomoci při výběru a zhodnocení učebnice. V této práci jsou vybrané učebnice hodnoceny v rámci kritérií uvedených v tabulce i přesto, že si autorka této práce uvědomuje jistou míru subjektivnosti takových hodnocení. Pro obecnější a komplexní hodnocení učebnice je vhodné zahrnout jako hodnotitele větší počet nejen učitelů z praxe, ale také žáků, kteří s učebnicí pracují, jak na to poukazuje Suková a Baar (2022). Tito autoři se ve své práci zabývají porovnáváním vybraných učebnic dějepisu a výchovy k občanství nejen z pohledu učitelů, ale také z pohledu žáků. Realizace podobného výzkumu však překračuje rámec této práce, která se soustředí na doplnění výše uvedené kritériální tabulky o kritéria specifická pro obor. Doplněná tabulka u jednotlivých učebnic pak slouží pedagogům spíše pro porovnání jejich vlastního hodnocení, kdy je důležité, aby při něm zvažovali také to, že učebnice slouží i jejich žákům. Suková a Baar (2022) poukazují na to, že přesto, že jsou učitelé z praxe finálními hodnotiteli učebnic, chybí jim informace, díky kterým by mohli učebnice objektivně srovnávat a často zapomínají, že právě žáci jsou ti, pro které jsou učebnice primárně vytvářeny a proto by po grafické i odborné části měly odpovídat jejich věku. V celkovém zhodnocení jejich výzkumu se ukázalo, že žáci přistupovali k učebnicím mnohem kritičtěji, než učitelé. Důvodem může být, jak učitelé na různých školách vedou žáky k práci s učebnicí. Na školách, kde jsou studenti k práci s učebnicí vedeni, je výsledné hodnocení učebnic lepší, protože chápou důležitost učebnice a výstavbu textu. Sami autoři studie však poukazují na to, že je potřeba tento závěr podrobit dalšímu vědeckému výzkumu.

Jak bylo uvedeno, stěžejním cílem této práce je právě zaměření se na specifická kritéria učebnic etické výchovy, která jsou k tabulce explicitně přidána, a jejich podoba vychází z konzultace s Centrem etické výchovy a jsou v souladu s Rámcovým vzdělávacím plánem.

1. Prosociálnost je komplexní chování, jehož předpokladem je kultivace morálních pocitů, které je třeba pěstovat. **Pomáhá učebnice pěstovat morální pocity, které mají vliv na rozvíjení prosociálního chování (empatie, tolerance, ...)?**

2. Utváření vlastního názoru žáků a pomoc při genezi osobnosti žáka je jedním z hlavních cílů etické výchovy. **Zaměřuje se učebnice na utváření názorů žáka a genezi jeho osobnosti?**

3. Při výuce etické výchovy je důležitá sebezkušenost a reflexe témat. **Vede učebnice k prožitkové výuce a k práci ve skupinách, která pomáhá k vytváření třídního kolektivu?**

6. PRAKTICKÁ ČÁST

6.1. Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zhodnocení tří učebnic etické výchovy pro 2. stupeň základních škol od různých nakladatelství. Záměrem je co nejvíce komplexní rozbor učebnic, který by měl učitelům pomoci při výběru vhodné učebnice do výuky. Zaměřím se jak na kritéria pro učebnice obecně, tak na specifická kritéria vzhledem k předmětu etické výchovy, která jsem vytvořila dle cílů etické výchovy v RVP a konzultací s panem magistrem T. Justem z Centra pro etickou výchovu. Co se týče obecného hodnocení učebnic, budu postupovat na základě hodnotících kritérií Sikorové (2007, s. 31-40), mezi které řadíme zejména přehlednost, tzn., aby se v ní žákům dobře orientovalo, přiměřenost obtížnosti a rozsahu, aby byl text pro žáky pochopitelný a odpovídající jejich věku. Kritéria pro učebnice etické výchovy zaměřím na samotné cíle vyplývající z RVP a koncepce R. R. Olivara a L. Lencze.

6.2. Hodnocené učebnice a postup při jejich hodnocení

Učebnic etické výchovy není na trhu mnoho, protože je etická výchova často zařazena do učebnic občanské výchovy, resp. výchovy k občanství. Pro svůj výzkum jsem si vybrala učebnici etické výchovy od renomovaného nakladatelství Fraus, protože s učebnicemi jiných předmětů od tohoto nakladatelství jsem se již setkala, a byli to učebnice kvalitní. Další učebnicí, kterou se budu zabývat, bude učebnice etické výchovy od nakladatelství Edika, kterou vytvořil tým autorů z Masarykovy univerzity. Třetí učebnicí je učebnice dostupná na webovém Portálu pro etickou výchovu, kde jsou volně přístupné učebnice od 6. do 9. třídy i s metodickými příručkami a také sada pracovních listů pro každý ročník. Tyto materiály tvořili a pilotovaly týmy učitelů etické výchovy z praxe. Tyto učebnice jsem vybrala proto, že je zajímavé porovnávat učebnice z renomovaných nakladatelství právě s učebnicemi, které tvořili týmy učitelů etické výchovy. Svůj výběr jsem také konzultovala s odborníky Centra etické výchovy v Olomouci, kteří mají zpětnou vazbu od učitelů v rámci výzkumů, které sami provádějí. Bylo mi potvrzeno, že tyto učebnice jsou nejvíce využívány a to zejména s ohledem na jejich dostupnost.

V následujících podkapitolách vždy uvedu název hodnocené učebnice a krátce ji představím. Poté učebnici zhodnotím na základě obecných kritérií Sikorové, kdy každé kritérium slovně okomentuji a zdůvodním. Následovat bude hodnocení dle specifických kritérií vzhledem k cílům oboru. Na závěr vždy každou učebnici stručně zhodnotím.

6.2.1. Učebnice Etická výchova v rámci projektu Etická výchova – 8. ročník

Tato učebnice vznikla v rámci projektu „Etická výchova a učebnice“, ke kterým vznikla také sada pracovních listů a metodik pro učitele. Vytvořilo ji Etické fórum ČR, o. s., ve spolupráci s národním institutem pro další vzdělávání. Učebnice má doložku MŠMT ze dne 6. června 2014 a je volně ke stažení na internetu. Autorkami učebnice jsou Mgr. Hana Brichová, Mgr. Hana Matějcová a Mgr. Marie Navrátilová. Nakladatelem je Národní institut pro další vzdělávání.

Zhodnocení učebnice s ohledem na obecná kritéria Sikorové

Učebnice získala 101,5 bodů ze 112, to je 90,63 % (viz tabulka příloha 5). V první kategorii jsem udělila učebnici plný počet bodů, učebnice je přehledně zpracovaná jak po grafické stránce, tak po stránce obsahu. Kapitoly jsou vhodně rozčleněné a témata v kapitolách na sebe vhodně navazují. Jednotlivé kapitoly jsou v učebnice rozlišeny tak, aby bylo jasně vidět, kde začíná kapitola nová. Nadpisy kapitol jsou barevně odlišené a důležité pojmy jsou zvýrazněny tučně pro snazší orientaci. Důležité definice jsou zvýrazněny v barevných rámečcích. Na okraji učebnic jsou názornými obrázky označeny typy zadání, tedy zda se jedná o skupinový úkol, samostatný úkol, úkol k zamyšlení apod.

Druhá kapitola se zabývá obtížností a rozsahem učiva a v této kategorii ode mě učebnice získala 12 bodů, tedy plný počet. Učebnice navazuje na učiva předchozích ročníků téže řady učebnice a obtížností odpovídá žákům, pro které je učebnice určena. Výklad učiva je srozumitelný a zadání úloh a cvičení je dobře formulované. Pojmy jsou v učebnici dobře vysvětleny a odpovídají znalostní úrovni žáků.

Třetí kategorie se zaměřuje na odbornou správnost učebnice a udělila jsem jí plný počet bodů. Poznatky a informace v učebnici jsou pravdivé a odborně správné. Definice a důležité pojmy jsou logicky a jasně vysvětleny. Informace v učebnici jsou aktuální a odpovídají současnému stavu vědy a kultury.

Čtvrtá kategorie, týkající se motivačních charakteristik, ode mě obdržela 8,5 bodů. S učivem, které je v učebnici zařazeno, se žáci mohou setkat v situacích každodenního života. V učebnici jsou příklady a úlohy, které jsou žákům blízké a týkají se situací běžného života. Obsah učiva je ozvláštněn různými zajímavostmi a úkoly, které látku zpestřují. V rámečcích jsou také uváděny citáty slavných osobností, které se

nějakým způsobem týkají probíraného tématu. Důležité pojmy jsou zdůrazněny barevně nebo zarámovány, aby byly oddělené. Učebnice je kvalitně graficky zpracována, ale i přesto se u některých pasáží stává, že některé otázky splývají s textem nebo není na první pohled úplně jasné, k čemu patří.

Kategorie pátá, zaměřená na řízení učení, získala plný počet bodů, tedy 10. Učebnice zahrnuje úlohy, které zapojují žáky do řešení problémů a rozvíjí jejich tvořivost. Obsahuje také situace, které vyžadují, aby se nad nimi žáci zamýšleli a hodnotili je. Rozvíjí jak samostatnou práci plněním daných úkolů, tak skupinovou práci nebo práci ve dvojicích, kdy konverzují, diskutují nebo se společně zamýšlejí nad danou problematikou. Uvádím příklad úkolu, který v učebnici jako jeden z mnoha reprezentuje řešení problémových situací týkající se každodenního života a zároveň příklad k zamyšlení:

„Jedete v autobuse a pozorujete lidi kolem sebe. Na plošině pro kočárky stojí zasněný pán. Přistoupili revizor a mladá paní s kočárkem, jenže pán stojí v prostoru pro kočárky zamyšleně dál. Revizor (velmi arogantně): „Pane, vy neumíte číst?“ Prstem ukáže na přepravní řád pro cestující. Pán (probral se ze zasnění), klidně, avšak s nádechem jemné ironie: „Umím, potřebujete něco přečíst?“

Nejprve si promyslete úkol sami za sebe. Pak vytvořte skupinky a zamyslete se nad touto situací. Zvažte morální oprávněnost požadavku revizora směrem k pánovi i způsob a formu sdělení obou osob (revizora i pána).

- *Byl obsah požadavku revizora, aby pán uvolnil prostor na plošině autobusu, z morálního hlediska oprávněný?*
- *Jak charakterizujete způsob „revizorovy výzvy“ k cestujícímu?*
- *Jak byste v roli revizora sdělili zmíněnou výzvu cestujícímu vy?*
- *Co v dané chvíli pravděpodobně prožíval revizor a co zmíněný pán? (Ginterová a kol. 2014, s. 20)*

Kategorie šestá se zabývá tím, jak je tvořena učebnice po stránce obrazového materiálu. Tato kategorie získala 10 bodů. Obrazového materiálu je v učebnici dostatek, názorně pomáhají žákům při práci s textem a jsou smysluplně použity u vhodné situace

a neslouží jen pro lepší dojem. I když jsou obrázky vhodně zvolené, je těžké určit, zda jsou pro žáky přitažlivé, protože toto kritérium je velmi individuální. Můžeme se na to podívat z toho pohledu, zda jsou obrázky pro žáky zajímavé nebo mají podepřít konkrétní situace zábavnými prvky, učebnice toto kritérium splňuje. Ve vhodných situacích jsou zvoleny obrázky, které mají žáky pobavit nebo dopomoci s představením a dokreslením situace.

V sedmé učebnici hodnotím kladně ve shodě s kurikulárními dokumenty a udělila jsem zde 8 bodů. Je vypracována v souladu s kurikulárními dokumenty, má doložku MŠMT a zvládnutím obsahu učebnice splňujeme zadané cíle předmětu. Úkoly a cvičeními vedou žáky k naplnění cílů předmětu podle kurikulárních dokumentů.

