Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra slovanských jazyků a literatur

Diplomová práce

Analýza vybraných učebnic českého jazyka na 1. stupni ZŠ

Vypracovala: Klára Asterová
Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.

České Budějovice 2026

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V kvalifikační práci byl použit nástroj Chat GPT v období 6.03.2026-26.3.2026. Nástroj jsem použila k revizi formulací a průběžným úpravám rukopisu. Výstupy jsem následně zkontrolovala, upravila, ověřila jejich správnost a přebírám za obsah práce plnou odpovědnost.

V Českých Budějovicích dne

……

Klára Asterová

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za cenné rady, vstřícný přístup a pomoc při jejím vypracování. Dále bych chtěla poděkovat učitelům prvního stupně jindřichohradeckých základních škol, kteří byli ochotni účastnit se mého výzkumu.

Anotace

Diplomová práce se zabývá analýzou učebnic českého jazyka pro 1. stupeň základní školy. Teoretická část práce vychází ze současné odborné a metodické literatury a zaměřuje se na pojetí výuky českého jazyka na primárním stupni vzdělávání a na kritéria výběru učebnic. Výzkumná část práce je založena na dotazníkovém šetření realizovaném mezi učiteli základních škol v Jindřichově Hradci, jehož cílem bylo zjistit, jaké učebnice jsou v praxi nejčastěji využívány. Na základě výsledků šetření jsou vybrané učebnice podrobeny obsahové a didaktické analýze se zaměřením na metodické zpracování, jazykový materiál, prezentaci gramatiky a rozvoj komunikačních dovedností. Výsledky výzkumu jsou interpretovány pomocí tabulek a komentářů a jsou formulovány závěry týkající se kvality a využitelnosti analyzovaných učebnic v pedagogické praxi.

Klíčová slova

učebnice, český jazyk, 1. stupeň základní školy, analýza učebnic, didaktika českého jazyka, dotazníkové šetření, pedagogická praxe, výuka českého jazyka

Annotation

The diploma thesis deals with the analysis of Czech language textbooks for the first level of primary school. The theoretical part of the thesis is based on the current professional and methodological literature and focuses on the concept of teaching the Czech language at the primary level of education and on the criteria for selecting textbooks. The research part of the thesis is based on a questionnaire survey conducted among primary school teachers in Jindřichův Hradec, the aim of which was to find out which textbooks are most often used in practice. Based on the results of the survey, the selected textbooks are subjected to content and didactic analysis with a focus on methodological processing, language material, presentation of grammar and development of communication skills. The research results are interpreted using tables and comments, and conclusions are formulated regarding the quality and usability of the analyzed textbooks in pedagogical practice.

Keywords

textbooks, Czech language, 1st grade of primary school, textbook analysis, Czech language didactics, questionnaire survey, pedagogical practice, Czech language teaching

Obsah

ÚVOD **8**

TEORETICKÁ ČÁST **9**

1. KURIKULÁRNÍ RÁMEC A VÝUKA ČESKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ **9**

1.1. Kurikulární východiska a dokumenty 9
1.2. Postavení oboru Český jazyk a literatura 10
1.3. Cíle a očekávané výsledky učení 12
1.4. Klíčové kompetence ve výuce českého jazyka 15

2. ŽÁK MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU V KONTEXTU VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA **17**

2.1. Potřeby žáka při výuce českého jazyka 18

3. UČEBNICE JAKO DIDAKTICKÝ PROSTŘEDEK **19**

3.1. Definice učebnice 19
3.2. Funkce učebnice 20
3.3. Struktura učebnice a jejich prvky 21
3.4. Didaktické zásady a požadavky na tvorbu učebnic 22
3.5. Role učebnice ve výuce 23

4. SPECIFIKA UČEBNIC ČESKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ **25**

4.1. Charakteristické rysy učebnic a pojetí jazykového učiva 25
4.2. Textové a mimotextové prvky v učebnicích 26

5. PŘEHLED UČEBNIC ČESKÉHO JAZYKA PRO 1. STUPEŇ **28**

5.1. Přehled hlavních nakladatelství 28
5.2. Koncepce učebnic pro jednotlivé ročníky 31

6. VÝBĚR A HODNOCENÍ UČEBNIC **33**

6.1. Kritéria výběru učebnic v pedagogické praxi 33
6.2. Hodnocení učebnic z pohledu učitele a žáka 34
6.3. Výzkumy učebnic a hlavní poznatky 36

VÝZKUMNÁ ČÁST **40**

7. METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ **40**

7.1. Výzkumné otázky 40
7.2. Výzkumná metoda 40
7.3. Předvýzkum 41
7.4. Charakteristika respondentů 42
7.5. Průběh šetření 43
7.6. Způsob zpracování dat 43

8. ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ **44**

9. SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ **59**

10. ANALÝZA VYBRANÝCH UČEBNIC ČESKÉHO JAZYKA **63**

10.1. Učebnice nakladatelství Alter 64
10.2. Učebnice nakladatelství SPN 66
10.3. Učebnice nakladatelství Nová škola s.r.o. 68
10.4. Učebnice nakladatelství Nová škola – DUHA 70
10.5. Učebnice nakladatelství Fraus 72

10.6. Učebnice nakladatelství Hanami 74
10.7. Učebnice nakladatelství Prodos 76
10.8. Shrnutí analýzy vybraných učebnic 78

DISKUZE 80

ZÁVĚR 84

SEZNAM POUŽÍTÝCH ZDROJŮ 86

SEZNAM GRAFŮ 90

PŘÍLOHY 91

Úvod

Vzdělávání na prvním stupni základní školy představuje základní pilíř celého vzdělávacího systému. Právě v tomto období si žáci osvojují klíčové kompetence, které jsou nezbytné nejen pro jejich další vzdělávání, ale i pro uplatnění v běžném životě. Významnou roli v tomto procesu zaujímá vyučovací předmět český jazyk, jehož prostřednictvím si žáci rozvíjejí komunikační dovednosti, osvojují si základy gramatiky a pravopisu a učí se porozumět psanému textu i světu kolem sebe.

Důležitým didaktickým prostředkem výuky jsou učebnice, které nejen zprostředkovávají učivo, ale často také ovlivňují strukturu a organizaci vyučování. Učitelé na prvním stupni základních škol mají v praxi možnost volby učebnic, případně se na jejich výběru podílí vedení školy. Je proto podstatné sledovat, jaké učebnice jsou ve školách skutečně využívány, jak odpovídají požadavkům kurikulárních dokumentů a jak jsou vnímány samotnými učiteli.

Volba tématu diplomové práce vychází z osobní zkušenosti autorky získané během studia a pedagogických praxí. V jejich průběhu bylo možné pozorovat rozdíly nejen ve využívání učebnic v hodinách českého jazyka, ale také v kvalitě a zpracování jednotlivých titulů. Tyto zkušenosti vedly k zamyšlení nad tím, jaký vliv mají učebnice na podobu výuky, motivaci žáků i porozumění učivu, a podnítily zájem o hlubší zkoumání této problematiky.

Cílem diplomové práce je analyzovat učebnice českého jazyka určené pro první stupeň základních škol, které jsou využívány na vybraných základních školách v Jindřichově Hradci. Výzkum je zaměřen na jejich hodnocení z pohledu učitelů, zejména na obsahovou, jazykovou a metodickou úroveň učebnic, jejich využívání ve výuce a na identifikaci jejich předností a nedostatků.

Zvolená problematika je aktuální s ohledem na proměny vzdělávacího prostředí, rostoucí důraz na rozvoj klíčových kompetencí a potřebu efektivní a diferencované výuky. Výsledky práce mohou přispět k lepšímu porozumění roli učebnic v současné pedagogické praxi a poskytnout podněty pro jejich další rozvoj, a to jak pro učitele, tak pro autory a vydavatele učebnic.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Kurikulární rámec a výuka českého jazyka na 1. stupni ZŠ

Tato kapitola se zaměřuje na základní kurikulární dokumenty, které tvoří východisko pro výuku na 1. stupni základní školy. Pozornost je věnována především jejich vztahu k vyučovacímu předmětu český jazyk a jeho postavení v rámci těchto dokumentů. Dále kapitola přibližuje specifika výuky českého jazyka, zejména její cíle, očekávané výstupy a klíčové kompetence, které by měla u žáků rozvíjet.

1.1. Kurikulární východiska a dokumenty

Definic pojmu kurikulum existuje celá řada. Podlahová (2012) uvádí například pojetí kurikula jako výběru kultury společnosti, dále jako samotného procesu výuky a učení ve škole i mimo ni, nebo jako souboru vyučovacích předmětů a jejich uspořádání. Syntetizující definici uvádí Průcha a kol. (2013, s. 137): „*Kurikulum je obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, včetně jejího plánování a hodnocení.*“

Kurikulum je nutné průběžně aktualizovat, což je však náročný proces, a proto často dochází ke zpoždění za aktuálním vývojem společnosti. Inovace kurikula jsou nezbytné zejména proto, aby vzdělávání reflektovalo nové poznatky vědy, techniky i společenského života. Často jsou tyto změny realizovány prostřednictvím průřezových témat, která propojují jednotlivé vzdělávací oblasti a reagují na aktuální společenské potřeby (Maňák, 2008).

Na závěr je důležité zdůraznit, že kurikulum nelze ztotožňovat pouze s učivem. Jak uvádí Podlahová (2012) i Turek (2008), kurikulum zahrnuje kromě obsahu také cíle vzdělávání, metody, formy i prostředky výuky, a představuje tak mnohem širší pojem než samotné učivo.

Přestože se pojem kurikulum v pedagogice běžně používá, v praxi se setkáváme s konkrétními dokumenty, které vzdělávací proces vymezují a řídí. Mezi základní kurikulární dokumenty patří rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, učební plán, učební osnovy a tematický plán (Janiš, 2010). Tyto dokumenty tvoří systém, podle něhož škola i učitel organizují a realizují výuku.

Podle Maňáka (2008) lze doplnit, že RVP je dokumentem státní úrovně vzdělávání, zatímco ŠVP náleží k úrovni školní. Rámcové vzdělávací programy jsou zpracovány pro jednotlivé stupně vzdělávání, na jejichž základě vznikají jednotlivé školní vzdělávací programy, které musí být s příslušným RVP v souladu. Tyto dvě úrovně kurikula jsou klíčové, neboť zajišťují jednotu požadavků na vzdělávání, a zároveň umožňují zohlednění místních podmínek, individuálních předpokladů žáků a aktuálních potřeb školy. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) vymezuje cíle, obsah a podmínky základního vzdělávání. Jeho hlavním cílem je poskytnout žákům základní znalosti a dovednosti potřebné pro další vzdělávání i běžný život. Vzdělávací obsah je v RVP ZV rozdělen do vzdělávacích oblastí.

Dalšími důležitými dokumenty jsou učební plán, učební osnovy a tematický plán. Učební plán je dokument školy, který obsahuje přehled vyučovacích předmětů, včetně jejich časové dotace a případně i předmětů volitelných (Janiš, 2010). Podle Maňáka (2008) vymezuje učební plán také strukturu výuky a návaznost jednotlivých předmětů. Na učební plán navazují učební osnovy, které konkretizují obsah a rozsah učiva v jednotlivých předmětech (Janiš, 2010; Turek, 2008). Tematický plán představuje nejkonkrétnější úroveň plánování výuky. Jedná se o dokument, v němž učitel rozpracovává obsah učiva do kratších časových úseků, nejčastěji měsíců nebo tematických celků (Janiš, 2010).

S kurikulárními dokumenty úzce souvisejí také učebnice, které žákům zprostředkovávají vzdělávací obsah definovaný v osnovách jednotlivých předmětů, jak uvádí Maňák (2008). Stejně jako kurikulární dokumenty i učebnice podléhají průběžné aktualizaci, aby odpovídaly současným poznatkům a potřebám společnosti. V současnosti zároveň čelí konkurenci digitálních a online vzdělávacích materiálů.

1.2. Postavení oboru Český jazyk a literatura

Český jazyk a literatura je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Do této oblasti dále patří cizí jazyk a další cizí jazyk (MŠMT, 2021). V revidované verzi RVP ZV je vzdělávací obor zaměřený na mateřský jazyk označen jako Český jazyk a literatura. Tento vzdělávací obor má ve vzdělávání žáků klíčové postavení, neboť rozvoj jazykových a komunikačních dovedností je základem pro úspěšné osvojování poznatků ve všech

ostatních vzdělávacích oblastech. Schopnost porozumět textu, vyjadřovat své myšlenky a pracovat s informacemi je nezbytná nejen pro školní úspěšnost, ale i pro běžný život.

Vzdělávací obsah českého jazyka a literatury je v RVP ZV rozdělen do tří základních složek mezi něž patří: komunikační a slohová výchovy, jazyková výchovy a literární výchova. Tyto složky se vzájemně prolínají a společně přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti, kultivovaného projevu a schopnosti interpretace textu.

Popis jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura lze dále konkretizovat. Komunikační a slohová výchova je zaměřena na rozvoj čtení s porozuměním, schopnost chápat různá sdělení a adekvátně na ně reagovat, a to jak v ústní, tak i písemné formě. Důraz je kladen také na kultivované, srozumitelné a přiměřeně výstižné vyjadřování. Jazyková výchova se soustředí na poznávání zvukové stránky jazyka, rozvoj slovní zásoby a porozumění principům tvoření slov. Žáci si osvojují spisovnou podobu jazyka a učí se ji vhodně používat v různých komunikačních situacích. Cílem je rozvoj efektivní komunikace s ohledem na jazykové normy. Literární výchova má převážně estetický a tvořivý charakter. Žáci se seznamují s literárními texty odpovídajícími jejich věku, učí se jim porozumět, interpretovat je a prožívat. Prostřednictvím práce s textem se rozvíjí nejen čtenářské dovednosti a estetické cítění, ale také sociální vnímání a kulturní rozhled.

Minimální časová dotace pro vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace na prvním stupni základní školy činí podle aktuálního RVP ZV 33 hodin. Konkrétní rozdělení hodin do jednotlivých ročníků je v kompetenci školy a je uvedeno ve školním vzdělávacím programu.

Pokud bychom se však podívali do zrevidovaného RVP ZV, toto tradiční rozdělení do tří oblastí již nenalezneme. Národní pedagogický institut České republiky (dále NPI ČR, 2026) toto členění neuvádí a nově pracuje pouze s jednotnou vzdělávací oblastí Český jazyk a literatura, bez dalšího vnitřního dělení. Přesto lze konstatovat, že očekávané výsledky učení je možné do původních oblastí alespoň částečně přiřadit, což potvrzuje jejich přetrvávající didaktický význam.

Výuka českého jazyka směřuje především k rozvoji komunikačních kompetencí žáků v mluvené i psané podobě. Důležitou součástí výuky je práce s textem, a to jak s texty učebními, tak i s vhodnou dětskou literaturou, která podporuje rozvoj čtení s porozuměním a vztah ke čtenářství. V modelovém školním vzdělávacím programu pro první stupeň základní školy je českému jazyku zpravidla věnováno přibližně pět vyučovacích hodin týdně v každém ročníku (NPI ČR, 2025). Výuka českého jazyka zároveň přispívá k rozvoji klíčových kompetencí, zejména kompetence komunikativní

a kompetence k učení, které jsou nezbytné pro další vzdělávání žáků. Turek (2008) v souvislosti s metodami výuky zdůrazňuje význam práce s textem a učebnicí, která by měla být prostředkem propojení teoretických poznatků s praktickými činnostmi žáků.

1.3. Cíle a očekávané výsledky učení

Cíl výuky lze v obecné rovině chápat jako očekávaný výsledek vzdělávacího procesu, tedy souhrn znalostí, dovedností a vědomostí, které by si žák měl osvojit po absolvování určité výukové jednotky, tematického celku či celého ročníku. Jinými slovy vyjadřuje, co si žák z výuky odnáší. Stanovení cílů je přitom klíčové nejen pro plánování výuky, ale i pro samotnou realizaci vzdělávacího procesu, neboť učitel by měl vědomě promýšlet, proč konkrétní činnosti do výuky zařazuje (Podlahová, 2012). Podlahová (2012) dále rozlišuje různé typy cílů, například cíle individuální a sociální nebo cíle obecné, speciální a konkrétní. Individuální cíle se vztahují k jednotlivému žákovi a směřují k jeho osobnímu rozvoji a posunu v učení. Naopak sociální cíle jsou zaměřeny na širší kontext, tedy na začlenění jedince do společnosti a rozvoj jeho schopnosti plnit společenské role a funkce.

Předmět český jazyk a literatura ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je na prvním stupni ZŠ klíčový. Jeho cílem je rozvoj komunikačních a jazykových dovedností žáků, tj. schopnosti porozumět sdělení, vyjádřit vlastní myšlenky, pracovat s textem a kultivovaně komunikovat ústně i písemně. Součástí je také rozvoj čtenářských a pravopisných dovedností a pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jazykům obecně (NPI ČR, 2024).

Očekávané výstupy pro 1.–5. ročník vymezují konkrétní kompetence žáků v oblasti mluvené komunikace, práce se slovní zásobou, čtení s porozuměním, psaní, rozlišování záměrů autora, reflektování prožitků z textů a tvůrčí práce s uměleckým sdělením. Celkem je stanoveno 9 očekávaných výsledků učení pro vzdělávací obor český jazyk a literatura. (NPI ČR, 2024). Každý očekávaný výstup učení z RVP je formulován obecně. Na úrovni školního kurikula jsou dále rozpracovávány do konkrétnějších školních očekávaných výstupů učení, které se mohou lišit podle jednotlivých ročníků (NPI ČR, 2025).

V rámci předmětu český jazyk jsou zároveň rozvíjeny klíčové kompetence žáků, zejména kompetence k učení, komunikační kompetence, kompetence k řešení problémů, osobnostní a sociální kompetence, kompetence digitální, kompetence, kompetence

kulturní, kompetence k podnikavosti a pracovní. Současně jsou podporovány základní gramotnosti, především gramotnost čtenářská a pisatelská (NPI ČR, 2025).

Ve zrevidovaném RVP ZV jsou očekávané výsledky učení nově vymezeny pouze pro dva klíčové body, a to pro 5. a 9. ročník, tedy pro závěr prvního a druhého stupně základního vzdělávání. V předchozí verzi kurikulárního dokumentu byl však uváděn také mezník na konci 3. ročníku. Toto členění je stále využitelné zejména z didaktického hlediska, protože umožňuje podrobnější sledování rozvoje žákovských dovedností v průběhu prvního stupně. Z tohoto důvodu je toto v práci zachováno.

Níže jsou přehledně uvedeny očekávané výstupy pro jednotlivá období 1.–3. a 4.–5. ročník, včetně přiřazených klíčových kompetencí, které se při jejich rozvoji podporují, těm se budeme věnovat podrobněji v následující podkapitole.

Tab. 1 Očekávané výstupy učení 1. - 3. ročník a rozvíjené kompetence

OBLAST VÝSTUPU	VÝSTUP	ROZVÍJENÉ KOMPETENCE
Mluvená komunikace	Žák používá osvojené jazykové prostředky podle komunikační situace	Komunikativní, k učení
Slovní zásoba a práce s textem	Žák rozšiřuje slovní zásobu a porozumí jednoduchým textům	Komunikativní, k učení
Písemná sdělení	Žák vytváří jednoduché písemné zprávy, dopisy, poznámky	Komunikativní, pracovní
Posouzení a reakce	Žák rozpozná základní situace a adekvátně na ně reaguje	Komunikativní, osobnostní a sociální
Čtení s porozuměním	Žák čte a rozumí jednoduchým textům	Komunikativní, k učení
Komunikační kritické dovednosti	Žák začíná rozpoznávat manipulaci v komunikaci	Komunikativní, k řešení problémů
Experimentování s jazyky	Žák zkouší různé jazykové prostředky, učí se hravou formou	Komunikativní, k učení

Vyjadřování prožitků	Žák vyjadřuje jednoduché prožitky z četby a poslechu	Komunikativní, kulturní
Tvořivá práce s textem	Žák tvořivě pracuje s krátkými texty	Komunikativní, kreativní

Zdroj: vlastní zpracování podle NPI ČR (2024), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – Český jazyk a literatura pro 1. stupeň ZŠ, dostupné z: https://revize.rvp.cz/files/2025-predmetovy-cesky-jazyk-a-literatura-1st.pdf

Tab.2 Očekávané výstupy učení 4. - 5. ročník a rozvíjené kompetence

OBLAST VÝSTUPU	VÝSTUP	ROZVÍJENÉ KOMPETENCE
Mluvená komunikace	Žák aktivně reaguje v různých situacích, formuluje vlastní názor, argumentuje	Komunikativní, osobnostní a sociální
Slovní zásoba a práce s textem	Žák využívá slovní zásobu a jazykové znalosti při práci s náročnějšími texty	Komunikativní, k učení
Písemná sdělení	Žák tvoří souvislá písemná sdělení s využitím gramatických a pravopisných pravidel	Komunikativní, pracovní
Posouzení a reakce	Žák hodnotí výpovědi, adekvátně reaguje a argumentuje	Komunikativní, k řešení problémů
Čtení s porozuměním	Žák čte s porozuměním náročnější texty, rozlišuje fakta a názory	Komunikativní, k učení
Komunikační kritické dovednosti	Žák rozpoznává manipulaci, hodnotí informace a reaguje adekvátně	Komunikativní, k řešení problémů
Experimentování s jazyky	Žák experimentuje s jazykem, buduje si vztah k dalším jazykům	Komunikativní, k učení

Vyjadřování prožitků	Žák reflektuje své zážitky a názory, sdílí je s ostatními	Komunikativní, kulturní
Tvořivá práce s textem	Žák tvořivě zpracovává delší texty, využívá literární postupy	Komunikativní, kreativní

Zdroj: vlastní zpracování podle NPI ČR (2024), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – Český jazyk a literatura pro 1. stupeň ZŠ, dostupné z: https://revize.rvp.cz/files/2025-predmetovy-cesky-jazyk-a-literatura-1st.pdf

1.4. Klíčové kompetence ve výuce českého jazyka

Klíčová kompetence není v odborné literatuře jednoznačně vymezena. Turek (2008) uvádí jako synonyma pojmy schopnost, zručnost, způsobilost, efektivnost, kapacita nebo požadovaná kvalita. Člověk, který si určitou kompetenci osvojil natolik, že ji dokáže efektivně využívat v různých situacích, je považován za kompetentního. Rozvoj klíčových kompetencí je dlouhodobý proces, který probíhá po celou dobu školní docházky žáka a pokračuje i v jeho dalším životě. Turek (2008) uvádí šest základních kompetencí, a to kompetenci informační, učební, kognitivní, interpersonální (sociální), komunikační a personální.

V českém kurikulárním dokumentu jsou klíčové kompetence vymezeny odlišně. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2022) uvádí kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, sociální a personální, kompetenci občanskou a kompetenci pracovní. Odlišnosti v pojetí kompetencí lze vysvětlit také tím, že Turkova publikace *Didaktika* (2008) vychází ze slovenského vzdělávacího prostředí.

V rámci probíhající revize Rámcového vzdělávacího programu dochází k úpravám také v oblasti klíčových kompetencí. Nově je vymezováno osm kompetencí, mezi které patří kompetence k učení, komunikativní kompetence, osobnostní a sociální kompetence, kompetence k občanství a udržitelnosti, kompetence k podnikavosti a pracovní, kompetence k řešení problémů, kulturní kompetence a kompetence digitální (NPI ČR, 2026).

Kompetence k učení zahrnuje schopnost efektivně se učit, uvědomovat si smysl a cíl učení a rozvíjet schopnost celoživotního vzdělávání (NPI ČR, 2026). Ve výuce českého jazyka se tato kompetence rozvíjí například prostřednictvím práce s textem,

sledováním vlastního pokroku v učení nebo vytvářením bezpečného prostředí, ve kterém se žáci nebojí chyb a učí se s nimi pracovat (NPI ČR, 2025). Kompetence komunikativní zahrnuje schopnost vyjadřování, porozumění sdělení, aktivního naslouchání a rozvoje jazykových dovedností (NPI ČR, 2026). Ve výuce českého jazyka se rozvíjí zejména prostřednictvím diskuse, formulování vlastních myšlenek, kladení otázek nebo práce s různými typy textů (NPI ČR, 2025). Kompetence osobnostní a sociální zahrnuje například rozvoj empatie, porozumění druhým, budování zdravých vztahů a schopnost zvládat náročné situace (NPI ČR, 2026). V českém jazyce se tato kompetence rozvíjí například při sdílení vlastních názorů a pocitů, při práci ve skupinách nebo při společné diskusi nad texty a jejich interpretací (NPI ČR, 2025). Kompetence k občanství a udržitelnosti zahrnuje odpovědný vztah k životu, společnosti a životnímu prostředí (NPI ČR, 2026). Ve výuce českého jazyka se může rozvíjet nepřímo, například prostřednictvím práce s literárními texty nebo diskuse nad společenskými tématy (NPI ČR, 2025).

Kompetence k podnikavosti a pracovní zahrnuje schopnost plánovat činnosti, realizovat vlastní nápady a spolupracovat s ostatními (NPI ČR, 2026). V českém jazyce se rozvíjí například prostřednictvím tvůrčího čtení a psaní, práce ve skupinách nebo prezentace vlastních nápadů a myšlenek (NPI ČR, 2025). Kompetence k řešení problémů zahrnuje schopnost analyzovat situace, pracovat s informacemi a kriticky hodnotit získané poznatky (NPI ČR, 2026). Ve výuce českého jazyka se tato kompetence rozvíjí například při práci s textem, při rozlišování faktů a názorů nebo při společném řešení problémových úloh (NPI ČR, 2025). Kompetence kulturní zahrnuje vztah k umění, kultuře a kulturní identitě (NPI ČR, 2026). V českém jazyce se rozvíjí například prostřednictvím práce s literárními texty, návštěv knihoven nebo diskusí o různých kulturních tradicích (NPI ČR, 2025). Kompetence digitální zahrnuje práci s digitálními technologiemi, digitálními informacemi a bezpečné chování v digitálním prostředí (NPI ČR, 2026). Ve výuce českého jazyka se může rozvíjet například při práci s digitálními texty, využívání různých zdrojů informací nebo při tvorbě vlastního digitálního obsahu (NPI ČR, 2025).

Výuka českého jazyka na prvním stupni základní školy tak významně přispívá k rozvoji klíčových kompetencí žáků, především kompetence komunikativní, kompetence k učení a kompetence k řešení problémů, které jsou úzce spojeny s prací s textem a rozvojem jazykových dovedností.

2. Žák mladšího školního věku v kontextu výuky českého jazyka

Bez žáka jako aktivního účastníka vzdělávacího procesu by učebnice postrádaly svůj smysl. Ve školním prostředí jsou určeny především jemu, a proto by jejich obsah i vizuální zpracování měly odpovídat jeho znalostem, zkušenostem, a především vývojové úrovni. Ta zásadně ovlivňuje způsob, jakým žák s učebnicí pracuje a jak ji vnímá.

Žák prvního stupně základní školy spadá z psychologického hlediska do období mladšího školního věku, tedy přibližně mezi šestým a dvanáctým rokem života. Tato věkově poměrně široká skupina má svá specifika v oblasti kognitivního, emocionálního i sociálního vývoje, která je nutné při tvorbě učebnic respektovat. Právě v tomto období se formují postoje k učení a vytváří se vztah ke vzdělávání. Langmeier a Krejčířová (2006) vyznačují dítě mladšího školního věku zvýšenou tendencí zkoumat okolní svět a zaměřovat se na detaily. Postupně se rozvíjí jeho schopnost soustředění i prvky kritického myšlení, díky čemuž je ve své činnosti vytrvalejší. Ve školním prostředí hraje významnou roli paměť, a to jak krátkodobá, tak dlouhodobá, které se v tomto období stabilizují a umožňují efektivnější vybavování dříve osvojených poznatků.