V osmé kategorii, která se zabývá cenou a dostupností učebnice, jsem také udělila plný počet bodů. Učebnice i doplňkové materiály jsou volně dostupné ke stažení zdarma, což je velká výhoda učebnice a neubírá to na její kvalitě. Učebnice se dá ale také koupit v tištěné verzi a i v tomto případě je v dostupné cenové relaci.

Devátá kategorie se věnuje ergonomickým a typografickým vlastnostem. V této kategorii jsem učebnici ohodnotila také plným počtem bodů, a to 8 body. Písmo i jeho zvolený druh v učebnici je přiměřený a přehledný pro její uživatele. Pokud si učebnici koupíme a nevyužíváme ji v podobě, ve které je dostupná na internetu, je její vazba odolná a je vytištěná na kvalitním papíru.

Kategorie desátá se týká doplňkových textů, které jsou k učebnici k dispozici a v této kategorii získala 4 body. K učebnici je k dispozici sada pracovních listů a příručka pro učitele. Pracovní sešit k učebnici není.

Jedenáctá kategorie se zabývá diferenciací učiva pro nadané a nezískala žádný bod. Učebnice nabízí základní učivo pro všechny žáky a nerozlišuje, pro koho je určené, tudíž neuvádí rozšiřující učivo pro nadané žáky. U úloh také není uvedeno, jak jsou úlohy náročné. I přesto si ale v učebnici najde každý žák to své, i když úlohy nejsou rozdělené pro nadprůměrné a podprůměrné žáky, lze s úlohami dobře pracovat a přizpůsobit žákům dle potřeby.

V předposlední, dvanácté kategorii jsem udělila učebnici plný počet bodů, tedy 6. Učebnice odkazuje na společenská pravidla, mravní normy a vede žáky ke správnému

chování ve společnosti. Často se v učebnici vyskytují příklady, aby se žáci zamysleli a řešili problémy, které se týkají chování ve společnosti a řešení konfliktů s jinými lidmi. Učebnice prezentuje učivo bez předsudků vůči menšinám nebo jiným rasám.

V poslední kategorii učebnice získala 3 body a zabývá se zpracováním učiva. Obsah učiva je propojen s jinými obory, nalezneme spojení s občanskou výchovou, výtvarnou výchovou, kdy kresbou ztvárňují své pocity nebo českým jazykem při práci s textem. Témata v učebnici jsou důkladně probrána a zaměřena na několik základních. Jevy v učebnici jsou často zobrazovány z více úhlů, kdy se žáci mají na tutéž situaci podívat z více stran. Učebnice nenabízí žákům vysvětlení, proč se mají danou látku učit, a co jim přinese.

Zhodnocení učebnice s ohledem na specifická kritéria vzhledem k oboru

Specifická kritéria vzhledem k oboru etické výchovy jsou hodnocena s ohledem na navržené cíle, které jsou vždy jednotlivě uvedeny v rámci tří otázek.

1. Pomáhá učebnice pěstovat morální pocity, které mají vliv na rozvíjení prosociálního chování (empatie, tolerance, ...)?

Učebnice se zaměřuje na rozvíjení morálních pocitů žáků vedoucích k prosociálnímu chování. V úkolech vede žáky tak, aby ve svém chování přemýšleli nad morálními vlastnostmi a snažili se je co nejvíce rozvíjet. Rozvíjení prosociálnosti se důkladně věnuje celá šestá kapitola v učebnici od strany 48 až 54, ale morálními pocity, které prosociální chování rozvíjí, se zabývá také kapitola osmá Etika a ctnosti. Prosociální chování ale není omezené jen v těchto kapitolách, je provázáno celou učebnicí. Uvádím několik příkladů, pro představení, jak učebnice pracuje s prosociálním chováním.

„Je pěkný slunečný den a ty se jdeš s několika přáteli projít ulicemi, možná se zastavíte na zmrzlinu. Vtom uvidíš paní ze sousedství, jak lepí na sklo výkladu letáček o ztrátě svého pejska. Vždyť ho také znáš, vidíváš je spolu... CO UDĚLÁŠ?”

Koupíte si zmrzlinu a jdete do parku. Než si vyberete správnou lavičku, všimneš si starého pána, jak se bezradně rozhlíží a rád by se asi na něco zeptal... CO UDĚLÁŠ?”

Na lavičce jste probrali události dne a rozcházíte se každý domů. Jdeš pomalu ulicí a vnímáš krásný západ slunce, když tě najednou vyruší rozzlobený hlas pepně komentující rozsypaný nákup. Mladé ženě s kočárkem se roztrhla chatrná igelitka... CO UDĚLÁŠ?”

Přicházíš domů, v kuchyni přemýšlíš, co si dáš k večeři, co budeš dělat potom, a vidíš maminku dávat prádlo do pračky, smutnou, bez nálady... CO UDEĽÁŠ? “ (Ginterová a kol. 2014, s. 50)

Prezentace charitativního projektu, ve kterém mají žáci představit před třídou svůj charitativní projekt tak, aby namotivovali k prosociálnímu chování i ostatní.

„Věříme, že udržitelnost leží spíše v tom, co dáváme, než v tom, co dovedeme získat. Věříme také, že je mnoho dobrého v lidech, jen najít cestu smysluplnosti dobra, přestože se spousta lidí okolo nás ptá: „A co z toho budu mít, když někomu něco dám.“

„Jsou na světě místa, kterým se můžeš přiblížit jen pěšky nebo na kole. V Africe jsou pro děti obtížně dostupné i školy. Darováním opotřebovaného jízdního kola můžeš změnit život dítěte v Africe.“ (Ginterová a kol. 2014, s. 51-52)

2. Zaměřuje se učebnice na utváření názorů žáka a genezi jeho osobnosti?

Úkoly vedou žáky k tomu, aby přemýšleli nad různými situacemi a zamysleli se, jak by v dané chvíli reagovali. V některých úlohách žáci mají vyjádřit svůj názor k dané problematice a odůvodnit ho. Úkoly podílející se na genezi lidské osobnosti můžeme najít v kapitole třetí zabývající se asertivitou, kde se jedinec učí, jak vhodně prosazovat svůj názor, aniž by odsuzoval názory druhých a zabránit tomu, aby s námi někdo manipuloval. Své názory se ale žáci učí formulovat při určitých cvičeních v každé kapitole. Opět uvádím konkrétní příklady z učebnice podněcující asertivní chování a tvoření osobnosti a názorů žáka.

„Jana si objednala v restauraci kávu. Číšník ji přinesl, ale káva byla jen vlažná a na šálku byl otisk rtěnky. Jak se Jana zachová, jak bude řešit situaci? Ve dvojicích si připravte dokončení situace

A: pasivně

B: agresivně

C: asertivně“

„Tvoje kamarádka hraje na kytaru. Příští sobotu se bude konat koncert, na kterém bude dvakrát vystupovat. Ty dostaneš pozvánku a slíbíš, že na koncert přijdeš. Ve stejný den ale hraje tvůj mladší bráška důležitý zápas v basketbalu a byl by moc rád, kdybys ho

přišla na zápas podpořit. Když půjdeš na zápas, nestihneš koncert. Právě o tom mluvíš s kamarádkou, která ti říká: „To jsem nevěděla, že je pro tebe důležitější brácha než nejlepší kamarádka. To si teda příště rozmyslím, jestli tě někam pozvu.“

- *Co by se v ukázce muselo změnit, aby nešlo o manipulaci?*
- *Vyjmemu alespoň tři emoce, které ve vás manipulace vyvolá.*
- *Co byste poradili člověku, který mluví s někým, kdo právě použil manipulativní komunikaci? Navrhněte alespoň dvě doporučení.“* (Ginterová a kol. 2014, s. 34)

3. Vede učebnice k prožitkové výuce a k práci ve skupinách, která pomáhá k vytváření třídního kolektivu?

V učebnici je zařazováno velké množství úkolů a cvičení pro práci s třídním kolektivem v rámci úkolů pro dvojice nebo skupiny. V první kapitole je pět úkolů pro skupiny, ve kterých mají komunikovat, diskutovat nebo hrát scénky, na kterých si ověří, jak jim spolupráce funguje. Skupinové práce se vyskytují téměř v každé kapitole, v kapitole druhé je úloh pro skupiny dokonce osm.

V učebnici nejsou jenom cvičení, kdy mají žáci psát nebo povídat si, ale mají si vyzkoušet situace v praxi, aby se do nich dokázali vžít. Práce ve skupinách jsou zaměřeny právě na aktivity, ve kterých si mají žáci vyzkoušet zažít reálné situace a ne pouhé automatické odpovědi na otázky. Kapitola druhá nám nabízí více skupinových cvičení, které žáky vedou k zážitkové výuce, ale najdeme je napříč celou učebnicí vždy s grafickým označením na okraji učebnice. Úkoly nejsou jenom práce ve skupinách, ale snaží se žáky vést k reflexi jejich prožitku. Uvádím několik příkladů cvičení vedoucích k prožitkové výuce:

„Pracujte ve dvojicích. Rozdělte si podle pokynů manipulativní techniky a připravte si krátkou scénku, v níž natrénujete obranu proti manipulativnímu jednání. Uvědomte si, že nejde o to, kdo ve slovním souboji vyhraje, ani o pobavení spolužáků, ale o trénink, který vás má připravit na obranu proti manipulaci.

Na závěr diskutujte nad technikami uvedenými bez komentáře – co si pod takovou manipulací představujete?“ (Ginterová a kol. 2014, s. 31)

„ZAHRAJTE SI HRU JMENOVKOVÁ KŘÍŽOVKA.

VeźmĚte si kařdĚy ěistĚy list papĚru, doprostřed napiřte svĚ křestnĚ jmĚno tiskacĚm pĚsmem a vydeĚjte se na cestu za svĚmi spoluřაკy a spoluřაკkami. KařdeĚo pĚknĚ oslovte a pořაკeĚte ho o zapsanĚ do vařĚ křĚřovky. Ař se setkáte se vřemi, posařte se na mĚsto.

- 1. Jak se ti dařilo oslovovat ostatnĚ?*
- 2. Kde vřude ses pohyboval/a při zĚskavĚnĚ jmen?*
- 3. Pořაკdal/a jsi o zapsĚ kařdeĚo ve třĚdĚ?*
- 4. Chovali se k tobĚ vřichni stejnĚm zpĚsobem?*
- 5. HraĚř rĚd/a rĚznĚ hry, soutĚře apod.? JakĚ?*

VeźmĚte si znovu svĚj papĚr s křĚřovkou a dobrĚ si jej prohlĚdnĚte. PopustĚte uzdu svĚ fantazii a dotvořte posklĚdanĚ pĚsmena do kreativnĚho obrĚzku, obrĚzek pojmenujte. Na zĚvĚr vytvořte třĚdnĚ galerii.“ (GinterovĚ a kol. 2014, s. 10)

„AKTIVITA KOLEĚKA

SednĚte si do kruhu. NynĚ mĚte mořnost svobodnĚ vyjĚdřit, co vĚs trĚpĚ, s ěĚm nebo s kĚm mĚte problĚmy a jakĚ mĚte starosti. KařdĚy z vĚs dokonĚĚ vĚtu: „VadĚ mi... (VadĚ mi, ře... VadĚ mi, kdĚř...).“ Snařte se problĚmy pojmenovat, nikoli je řeřit. A nynĚ zmĚnĚte tĚma koleĚka – mĚžete kohokoli nebo cokoli pochvĚlit. DokonĚte vĚtu: „LĚbĚ se mi... (LĚbĚ se mi, kdĚř... LĚbĚ se mi, ře...).“ JednotlivĚ koleĚka mĚžete nĚkolikrĚt opakovat.

- JakĚ jsi mĚl/a pocity při vyslovovĚnĚ nĚzorĚ v prvnĚ a druhĚ ěĚsti aktivitty?*
- TĚkaly se nĚkterĚ vĚty tebe nebo tvĚho chovĚnĚ, jednĚnĚ?*
- JakĚm zpĚsobem jsi reagoval/a?“* (GinterovĚ a kol. 2014, s. 11)

V celkovĚm zhodnocenĚ uĚebnice dopadla velmi dobrĚ. Ve vĚtřinĚ kategoriĚ obdrřela plnĚy nebo vysokĚy poĚet bodĚ. Za velkou vĚhodu povařuji, ře je uĚebnice zamĚřena na pĚaci s kolektivem, řeřenĚ problĚmovĚch situacĚ a pĚemĚřlenĚ nad danĚmi tĚmaty. Metodika k uĚebnici je pĚidanou hodnotou ve formĚ vysvĚtlivek, pĚĚbĚhĚ, tipĚ a aktivit, kterĚ mohou řაკi dĚlat pĚed nebo po pĚaci s uĚebnicĚ. Tato uĚebnice je dle mĚho nĚzoru jedna z nejlepřĚch a nejpropracovanĚjřĚch uĚebnic, kterĚ nabĚzĚ tĚmata potĚebnĚ k řivotu.

6.2.2. Učebnice Etická výchova pro 2. stupeň základních škol Edika

Učebnice byla vydána v roce 2013 v Brně nakladatelstvím Edika ve společnosti s Albatros Media a.s. Byla vytvořena týmem autorů působících na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity: Monikou Svobodovou, Jitkou Lunerovou a Radimem Štěrbou. Ilustroval ji Tomáš Profant. Učebnice je vytvořena v souladu s RVP ZV. Je rozčleněna do 9 kapitol, které jsou dále členěny do podkapitol.

Zhodnocení učebnice s ohledem na kritéria Sikorové

Učebnice ode mě získala 89,5 bodů ze 112, to je 79,91 % (viz tabulka příloha 6). V první kategorii jsem učebnici ohodnotila plným počtem bodů, tedy 12. Kapitoly jsou vhodně rozčleněny a logicky na sebe navazují. Pojmy a definice jsou také uspořádány tak, aby byly pro žáky co nejnáze pochopitelné.

V kategorii druhé, která se zabývá obtížností učiva, jsem jí udělila také plný počet bodů, protože je učivo dle mého názoru vhodně vybrané, obtížnost je pro žáky druhého stupně základní školy přiměřená a odpovídá učivu uvedenému v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy (dále jen RVP ZV).

V kategorii třetí jsem ocenila učebnici 12 body. Poznatky, které jsou v učebnici uvedeny, jsou po odborné stránce správné a s ohledem na RVP ZV, jsou aktuální a odpovídají současné společenské praxi.

Čtvrtou kategorii jsem ohodnotila 6,5 body. Učebnice se zaměřuje více na pojmy a vysvětlování těchto pojmů pomocí definic či vyhledávání na internetu. Příklady ze života, reálných situací, které žáci mohou znát z vlastní zkušenosti, v učebnici chybí. Cvičení v učebnici jsou často znalostní a tyto znalosti nejsou dál rozvíjeny. Časté jsou tyto typy úkolů:

„Co je agresivita? Najděte na internetu její přesný význam a vysvětlete ho vlastními slovy.“ (Lunerová a kol. 2013, s. 17)

„Uveďte příklady zemí, kde platí odlišná pravidla slušného chování než u nás.“ (Lunerová a kol. 2013, s. 19)

Tyto úkoly jsou vhodné, ale chybí jim reflexe, tedy následná práce s nimi, aby si je žáci osvojili a dokázali s těmito pojmy pracovat i prakticky a používali je i ve svém životě, ne jen ve škole při práci v učebnici.

Kategorie pátá získala 6 bodů. Jak jsem již výše zmiňovala, úkoly v učebnici se často zaměřují jen na vysvětlování pojmů nebo jejich dohledávání. Uvítala bych více úloh, které by žáky vedly k tvořivé činnosti a schopnosti řešení problematických situací. Texty v učebnici jsou spíše teoretické a příliš nevedou žáky k zamyšlení se nad ním. Otázky dále nerozvíjí získané znalosti, žáci napíšou seznam (viz úkol níže), ale nerozvíjí ho dál, chybí tedy důležitá reflexe. K procvičování a upevnění učiva učebnice nabízí množství otázek, úkolů a shrnujících cvičení, na konci každé kapitoly je také stručné závěrečné shrnutí daného učiva. Nabízí úkoly pro samostatnou práci žáků, ale úkoly pro dvojice nebo skupiny se v učebnici vyskytují méně.

„Ve dvojicích formulujte ZÁSADY SPRÁVNÉHO ROZHOVORU.“ (Lunerová a kol. 2013, s. 15)

Kategorii šestou, zabývající se obrazovým materiálem, jsem ohodnotila 7 z 10 bodů. První část kapitoly v učebnici splňuje kritéria, tabulky, rámečky jsou v učebnici vhodně použity a dávají smysl. I když pro každého žáka přitažlivé něco jiného, uvítala bych více obrazového materiálu, který je pro zajímavější, aktuálnější. Některé kreslené obrázky mohou být pro žáky vtipné, ale nepomáhají s pochopením nebo nahrazením výkladu učiva. Obrázků je také v učebnici poměrně málo a často tak učebnice působí „stroze“ a nezaujme tolik, jako když je učivo podpořeno vhodným obrázkem.

Sedmá kategorie získala plný počet bodů, učebnice je v souladu s kurikulárními dokumenty a cílů výuky lze dosáhnout při samotné práci s učebnicí.

Osmá kategorie se zabývá cenou a dostupností učebnice a ohodnotila jsem ji 5 body. Cena učebnice je vzhledem k cenám učebnic na trhu přiměřená a dostupná. Druhá část se zabývá cenou doplňkových materiálů, které ale k učebnici nejsou k dispozici, proto v této části nezískala žádný bod.

Kategorie devátá získala také plný počet bodů. Písmo v učebnici je přiměřené a čitelné. Velikost a typ písma jsou vhodně zvolené a pomáhají s orientací v učebnici. Učebnice je natištěna na kvalitním papíru a také vazba učebnice je odolná a trvalá.

U kategorie doplňkových textů učebnice nezískala žádný bod. K učebnici nejsou dostupné didaktické prostředky, které by se k ní vztahovaly a nebyl vydán ani pracovní sešit. K učebnici by byla vhodná metodická příručka pro učitele, ale bohužel také není k dispozici.

V jedenácté kategorii učebnice získala 1,5 bodu. Učebnice nenabízí cvičení pro rychlejší, nadané žáky nebo naopak žáky pomalé, ale uvádí k učivu zajímavé informace, které mohou být přínosné pro žáky, které téma zaujalo a chtějí se o něm dozvědět více, nebo pro rychlejší žáky, kteří mají již hotovu svou práci. Zajímavostí je v učebnici například:

„Penize zde nebyly od pradávna. Předtím než začaly být používány, lidé směňovali zboží za zboží. Této směně se říká naturální směna. Později začali používat určité věci, které sloužily jako tzv. předmincovní platidla např. plátěné šátečky, drahé kovy, dobytek, mušle.“ (Lunerová a kol. 2013, s. 48)

Kategorii dvanáctou jsem ohodnotila plným počtem bodů, tedy 12. Učebnice žáky seznamuje se základními morálními pravidly a mravními normami. Co se týče náboženských témat nebo témat týkajících se rasy, národnosti nebo pohlaví, přistupuje k nim učebnice bez předsudků a s rovným přístupem ke všem.

Poslední kategorie získala 3 body, tedy polovinu z možného maxima. Co se týče prezentace ve vztahu k jiným oborům, je učebnice prezentována ve vztahu s předměty výchovou k občanství, českým jazykem (různé citáty z literatury) nebo přírodopisem (nejčastěji propojení v kapitole o ochraně životního prostředí). Je zaměřena na 8 kapitol, které jsou do hloubky rozebrány. Učebnice nenabízí žákům vysvětlení, proč se učí právě dané učivo a co jim přinese.

Zhodnocení učebnice s ohledem na specifická kritéria vzhledem k oboru

Specifická kritéria vzhledem k oboru etické výchovy jsou hodnocena s ohledem na navržené cíle, které jsou vždy jednotlivě uvedeny v rámci tří otázek.

- 1. Pomáhá učebnice pěstovat morální pocity, které mají vliv na rozvíjení prosociálního chování (empatie, tolerance, ...)?*

Učebnice uvádí základní morální pocity a vysvětluje žákům jejich význam. Otázky a úlohy vedou žáky k zamyšlení, zda ve svém životě jednají podle těchto morálních zásad. Opět ale většině úkolů chybí následná reflexe a často jsou otázky spíše než praktické, jenom teoretické. Prosociálním chováním se částečně zabývá kapitola první, která dává pojmům teoretický základ a vede žáky k zamyšlení nad nimi. Úkoly zaměřující se na prosociální chování jsou například:

„Vžijte se do situace, že je váš kamarád, či někdo z rodiny nevyléčitelně nemocný. Jak byste se měli k takovému člověku chovat? Vysvětlete ostatním proč.“ (Lunerová a kol. 2013, s. 7)

„Zamyslete se nad tím, proč člověk potřebuje empatii.“ (Lunerová a kol. 2013, s. 10)

2. Zaměřuje se učebnice na utváření názorů žáka a genezi jeho osobnosti?

Úkoly a otázky v učebnici často vedou k vyhledávání informací nebo zamyšlení, ale necílí příliš na vyjádření názorů žáků, které by je formovali. Uvítala bych více úloh, ve kterých by se žáci ocitli v situaci, kterou by museli vyřešit a své řešení si obhájit. Velká část otázek v učebnici nevyžaduje hlubší zamyšlení se žáků nad problematikou a vyjádření svého názoru. Nejčastěji se vyskytují otázky typu: *Znáte nějaká pravidla? Napište seznam, ve kterých zemích platí jiná pravidla společenského chování? Jaký je rozdíl mezi...?* Tyto otázky dávají smysl, ale nevedou žáky k hlubšímu zamyšlení nad tématem, jsou pouze znalostní bez následné reflexe a nerozvíjí dál znalosti žáků.

3. Vede učebnice k prožitkové výuce a k práci ve skupinách, která pomáhá k vytváření třídního kolektivu?

Učebnice se zaměřuje zejména na samostatnou práci žáků (úkoly k zamyšlení a úkoly k vyhledávání informací), případně práci ve dvojicích, které se nejvíce vyskytují nejvíce v kapitole týkající se komunikace, ale skupinová práce se v učebnici vyskytuje zřídka, v celé učebnici je skupinových aktivit pouze pět a v některých případech se jedná pouze o vyhledávání informací. Z toho důvodu se učebnice příliš nezaměřuje na společné aktivity žáků ve třídě a jejich kolektiv. Prožitková výuka v učebnici dle mého názoru chybí, úkolů, kde si mají žáci vyzkoušet danou problematiku v praxi nebo využít zážitkovou metodu, na kterou by mohla navazovat reflexe, je dle mého názoru opravdu málo. Skupinové úkoly jsou typu:

„Pracujte ve skupinkách. Najděte nějaký ohrožený druh (živočicha, rostlinu apod.) a pokuste se o něm najít co nejvíce informací. Svoje poznatky prezentujte žákům.“ (Lunerová a kol. 2013, s. 59)

V celkovém zhodnocení dopadla tato učebnice o něco hůře, než právě učebnice dostupná z Etického portálu. Nejvíce jsem v učebnici postrádala spolupráci a prožitkovou

výuku při práci ve skupinách a kolektivu, aby nedocházelo k pouhému mechanickému učení faktů. Kvalitu učebnice považuji zejména v tom, že učivo je přehledné a smysluplně na sebe navazuje. Také se učebnice zaměřuje na důležitá témata prolínající se etickou výchovou. Uvítala bych ale k učebnici doplňkový materiál ať už ve formě pracovního sešitu, nebo alespoň pracovních listů. Přidanou hodnotou by byla také metodika pro učitele, která by mohla přinášet další tipy do výuky.