Schopnost soustředění se sice postupně rozvíjí, nicméně zejména u žáků nižších ročníků přetrvávají obtíže s udržením pozornosti, a to především u činností, které pro ně nejsou přirozeně motivující (Vágnerová, Lisá, 2021). Z hlediska poznávacích procesů je mladší školní věk obdobím, kdy zpočátku převládá mechanická paměť nad logickou. Postupně však dochází k rozvoji logického myšlení a schopnosti porozumění souvislostem, což umožňuje efektivnější práci s učivem. Podle Pugnerové (2019) se s rozvojem vnímání se žák posouvá od konkrétního k abstraktnějšímu myšlení. S rostoucím věkem se zvyšuje schopnost cíleně zaměřit pozornost, potlačovat rušivé podněty a prodlužuje se doba jejího udržení. Platí tedy, že čím mladší dítě, tím častěji je vhodné střídat výukové aktivity.

Z uvedených vývojových charakteristik vyplývá, že učebnice určené žákům mladšího školního věku by měly být přehledné, vizuálně přitažlivé a srozumitelně strukturované. Texty by měly být přiměřené věku žáků a postupně se prodlužovat v návaznosti na rozvoj jejich kognitivních schopností. Jazyk učebnic by měl odpovídat jejich rozumové úrovni a být vhodně doplněn ilustracemi, které podporují porozumění

i udržení pozornosti. Grafické prvky tak neplní pouze estetickou funkci, ale přispívají také k efektivnějšímu zapamatování učiva.

Tyto požadavky se promítají nejen do jazykové stránky učebnic, ale i do výběru textů, typů úloh a celkové didaktické struktury. V kontextu výuky českého jazyka je nutné zohlednit především rozvoj čtenářské gramotnosti a schopnosti práce s textem, které jsou pro toto období klíčové. Učebnice by proto měly být konstruovány s ohledem na potřeby a možnosti žáků tak, aby je bylo možné využívat jak při řízené výuce, tak při samostatné práci. Zároveň by měly umožňovat individualizaci výuky a diferencovaný přístup k žákům s různou úrovní schopností.

2.1. Potřeby žáka při výuce českého jazyka

Na základě vývojových charakteristik žáků mladšího školního věku lze formulovat jejich základní potřeby ve výuce. Tyto potřeby vycházejí z úrovně jejich kognitivního, emocionálního i sociálního vývoje a měly by být zohledňovány při plánování i realizaci výuky.

Z kognitivního hlediska žáci potřebují především srozumitelně strukturované učivo, které je podáváno postupně a v návaznosti na jejich dosavadní znalosti. Důležitou roli hraje názornost a propojení učiva s konkrétními situacemi, jelikož myšlení žáků mladšího školního věku se postupně rozvíjí od konkrétního k abstraktnímu. Neméně významné jsou potřeby motivační. Žáci tohoto věku vyžadují pestrou a podnětnou výuku, která udržuje jejich pozornost a podporuje aktivní zapojení. Důležitá je smysluplnost učiva a jeho propojení s reálným životem, což přispívá k vytváření pozitivního vztahu ke vzdělávání. Ve výuce českého jazyka se tyto potřeby promítají zejména do rozvoje čtenářské gramotnosti, práce s textem a komunikačních dovedností. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zdůrazňuje, že výuka má vést žáky k porozumění různým typům textů, k jejich interpretaci a k efektivní komunikaci v mluvené i psané podobě (MŠMT, 2021).

Uvedené potřeby se výrazně odrážejí také v požadavcích na didaktické materiály, především učebnice. Ty by měly být přehledné, srozumitelné, vizuálně podnětné a měly by obsahovat úlohy podporující aktivní zapojení žáků i diferenciaci výuky. Vhodně zvolená učebnice tak může významně přispět k naplňování vzdělávacích cílů i k rozvoji klíčových kompetencí žáků (MŠMT, 2021).

3. Učebnice jako didaktický prostředek

Učebnice představuje dlouhodobě jeden ze základních didaktických prostředků, který významně ovlivňuje průběh i výsledky výuky. Je určena především žákům, avšak její obsah a struktura mají zásadní význam také pro práci učitele. Tato kapitola se proto zaměřuje na vymezení pojmu učebnice, její funkce, strukturu a požadavky kladené na její tvorbu. Současně se zabývá její rolí v rámci vyučovacího procesu.

3.1. Definice učebnice

Učebnice je učební textová pomůcka, která žákovi zprostředkovává ucelený výklad učiva daného vyučovacího předmětu a usnadňuje mu proces učení, poznávání a edukace. V rámci školních textových pomůcek do stejné kategorie patří také cvičebnice, pracovní sešity, čítanky, slovníky, sbírky úloh a další materiály. Učebnice je však oproti těmto pomůckám specifická tím, že obsahuje především systematicky uspořádaný výklad učiva určitého předmětu a ročníku (Maňák, 2008).

Učebnice patří dlouhodobě mezi nejčastěji využívané učební pomůcky ve školním vzdělávání. Přestože existuje řada dalších didaktických prostředků, jejich význam zůstává velmi vysoký a mnoho dalších pomůcek se o učebnici vzhledem k její systematičnosti a ucelenosti opírá (Maňák, 2008). Právě proto jsou na její tvorbu kladeny vysoké nároky. Než může být učebnice používána ve výuce, musí projít schvalovacím řízením. Zároveň musí být v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem, obsahovat učivo odpovídající danému ročníku a respektovat věkové zvláštnosti žáků (Maňák, 2008).

Podle klasifikace didaktických prostředků řadí Maňák (1995) učebnice mezi literární pomůcky. Učebnice zpravidla obsahují výklad učiva, jeho procvičení i opakování. V praxi je však učitelé často využívají spíše jako doplněk vlastního výkladu. Janiš (2010) ve své publikaci *Obecná didaktika* uvádí klasifikaci materiálních didaktických prostředků, v níž učebnice spadají do kategorie učebních pomůcek a podkategorie textových pomůcek. Do této podkategorie se spolu s učebnicemi řadí také pracovní materiály, doplňková a pomocná literatura. Podle tohoto členění lze učebnice rozdělit na klasické a programované.

3.2. Funkce učebnice

Pojem funkce vyjadřuje účel nebo cíl, pro který je učebnice vytvářena a který má při vzdělávání plnit. Nejčastěji se hovoří o funkcích učebnice ve vztahu k žákovi, avšak učebnice může být významným didaktickým prostředkem také pro učitele, kterému poskytuje oporu při plánování a realizaci výuky (Průcha, 1998). Učebnice plní řadu funkcí, mezi něž patří funkce informační, poznávací, upevňovací, kontrolní, sebevzdělávací, výchovná a motivační (Maňák, 2008). Kromě tohoto členění existuje také podrobnější klasifikace funkcí učebnice podle D. D. Zujeva, která rozlišuje osm základních funkcí (Průcha, 1998).

Informační funkce spočívá v předávání a systematickém zprostředkování informací a poznatků z určitého vyučovacího předmětu nebo oboru v souladu s obsahem vzdělávacího programu. Transformační funkce přetváří odborné poznatky do podoby přístupné a srozumitelné žákovi, přizpůsobené jeho věku a rozumovým schopnostem. Upevňovací a kontrolní funkce umožňuje prostřednictvím cvičení, úloh a kontrolních otázek upevňovat již osvojené poznatky a zároveň ověřovat míru jejich zvládnutí. Systematizační funkce spočívá v uspořádání učiva do logického a navazujícího celku podle stupně vzdělávání a jednotlivých ročníků. Sebevzdělávací funkce umožňuje žákům samostatně pracovat s učebnicí a využívat ji jako prostředek k individuálnímu studiu a opakování učiva. Integrační funkce napomáhá žákům propojovat jednotlivé poznatky a chápat je ve vzájemných souvislostech, hlavně v případě, kdy jsou používané různé zdroje. Koordinační funkce zajišťuje návaznost učebnice na další didaktické prostředky, například pracovní sešity nebo jiné učební materiály. Rozvojově-výchovná funkce přispívá k rozvoji osobnosti žáků, jejich hodnotové orientace a estetického vnímání, například prostřednictvím ilustrací nebo zvoleného obsahu. Turek (2008) ve své publikaci *Didaktika* doplňuje uvedené funkce ještě funkci motivační, jejímž cílem je podnítit zájem žáků o učení, zaujmout je a udržet jejich pozornost v průběhu vzdělávacího procesu.

Osvojování nových poznatků pouze prostřednictvím učebnice by bez vedení učitele nebylo pro žáky zcela možné. I přesto, že učebnice obsahují určité předpoklady pro samostatné studium, ve školním prostředí jsou zpravidla využívány v kombinaci s řízením a vysvětlením ze strany učitele (Maňák, 1995). Na základě uvedených funkcí lze konstatovat, že učebnice nepředstavuje pouze soubor informací, odborných pojmů a poznatků určených k zapamatování. Měla by zároveň plnit roli průvodce vzdělávacím procesem, který žákovi pomáhá orientovat se v učivu a postupně si osvojovat nové poznatky. Aby proces učení probíhal efektivně, je důležité, aby učebnice naplňovala

jednotlivé funkce současně a zároveň respektovala základní didaktické zásady. Pokud jsou tyto požadavky naplněny, může učebnice významně přispívat k usnadnění procesu učení.

3.3. Struktura učebnice a jejich prvky

Učebnice se obvykle skládají z několika základních částí, které se mohou lišit obsahem, avšak jejich strukturální uspořádání bývá v mnoha případech obdobné. Maňák (2008) nahlíží na učebnici jako na součást širšího systému učebních pomůcek. Vedle učebnic se v tomto systému uplatňují také další prostředky, například reálné objekty a jevy, obrazové materiály, projekce, digitální technologie či zvukové pomůcky. Učebnice tak nepředstavuje izolovaný didaktický prostředek, ale funguje v součinnosti s dalšími složkami výuky.

Struktura učebnic je předmětem řady výzkumů, jejichž cílem je mimo jiné analyzovat poměr textové a mimotextové složky. Toto základní členění bývá označováno jako funkčně-strukturální analýza učebnic (Průcha, 2008). Jedno z podrobnějších členění textové složky učebnice uvádějí Doleček, Řešátko a Skoupil (1975), kteří rozlišují motivační, výkladový a regulační text. Motivační text uvádí nové učivo a zdůrazňuje jeho význam, výkladový text přináší nové poznatky a informace a regulační text poskytuje pokyny k práci s učebnicí. Součástí učebnice jsou dále otázky, úkoly a cvičení, které slouží k upevnění učiva, a prvky zpětné vazby umožňující žákům kontrolu vlastního pokroku. Obecnější model struktury učebnice uvádí Maňák (2006), který ji rozděluje na verbální a neverbální složku. U verbální složky se v rámci výzkumů často sleduje zejména obtížnost textu. Z hlediska didaktické vybavenosti pak rozlišuje verbální a obrazové komponenty, které společně ovlivňují srozumitelnost učiva a jeho přístupnost pro žáky.

Odlišné pojetí nabízí Národní ústav pro vzdělávání (2013), který rozlišuje výkladovou, nevýkladovou a orientační složku učebnice. Výkladová složka zahrnuje text i obrazový materiál, nevýkladová složka obsahuje otázky, úkoly a jejich řešení a orientační složka slouží k usnadnění orientace v učebnici. Detailnější členění uvádí také Bednařík (1981), který rozlišuje výkladovou a nevýkladovou složku. Výkladová složka zahrnuje výkladový, doplňující a vysvětlující text, zatímco nevýkladová složka obsahuje tzv. procesuální aparát (otázky, úkoly, pokyny), orientační aparát (nadpisy, odkazy, symboly) a obrazový materiál (Průcha, 2008).

Z obecného hlediska by měl být text učebnice jasný, srozumitelný, přiměřený věku žáků a vhodně strukturovaný. Často se rozlišuje základní učivo, které by měli

zvládnout všichni žáci, doplňující učivo pro rozšíření znalostí a vysvětlující texty, které podporují samostatné učení.

Vedle textové složky hrají významnou roli také mimotextové prvky. Ilustrační materiál přispívá k názornosti a motivaci žáků, orientační aparát usnadňuje práci s učebnicí a organizační prvky pomáhají řídit proces učení. Součástí učebnic bývají také další prvky, jako je úvod, který motivuje k práci s učebnicí, obsah usnadňující orientaci v jednotlivých kapitolách, souhrny učiva, řešení úloh či autotesty umožňující sebekontrolu žáků. Některé učebnice obsahují také seznam doporučené literatury nebo rejstřík, který usnadňuje vyhledávání pojmů.

3.4. Didaktické zásady a požadavky na tvorbu učebnic

Na učebnice jsou kladeny poměrně přísné požadavky a kritéria, která musí splňovat před tím, než mohou být využívány ve vyučovacím procesu. Dodržení těchto zásad přispívá k efektivnímu učení a dosažení optimálních vzdělávacích výsledků. Mezi nejvýznamnější patří didaktické zásady, které uvádí například Turek (2008).

První zásadou je zásada vědeckosti, která znamená, že poznatky a informace uvedené v učebnicích by měly odpovídat nejnovějším vědeckým poznatkům. V praxi se však někdy stává, že některé používané učebnice jsou již zastaralé. Učitel pak musí informace aktualizovat a doplňovat tak, aby žákům poskytoval správné a aktuální poznatky. Druhou zásadou je zásada jednoty teorie a praxe, která spočívá v uvádění jasných a konkrétních příkladů využitelných v praktickém životě. Učitel tak žákům ukazuje, jak mohou získané poznatky využít v běžných situacích. Tím zároveň podporuje motivaci žáků k učení a pomáhá jim lépe porozumět významu probíraného učiva. Zásada přiměřenosti patří mezi klíčové didaktické zásady. Učebnice musí být zpracována tak, aby odpovídala věku a schopnostem žáků. Vychází přitom z principu postupnosti, tedy od jednoduššího ke složitějšímu, od známého k neznámému a od konkrétního k abstraktnímu, jak již zdůrazňoval Jan Amos Komenský. Zároveň by měla zohledňovat individuální rozdíly mezi žáky a umožňovat práci s různými úrovněmi obtížnosti. Čtvrtou zásadou je zásada názornosti, která podporuje vytváření představ o probíraném učivu. Učebnice by proto měla využívat různé názorné prostředky, jako jsou obrázky, schémata, tabulky či přehledy, které přispívají k lepšímu porozumění učivu. Pátou zásadou je zásada soustavnosti, zdůrazňující logickou návaznost učiva. Nové poznatky by měly vycházet z již osvojených znalostí a společně vytvářet ucelený systém poznání.

Kromě didaktických zásad jsou na učebnice kladeny také další požadavky. Jedním z nejdůležitějších je srozumitelnost textu (Turek, 2008), která zahrnuje jednoduchost vyjadřování, přehledné členění, stručnost a výstižnost. Text by měl být formulován jasně, s využitím přiměřených jazykových prostředků a s důrazem na vysvětlení odborných pojmů. Srozumitelnost textu souvisí také s jeho strukturou, tedy logickým uspořádáním informací a rozlišením podstatných a doplňujících sdělení. Důležitou roli hraje i podnětnost textu, která může podporovat zájem žáků o učivo a jejich aktivní zapojení do učení. Dalším významným požadavkem je jazyková správnost, která zahrnuje přesné, jasné a gramaticky správné vyjadřování. Neméně důležitá je také grafická a výtvarná úroveň učebnice, která může ovlivňovat motivaci žáků a jejich vztah k učivu. Významnou roli hrají rovněž ergonomické požadavky, například volba písma, jeho velikost, přehlednost textu a celkové grafické zpracování. Tyto faktory ovlivňují čitelnost učebnice a komfort při práci s ní.

Požadavky na učebnice uvádí také Národní ústav pro vzdělávání (2013), který se s pojetím Turka (2008) v mnohém shoduje, avšak v některých aspektech se liší, zejména v terminologii. Vedle odborného hlediska a srozumitelnosti zdůrazňuje například soulad s kurikulem, psychologické aspekty, jazykovou a stylistickou úroveň, grafické zpracování, motivační funkci učebnice či její fyzické vlastnosti. Další členění požadavků na učebnice uvádí Lepil (2010), který rozlišuje požadavky odborné, didaktické, metodické, psychologické, lingvistické, estetické a hygienické. Hygienické požadavky se vztahují například k objemu a hmotnosti učebnice a jejich vlivu na žáka. Maňák (2008) tyto požadavky shrnuje do dvou základních oblastí – souladu s kurikulem a přiměřenosti kognitivním dispozicím žáků. Zároveň upozorňuje, že v praxi nejsou tyto zásady vždy důsledně dodržovány, což může negativně ovlivňovat kvalitu učebnic i efektivitu výuky.

3.5. Role učebnice ve výuce

Učebnice představuje jeden ze základních didaktických prostředků využívaných ve vyučovacím procesu. Žáci ji obvykle získávají na začátku školního roku a provází je během celého vzdělávacího období. Míra jejího využívání se však liší – v některých hodinách je používána pravidelně, jinde pouze doplňkově. Pokud je využívána jen sporadicky, její význam pro žáky klesá. Učebnice je primárně určena žákům jako prostředek učení, zároveň však plní důležitou funkci i pro učitele (Maňák, 2006). Jak uvádí Průcha (2008), přestože je učebnice ve výuce často využívána učitelem, její obsah

je koncipován především pro žáka. Postoj žáků k učebnici je přitom výrazně ovlivněn způsobem, jakým s ní učitel ve výuce pracuje.

Výzkumy zaměřené na využívání učebnic ukazují, že žáci je nejčastěji používají při osvojování nové látky, doplňování poznámek a domácí přípravě. Oblíbenost učebnic je přitom ovlivněna zejména srozumitelností textu a způsobem prezentace učiva, především vizuálními prvky (Průcha, 2008). Tyto závěry potvrzují i další šetření, která zdůrazňují význam přehlednosti a názornosti pro efektivní učení. Učebnice však nepředstavuje pouze studijní materiál pro žáky, ale také důležitou oporu pro učitele. Ti ji využívají především jako zdroj informací, přehled učiva a pomůcku při plánování výuky. Vedle učebnic pracují také s metodickými příručkami, kurikulárními dokumenty či dalšími odbornými zdroji (Průcha, 2008). Podle Maňáka (2006) učitelé využívají učebnice při přípravě velmi často, přičemž míra jejich využití může dosahovat až 90 %. Význam učebnic je přitom výraznější zejména na prvním stupni základní školy.

Způsob práce s učebnicí ve výuce může mít různou podobu. Chall, Conard a Harris-Sharples (1991, cit. podle Maňák, 2006) rozlišují tři základní typy práce s učebnicí. Prvním je přímá výuka z učebnice, kdy učitel vede žáky textem, vysvětluje nové pojmy a ověřuje porozumění. Druhým typem je samostatná práce žáků zaměřená na rozvoj dovedností práce s textem. Třetím typem je využívání více zdrojů informací, kdy učebnice není jediným ani hlavním zdrojem poznání.

Výzkumy dále ukazují, že učebnice jsou ve výuce využívány poměrně často, a to jak při výkladu nové látky, tak při samostatné práci žáků. Samostatná práce s učebnicí přitom tvoří významnou část výukových aktivit (Průcha, 2008). V praxi však ne všechny učebnice plně odpovídají požadavkům na srozumitelnost a přiměřenost učiva. Učitelé proto často přistupují k jejich úpravám, například zkracují text, vybírají pouze základní učivo, zpřehledňují informace nebo doplňují vlastní vysvětlení a příklady. Tyto úpravy mají za cíl přizpůsobit učivo potřebám konkrétních žáků a podpořit jejich porozumění.

4. Specifika učebnic českého jazyka na 1. stupni ZŠ

Všechny obecné poznatky o učebnicích lze vztáhnout také na učebnice jednotlivých vyučovacích předmětů. Je však zřejmé, že jednotlivé zásady a požadavky se u různých typů učebnic uplatňují v odlišné míře. V následující části se proto zaměříme konkrétně na učebnice českého jazyka. Přestože se jedná o specifický typ učebnice určený pro výuku českého jazyka, stále platí, že jde o učební textovou pomůcku, která žákům poskytuje přehledně uspořádaný souhrn učiva daného ročníku.

4.1. Charakteristické rysy učebnic a pojetí jazykového učiva

Z hlediska funkcí učebnice, které vymezuje Zujev (Průcha, 2008), se jednotlivé funkce výrazně uplatňují i v učebnicích českého jazyka. Informační funkce poskytuje žákům základní poznatky o jazyce, jeho pravidlech a definicích potřebných pro správné a srozumitelné vyjadřování. Transformační funkce napomáhá převádět tyto poznatky do podoby přiměřené věku žáků a ukazuje, jak lze jednotlivá jazyková pravidla prakticky využívat.

Významnou roli zde sehrává také upevňovací a kontrolní funkce. Učebnice českého jazyka obsahují velké množství cvičení, která slouží k procvičování a ověřování získaných znalostí. Jedná se například o cvičení gramatická, doplňovací, spojovací nebo slohová. Tuto funkci často doplňují pracovní sešity, které rovněž patří mezi důležité textové didaktické prostředky. Systematizační funkce se projevuje zejména v postupném uspořádání učiva. Výuka českého jazyka je založena mimo jiné na principu spirálového učení, kdy se žáci, k již probranému učivu opakovaně vracejí a postupně ho rozšiřují o nové poznatky. Příkladem může být učivo slovních druhů, které se objevuje v několika ročnících a postupně se prohlubuje. Integrační funkce umožňuje žákům propojovat jednotlivé jazykové poznatky a chápat učivo v širších souvislostech. Koordinační funkce se pak projevuje ve vztahu k dalším učebním pomůckám používaným ve výuce českého jazyka, jako jsou pracovní sešity, slabikáře, živé abecedy, písanky nebo další doplňující materiály. Nelze opomenout ani rozvojově-výchovnou funkci učebnic českého jazyka. Vedle osvojování gramatických pravidel přispívají tyto učebnice také k rozvoji čtenářské gramotnosti, estetického vnímání textu a celkového vztahu žáků k jazyku.

Jak však uvádí Maňák (1995), ani kvalitně zpracovaná učebnice nemůže plně nahradit roli učitele. Bez jeho výkladu, doplnění a metodického vedení by žákům samotná

učebnice při osvojování učiva často nestačila. Podobně jako u jiných učebnic je i u učebnic českého jazyka důležité, aby byl text srozumitelný, přehledně strukturovaný, stručný a přiměřený věku i schopnostem žáků. V případě jazykových učebnic má však tato zásada ještě větší význam, protože jazyk je nejen předmětem výuky, ale zároveň prostředkem, kterým je učivo předáváno.

4.2. Textové a mimotextové prvky v učebnicích

Z hlediska struktury obsahují učebnice českého jazyka obvykle několik základních částí. Úvod bývá často pojat formou krátkého příběhu, motivačního textu nebo představení postav, které žáky učebnicí provázejí během celého školního roku. Obsah umožňuje žákům získat přehled o zařazeném učivu. V některých učebnicích se objevuje také seznam literárních ukázek, z nichž pocházejí texty využívané v jednotlivých cvičeních. Fialová (2013) řadí obsah i seznam literárních ukázek (označovaný jako rejstřík) do tzv. orientační složky učebnice, která napomáhá lepší orientaci žáka v učebním textu.

Součástí učebnic mohou být také autotesty, tedy úkoly určené k samostatnému ověření získaných znalostí. Žáci si tak mohou po dokončení tematického celku ověřit správnost svých odpovědí a zhodnotit úroveň porozumění učivu. Přestože se jedná o učebnice jazykového charakteru, jejich podoba není založena pouze na textové složce.

Zejména na prvním stupni základní školy má významnou roli také mimotextová složka. Ilustrace, barevné zvýraznění, tabulky, grafické symboly nebo drobné motivační prvky napomáhají lepší orientaci v textu a zároveň zvyšují atraktivitu učebnice pro žáky. Trousil (2015) také uvádí, že mimotextová složka (na základě pojetí Beneše) zahrnuje reálné kresby a fotografie, symbolická zobrazení, motivační ilustrace i doprovodné popisky a vysvětlení k obrazovým prvkům. Podle Trousila (2015) kvalitně zpracovaná mimotextová složka významně přispívá nejen k atraktivitě, ale i funkčnosti učebnice a má pozitivní vliv na motivaci žáků. Zároveň však upozorňuje, že současné učebnice stále více akcentují soulad s kurikulárními požadavky, někdy i na úkor vizuální atraktivity.

Samotný text spolu s obrazovým materiálem považuje Fialová (2013) za součást výkladové složky učebnice, tedy za prostředek prezentace učiva.

Didaktické zásady vymezené Turkem (2008) se uplatňují i při tvorbě učebnic českého jazyka. Zásada vědeckosti a jednoty teorie s praxí vyžaduje, aby učebnice vycházely z aktuálních poznatků jazykovědy a aby byly jazykové jevy prezentovány v souvislosti s jejich praktickým využitím. Žáci by neměli pouze znát jazyková pravidla,

ale měli by je umět také správně používat v praxi. Důležitá je rovněž zásada přiměřenosti a názornosti. Učivo musí odpovídat věku žáků, jejich předchozím zkušenostem i úrovni jazykového a abstraktního myšlení. Zejména u mladších žáků je proto vhodné využívat konkrétní příklady, názorné ukázky a přehledné grafické zpracování učiva. Mezi další důležité požadavky patří podle Turka (2008) jednoduchost a přehlednost textu, jeho vhodné členění, stručnost a jazyková správnost. Grafické a ilustrační prvky spolu s ergonomickými požadavky pak přispívají k tomu, aby byla učebnice pro žáky přehledná, esteticky přitažlivá a motivující.

Specifická pravidla vztahující se výhradně na učebnice českého jazyka nejsou v odborné literatuře zpravidla vymezována. Obecné didaktické zásady a požadavky na tvorbu učebnic lze proto aplikovat i na tento typ učebnic. Jejich konkrétní podoba se však liší v závislosti na věku žáků a stupni vzdělávání – jinak jsou koncipovány učebnice pro první ročník základní školy, jinak pro vyšší ročníky a odlišně také pro střední školy.

5. Přehled učebnic českého jazyka pro 1. stupeň

Učebnice českého jazyka pro 1. stupeň základní školy existují v široké škále, a proto se tato kapitola zaměřuje na základní přehled vybraných nakladatelství, která se jejich tvorbě věnují. Pozornost je věnována charakteristice jejich produkce, zejména zaměření jednotlivých řad učebnic a souvisejících výukových materiálů. Přehled je pro větší srozumitelnost shrnut v tabulkové podobě. Součástí kapitoly je rovněž stručné přiblížení hlavních koncepcí učebnic pro jednotlivé ročníky 1. stupně základní školy.

5.1. Přehled hlavních nakladatelství

Na českém trhu působí velké množství nakladatelství, která vydávají učebnice českého jazyka i další vzdělávací materiály pro různé stupně vzdělávání. V následujících odstavcích budou představena vybraná nakladatelství, která patří mezi významné vydavatele učebnic pro první stupeň základních škol a jejichž produkce bude dále zohledněna také v praktické části této práce. Hlavními nakladatelstvími vydávajícími učebnice v České republice jsou například Alter, Didaktis, Fraus, Nová škola – DUHA s.r.o. a Nová škola s.r.o., Prodos, SPN, Taktik a další.

Nakladatelství Alter se zaměřuje na učebnice a pracovní sešity pro první i druhý stupeň základních škol. K tištěným publikacím nabízí také elektronické verze. V oblasti českého jazyka poskytuje ucelené řady učebnic doplněné o materiály zaměřené na jazykovou, komunikační i literární výchovu (Alter, 2020).