6.2.3. Učebnice Etická výchova pro 2. stupeň základní školy nakladatelství Fraus

Pracovní učebnice od nakladatelství Fraus byla vydána v roce 2013. Autory jsou Jiří Vymětal, Blanka Drábková a Dagmar Havlíková. Obsahuje deset témat, které se skládají ze tří částí, a každá část pokrývá jednu vyučovací hodinu, první část je práce s příběhem, druhá práce s videem a třetí hodina je projekt. Žáci se v učebnici mají seznámit se základními etickými hodnotami a morálními normami. V učebnici je používána zážitková metoda a učení posilováním žádoucího chování. Učebnice je schválena doložkou MŠMT ze dne 12. 12. 2018.

Zhodnocení učebnice s ohledem na kritéria Sikorové

Celkově učebnice získala 83,5 bodu ze 112, to je 74,55% (viz tabulka příloha 7). V první kategorii jsem učebnici ohodnotila plným počtem bodů. Učebnice je vhodně rozčleněná na kapitoly, které na sebe logicky a obsahově navazují. Pojmy v učebnici jsou řazeny smysluplně tak, aby byly pro žáky snáze pochopitelné. Věty v textu dávají smysl a jsou vhodně uspořádány a řazeny.

Druhou kategorii jsem ohodnotila 10 body. Úlohy a otázky jsou pokládány tak, aby jim žáci dobře porozuměli a nedocházelo k nedorozuměním. Výklad je místy poměrně nahuštěný a je těžké se v něm zorientovat a postihnout to podstatné. Někdy se stává, že otázky k úlohám splývají s výukovým textem (viz příloha 8). Pojmy jsou vybrány adekvátně a odpovídají schopnostem žáků.

V kategorii třetí jsem udělila učebnici plný počet bodů. Poznátky uvedené v učebnici jsou věcně a odborně správné a odpovídají současnému stavu vědy a kultury. Témata a problematiky jsou aktuální, pojmy jsou srozumitelně vysvětleny tak, aby žáci vždy s pochopením mohli pokračovat k další kapitole.

Ve čtvrté kategorii motivačních charakteristik ode mne získala učebnice polovinu bodů. I přesto, že je zvoleno aktuální učivo, není dle mého názoru příliš zaměřeno na jeho praktické využití a u některých případů je to spíše práce s textem. Ukázek z knih je v učebnici poměrně dost a jsou často příliš dlouhé (viz příloha 9). Ukázky jsou z knih například od Roberta Fulghuma, Bruna Ferrera, Jana Skácela. Namísto velkého množství ukázek z knih bych u některých témat raději využila modelovou komunikační situaci a příklady nebo situace ze života, které by byly pro žáky zajímavější. Co se týče

grafických prostředků je učebnice hezky zpracována, ale místy je příliš barevného textu a nelze vyvodit nadpis či název tématu. Také jsou v některých pasážích hůře odlišitelné přechody mezi teorií a praktickými příklady a naopak.

Kategorie pátá získala 7,5 bodu. Úkoly a cvičení nejsou pouhou reprodukcí učiva, ale zapojují myšlení žáků a řešení, jak by se v daných problematických situacích zachovali oni nebo jak by řešili představovaný problém. Úkoly se tedy zaměřují právě na to, aby žáci uvedli řešení problémů, ale často chybí zdůvodnění, proč se žáci rozhodli právě tak, co si žáci myslí o daném chování, proč osoby ze situace jednaly právě tak, co je k tomu vedlo. V každé kapitole je dostatek cvičení, aby si žáci učivo upevnili a osvojili. Cvičení na samostatnou práci je v učebnici větší množství, naopak úkolů, které by pracovali s dvojicemi, nebo skupinami už je podstatně méně, v některé kapitole není například skupinová práce ani jedna. Uvedu příklad, který navazuje na příběh o Hugovi a Africe (viz příloha 10):

„Které problémy trápí současnou Afriku? Jak by se daly postupně řešit? Mohou přispět k řešení těchto problémů ostatní státy světa? Proč je třeba zvýšit celkovou úroveň vzdělanosti obyvatel Afriky?“ (Havliková a kol. 2013, s. 63)

V šesté kategorii, která se týká obrazového materiálu, získala učebnice pouze dva body. Ilustrace jsou v učebnici podle mého názoru pouze pro efekt, ale nedodávají učivu žádný hlubší smysl. Všechny ilustrace jsou pouze kreslené a přínosnější by určitě byli reálné fotografie týkající se reálných situací, protože kreslené ilustrace, doplněné pouze pro vizuální efekt nejsou pro žáky tak zajímavé. Obrázky v učebnici jsou pouze motivační složka. Kritérium, zda je učebnice přitažlivá, můžeme pojmout z toho hlediska, že mají spíše subjektivní motivační charakter, jejich cílem je tedy vzbudit zájem žáků, proto jsou obrázky spíše humorné.

V sedmé kategorii získala učebnice plný počet bodů, učivo je v souladu s vzdělávacím programem a cíle výuky jsou dosažitelné na základě práce s učebnicí. Co se týče ceny a osmé kategorie, obdržela 5 bodů. Cena učebnice je přiměřená a dostupná pro všechny, naopak ale cena metodiky pro učitele je vysoká a podle recenzí dost nepřiměřená s tím, že učebnice je obsahově mnohem přínosnější. Devátá kategorie získala plný počet bodů, písmo v učebnici je přiměřené a materiál, ze kterého je učebnice vyrobena je kvalitní a odolný.

Kategorie desátá se zabývá doplňkovými texty a materiály, které jsou dostupné k učebnici. Z materiálů je k této učebnici dostupná pouze metodická příručka pro učitele, která jim pomáhá zpracovávat probírané učivo. V kapitole jedenácté rozebíráme diferenciaci učiva, v učebnici není rozšiřující učivo pro nadané žáky, ale nabízí úkoly pro „chytřejší hlavy“, které jsou určeny pro rychlejší nebo nadanější žáky. Tyto úkoly přidávají k učivu něco navíc pro žáky, které téma zaujme, a chtějí se o něm dozvědět víc.

V kategorii zabývající se hodnotami splňuje učebnice podle mého názoru všechna kritéria, učebnice žáky vede ke společenským pravidlům, zamýšlení se nad tím, co je slušné chování. Nedopouští se nevhodných formulací a situací týkajících se národnosti, pohlaví nebo rasy.

Poslední kategorii jsem ohodnotila 3 body. Obsah učebnice je propojován s jinými obory, například s českým jazykem, kdy žáci mají uvádět protiklady ke slovům nebo pracovat s textem, mediální výchovou, kde pracují s mediálními zdroji, výtvarnou a samozřejmě občanskou výchovou. Učivo je rozděleno do několika témat, které jsou vždy důkladně probrány a na problematiku je vždy nahlíženo z několika úhlů nebo postav.

Zhodnocení učebnice s ohledem na specifická kritéria vzhledem k oboru

Specifická kritéria vzhledem k oboru etické výchovy jsou hodnocena s ohledem na navržené cíle, které jsou vždy jednotlivě uvedeny v rámci tří otázek.

1. Pomáhá učebnice pěstovat morální pocity, které mají vliv na rozvíjení prosociálního chování (empatie, tolerance, ...)?

Učebnice se dle mého názoru zaměřuje na rozvoj prosociálního chování žáků. V jednotlivých kapitolách učebnice představuje žákům morální pocity teoreticky, ale zaměřuje se i na to, aby si je žáci ověřili prakticky. U cvičení a otázek k zamýšlení se snaží vést žáky k přemýšlení nad tím, jaké chování je morálně správné a jaké naopak ne. Tyto situace vyvozují zmíněné ukázky, na které žáci reagují. Podrobně se prosociálnímu chování věnují dvě kapitoly: „*Prosociální chování v osobních vztazích a Prosociální chování ve veřejném životě*“. V těchto kapitolách mají žáci například za úkol vytvořit v rámci projektu plakát na znaky prosociálního chování, které budou následně prezentovat před třídou. Tento úkol mi přijde zajímavý, pokud ho učitel správně pojme

a nezaměří se jen na teoretické definice, ale povede žáky tak, aby co nejvíce zapojovali příklady a aktivity.

Dalším úkolem je například: „*Napiš o své třídě. Všiměj si toho dobrého. Co na své třídě oceňuješ? Co se vám povedlo ve třídě zlepšit? Čím tě život s touto třídou obohatil? Setkáváš se zde s prosociálním jednáním? Jakým? Jak často?*“ (Havlíková a kol. 2013, s. 59)

„*S jakým předsudkem ses setkal (a) ty? Zkus napsat, jak by vypadal tvůj stereotyp k jednotlivým náboženským předsudkům. Věkový, náboženský, etnický, fyzický, vůči pohlaví, ekonomický, rasový.*“ (Havlíková a kol. 2013, s. 61)

2. Zaměřuje se učebnice na utváření názorů žáka a genezi jeho osobnosti?

Učebnice je značně zaměřena na práci s ukázkami z knih, které přibližují probírané téma. I když jsou u ukázek otázky, které žáky vedou k zamyšlení nad situací, a u některých i vyjádření vlastního názoru, často dochází jen k práci s textem, který není pro žáky tak zajímavý a přínosný, jako reálná situace nebo práce s obrazovým materiálem. Právě z toho důvodu, že práce s ukázkami v učebnici necílí na žákův názor a jeho přiměřené prosazení, uvítala bych v učebnici více úkolů, kde se budou snažit žáci argumentovat a vyjádřit se tak, aby plnili podmínky asertivního chování. Bohužel ani v samotné kapitole „*Asertivita*“ nenajdeme žádné cvičení ani modelovou situace, která by žákům pomáhala k utváření osobnosti a přiměřených názorů.

3. Vede učebnice k prožitkové výuce a k práci ve skupinách, která pomáhá k vytváření třídního kolektivu?

Učebnice se zaměřuje zejména na samostatnou práci žáků (úkoly k zamyšlení a úkoly k vyhledávání informací, práce s textem), úkoly pro práci ve skupině nebo alespoň ve dvojici jsou v učebnici poměrně zřídka. Z toho dle mého názoru vyplývá, že učebnice se na utváření kolektivu ve třídě příliš nezaměřuje, ale spíše na utváření individuálních osobností žáka. Celkově je v učebnici skupinových úkolů přibližně 15 a často se jedná o sehrání nějaké scénky nebo tvorbu rozhovoru. Zajímavé by mohly být „projekty“, které se vyskytují v některých kapitolách učebnice, a pokud je učitel správně uchopí, mohli by rozvíjet kooperaci žáků ve třídě. V kapitole Ochrana životního prostředí mají žáci zpracovat třídní projekt zabývající se ochranou přírody. Prožitková výuka mi v učebnici chybí, protože úkolů, kde by si mohli žáci vyzkoušet reálné situace

v praxi a utvrdit si svůj názor, bych uvítala mnohem více. I když mají žáci pracovat na skupinové práci, často se jedná pouze o prožitek, kterému chybí reflexe a neplní tak funkci prožitkové výuky.

V celkovém zhodnocení tato učebnice získala nejméně bodů. Učebnice se téměř nezaměřuje na prožitkovou výuku a nezapojuje žáky do skupinových aktivit. Je založena na dlouhých úryvcích z textů, které často svádí jenom k práci s textem a nerozvíjí u žáků získané znalosti.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo provést analýzu a zhodnocení tří učebnic etické výchovy, které jsou na trhu dostupné a jsou využívány k výuce na druhém stupni základních škol. Pro hodnocení jsem si vybrala učebnice od nakladatelství Fraus, Edika a učebnici, která je dostupná na Portálu pro etickou výchovu.

V teoretické části jsem se zabývala pojmy, které jsou důležité pro praktickou část. V první kapitole jsem začala samotným pojmem etika a etická výchova a uvedla jsem metody, které by měly být ve výuce využívány. V další kapitole jsem navázala pojmem učebnice, jejími funkcemi, strukturou, hodnocením a v neposlední řadě kritérii, podle kterých probíhalo hodnocení v praktické části. V kapitole o učebnicích etické výchovy jsem uvedla propojenost a návaznost na mou bakalářskou práci na téma Etická výchova na 2. stupni základních škol. Tato kapitola je doplněna rozhovorem s metodikem Centra etické výchovy v Olomouci, který mi odpověděl na otázky týkající se aktuálního stavu výuky etické výchovy, metod, materiálů a učebnic etické výchovy.