Nakladatelství Didaktis nabízí vzdělávací materiály pro základní i střední školy. Vedle učebnic pro jednotlivé předměty vydává také materiály zaměřené na přípravu k přijímacím zkouškám na střední školy a k maturitní zkoušce. Pro první stupeň základní školy nabízí například řady Český jazyk pro život nebo Zetíkova cesta, které zahrnují učebnice, pracovní sešity i metodické materiály pro učitele (Didaktis, 2025).

Nakladatelství Fraus patří mezi nejvýznamnější vydavatele učebnic v České republice. Ve své nabídce má vzdělávací materiály pro základní a střední školy, jazykové školy i víceletá gymnázia. Vedle tištěných učebnic vydává také interaktivní a hybridní učebnice, pracovní sešity a další doplňující výukové materiály. Pro první stupeň základní školy nabízí učebnice nejen českého jazyka, ale i dalších vyučovacích předmětů, například matematiky, cizích jazyků či přírodovědných a společenskovědních předmětů (Fraus, 2026).

Nakladatelství Nová škola s.r.o. se zaměřuje především na tvorbu učebnic a pracovních sešitů pro základní školy. Vedle tištěných učebnic nabízí také interaktivní výukové materiály. Ve své produkci se soustředí zejména na předměty prvního stupně základní školy, především na český jazyk, matematiku a prvouku. Mezi známé řady patří například Čteme a píšeme s Agátou nebo Duhová řada (Nová škola, 2026).

Nakladatelství Nová škola – DUHA s.r.o. nabízí učebnice, pracovní sešity a další didaktické pomůcky pro výuku na prvním i druhém stupni základní školy, včetně metodických příruček pro učitele. Vydávané materiály se zaměřují především na rozvoj čtenářské gramotnosti a podporu čtení s porozuměním. Kromě tištěných materiálů jsou k dispozici také jejich interaktivní verze, které rozšiřují možnosti využití učebnic ve výuce (Nová škola – DUHA, 2026).

Nakladatelství Prodos se specializuje na vydávání učebnic, pracovních sešitů a dalších didaktických pomůcek pro základní školy a víceletá gymnázia. Jeho nabídka zahrnuje většinu předmětů vyučovaných na prvním i druhém stupni základní školy. Součástí nabídky jsou rovněž metodické příručky, které slouží jako podpora pro učitele při práci s učebnicemi (Prodos, 2026).

Nakladatelství SPN patří mezi tradiční české vydavatele školních učebnic. Nabízí vzdělávací materiály pro základní i střední školy a vydává také publikace určené širší veřejnosti. V jeho nabídce se nacházejí ucelené řady učebnic pro hlavní předměty základního vzdělávání, které jsou často doplněny pracovními sešity a metodickými příručkami pro učitele (SPN, 2026).

Nakladatelství Taktik vydává učebnice a pracovní sešity pro základní a střední školy i víceletá gymnázia. V nabídce má materiály pro většinu vyučovacích předmětů. Pro první stupeň základní školy je typická zejména řada Hravá, která zahrnuje například slabikář, písanky, učebnice českého jazyka, čítanky a další doplňující materiály (Taktik, 2026).

Vedle těchto hlavních nakladatelství existují také menší vydavatelé vzdělávacích materiálů. Například nakladatelství ABC Music, v.o.s. (2023), které v roce 2024 změnilo svůj název na ABC Sfumato, s.r.o. (2024) se zaměřuje na výuku čtení metodou splývavého čtení. Nakladatelství Hanami, s.r.o. vydává ucelené řady materiálů pro první stupeň základní školy, které provází postava chlapce Pepy (Hanami, 2026). Nakladatelství Studio 1+1 nabízí učebnice a pracovní sešity především pro první stupeň základní školy, zejména pro předměty český jazyk, matematika a prvouka (Studio 1+1, 2024).

Poměrně novým nakladatelstvím na trhu učebnic je nakladatelství Rubínka, které působí přibližně od roku 2018. Zaměřuje se výhradně na první stupeň základní školy, a to především na výuku matematiky a českého jazyka, v jehož rámci nabízí také samostatné učebnice čtení. Specifikem tohoto nakladatelství je například formát písanek, které jsou vydávány ve velikosti A4 (Rubínka, 2026).

Nakladatelství Fortuna, které je dnes součástí nakladatelství SPN. Ve své nabídce má mimo jiné i speciální vzdělávací materiály, například slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Fortuna, 2023).

Přehled vybraných nakladatelství shrnuje následující tabulka č.3.

Tab. 3 Seznam nakladatelství

NAKLADATELSTVÍ	ZAMĚŘENÍ	UČEBNICE PRO 1. STUPEŇ ZŠ	DALŠÍ MATERIÁLY
Fraus	Učebnice pro ZŠ, SŠ, jazykové školy	Ano	Pracovní sešity, interaktivní a hybridní učebnice
SPN	Tradiční vydavatel učebnic pro ZŠ a SŠ	Ano	Pracovní sešity, metodické příručky
Nová škola – DUHA	Učebnice pro 1. a 2. stupeň ZŠ	Ano	pracovní sešity, metodické příručky, interaktivní učebnice, doplňkové didaktické pomůcky
Nová škola s.r.o.	Učebnice a pracovní sešity především pro 1. stupeň	Ano	Interaktivní učebnice
Prodos	Učebnice a didaktické pomůcky pro ZŠ a víceletá gymnázia	Ano	Metodické příručky
Alter	Učebnice pro 1. a 2. stupeň ZŠ	Ano	Elektronické verze učebnic
Taktik	Učebnice pro ZŠ, SŠ a gymnázia	Ano	pracovní listy, čítanky, doplňkové materiály

Didaktis	vzdělávací materiály pro ZŠ a SŠ	Ano	příprava na přijímací zkoušky, metodické materiály
ABC Music (Sfumato)	výuka čtení metodou Sfumato	Ano	Metodické materiály
Hanami	materiály pro 1. stupeň ZŠ	Ano	Ucelené řady učebnic
Studio 1+1	učebnice pro 1. stupeň ZŠ	Ano	Pomůcky a didaktické hry
Rubínka	výukové materiály pro 1. stupeň ZŠ	Ano	pracovní sešity, písanky (formát A4), učebnice čtení

Zdroj: vlastní, zpracováno na základě oficiálních webových stránek (Fraus, SPN, Nová škola s.r.o., Nová škola – DUHA, Prodos, Taktik, Hanami, Rubínka, 2026, Didaktis, 2025, Studio 1+1, 2024, ABC Music, Fortuna, 2023, Alter, 2020)

5.2. Koncepce učebnic pro jednotlivé ročníky

Koncepce učebnic, tedy jejich pojetí, představuje z pedagogického hlediska celkovou strukturu učebnice směřující k efektivnímu osvojení učiva. Učebnice pro první stupeň základní školy musí respektovat vývojové zvláštnosti žáků a postupně se přizpůsobovat jejich měnícím se schopnostem. V nižších ročnících je kladen důraz především na názornost, jednoduchost a přehlednost, zatímco ve vyšších ročnících se zvyšuje náročnost textu i požadavky na samostatnou práci žáků.

V prvním ročníku jsou učební materiály zaměřeny především na osvojení základních dovedností, zejména čtení a psaní. Cílem je vytvořit společný základ, na němž lze dále stavět. Mezi základní materiály patří Živé abecedy, Slabikáře, písanky, materiály pro první čtení a sešity zaměřené na rozvoj grafomotoriky, které pomáhají uvolnit ruku a připravit žáka na proces psaní. V těchto materiálech výrazně převažuje obrazová složka nad textovou a úkoly jsou koncipovány tak, aby žáky motivovaly k aktivní činnosti.

Ve druhém ročníku se dále rozvíjí technika čtení a psaní. Učební materiály zahrnují učebnice, pracovní sešity, písanky a čítanky. Dochází k rozšiřování slovní zásoby a postupnému osvojování základních pravopisných pravidel. Důraz je kladen nejen na správnou techniku čtení, ale také na porozumění textu.

Ve třetím ročníku se upevňují již osvojené dovednosti a dále se rozvíjí jazykové znalosti. Učebnice obsahují delší a náročnější texty, rozšiřuje se slovní zásoba a systematicky se rozvíjí pravopisné a gramatické učivo, včetně učiva vyjmenovaných slov. Stále jsou využívány písanky, učebnice, pracovní sešity i čítanky.

Ve čtvrtém a pátém ročníku se zvyšuje náročnost učiva i jednotlivých úloh. Učebnice a pracovní sešity vedou žáky k samostatnější práci, k vyhledávání informací a k hlubšímu porozumění textu. Objevují se komplexnější úlohy podporující kritické myšlení, práci s informacemi a schopnost formulovat vlastní názory.

Úloha nakladatelů je v současnosti poměrně náročná, protože tvorba učebnice představuje „*kompromis mezi požadavky autorů, recenzentů, kurikulárních dokumentů, učitelů, žáků, hodnotících kritérií Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a v neposlední řadě také finančními možnostmi vydavatele*“ (Maňák, Knecht, 2007, s. 48).

Podle Maňáka a Knechta (2007) by učebnice mateřského jazyka měly odpovídat potřebám dětského čtenáře. Výběr textů i jejich rozsah by měl být přiměřený tak, aby podporoval porozumění učivu a zároveň motivoval žáky k práci. Důležité je také přehledné strukturování učiva, kdy jsou klíčové informace jasně odděleny. Učebnice by měla žáka vést k aktivní práci s textem, například k vyhledávání informací, nikoli pouze k jejich mechanickému zapamatování. Získané poznatky by měl žák chápat a být schopen je využít v běžném životě. Z tohoto důvodu je vhodné zařazovat texty, které jsou pro žáky aktuální a smysluplné, zejména v oblasti literární výchovy. Zároveň upozorňují na rozdíl mezi učebnicí a pracovním sešitem. Pracovní sešit zpravidla nepřináší nové informace, ale slouží především k procvičování učiva prostřednictvím úloh. Ty však mohou být někdy zaměřeny spíše na mechanické doplňování, a proto je důležité, aby jejich využití bylo didakticky promyšlené a vedlo k aktivnímu zapojení žáka.

6. Výběr a hodnocení učebnic

V předchozích kapitolách byly učebnice představeny z obecného hlediska i z pohledu konkrétních nakladatelství. Na tuto problematiku nyní navazuje kapitola zaměřená na jejich výběr a hodnocení v pedagogické praxi. Pozornost je věnována nejen obecným kritériím výběru učebnic, ale také pohledu učitele a žáka, pro něhož je učebnice primárně určena. V závěru kapitoly na učebnici nahlíženo rovněž jako na předmět odborného zkoumání.

6.1. Kritéria výběru učebnic v pedagogické praxi

Z historického hlediska lze konstatovat, že zásadní změna v oblasti učebnic nastala po roce 1989, kdy došlo k proměně školského systému. Zatímco dříve byly učebnice vydávány státem a pro každý předmět a ročník existovala zpravidla pouze jedna, v současnosti je jejich produkce součástí volného trhu. Ten je sice velmi rozmanitý, avšak nejedná se o zcela neregulované prostředí, protože stát kvalitu učebnic kontroluje prostřednictvím schvalovací doložky. Systémy schvalování učebnic se v jednotlivých zemích liší. V některých státech probíhá schvalování centrálně, jinde na lokální úrovni a v některých případech není regulováno vůbec a výběr je plně v kompetenci škol. Česká republika představuje kombinovaný model, kdy Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zveřejňuje seznam schválených učebnic, z něhož si školy následně vybírají podle svých potřeb, zaměření a preferencí (Greger, 2005).

Nakladatelé nejsou povinni své učebnice k tomuto schvalovacímu procesu předkládat, avšak v praxi je získání schvalovací doložky zásadní, zejména z hlediska jejich uplatnění ve školách. Učebnice bez doložky totiž zpravidla nemohou být pořizovány z veřejných prostředků, což významně ovlivňuje jejich využití ve výuce (Greger, 2005). Doložka je přitom udělena pouze těm učebnicím nebo uceleným řadám, které splní stanovené požadavky a projdou posouzením odborné komise.

Greger (2005) zároveň upozorňuje na potřebu podpory učitelů při výběru učebnic, a to zejména prostřednictvím sdílení zkušeností a zpřístupňování informací o jejich kvalitě. Výměna zkušeností mezi pedagogy může významně přispět k informovanějšímu a efektivnějšímu rozhodování při jejich výběru. Na základě zásad a požadavků na tvorbu učebnic lze stanovit také kritéria, podle nichž by učitel měl učebnice vybírat. Tato kritéria uvádí Lepil (2010), který mezi ně řadí zejména didaktické zpracování učiva, jeho obsah

a aktuálnost, logicko-strukturální uspořádání, grafickou a typografickou úroveň, jazykovou, stylistickou a terminologickou správnost textu, dále formát, rozsah a cenu učebnice. Důležitou roli hrají také doprovodné výukové materiály a dostupnost metodické příručky pro učitele.

Podle Frause (2015) není učebnice návodem k výuce, podle něhož by měl učitel postupovat krok za krokem, ale představuje nástroj edukačního procesu. Neměla by být vnímána jako encyklopedie určená k mechanickému zapamatování, ale jako prostředek podporující učení a rozvoj žáka. Samotný vznik učebnice je přitom dlouhodobý a komplexní proces, na němž se podílí široké spektrum odborníků, například autoři, učitelé, redaktoři, grafici, ilustrátoři či další specialisté. Celý proces od vzniku po zavedení do výuky může trvat i několik let a zahrnuje nejen samotnou tvorbu, ale také pilotáž a následné schvalování na úrovni ministerstva.

6.2. Hodnocení učebnic z pohledu učitele a žáka

V rámci hodnocení učebnic je možné využít také specificky zaměřené soubory kritérií, které se orientují na konkrétní aspekty učení, které uvádí Maňák a Knecht (2007). Tento přístup vychází z poznatků psychologie učení a didaktiky a zaměřuje se na to, do jaké míry učebnice podporuje samostatnost žáka, jeho aktivní zapojení do procesu učení a schopnost řídit vlastní učení. Kritéria jsou formulována formou otázek, které jsou kladeny učebnici při její analýze.