Praktická část je, jak už jsem zmínila výše, zaměřena na zhodnocení a analýzu tří učebnic etické výchovy, které jsem vybírala na základě jejich dostupnosti a konzultace s metodikem Centra etické výchovy v Olomouci. V úvodu praktické části jsem popsala cíle výzkumu a hodnocené učebnice. Hodnocení probíhalo na základě tabulky hodnotících kritérií Zuzany Sikorové, ale protože je zaměřena na obecné hodnocení učebnic, přidala jsem ještě tři specifická kritéria, která se vztahují přímo k cílům předmětu etická výchova.

Ve výsledku hodnocení dosáhly všechny učebnice dobrých výsledků, ale nejlépe dopadla učebnice, která je dostupná na Portále etické výchovy. Největší přínos této učebnice oproti ostatním byl v tom, že se nejvíce zaměřovala na prožitkovou výuku a práci ve skupinách, tedy utváření třídního kolektivu, což je pro učebnici etické výchovy velmi podstatné. Učebnice se shodovaly v kategoriích Přehlednost, Přiměřená obtížnost a rozsah učiva, Odborná správnost, Shoda s kurikulárními dokumenty a dosáhly v nich vysokého hodnocení. Nejvíce se lišili při práci ve skupinách a v kritériích, která jsou specifická pro etickou výchovu, kde byla výrazně lepší učebnice dostupná na Portále pro etickou výchovu.

Zdroje

- ČÁP, Jan, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8463-X.
- DVOULETÁ, Kateřina, 2021. *Cile a charakteristika etické výchovy pro 2. stupeň základní školy* [online]. Olomouc [cit. 2023-04-01]. Dostupné z: https://theses.cz/id/oijk10/Bakalarska_prace_Katerina_Dvouleta.pdf. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce PhDr. Martina Číhalová, Ph.D.
- GINTEROVÁ, Hana a Světlana HAJDINOVÁ, [2014]. *Etická výchova: 8-9* [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání [cit. 2023-04-04]. ISBN 978-80-87449-57-8.
- HAJEROVÁ MÜLLEROVÁ, Lenka a Jan SLAVÍK, 2020. *Modelování kurikula*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. ISBN 978-80-261-0903-7.
- HAVLÍKOVÁ, Dagmar, Blanka DRÁBKOVÁ a Jiří VYMĚTAL, 2013. *Etická výchova: pro 2. stupeň ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-993-3.
- Hlavní strana: O projektu [online], ©2011–2023. Prostějov: Cyrilometodějské gymnázium, základní škola a mateřská škola v Prostějově [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: <https://etika.cmgpv.cz/>
- HUBÁLEK, Tomáš, 2017. *Aktivizační metody v etické výchově*. Praha: EPOCH. Erudica. ISBN 978-80-7557-109-0.
- KALHOUS, Zdeněk, 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8253-X.
- KAŠOVÁ, Jitka, 2013. Prožitek jako způsob učení. In: *Npi. Metodický portál. RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut, 2. 12. 2013 [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17861/prozitek-jako-zpusob-uceni.html>
- KNECHT, Petr a Tomáš JANÍK, 2008. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-174-4.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- MAŇÁK, Josef a Dušan KLAPKO, 2006. *UČEBNICE POD LUPOU*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-124-3.

MAŇÁK, Josef a Petr KNECHT, 2007. *HODNOCENÍ UČEBNIC* [online]. Brno: Paido [cit. 2023-04-13]. ISBN 978-80-7315-148-5. Dostupné z:

http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni_ucebnic.pdf

MOTYČKA, Pavel, 2009. Etická výchova. In: Npi. Metodický portál. RVP.cz [online]. Národní pedagogický institut, 8. 1. 2009 [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2895/eticka-vychova.html>

MUCHOVÁ, Ludmila, 2012. Etická výchova – výchova k morálním ctnostem a k morální argumentaci?. *Caritas et veritas* [online]. 2012, 20-32 [cit. 2023-04-05]. Dostupné z: <https://www.caritasetveritas.cz/pdfs/cev/2012/02/04.pdf>

NOHAVOVÁ, STUHLÍKOVÁ A KOL., 2021. *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [cit. 2023-03-31]. ISBN 978-80-7394-924-2. Dostupné z: https://old.pf.jcu.cz/structure/departments/kge/upload/files/2022/Kriticka_mista_kurikula_ve_vybranych_vzdelavacich_oborech.pdf

NOVÁKOVÁ, Marie, 2009. *Učíme etickou výchovu: Manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. Luxpress. ISBN 978-80-7130-143-1.

O čem je Etická výchova?: Vize etické výchovy. *Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR* [online]. Etická výchova [cit. 2023-04-17]. Dostupné z:

<http://www.etickavychova.cz/predstavujeme-etickou-vychovu/>

Proč etická výchova?. *Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR* [online]. Etická výchova [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/potreba-eticke-vychovy/>

PRŮCHA, Jan, 1998. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3149-4.

PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8399-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8579-2.

ROZUM, František, 2012. Výchozí koncepce etické výchovy v české škole. In: ROZUM, František. *Metodická příručka pro etickou výchovu* [online]. Tábor, s. 1-6 [cit. 2023-03-31]. Dostupné z:

https://rozum.weebly.com/uploads/5/8/1/9/58196425/1_vychozi_koncepce_etv.pdf

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

SIKOROVÁ, Zuzana, 2007. Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In: *Hodnocení učebnic* [online]. Brno: Paido, 2007 [cit. 2023-04-13]. ISBN 978-80-7315-148-5. Dostupné z: http://www.paido.cz/pdf/hodnoceni_ucebnic.pdf

Složky etické výchovy. *Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR* [online]. Etická výchova [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/slozky-eticke-vychovy/>

SUKOVÁ, M., BAAR, L. V. Výsledky výzkumu zaměřujícího se na porovnání hodnocení učebnic vzdělávací oblasti Člověk a společnost žáky, studenty a učiteli. In *Civilia - Odborná revue pro didaktiku společenských věd*, 2022, roč. 13, č. 2, s. 4-30. ISSN 1805-3963.

SVOBODOVÁ, Monika, Jitka LUNEROVÁ a Radim ŠTĚRBA, 2013. *Etická výchova: pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0384-9.

THOMPSON, Mel, 2004. *Přehled etiky*. Praha: Portál. Filozofie (Portál). ISBN 80-717-8806-6.

Výchozí koncepce etické výchovy v české škole [online], 2012. In: Tábor [cit. 2023-01-25]. Dostupné z:

https://rozum.weebly.com/uploads/5/8/1/9/58196425/vychozi_koncepce_etv.pdf

ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

ZUJEV, Dmitrij Dmitrijevič, 1986. *Ako tvorit učebnice*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN (váz.).

Seznam příloh

Příloha I.: Příklad aktivizační metody

Příloha II.: Strukturní komponenty učebnice

Příloha III.: Strukturní model učebnice

Příloha IV.: Hodnotící kritéria pro učebnice ZŠ a SŠ

Příloha V.: Vyhodnocení tabulky hodnotících kritérií učebnice Etické výchovy v rámci projektu „Etická výchova a učebnice“.

Příloha VI.: Vyhodnocení tabulky hodnotících kritérií učebnice Etické výchovy nakladatelství Edika.

Příloha VII.: Vyhodnocení tabulky hodnotících kritérií učebnice Etické výchovy nakladatelství Fraus.

Příloha VIII.: Učebnice Fraus

Příloha IX.: Učebnice Fraus

Příloha X.: Učebnice Fraus

Řešení konfliktů aneb hádkou se nic nevyřeší

Cíl:

Uvažovat o tom, jak vznikají konflikty a jaká jsou možná řešení konfliktů v životě člověka. Uvědomit si, že agresivita není vhodnou cestou k řešení konfliktů.

Pomůcky:

Kartičky se situacemi

Čas:

45 minut

Věk:

Základní škola

Velikost skupiny:

Běžně velká třída

Postup:

1. Podstatou aktivity je, aby si žáci uvědomili, že konflikty lze řešit různými způsoby. Žáci by se měli zamyslet nad možnými přístupy k řešení konfliktů v jejich každodenním životě. Důležité je, aby si uvědomili, že agresivita nebo slovní napadání nevede k řešení konfliktu. Aktivitu navodíme otázkou, jestli se někdy dostali do konfliktu ať už s kamarádem nebo třeba s rodiči.
2. Žáky následně rozdělíme do menších skupinek po 4–5 lidech. Vyučující bude následně číst konkrétní situace, ve kterých se vyskytuje konflikt. Např. *Tomáš si na hřišti půjčil Petrovo nové kolo, ale zapomněl se zeptat, jestli si ho půjčit může. Petra to rozčílilo a rozhodl se to vyřešit tak, že Tomáše z kola shodí a sebere mu ho.* Následovat bude diskuze v malých skupinkách. Každá skupinka by měla v čase asi čtyř minut prodiskutovat, co bylo správné či nesprávné při řešení konfliktu a jak by se dala situace řešit lépe. Poté se situace rozebere s celou třídou společně.
3. Na závěr by mělo proběhnout shrnutí formou otázky, kdy se vyučující zeptá, jak by se měly správně řešit konflikty, a žáci budou sami reagovat.

Komentář:

- Konfliktní situace by měly být přizpůsobeny věku žáků.
- Aktivitu lze využít i na střední škole, jestliže použijeme situace, které mohou být žákům blízké.
- Aktivita by měla sloužit jak k uvědomění si možných způsobů řešení konfliktů, tak k přenesení správného chování do běžného života žáků.

I. Aparát prezentace učiva

(A) verbální komponenty

- 1. výkladový text prostý*
- 2. výkladový text zpřehledněný (schémata, tabulky k výkladu učiva)*
- 3. shrnutí učiva k celému ročníku*
- 4. shrnutí učiva k tematickým celkům*
- 5. shrnutí učiva k předchozímu ročníku*
- 6. doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky)*
- 7. poznámky a vysvětlivky*
- 8. podtexty k vyobrazením*
- 9. slovníčky pojmů, cizích slov s vysvětlením*

(B) obrazové komponenty

- 1. umělecká ilustrace*
- 2. nauková ilustrace (schematické kresby, modely)*
- 3. fotografie*
- 4. mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy*
- 5. obrazová prezentace barevná (použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)*

II. Aparát řídicí učení

(C) verbální komponenty

- 1. předmluva pro žáky (úvod)*
- 2. návod k práci s učebnicí pro žáky nebo učitele*
- 3. celková stimulace (podněty k zamyšlení, otázky před celkovým učivem ročníku)*
- 4. stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky v průběhu témat)*
- 5. odlišení úrovní učiva (základní - rozšiřující)*
- 6. otázky a úkoly za tematickými celky*
- 7. otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)*
- 8. otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)*
- 9. instrukce k úkolům komplexnější povahy (návodů k pokusům, pozorováním)*
- 10. náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva*
- 11. explicitní vyjádření cílů učení pro žáky*
- 12. prostředky a instrukce pro sebehodnocení žáků (testy)*
- 13. výsledky úkolů a cvičení (řešení)*
- 14. odkazy na jiné zdroje informací (doporučená literatura)*

(D) obrazové komponenty

- 1. grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, úkoly, pravidla, cvičení)*
- 2. užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu*
- 3. užití zvláštního písma pro určité části verbálního textu (tučné písmo, kurzíva)*
- 4. využití přední nebo zadní obálky pro schémata, tabulky*

III. Aparát orientační

(E) verbální komponenty

- 1. obsah učebnice*
- 2. členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce*
- 3. marginálie, výhmaty, živá záhlaví*
- 4. rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)*

(Průcha, 1998, s. 141-142)

Příloha II.: Strukturní komponenty učebnice

„Výkladový text se skládá z:

- výkladového textu
- doplňujícího textu
- vysvětlujícího textu

Výkladový text dělíme na:

- výchozí
- objasňující
- popis pokusu
- základní
- aplikační
- shrnující
- přehled učiva.