První oblast se zaměřuje na orientaci žáka v učebnici a srozumitelnost instrukcí. Sleduje se například, zda učebnice obsahuje přehlednou strukturu, jasně formulovaný obsah, vysvětlení práce s učebnicí nebo dostatečně srozumitelné pokyny k jednotlivým úlohám. Důležitou roli zde hraje také grafické zpracování a využití vizuálních prvků, které napomáhají orientaci. Další oblast se týká přebírání odpovědnosti za vlastní učení. V tomto případě se hodnotí, zda učebnice nabízí diferencované úlohy různé obtížnosti, umožňuje žákům volbu činností, podporuje různé formy práce (individuální, skupinovou) a vede žáky k aktivnímu objevování poznatků. Důraz je kladen také na rozmanitost cvičení a možnost zapojení žákovy tvořivosti. Třetí oblast sleduje samotný proces učení. Učebnice by měla žákům umožňovat plánování, kontrolu a hodnocení vlastního učení, například prostřednictvím sebehodnotících nástrojů, shrnutí učiva nebo nabídky různých učebních strategií. Další kategorie se zaměřuje na zastoupení méně tradičních výukových forem, jako jsou projekty, problémové úlohy nebo situace podporující spolupráci mezi

žáky. Tyto prvky přispívají k rozvoji samostatnosti a aktivního přístupu k učení. Poslední oblast se týká sociokulturních aspektů, tedy toho, zda učebnice rozvíjí kulturní povědomí žáků, nabízí autentické situace a podporuje porozumění různým hodnotám a způsobům života. Zařazení těchto kritérií do hodnocení učebnic umožňuje komplexnější pohled na jejich kvalitu, neboť nehodnotí pouze obsah a formální stránku, ale také jejich vliv na rozvoj klíčových kompetencí žáka, zejména jeho samostatnosti a schopnosti učit se.

Z pohledu pedagogiky i psychologie lze práci žáka s učebnicí chápat jako kombinaci pasivní a aktivní složky. Pasivní složka spočívá především v přijímání informací, kdy žák čte, pozoruje a porovnává jednotlivé poznatky. Aktivní složka se naopak projevuje při řešení úkolů, komunikaci s učitelem a spolužáky nebo při tvůrčí činnosti, kterou učebnice podporuje. Kvalitní učebnice by proto neměla být pouze zdrojem informací, ale měla by žáka vést k aktivnímu učení, objevování a samostatnému vyjadřování. Učebnice se tak stává prostředníkem mezi učitelem a žákem, který usnadňuje proces učení a zároveň podporuje rozvoj žákovy samostatnosti. Zejména ve výuce českého jazyka hraje významnou roli při rozvoji čtenářské gramotnosti, jazykového citu a komunikačních dovedností. Interakce žáka s učebnicí může mít různé podoby – od společné práce s textem až po individuální řešení úloh a sebehodnocení. Kvalitní učebnice respektuje principy názornosti, přiměřenosti a motivace, které jsou pro žáky mladšího školního věku klíčové.

Učebnice jako jedna z nejčastěji využívaných a zároveň nejdůležitějších didaktických pomůcek vyžaduje systematické sledování, analýzu a hodnocení. Způsoby hodnocení učebnic popisuje např. Turek (2008), který uvádí několik základních metod posuzování jejich kvality. Jednou z nich je experimentální metoda, která je považována za jednu z nejobjektivnějších. Spočívá v rozdělení žáků a učitelů do dvou skupin, přičemž každá skupina pracuje s odlišnou učebnicí (např. starší a novější verzí). Po určité době jsou porovnávány výsledky obou skupin, zejména úroveň vědomostí, dovedností a postojů žáků. Další metodou je expertní hodnocení, které se zaměřuje na vlastnosti učebnice, jako je přiměřenost, metodické zpracování, zajímavost či obtížnost. Tato metoda vychází z posouzení odborníků, učitelů i samotných žáků a často je realizována prostřednictvím dotazníkového šetření. Hodnoceny jsou především aspekty jako obsahová správnost, soulad s kurikulárními dokumenty, názornost, přehlednost, logická návaznost učiva, možnosti diferenciace nebo kvalita ilustračního materiálu. Jednotlivá kritéria lze podle potřeby upravovat a doplňovat o otevřené otázky. Dále uvádí statistickou metodu, která se zaměřuje zejména na vlastnosti textu v učebnici. Posuzuje se například rozsah textu, jeho obtížnost, jazyková a obsahová náročnost nebo čitelnost.

Kromě samotných metod hodnocení je důležité stanovit také konkrétní hodnoticí kritéria. Maňák a Knecht (2007) na základě výzkumu mezi učiteli navrhli soubor třinácti kritérií, která jsou řazena podle důležitosti. Patří mezi ně přehlednost, přiměřená obtížnost a rozsah učiva, odborná správnost, motivační charakteristiky, řízení učení, obrazový materiál, soulad s kurikulárními dokumenty, dostupnost učebnice, ergonomické a typografické vlastnosti, doplňkové materiály, možnosti diferenciace, hodnotová orientace a způsob zpracování učiva. Rovněž zabývají analýzou učebnic vycházející ze Sdělení MŠMT, které slouží jako podklad pro udělení schvalovací doložky. Upozorňují však na určitá omezení tohoto přístupu, zejména na nejednotnost vyhodnocování, možné nepřesnosti ve formulaci kritérií či jejich částečné překrývání. V době jejich výzkumu obsahoval hodnoticí nástroj jedenáct hlavních oblastí, zatímco v současnosti je struktura zjednodušena přibližně na šest základních oblastí (MŠMT, 2023).

Hodnocení učebnic tedy není ani v současnosti zcela jednotné a jednotlivé přístupy se mohou lišit jak použitými metodami, tak stanovenými kritérii. Přesto je jeho význam nezpochybnitelný, neboť přispívá ke zkvalitňování učebnic a jejich přizpůsobování aktuálním požadavkům vzdělávání. Výsledky hodnocení by proto měly být dostupné nejen odborné veřejnosti, ale také autorům učebnic, nakladatelům, školám, učitelům i samotným žákům. Hodnocení učebnic se může lišit také podle toho, zda je prováděno z pohledu učitele, nebo žáka. Učitel se při hodnocení zaměřuje především na didaktickou funkčnost učebnice, její návaznost na kurikulum, metodické zpracování a možnosti využití ve výuce. Naopak žák hodnotí učebnici zejména z hlediska srozumitelnosti, přehlednosti, grafického zpracování a míry zajímavosti. Tyto dva pohledy se vzájemně doplňují a společně poskytují komplexnější obraz o kvalitě učebnice.

6.3. Výzkumy učebnic a hlavní poznatky

„*Školní učebnice jsou takovým edukačním konstruktem, který přímo ovlivňuje fungování a produkci vzdělávacích systémů, a proto se na ně zaměřuje intenzivní pozornost výzkumu*“ (Průcha, 1998, s. 41).

Učebnice představuje komplexní prostředek výuky, a proto může být předmětem výzkumu z různých hledisek. Průcha (1998) uvádí několik základních oblastí, na které se výzkum učebnic zaměřuje. Jednou z nich jsou vlastnosti učebnic. Mezi ně patří především vlastnosti komunikační, které zahrnují verbální a neverbální složku. Verbální složku tvoří jazyková a stylistická stránka textu, zatímco neverbální složku představují například

schémata, grafy, ilustrace či fotografie. Tyto prvky významně ovlivňují srozumitelnost učiva a jeho přístupnost pro žáka. Posuzování těchto vlastností umožňuje hodnotit obtížnost textu i rozsah předávaného učiva. Dále lze zkoumat obsahové vlastnosti učebnic, tedy strukturu učiva, jeho návaznost a způsob zprostředkování odborných poznatků. Důležité je, aby byly informace podávány přiměřeně věku žáků, srozumitelně a funkčně. Další skupinu tvoří ergonomické vlastnosti, které zahrnují například typ a velikost písma, grafické zpracování nebo barevné zvýraznění klíčových informací.

V rámci výzkumu učebnic se pozornost věnuje také dalším významným didaktickým charakteristikám, mezi něž patří rozsah učiva, obtížnost textu, názornost a didaktická vybavenost učebnic. Rozsah učiva bývá často hodnocen ve vztahu k časovým možnostem výuky. Výzkumy i zkušenosti učitelů poukazují na to, že množství učiva obsažené v učebnicích může být v některých případech neúměrné časové dotaci vyučovacího předmětu. Rozsah učebnice lze posuzovat například podle počtu stran nebo podle podílu jednotlivých složek, zejména rozsahu verbálního textu. Významnou oblastí je také obtížnost textu, která úzce souvisí se srozumitelností učiva. Přiměřená obtížnost podporuje efektivní učení žáků, avšak stanovení optimální míry obtížnosti není jednoznačné, neboť závisí na věku žáků, jejich schopnostech i konkrétním vzdělávacím kontextu. Názornost patří mezi základní didaktické principy, kterými se zabýval již Jan Ámos Komenský. V učebnicích se projevuje využíváním obrazových a grafických prvků, které doplňují text a umožňují žákům lépe porozumět probíranému učivu. Názornost zároveň plní motivační funkci a přispívá k rozvoji estetického vnímání žáků. Důležitou vlastností učebnic je rovněž jejich didaktická vybavenost, tedy míra, v jaké učebnice podporuje proces učení a samostatnou práci žáků. Jedná se například o přítomnost úloh, cvičení, shrnutí učiva, kontrolních otázek či dalších prvků usnadňujících učení. Didaktická vybavenost by měla být zohledňována již při tvorbě učebnice a představuje významné kritérium její kvality.

Další oblastí výzkumu je fungování učebnic ve vyučovacím procesu a názory jejich uživatelů. Učebnice je využívána jak učiteli, tak žáky, přičemž výzkumy se častěji zaměřují na pohled učitele, zejména na způsoby využití učebnice při přípravě a realizaci výuky. Perspektiva žáků bývá zkoumána méně, přestože jsou hlavní cílovou skupinou. Výzkum učebnic se dále zaměřuje na jejich výsledky a efekty, tedy na to, jaký mají vliv na učení žáků, a také na možnosti predikce jejich účinnosti či úpravy jednotlivých parametrů.

K analýze učebnic lze využít různé výzkumné metody. Průcha (1998) uvádí například kvantitativní metody, které se zaměřují na měřitelné vlastnosti učebnic, jako je

obtížnost textu, a jejich výsledky jsou zpracovávány statisticky. Dále se využívá metoda obsahové analýzy, která zkoumá strukturu a obsah učebnice. Častá je také metoda dotazování, při níž jsou prostřednictvím dotazníků zjišťovány názory učitelů a žáků. Observační metody, tedy přímé pozorování práce s učebnicí ve výuce, se využívají méně často, avšak mohou přinést cenné poznatky o reálném využití učebnic. Testovací metody sledují výsledky učení žáků při práci s konkrétní učebnicí. Mezi další přístupy patří metody experimentální a komparativní, které umožňují porovnávání různých učebnic a jejich efektivity.

Výzkum učebnic je realizován jak v České republice, tak v zahraničí, přičemž se liší svou četností i zaměřením. Jednotlivé studie se orientují na různé aspekty učebnic, a proto se rozsah i intenzita výzkumné činnosti v jednotlivých oblastech liší. Přesto mají tyto výzkumy zásadní význam pro další vývoj a zkvalitňování učebnic. Podle Průchy (1998) se v zahraničí výzkum učebnic realizuje systematičtěji a často v rámci specializovaných institucí. Například v Německu se výzkumná pracoviště zaměřují především na obsah učebnic, jejich mezinárodní komparaci a problematiku učení se z textu. Analýzy se týkají různých vyučovacích předmětů, například dějepisu, zeměpisu či občanské výchovy. V Rakousku jsou výzkumy podporovány ministerstvem školství a zaměřují se zejména na komunikační vlastnosti učebnic vzhledem k věku žáků, na vliv učebnic na vzdělávací výsledky a na rozsah a charakter informací o současném světě. Ve Finsku je pozornost věnována především roli učebnic při rozvoji čtenářských dovedností žáků, zatímco v Norsku se výzkum orientuje mimo jiné na historický vývoj učebnic. V Estonsku vznikly souhrnné práce zabývající se obtížností textů a efektivitou učebnic. Mimo evropský prostor patří mezi významné země v oblasti výzkumu učebnic Japonsko a Spojené státy americké. V Japonsku existují rozsáhlá výzkumná centra, která se zaměřují například na komparaci domácích a zahraničních učebnic, jejich funkci nebo využití barevnosti. Ve Spojených státech amerických jsou učebnice zkoumány z různých hledisek, například z pohledu vlastností textu či obsahové struktury. Také na Slovensku byly realizovány výzkumy zaměřené především na textovou stránku učebnic, zejména na jejich srozumitelnost, obtížnost a možnosti využití při učení.

V České republice se počátky výzkumu učebnic soustředily především na slabikáře, u nichž byla zkoumána přiměřenost slovní zásoby vzhledem k věku žáků. Pozornost byla věnována také analýze pojmů a rozsahu učiva, například v učebnicích fyziky či přírodopisu. Postupně se výzkum rozšířil i na další předměty, jako jsou dějepis, zeměpis, chemie nebo český jazyk. V současnosti není výzkum učebnic v České republice systematický a často vychází spíše z individuálních badatelských aktivit. Například M.

Pluskal se zabýval obtížností učebních textů v učebnicích zeměpisu, V. Čapek analyzoval učebnice dějepisu a Průcha se věnoval zastoupení informací o zemích světa v českých učebnicích.

Maňák a Knecht (2007) zároveň upozorňují na nedostatečné zapojení žáků do výzkumu učebnic, přestože jejich pohled je pro hodnocení kvality učebnic zásadní. Výsledky dostupných šetření ukazují, že žáci často nepovažují učebnice za vhodné pro samostatné učení, poukazují na nepřiměřenou délku a náročnost textů či nedostatečnou funkčnost ilustrací. Jako klíčové faktory ovlivňující atraktivitu učebnic uvádějí srozumitelnost textu a kvalitu obrazového materiálu. U mladších žáků je přitom vnímání učebnice ovlivněno nejen jejími vlastnostmi, ale také osobností učitele a vztahem k danému předmětu.

VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Metody výzkumného šetření

7.1. Výzkumné otázky

Před zahájením výzkumu a volbou vhodné metody byly vymezeny tři výzkumné otázky, které určují zaměření celého šetření. Konkrétně jde o následující formulace:

1. „Jaké učebnice českého jazyka používají učitelé prvního stupně na základních školách v Jindřichově Hradci?“
2. „Jak učitelé hodnotí obsahovou, jazykovou a metodickou úroveň používaných učebnic českého jazyka?“
3. „Jaké nedostatky učitelé u těchto učebnic vnímají a jaké změny by uvítali?“

7.2. Výzkumná metoda

Pro vlastní výzkum jsme zvolili kvantitativní metodu, konkrétně dotazníkové šetření. Díky tomu jsme mohli převést pozorované jevy na měřitelné údaje a vyjádřit tak výsledky čísly (Punch 2008. Tato metoda nám umožnila oslovit větší počet respondentů v krátkém čase a získat tak dostatek dat pro následné vyhodnocení.

Dotazník patří mezi nejčastěji používané metody kvantitativního výzkumného šetření. Slouží ke shromažďování dat, tedy odpovědí na předem připravené otázky, které jsou respondentům předkládány převážně v písemné formě. Chráska (2016, s. 159) definuje dotazník následovně: *„Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“*

Standardizovaný dotazník v kvantitativním šetření zpravidla obsahuje převážně otázky uzavřené, tedy strukturované. Pouze výjimečně se objevují otázky polouzavřené nebo otevřené, tedy nestrukturované (Chráska, 2016). Reichel (2009) označuje otevřené otázky také jako otázky volné. Respondent má v tomto případě možnost vyjádřit se k položené otázce vlastními slovy. Tento typ otázek se častěji využívá v kvalitativních metodách výzkumu, protože jejich vyhodnocování je časově náročnější. Naopak uzavřené otázky jsou pro kvantitativní výzkum velmi vhodné, protože respondent vybírá

odpověď z předem stanovené nabídky možností. To umožňuje jednodušší vyhodnocení a zpracování získaných dat. Polouzavřené otázky kombinují oba přístupy – respondent si může vybrat z nabízených odpovědí, avšak v případě, že žádná z nich neodpovídá jeho názoru, má možnost uvést vlastní odpověď. Uvedené dělení je zaměřeno na formu požadované odpovědi, tedy na typ otázky. Otázky v dotazníku lze však rozlišovat také podle dalších kritérií, například podle počtu možných odpovědí nebo podle jejich funkce v dotazníku.

Návratnost dotazníků se podle odborné literatury značně liší. Chráska (2016) uvádí návratnost přibližně mezi 30 % až 60 %. Reichel (2009) uvádí nižší hodnoty, a to přibližně mezi 5 % až 20 %. Pokud jsou však dodrženy základní zásady konstrukce dotazníku a jeho distribuce, může návratnost dosahovat přibližně 60 % až 70 %.

Dotazník jsme šířili v elektronické podobě na platformě Google Forms, která je pro respondenty pohodlná, časově nenáročná a zároveň zajišťuje anonymitu. Ta byla pro naše šetření důležitá, protože jsme předpokládali, že povede k otevřenějším a upřímnějším odpovědím. Elektronický dotazník je navíc ekonomicky i ekologicky šetrnou variantou sběru dat.

Použitý dotazník obsahoval čtrnáct otázek: devět uzavřených, dvě polouzavřené, s možností „jiné (uveďte):“ a tři otevřené. U dvou otázek byla umožněna volba více odpovědí. Struktura dotazníku byla rozdělena do čtyř tematických oblastí tak, aby byl pro respondenty přehledný a logicky uspořádaný. První oblast obsahovala základní identifikační údaje o respondentech, které sloužily k charakterizaci vzorku. Druhá oblast se zaměřila na používané učebnice českého jazyka a četnost jejich využívání ve výuce. Třetí, nejrozsáhlejší oblast, hodnotila učebnice z hlediska obsahové, jazykové, gramatické, slohové, komunikační i metodické stránky. Poslední oblast tvořily otevřené otázky, které respondentům poskytly prostor pro vyjádření osobních názorů, identifikaci předností a nedostatků učebnic i pro případná doporučení na jejich zlepšení.

7.3. Předvýzkum

Předvýzkum byl realizován před samotným výzkumným šetřením a sloužil k ověření vhodnosti zvolených výzkumných metod a technik. Jeho cílem bylo získat informace o kvalitě připraveného výzkumného nástroje a případně odhalit nedostatky ve formulaci otázek nebo v celkové konstrukci dotazníku.

Provedení předvýzkumu zároveň umožňuje zpřesnit formulaci výzkumného problému, výzkumných otázek nebo hypotéz. Na základě získaných poznatků lze jednotlivé položky dotazníku upravit tak, aby byly pro respondenty srozumitelnější a aby lépe odpovídaly cílům výzkumu. Výsledky předvýzkumu nelze považovat za závazné závěry, protože je obvykle prováděn pouze na menším vzorku respondentů (Chráska, 2016).

Před rozesláním dotazníku na všech šest jindřichohradeckých základních škol jsme se nejprve rozhodli provést předběžné ověření jeho kvality na jednom pracovišti. Byla zvolena škola, kterou jsem v dětství navštěvovala a kde osobně znám převážnou část pedagogů prvního stupně. Tato volba vycházela z předpokladu, že se alespoň někteří z nich šetření zúčastní, což nám umožní posoudit srozumitelnost jednotlivých položek a případně identifikovat nedostatky v jejich formulaci. Cílem bylo ověřit, zda je struktura dotazníku adekvátní a zda otázky umožňují získat relevantní data pro zamýšlený výzkum.

První odpovědi jsme obdrželi během několika dní a analýza jejich obsahu ukázala, že dotazník je pro naše výzkumné potřeby koncipován dostatečně vhodně. Nepotvrdila se tedy nutnost úprav či doplňování jednotlivých položek, a nástroj bylo možné bez dalších změn distribuovat na ostatní základní školy.

7.4. Charakteristika respondentů

Pro naše dotazníkové šetření jsme oslovili pedagogy působící na prvním stupni základních škol v Jindřichově Hradci. Pro náš výzkum bylo žádoucí, aby se zapojilo více vyučujících z jedné školy, protože je pravděpodobné, že většina z nich pracuje s totožnými učebnicemi. Zároveň však každý učitel preferuje odlišné postupy, má jiný styl práce, délku praxe i vlastní zkušenosti, což pro nás představovalo cenný zdroj informací.

Přesný počet respondentů, kteří byli k účasti vyzváni, neznáme, jelikož jsme kontaktovali prostřednictvím telefonických hovorů vždy vedení jednotlivých škol, nikoli konkrétní učitele. Ředitelé následně distribuovali odkaz na dotazník dle vlastního uvážení – někteří jej rozeslali školními e-maily, jiní prostřednictvím interních systémů, například Bakalářů. Způsob šíření tedy závisel na zavedené praxi každé instituce.

Náš výběr škol nebyl náhodný. Jindřichohradecké školy jsem zvolila především proto, že z tohoto města pocházím, mám k němu osobní vztah a jednu z oslovených

institucí jsem sama v minulosti navštěvovala. Tento fakt pro mě představoval výhodu při navazování komunikace a přispěl k větší ochotě ředitelů naši žádost přijmout.

7.5. Průběh šetření

V polovině října jsme oslovili vedení jednotlivých škol s prosbou o spolupráci na našem dotazníkovém šetření. Sběr dat probíhal po dobu jednoho měsíce a uzavřeli jsme jej v půli listopadu. Jelikož přesný počet skutečně oslovených osob neznáme, vycházeli jsme z předpokladu, že každá základní škola disponuje alespoň jednou třídou v jednotlivém ročníku prvního stupně. Do výzkumu bylo zařazeno šest škol, což představuje pět tříd na prvním stupni na každé z nich. Minimální počet oslovených tak odhadujeme na zhruba třicet pedagogů. Zpět se nám vrátilo celkem patnáct vyplněných dotazníků, v nichž se učitelé jedné základní školy do šetření nezapojili.

7.6. Způsob zpracování dat

Po nasbírání všech potřebných dat jsme se pustili do jejich vyhodnocování. Jelikož byl dotazník vytvořen v prostředí Google Forms, značnou část základního zpracování za nás provedl přímo tento nástroj. Data byla automaticky převedena do přehledných grafů společně s procentuálním zastoupením jednotlivých odpovědí. Odpovědi z otevřených otázek zde však byly pouze seřazeny podle abecedy, bez dalšího rozlišení.

Vyhodnocení uzavřených otázek probíhalo převodem údajů z grafů poskytnutých Google Forms do programu Word, kde byly vytvořeny nové a jednotné sloupcové grafy. Všechny grafy byly sjednoceny do stejného typu a byla zvolena jednotná barva, aby výsledná vizualizace působila uceleně a přehledně. U otevřených otázek jsme jednotlivé odpovědi nejprve roztřídili podle opakujících se odpovědí nebo podle významových podobností mezi nimi. Následně jsme spočítali počet odpovědí v jednotlivých kategoriích a vypočítali jejich procentuální zastoupení.

Po vytvoření všech grafů jsme výsledky slovně interpretovali a doplnili stručným komentářem. Součástí zpracování byla také základní kontrola dat, ověřili jsme úplnost odpovědí a případnou přítomnost nerelevantních sdělení.

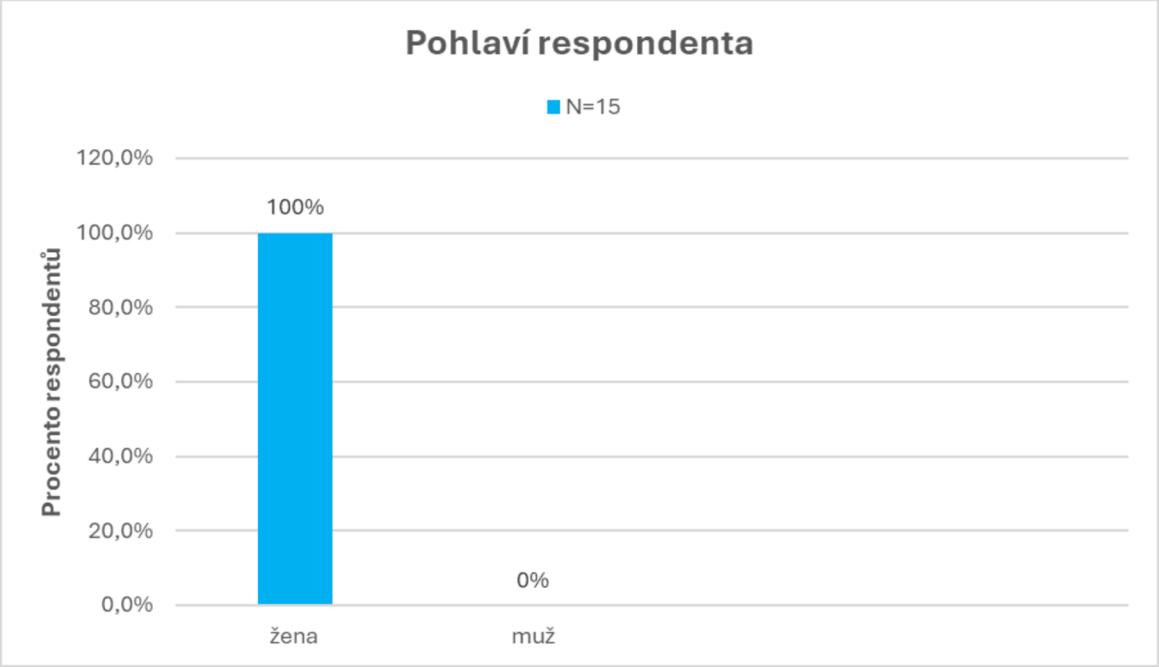
8. Analýza výsledků šetření

Několik dalších stránek věnujeme výsledkům našeho dotazníkového šetření. Pořadí uváděných výsledků zachováme shodné s pořadím otázek v dotazníku. Pokud budeme mluvit o respondentech, učitelkách nebo učitelích, vždy budeme myslet ty z jindřichohradeckých základních škol, kteří se podíleli na našem výzkumu.

Fakt, že je ve školství více žen, než mužů je všeobecně známý. Podle dostupných informací z několika šetření lze jednoznačně říct, že čím vyšší stupeň ve vzdělávacím systému, tím více přibývá mužů v roli učitelů. Podle českého statistického úřadu je na základních školách k roku 2024 84 % žen.

Na základních školách v Jindřichově Hradci se tato statistika potvrdila. 100 % dotazovaných respondentů bylo ženského pohlaví, což je z grafu více než viditelné.

Graf 1 - otázka 1: Jste muž nebo žena?