Text doplňující dělíme na:

- úvodní
- text určený k četbě
- dokumentační.

Do textu vysvětlujícího řadíme:

- vysvětlivky
- texty k obrázkům.

Nevýkladové složky jsou tvořeny:

- aparátem řízení procesu osvojování (učební úlohy)
 - procesuální aparát – otázky a úkoly k upevnění vědomostí, otázky a úkoly vyžadující aplikaci vědomostí, otázky a úkoly k osvojení vědomostí, návody k pokusům, pokyny k činnosti, odpovědi a řešení
- ilustračním materiálem
 - obrazy rozvíjející a doplňující obsah komponentů
- orientačním aparátem (tučné písmo, kurzíva, rámečky)
 - nadpisy, odkazy, grafické symboly, obsah“ (Zormanová 2014, s. 192)

Příloha III.: Strukturní model učebnice

KRITÉRIA	BODY		
1. KATEGORIE PŘEHLEDNOST	MAX. 12		
1. Má učebnice přehlednou strukturu (navazují na sebe logicky kapitoly a témata, je učebnice dobře rozčleněná)?	ANO	ČÁST.	NE
	6	3	0
2. Je vnitřní struktura textů v učebnici přehledná (např. jsou pojmy řazeny v logické posloupnosti, navazují na sebe věty apod.)?	ANO	ČÁST.	NE
	6	3	0
II. KATEGORIE: PŘIMĚŘENÁ OBTÍŽNOST A ROZSAH UČIVA	MAX. 12		
1. Jsou zadání úloh a cvičení a formulace otázek v učebnici jasné a srozumitelné?	ANO	ČÁST.	NE
	5	2,5	0
2. Jsou výklad a vysvětlování v učebnici pro žáky srozumitelné a snadno pochopitelné?	ANO	ČÁST.	NE
	4	2	0
3. Je výběr a počet pojmů v učebnici přiměřený úrovni chápání žáků?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
III. KATEGORIE: ODBORNÁ SPRÁVNOST	MAX. 12		
1. Obsahuje učivo v učebnici odborně správné poznatky?	ANO	X	NE
	6	X	0
2. Odpovídají poznatky v učebnici současnému stavu vědy, kultury a společenské praxe?	ANO	X	NE
	6	X	0
IV. KATEGORIE: MOTIVAČNÍ CHARAKTERISTIKY	MAX. 10		
1. Je učivo v učebnici vztažené k praxi (příklady, situace ze života, význam poznatků a dovedností pro praxi)?	ANO	ČÁST.	NE
	4	2	0
2. Jsou výběr učiva v učebnici a úlohy a otázky pro žáky zajímavé?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0

3. Jsou v učebnici užívány grafické prostředky k řízení pozornosti (grafické odlišení různých typů učiva, přehledné členění textu, zdůraznění klíčových pojmů a definic)?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
V. KATEGORIE: ŘÍZENÍ UČENÍ	MAX. 10		
1. Vyžadují úlohy také řešení problémů, objevování, tvořivou činnost apod. a ne jen reprodukci učiva?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
2. Vedou texty v učebnici k uvažování, kritickému myšlení, hodnocení apod.?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
3. Poskytuje učebnice dostatek možností k procvičování, upevňování a opakování učiva?	ANO	ČÁST.	NE
	2	1	0
4. Obsahují texty a úlohy podněty k samostatné práci a skupinové činnosti žáků?	ANO	ČÁST.	NE
	2	1	0
VI. KATEGORIE: OBRAZOVÝ MATERIÁL	MAX. 10		
1. Jsou ilustrace, tabulky, schémata, mapky a grafy v učebnici jasné a smysluplné?	ANO	ČÁST.	NE
	4	2	0
2. Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který pomáhá žákům porozumět učivu (objasňuje či ilustruje text, nahrazuje výklad názornější formou)?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
3. Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který je pro žáky přitažlivý?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
VII. KATEGORIE: SHODA S KURIKULÁRNÍMI DOKUMENTY	MAX. 8		
1. Je výběr učiva v učebnici v souladu s kurikulárními dokumenty (učební plán, osnovy, vzdělávací program)?	ANO	ČÁST.	NE
	5	2,5	0
2. Jsou cíle výuky v zásadě dosažitelné prostřednictvím studia textů a vypracování učebních úloh prezentovaných v učebnici?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0

VIII. KATEGORIE: CENA (DOSTUPNOST UČEBNICE)	MAX. 8		
1. Je cena učebnice přiměřená (vzhledem k cenám jiných učebnic na trhu)?	ANO	ČÁST.	NE
	5	2,5	0
2. Je cena doplňkových materiálů k učebnici (např. pracovního sešitu, příručky pro učitele, kazet) dostupná?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
IX. KATEGORIE: ERGONOMICKÉ A TYPOGRAFICKÉ VLASTNOSTI	MAX. 8		
1. Jsou druh a velikost písma v učebnici přiměřené?	ANO	ČÁST.	NE
	5	2,5	0
2. Je vazba učebnice trvalá a odolná a papír kvalitní?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
X. KATEGORIE: DOPLŇKOVÉ TEXTY A MATERIÁLY	MAX. 6		
1. Jsou k dispozici doplňující didaktické prostředky (videokazety, audiokazety, sbírky úloh, mapy, počítačové programy apod.) vztahující se k učebnici?	ANO	X	NE
	2	X	0
2. Vydalo nakladatelství také pracovní sešit pro žáky k dané učebnici?	ANO	X	NE
	2	X	0
3. Je k dispozici příručka pro učitele k dané učebnici?	ANO	X	NE
	2	X	0
XI. KATEGORIE: DIFERENCIACE UČIVA A ÚLOH	MAX. 6		
1. Obsahuje učebnice rozšiřující učivo a úlohy pro nadané žáky?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
Obsahuje učebnice odlišné úlohy z hlediska obtížnosti (pro průměrné i podprůměrné žáky)?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
XII. KATEGORIE: HODNOTY A POSTOJE	MAX. 6		

1. Obsahuje učebnice odkazy na společenská pravidla, mravní normy (slušné chování, principy humanismu, tolerance, tradice, právní normy)?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
2. Prezentuje učebnice menšiny, rasy, náboženské skupiny, národnosti a pohlaví bez stereotypů a předsudků?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
XIII. KATEGORIE: ZPRACOVÁNÍ UČIVA	MAX. 4		
1. Je odborný obsah v učebnici prezentován také ve vztahu k jiným oborům?	ANO	ČÁST.	NE
	1	0,5	0
2. Je učivo v učebnici soustředěné kolem několika základních témat (spíše málo vybraných témat do hloubky než mnoho poznatků povrchně)?	ANO	ČÁST.	NE
	1	0,5	0
3. Jsou některé poznatky v učebnici prezentované z několika úhlů pohledu, z různých perspektiv?	ANO	ČÁST.	NE
	1	0,5	0
4. Je v učebnici vysvětleno, proč je nutné se učit určité poznatky a dovednosti?	ANO	ČÁST.	NE
	1	0,5	0

(Sikorová Z. 2007, s. 31-40)

Příloha IV.: Hodnotící kritéria pro učebnice ZŠ a SŠ

KRITÉRIA	BODY		
1. KATEGORIE PŘEHLEDNOST	MAX. 12		
1. Má učebnice přehlednou strukturu (navazují na sebe logicky kapitoly a témata, je učebnice dobře rozčleněná)?	ANO	ČÁST.	NE
	6	3	0
2. Je vnitřní struktura textů v učebnici přehledná (např. jsou pojmy řazeny v logické posloupnosti, navazují na sebe věty apod.)?	ANO	ČÁST.	NE
	6	3	0
II. KATEGORIE: PŘIMĚŘENÁ OBTÍŽNOST A ROZSAH UČIVA	MAX. 12		
1. Jsou zadání úloh a cvičení a formulace otázek v učebnici jasné a srozumitelné?	ANO	ČÁST.	NE
	5	2,5	0
2. Jsou výklad a vysvětlování v učebnici pro žáky srozumitelné a snadno pochopitelné?	ANO	ČÁST.	NE
	4	2	0
3. Je výběr a počet pojmů v učebnici přiměřený úrovni chápání žáků?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
III. KATEGORIE: ODBORNÁ SPRÁVNOST	MAX. 12		
1. Obsahuje učivo v učebnici odborně správné poznatky?	ANO	X	NE
	6	X	0
2. Odpovídají poznatky v učebnici současnému stavu vědy, kultury a společenské praxe?	ANO	X	NE
	6	X	0
IV. KATEGORIE: MOTIVAČNÍ CHARAKTERISTIKY	MAX. 10		
1. Je učivo v učebnici vztažené k praxi (příklady, situace ze života, význam poznatků a dovedností pro praxi)?	ANO	ČÁST.	NE
	4	2	0
2. Jsou výběr učiva v učebnici a úlohy a otázky pro žáky zajímavé?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
3. Jsou v učebnici užívány grafické prostředky k řízení pozornosti (grafické odlišení různých typů	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0

učiva, přehledné členění textu, zdůraznění klíčových pojmů a definic)?			
V. KATEGORIE: ŘÍZENÍ UČENÍ	MAX. 10		
1. Vyžadují úlohy také řešení problémů, objevování, tvořivou činnost apod. a ne jen reprodukci učiva?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
2. Vedou texty v učebnici k uvažování, kritickému myšlení, hodnocení apod.?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
3. Poskytuje učebnice dostatek možností k procvičování, upevňování a opakování učiva?	ANO	ČÁST.	NE
	2	1	0
4. Obsahují texty a úlohy podněty k samostatné práci a skupinové činnosti žáků?	ANO	ČÁST.	NE
	2	1	0
VI. KATEGORIE: OBRAZOVÝ MATERIÁL	MAX. 10		
1. Jsou ilustrace, tabulky, schémata, mapky a grafy v učebnici jasné a smysluplné?	ANO	ČÁST.	NE
	4	2	0
2. Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který pomáhá žákům porozumět učivu (objasňuje či ilustruje text, nahrazuje výklad názornější formou)?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
3. Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který je pro žáky přitažlivý?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
VII. KATEGORIE: SHODA S KURIKULÁRNÍMI DOKUMENTY	MAX. 8		
1. Je výběr učiva v učebnici v souladu s kurikulárními dokumenty (učební plán, osnovy, vzdělávací program)?	ANO	ČÁST.	NE
	5	2,5	0
2. Jsou cíle výuky v zásadě dosažitelné prostřednictvím studia textů a vypracování učebních úloh prezentovaných v učebnici?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
VIII. KATEGORIE: CENA (DOSTUPNOST UČEBNICE)	MAX. 8		

1. Je cena učebnice přiměřená (vzhledem k cenám jiných učebnic na trhu)?	ANO	ČÁST.	NE
	5	2,5	0
2. Je cena doplňkových materiálů k učebnici (např. pracovního sešitu, příručky pro učitele, kazet) dostupná?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
IX. KATEGORIE: ERGONOMICKÉ A TYPOGRAFICKÉ VLASTNOSTI	MAX. 8		
1. Jsou druh a velikost písma v učebnici přiměřené?	ANO	ČÁST.	NE
	5	2,5	0
2. Je vazba učebnice trvalá a odolná a papír kvalitní?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
X. KATEGORIE: DOPLŇKOVÉ TEXTY A MATERIÁLY	MAX. 6		
1. Jsou k dispozici doplňující didaktické prostředky (videokazety, audiokazety, sbírky úloh, mapy, počítačové programy apod.) vztahující se k učebnici?	ANO	X	NE
	2	X	0
2. Vydalo nakladatelství také pracovní sešit pro žáky k dané učebnici?	ANO	X	NE
	2	X	0
3. Je k dispozici příručka pro učitele k dané učebnici?	ANO	X	NE
	2	X	0
XI. KATEGORIE: DIFERENCIACE UČIVA A ÚLOH	MAX. 6		
1. Obsahuje učebnice rozšiřující učivo a úlohy pro nadané žáky?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
Obsahuje učebnice odlišné úlohy z hlediska obtížnosti (pro průměrné i podprůměrné žáky)?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
XII. KATEGORIE: HODNOTY A POSTOJE	MAX. 6		

1. Obsahuje učebnice odkazy na společenská pravidla, mravní normy (slušné chování, principy humanismu, tolerance, tradice, právní normy)?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
2. Prezentuje učebnice menšiny, rasy, náboženské skupiny, národnosti a pohlaví bez stereotypů a předsudků?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
XIII. KATEGORIE: ZPRACOVÁNÍ UČIVA	MAX. 4		
1. Je odborný obsah v učebnici prezentován také ve vztahu k jiným oborům?	ANO	ČÁST.	NE
	1	0,5	0
2. Je učivo v učebnici soustředěné kolem několika základních témat (spíše málo vybraných témat do hloubky než mnoho poznatků povrchně)?	ANO	ČÁST.	NE
	1	0,5	0
3. Jsou některé poznatky v učebnici prezentované z několika úhlů pohledu, z různých perspektiv?	ANO	ČÁST.	NE
	1	0,5	0
4. Je v učebnici vysvětleno, proč je nutné se učit určité poznatky a dovednosti?	ANO	ČÁST.	NE
	1	0,5	0

(Sikorová Z. 2007, s. 31-40)

Příloha V.: Vyhodnocení tabulky hodnotících kritérií učebnice Etické výchovy v rámci projektu „Etická výchova a učebnice“.

KRITÉRIA	BODY		
1. KATEGORIE PŘEHLEDNOST	MAX. 12		
1. Má učebnice přehlednou strukturu (navazují na sebe logicky kapitoly a témata, je učebnice dobře rozčleněná)?	ANO	ČÁST.	NE
	6	3	0
2. Je vnitřní struktura textů v učebnici přehledná (např. jsou pojmy řazeny v logické posloupnosti, navazují na sebe věty apod.)?	ANO	ČÁST.	NE
	6	3	0
II. KATEGORIE: PŘIMĚŘENÁ OBTÍŽNOST A ROZSAH UČIVA	MAX. 12		
1. Jsou zadání úloh a cvičení a formulace otázek v učebnici jasné a srozumitelné?	ANO	ČÁST.	NE
	5	2,5	0
2. Jsou výklad a vysvětlování v učebnici pro žáky srozumitelné a snadno pochopitelné?	ANO	ČÁST.	NE
	4	2	0
3. Je výběr a počet pojmů v učebnici přiměřený úrovni chápání žáků?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
III. KATEGORIE: ODBORNÁ SPRÁVNOST	MAX. 12		
1. Obsahuje učivo v učebnici odborně správné poznatky?	ANO	X	NE
	6	X	0
2. Odpovídají poznatky v učebnici současnému stavu vědy, kultury a společenské praxe?	ANO	X	NE
	6	X	0
IV. KATEGORIE: MOTIVAČNÍ CHARAKTERISTIKY	MAX. 10		
1. Je učivo v učebnici vztažené k praxi (příklady, situace ze života, význam poznatků a dovedností pro praxi)?	ANO	ČÁST.	NE
	4	2	0
2. Jsou výběr učiva v učebnici a úlohy a otázky pro žáky zajímavé?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
3. Jsou v učebnici užívány grafické prostředky k řízení pozornosti (grafické odlišení různých typů	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0

učiva, přehledné členění textu, zdůraznění klíčových pojmů a definic)?			
V. KATEGORIE: ŘÍZENÍ UČENÍ	MAX. 10		
1. Vyžadují úlohy také řešení problémů, objevování, tvořivou činnost apod. a ne jen reprodukci učiva?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
2. Vedou texty v učebnici k uvažování, kritickému myšlení, hodnocení apod.?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
3. Poskytuje učebnice dostatek možností k procvičování, upevňování a opakování učiva?	ANO	ČÁST.	NE
	2	1	0
4. Obsahují texty a úlohy podněty k samostatné práci a skupinové činnosti žáků?	ANO	ČÁST.	NE
	2	1	0
VI. KATEGORIE: OBRAZOVÝ MATERIÁL	MAX. 10		
1. Jsou ilustrace, tabulky, schémata, mapky a grafy v učebnici jasné a smysluplné?	ANO	ČÁST.	NE
	4	2	0
2. Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který pomáhá žákům porozumět učivu (objasňuje či ilustruje text, nahrazuje výklad názornější formou)?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
3. Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který je pro žáky přitažlivý?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
VII. KATEGORIE: SHODA S KURIKULÁRNÍMI DOKUMENTY	MAX. 8		
1. Je výběr učiva v učebnici v souladu s kurikulárními dokumenty (učební plán, osnovy, vzdělávací program)?	ANO	ČÁST.	NE
	5	2,5	0
2. Jsou cíle výuky v zásadě dosažitelné prostřednictvím studia textů a vypracování učebních úloh prezentovaných v učebnici?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
VIII. KATEGORIE: CENA (DOSTUPNOST UČEBNICE)	MAX. 8		

1. Je cena učebnice přiměřená (vzhledem k cenám jiných učebnic na trhu)?	ANO	ČÁST.	NE
	5	2,5	0
2. Je cena doplňkových materiálů k učebnici (např. pracovního sešitu, příručky pro učitele, kazet) dostupná?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
IX. KATEGORIE: ERGONOMICKÉ A TYPOGRAFICKÉ VLASTNOSTI	MAX. 8		
1. Jsou druh a velikost písma v učebnici přiměřené?	ANO	ČÁST.	NE
	5	2,5	0
2. Je vazba učebnice trvalá a odolná a papír kvalitní?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
X. KATEGORIE: DOPLŇKOVÉ TEXTY A MATERIÁLY	MAX. 6		
1. Jsou k dispozici doplňující didaktické prostředky (videokazety, audiokazety, sbírky úloh, mapy, počítačové programy apod.) vztahující se k učebnici?	ANO	X	NE
	2	X	0
2. Vydalo nakladatelství také pracovní sešit pro žáky k dané učebnici?	ANO	X	NE
	2	X	0
3. Je k dispozici příručka pro učitele k dané učebnici?	ANO	X	NE
	2	X	0
XI. KATEGORIE: DIFERENCIACE UČIVA A ÚLOH	MAX. 6		
1. Obsahuje učebnice rozšiřující učivo a úlohy pro nadané žáky?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
Obsahuje učebnice odlišné úlohy z hlediska obtížnosti (pro průměrné i podprůměrné žáky)?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
XII. KATEGORIE: HODNOTY A POSTOJE	MAX. 6		

1. Obsahuje učebnice odkazy na společenská pravidla, mravní normy (slušné chování, principy humanismu, tolerance, tradice, právní normy)?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
2. Prezентuje učebnice menšiny, rasy, náboženské skupiny, národnosti a pohlaví bez stereotypů a předsudků?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
XIII. KATEGORIE: ZPRACOVÁNÍ UČIVA	MAX. 4		
1. Je odborný obsah v učebnici prezentován také ve vztahu k jiným oborům?	ANO	ČÁST.	NE
	1	0,5	0
2. Je učivo v učebnici soustředěné kolem několika základních témat (spíše málo vybraných témat do hloubky než mnoho poznatků povrchně)?	ANO	ČÁST.	NE
	1	0,5	0
3. Jsou některé poznatky v učebnici prezentované z několika úhlů pohledu, z různých perspektiv?	ANO	ČÁST.	NE
	1	0,5	0
4. Je v učebnici vysvětleno, proč je nutné se učit určité poznatky a dovednosti?	ANO	ČÁST.	NE
	1	0,5	0

(Sikorová Z. 2007, s. 31-40)

Příloha VI.: Vyhodnocení tabulky hodnoticích kritérií učebnice Etické výchovy nakladatelství Edika.

KRITÉRIA	BODY		
1. KATEGORIE PŘEHLEDNOST	MAX. 12		
1. Má učebnice přehlednou strukturu (navazují na sebe logicky kapitoly a témata, je učebnice dobře rozčleněná)?	ANO	ČÁST.	NE
	6	3	0
2. Je vnitřní struktura textů v učebnici přehledná (např. jsou pojmy řazeny v logické posloupnosti, navazují na sebe věty apod.)?	ANO	ČÁST.	NE
	6	3	0
II. KATEGORIE: PŘIMĚŘENÁ OBTÍŽNOST A ROZSAH UČIVA	MAX. 12		
1. Jsou zadání úloh a cvičení a formulace otázek v učebnici jasné a srozumitelné?	ANO	ČÁST.	NE
	5	2,5	0
2. Jsou výklad a vysvětlování v učebnici pro žáky srozumitelné a snadno pochopitelné?	ANO	ČÁST.	NE
	4	2	0
3. Je výběr a počet pojmů v učebnici přiměřený úrovni chápání žáků?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
III. KATEGORIE: ODBORNÁ SPRÁVNOST	MAX. 12		
1. Obsahuje učivo v učebnici odborně správné poznatky?	ANO	X	NE
	6	X	0
2. Odpovídají poznatky v učebnici současnému stavu vědy, kultury a společenské praxe?	ANO	X	NE
	6	X	0
IV. KATEGORIE: MOTIVAČNÍ CHARAKTERISTIKY	MAX. 10		
1. Je učivo v učebnici vztažené k praxi (příklady, situace ze života, význam poznatků a dovedností pro praxi)?	ANO	ČÁST.	NE
	4	2	0
2. Jsou výběr učiva v učebnici a úlohy a otázky pro žáky zajímavé?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
3. Jsou v učebnici užívány grafické prostředky k řízení pozornosti (grafické odlišení různých typů	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0

učiva, přehledné členění textu, zdůraznění klíčových pojmů a definic)?			
V. KATEGORIE: ŘÍZENÍ UČENÍ	MAX. 10		
1. Vyžadují úlohy také řešení problémů, objevování, tvořivou činnost apod. a ne jen reprodukci učiva?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
2. Vedou texty v učebnici k uvažování, kritickému myšlení, hodnocení apod.?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
3. Poskytuje učebnice dostatek možností k procvičování, upevňování a opakování učiva?	ANO	ČÁST.	NE
	2	1	0
4. Obsahují texty a úlohy podněty k samostatné práci a skupinové činnosti žáků?	ANO	ČÁST.	NE
	2	1	0
VI. KATEGORIE: OBRAZOVÝ MATERIÁL	MAX. 10		
1. Jsou ilustrace, tabulky, schémata, mapky a grafy v učebnici jasné a smysluplné?	ANO	ČÁST.	NE
	4	2	0
2. Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který pomáhá žákům porozumět učivu (objasňuje či ilustruje text, nahrazuje výklad názornější formou)?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
3. Obsahuje učebnice dostatek obrazového materiálu, který je pro žáky přitažlivý?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
VII. KATEGORIE: SHODA S KURIKULÁRNÍMI DOKUMENTY	MAX. 8		
1. Je výběr učiva v učebnici v souladu s kurikulárními dokumenty (učební plán, osnovy, vzdělávací program)?	ANO	ČÁST.	NE
	5	2,5	0
2. Jsou cíle výuky v zásadě dosažitelné prostřednictvím studia textů a vypracování učebních úloh prezentovaných v učebnici?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
VIII. KATEGORIE: CENA (DOSTUPNOST UČEBNICE)	MAX. 8		

1. Je cena učebnice přiměřená (vzhledem k cenám jiných učebnic na trhu)?	ANO	ČÁST.	NE
	5	2,5	0
2. Je cena doplňkových materiálů k učebnici (např. pracovního sešitu, příručky pro učitele, kazet) dostupná?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
IX. KATEGORIE: ERGONOMICKÉ A TYPOGRAFICKÉ VLASTNOSTI	MAX. 8		
1. Jsou druh a velikost písma v učebnici přiměřené?	ANO	ČÁST.	NE
	5	2,5	0
2. Je vazba učebnice trvalá a odolná a papír kvalitní?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
X. KATEGORIE: DOPLŇKOVÉ TEXTY A MATERIÁLY	MAX. 6		
1. Jsou k dispozici doplňující didaktické prostředky (videokazety, audiokazety, sbírky úloh, mapy, počítačové programy apod.) vztahující se k učebnici?	ANO	X	NE
	2	X	0
2. Vydalo nakladatelství také pracovní sešit pro žáky k dané učebnici?	ANO	X	NE
	2	X	0
3. Je k dispozici příručka pro učitele k dané učebnici?	ANO	X	NE
	2	X	0
XI. KATEGORIE: DIFERENCIACE UČIVA A ÚLOH	MAX. 6		
1. Obsahuje učebnice rozšiřující učivo a úlohy pro nadané žáky?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
Obsahuje učebnice odlišné úlohy z hlediska obtížnosti (pro průměrné i podprůměrné žáky)?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
XII. KATEGORIE: HODNOTY A POSTOJE	MAX. 6		

1. Obsahuje učebnice odkazy na společenská pravidla, mravní normy (slušné chování, principy humanismu, tolerance, tradice, právní normy)?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
2. Prezentuje učebnice menšiny, rasy, náboženské skupiny, národnosti a pohlaví bez stereotypů a předsudků?	ANO	ČÁST.	NE
	3	1,5	0
XIII. KATEGORIE: ZPRACOVÁNÍ UČIVA	MAX. 4		
1. Je odborný obsah v učebnici prezentován také ve vztahu k jiným oborům?	ANO	ČÁST.	NE
	1	0,5	0
2. Je učivo v učebnici soustředěné kolem několika základních témat (spíše málo vybraných témat do hloubky než mnoho poznatků povrchně)?	ANO	ČÁST.	NE
	1	0,5	0
3. Jsou některé poznatky v učebnici prezentované z několika úhlů pohledu, z různých perspektiv?	ANO	ČÁST.	NE
	1	0,5	0
4. Je v učebnici vysvětleno, proč je nutné se učit určité poznatky a dovednosti?	ANO	ČÁST.	NE
	1	0,5	0

(Sikorová Z. 2007, s. 31-40)

Příloha VII.: Vyhodnocení tabulky hodnotících kritérií učebnice Etické výchovy nakladatelství Fraus.

Trocha teorie

City jsou vyjadřovány i v umění – v literatuře, ve výtvarném umění, v hudbě, v divadle či v tanci


Vyšší city se vyskytují pouze u člověka a vznikají v průběhu jeho socializace.

Jsou to city:

estetické – pocity prověřené, vědomí zodpovědnosti, vlastnictví, ...
náboženské – láska k Bohu
při styku s ostatními – lidská důstojnost, úcta, lhostejnost, nedůvěra, ...

*„Pomalů umírají ti, kteří se vyhýbají vášni,
kteří dávají přednost černé a bílé
a tečkám nad í,
než by se ponořili do víru citů,
z nichž se jim rozbuší srdce...“*

(Pablo Neruda)


- 7  Jak rozumíš citů Pabla Nerudy? Co si představuješ pod pojmem „vír citů“? Jak by ses rozhodl(a) ty: žít život bez citu, nebo ve víru jakýchkoliv citů?


Pokud budeme v sobě hromadit emoce, ty se pak projeví jako výbuch vzteku, ukřivdnosti, pláče, ale mohou způsobit i zdravotní problémy.

City se mohou usměrnit. Násilným usměrněním citů je trest.

Osoba, která má v citech jasno, umí rozdávat lásku.

Jen hlupák se vysmívá významným citům.

- 8  Najdi v časopise obrázek obličeje a napiš k němu příběh. Sdělte si ve skupinkách postřehy, které vás dovedly k vašemu příběhu.

- 9  Sehraje scénku: jeden z vás bude mít optimistickou, dobráckou povahu, druhý bude negativně naladěný protiva a třetí bude realista bez emocí. Pro lepší orientaci se rozlište různobarevnými kšiltovkami. Vyberte si z nabízených situací:

- Muž s ženou přijedou do hotelu, kde mají mít rezervovaný pokoj, recepční však v záznamech nic takového nemá.
- Na vašem sedadle v divadle už někdo sedí a tvrdí, že má také platnou vstupenku, za chvíli začíná představení, vyhrocenou situaci příběhne řešit biletářka.
- V panelákovém bytě je nahlas puštěná hudba, sousedům to vadí, přijdou to s dotyčným řešit.

Pokuste se scénku sehrát ještě jednou, ale změňte si kšiltovky označující povahy.

- S jakým člověkem se dá nejlépe domluvit a proč?
- Které skupině se podařilo situaci vyřešit? Čím to bylo?
- Jaký typ člověka se ti hrál nejhůř?

Mandala – posvátný kruh tibetského buddhismu, je symbolem celosti člověka. Pomocí barev v mandale je možné zklidnit vlastní psychiku.

Pablo Neruda
*1904
†1973
vlastním jménem
Neftalí Richarde
Reyes Basualto –
chilský básník

Ludvík Aškenazy

Ošklivý čumák aneb Pokrytectví

Naše mlékařka má psa a ten je spíše melancholického založení. Mohl by to být kříženec jezevčíka s chrtem, jenže teoretické úvahy o jeho původu by zavedly tento příběh o pokrytectví na docela jinou kolej. Je to tučný pes střední velikosti, s tělem módně vyholeným a s chlupatou zlomyslnou hlavou. Lehává u vchodu do mlékárny, a když kolem něho procházíme, říká človíček:

„Tati, to je přece hrozně ošklivý čumák...“

Vyholený kříženec snáší příkoří trpělivě a dívá se na svět optimisticky. Mlékařka k němu chová něžný cit a ošklivý čumák jej neméně vroucně opětuje, takže nepřítel okolí přijímá s lhostejností milců. Čas od času zavřít, aby zachoval autoritu a vynutil si tím úctu: ale to jen proto, že se v něm na chvíli ozývá naléhavý hlas předků.

A my jsme se toho vrčení vůbec nebáli – když byl pes hodně daleko, človíček se stával zvlášť kurážný – to už je taková človíčkovská nátura.

A ošklivý čumák se za ním jen smutně podívá a zaštekne ještě dvakrát, veden pocitem zodpovědnosti za dobré jméno mlékárny.

Takový byl mezi nimi poměr – dost napjatý. Možná proto, že ten pes byl také ještě mládě a žil na světě necelý rok.

Jednoho dne poslali človíčka pro mléko. Vzal tedy bandasku a šel po schodech dolů, aniž tušil drama.

Přišel k mlékárně a u vchodu leží... No – kdo jiný by to mohl být: ošklivý čumák... Podívali se na sebe, vyholení kříženci zádumčivě, hoch s bandaskou překvapeně. A co teď? Ošklivý čumák leží, ironicky vrtí ocasem, ani sebou nepohne. Je celý trochu do růžova a tváří se teď vysloveně chladně. Možná, že si dokonce něco myslel a měl z věci – jak se říká – psinu. A rozčilený návštěvník zatím sbíral odvalu – přeskochit Rubikon, či nepřeskochit? Stál, stál, stál a najednou se hluboce ošklivému čumáku poklonil a povídá:

„Dobrý den, pejsánku!“

Ošklivý čumák nic... A hoch s bandaskou něžným hlasem pokračuje:

„Jakpak se máš, pejsánku? Ty jsi ale hezké zvíře...“

Ošklivý čumák se zvědavě podíval, olízl si vousy a zamyšleně pohnul ocasem – jaképak jsou to novoty?

„Ty jsi nejhezčí pes v celé ulici, takový hodný, takový sladký psíček. Tak se na mne přece zasměj, ty čumáčku!“

Ošklivý čumák se oddané podíval, byl to přece jen sentimentální pes, otočil se a odešel do hlubin mlékárny.

A človíček šel pro mléko.

Když nám to všechno mlékařka vyprávěla, trochu jsme se styděli. Ani ne tak před mlékařkou jako před ošklivým čumákem.

„Jak jsi mohl,“ povídám, „tomu psu tak lichotit, když ho jindy zlolajně pomlouváš?“ Zarazil se: „On by mě totiž, tati,“ povídá zamyšleně, „nebyl pustil do té mlékárny.“ A ještě dodal: „A on ti byl ten ošklivý čumák takový šťastný.“

Vůbec se mi můj syn nelíbí... Ani trochu, přátelé. Má jasné, nevinné oči, zvědavé, dětské...

Milí moji, kdo z vás ve svém životě nezalichotil ošklivému čumáku jen proto, že ležel u vchodu do mlékárny?“

Ale kde se to, prosím, vzalo v tom dítěti?

(Dětské etudy)

Ludvík Aškenazy

*1921

*1986

Novinář, prozaik,
dramatik

Hugo a Afrika ▶

Novákoví seděli večer u televize a Hugo tam byl s nimi. Rád sledoval televizní program. Ze studijních důvodů, jak říkal. Zrovna se vysílaly televizní zprávy – z domova i ze světa. Na obrazovce se střídaly záběry z Afriky a hovořilo se o problémech, které tento kontinent v současné době trápí. „Co je to za planetu?“ ptal se Hugo. „Jak to myslíš?“ tázal se pan Novák. „Přece je tam všechno jiné než tady. A lidé se tam mají mnohem hůř než tady. To přece nejde, aby na jedné planetě byly tak obrovské rozdíly,“ namítal Hugo. „Bohužel je to tak,“ odpověděl pan Novák, „žijí zde miliony lidí, které se nikdy dosyta nenajedí, je zde nízká úroveň vzdělání, špatná zdravotní péče. Dochází zde k velkým ekologickým katastrofám.“ „A proč s tím nikdo nic nedělá?“ zajímalo Huga. Učitel Novák si povzdychl: „Jestli chceš, pojď se mnou pozítří do školy. Bude tam mít besedu jedna naše bývalá žačka. Pracuje v mezinárodní humanitární organizaci a Afrika je vlastně její druhý domov.“

Najděte si informace o těchto institucích:
Občanské sdružení Most
Charita České republiky
Centrum Narovinu Unicef

62

PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ VE VEŘEJNÉM ŽIVOTĚ

Pozítří Hugo vyrazí do školy. Beseda všechny velice zaujala. Bylo vidět, že přednášející svoji práci vykonává s velkým zaujetím. Dětem se zdálo nemožné, že v Africe navštěvuje školu jen malé procento dětí a miliony lidí jsou negramotných. Žáci se také zajímali: „Jak bychom mohli pomoci – alespoň trochu – my? Co adopce na dálku?“ Dozvěděli se, že je to vhodná forma pomoci. Přednášející slíbila, že jim pošle jména dětí, kterým by mohli přispívat na nákup sešitů a učebnic. Stačí si vybrat jen jedno dítě, se kterým by si mohli dopisovat. Po skončení besedy se ve třídě nemluvilo už o ničem jiném. Děti se rozhodly, že vše prodiskutují ještě se svými rodiči. Hugo se o pár dnů později dozvěděl od učitele Nováka, že jeho třída si opravdu adoptuje desetiletého černouška, kterému budou přispívat na školní potřeby. Hugo však stejně nemohl pochopit, jak je možné, že na jedné planetě jsou mezi lidmi tak propastné rozdíly. „Zeptám se na naší planetě Rapata, jestli bychom i my mohli nějak pomoci.“ Vzal do rukou medailonek, který nosí stále na krku, a my jsme se teprve teď dozvěděli, že se pomocí něho dorozumívá se svou rodnou planetou.

- 1 Které problémy trápí současnou Afriku?

- 2 Jak by se daly postupně řešit?

- 3 Mohou přispět k řešení těchto problémů ostatní státy světa?

- 4 Proč je třeba zvýšit celkovou úroveň vzdělanosti obyvatel Afriky?

Příloha X.: Učebnice *Fraus*

Seznam obrázků

Obrázek 1: Obecný model struktury učebnice	22
--	----

Seznam zkratk

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní školy

NPI – Národní pedagogický institut