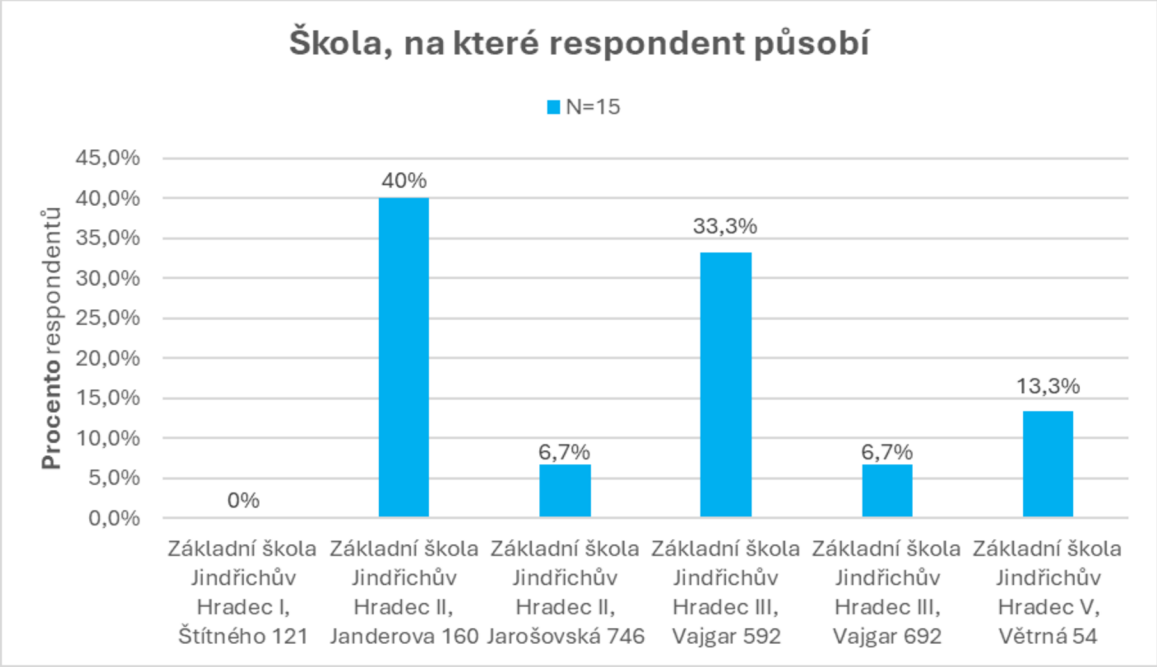
Zdroj: vlastní šetření

V Jindřichově Hradci působí celkem šest základních škol. Tři z nich se nacházejí v centrální části města, dvě jsou situovány na sídlišti Vajgar a zbývající, šestá škola, je umístěna na sídlišti Hvězdárna.

Z hlediska návratnosti dotazníkového šetření byla nejvyšší míra participace zaznamenána u druhé základní školy v ulici Janderova 160, odkud pocházelo 40 %

všech získaných odpovědí. Čtvrtá základní škola na sídlišti Vajgar 746 se na celkovém počtu podílela 33,3 %. Učitelé šesté základní školy v ulici Větrná 54 poskytli 13,3 % vyplněných dotazníků. Třetí základní škola v ulici Jarošovská 746 a pátá základní škola na sídlišti Vajgar 692 se zapojily shodně, a to každá 6,7 %. První základní škola ve Štítného ulici 121 se do šetření nezapojila a neposkytla žádné odpovědi.

Graf 2 - otázka 2: Na které základní škole působíte



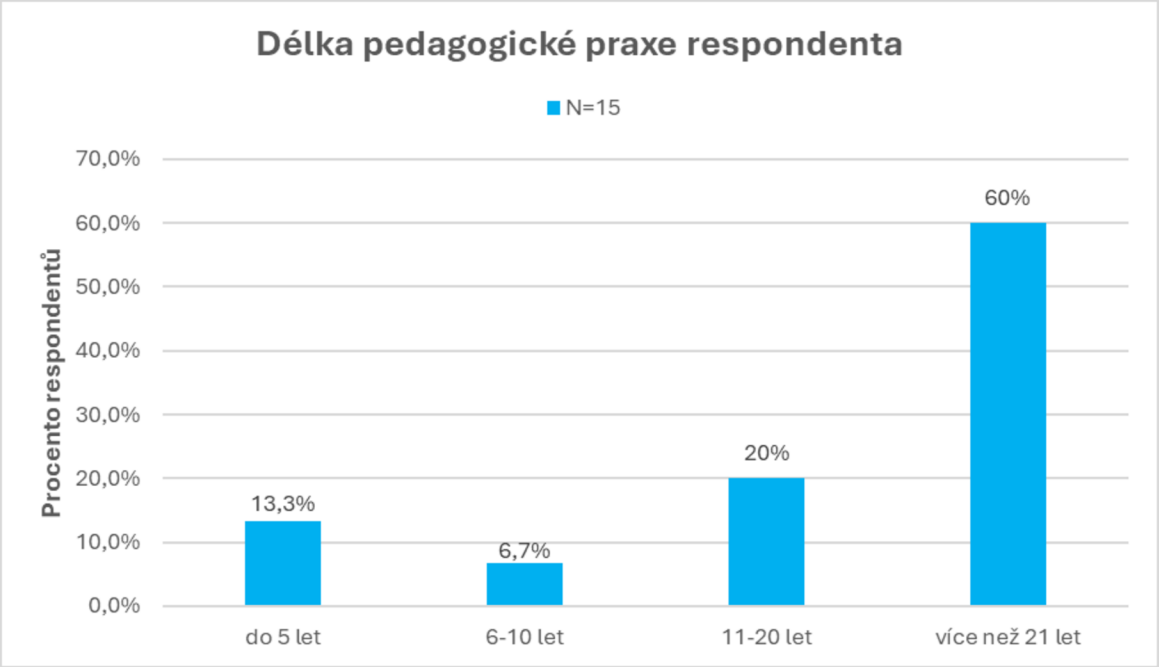
Zdroj: vlastní šetření

Třetí položka zaměřená na charakteristiku respondentů se týkala délky jejich pedagogické praxe. Podle dostupných údajů z šetření realizovaného MŠMT v prvním pololetí roku 2025 se průměrný věk učitelů na jihočeských základních školách pohybuje kolem 47,8 let (MŠMT, 2025). Pokud předpokládáme, že absolventi dokončují vysokoškolské studium přibližně ve 26 letech, odpovídá tento věk zhruba 21 letům pedagogické činnosti. Zároveň je nutné počítat s možností, že část pedagogů je starší, což délku jejich praxe dále navyšuje. Zjištěné údaje se tedy v prostředí jindřichohradeckých škol opět potvrzují. Pro naše šetření je delší pedagogická praxe významným přínosem, neboť tito učitelé disponují rozsáhlejšími zkušenostmi s učebnicemi i jejich praktickým využitím v edukačním procesu.

Z hlediska rozložení odpovědí poskytla největší skupina pedagogů s praxi delší než 21 let, která tvořila 60 % všech respondentů. Druhou nejpočetnější skupinu představovali učitelé s praxi v rozmezí 11 až 20 let, jejichž podíl činil 20 %.

Pedagogové do pěti let praxe byli zastoupeni 13,3 %. Nejmenší podíl respondentů tvořila skupina s praxi mezi 6 a 10 lety, a to 6,7 %.

Graf 3 - otázka 3: Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?

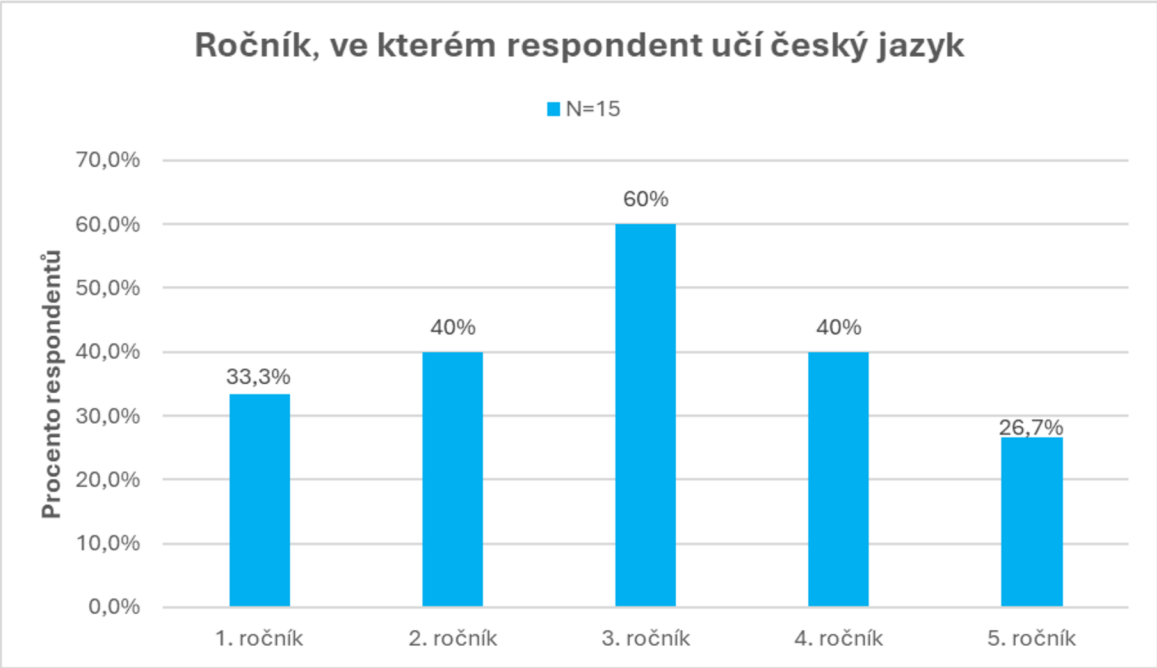


Zdroj: vlastní šetření

První stupeň základního vzdělávání zahrnuje pět ročníků. Každá jindřichohradecká základní škola má zpravidla alespoň jednu třídu v každém z nich. Konkrétní počet tříd se odvíjí od velikosti školy, počtu žáků a také personálních možností, tedy počtu pedagogických pracovníků, které má instituce k dispozici. Stejně jako se může počet paralelních tříd jednotlivých ročníků lišit, mohou i učitelé působit ve více ročnících současně. Tato skutečnost se odrazila také v našich datech, kdy měli respondenti možnost uvést výuku českého jazyka ve více než jednom ročníku.

Z výsledků je patrné, že největší část respondentů, konkrétně 60 %, vyučuje ve třetím ročníku. Následují druhý a čtvrtý ročník, ve kterých působí shodně 40 % učitelů. V prvním ročníku vyučuje 33,3 % respondentů. Nejméně zastoupeným ročníkem byl pátý, kde výuku českého jazyka uvedlo 26,7 % dotazovaných.

Graf 4 - otázka 4: V jakém ročníku vyučujete český jazyk?



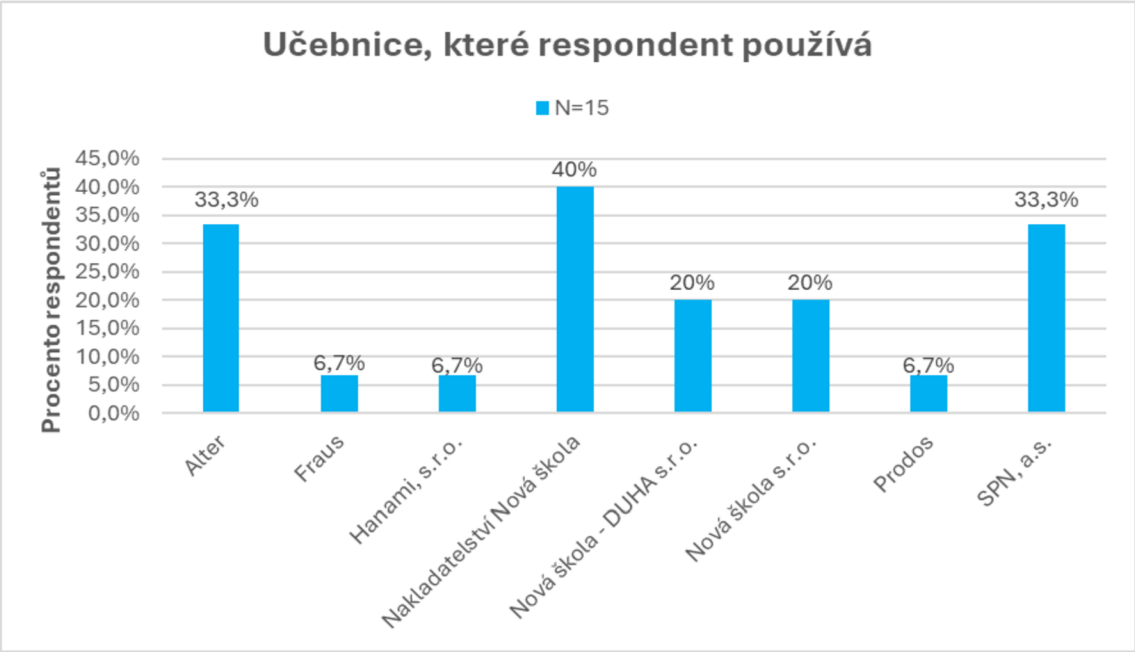
Zdroj: vlastní šetření

Ve druhé části dotazníkového šetření jsme se zaměřili na učebnice, které učitelé při výuce českého jazyka se svými žáky používají. Úvodní otázka této části se týkala nakladatelství jednotlivých titulů. Nabídka odpovědí vycházela ze seznamu učebnic a učebních textů zveřejněného na stránkách MŠMT (MŠMT, 2025). Respondenti vybírali z námi předem uvedených možností, přičemž součástí nabídky byla i kategorie „jiné“. Tu však nikdo z dotazovaných neuvedl.

Předložený graf zachycuje četnost využívání učebnic jednotlivých nakladatelství. Je třeba zohlednit, že respondenti mohli označit více odpovědí, pokud ve výuce pracují s učebnicemi od různých vydavatelů. Nejčastěji používané jsou učebnice z Nakladatelství Nová škola, konkrétně Nová škola – DUHA s.r.o. a Nová škola s.r.o., které uvedlo 40 % pedagogů. Následují nakladatelství SPN a.s. a Alter, jejichž tituly využívá shodně 33,3 % respondentů. Učebnice vydané nakladatelstvím Nová škola s.r.o. používá 20 % učitelů; stejný podíl, 20 %, byl zaznamenán také u nakladatelství Nová škola – DUHA s.r.o. Nejnižší četnost užívání, 6,7 %, byla zjištěna u nakladatelství Fraus, Hanami s.r.o. a Prodos.

Vzhledem k tomu, že učebnice nakladatelství ABC Music v.o.s. (ABC Sfumato), Albatros Media, Didaktis, Fortuna, Studio 1+1 a Taktik International nebyly uvedeny žádným z respondentů, nebyly z důvodu přehlednosti do grafického znázornění zahrnuty

Graf 5 - otázka 5: Které učebnice českého jazyka používáte?

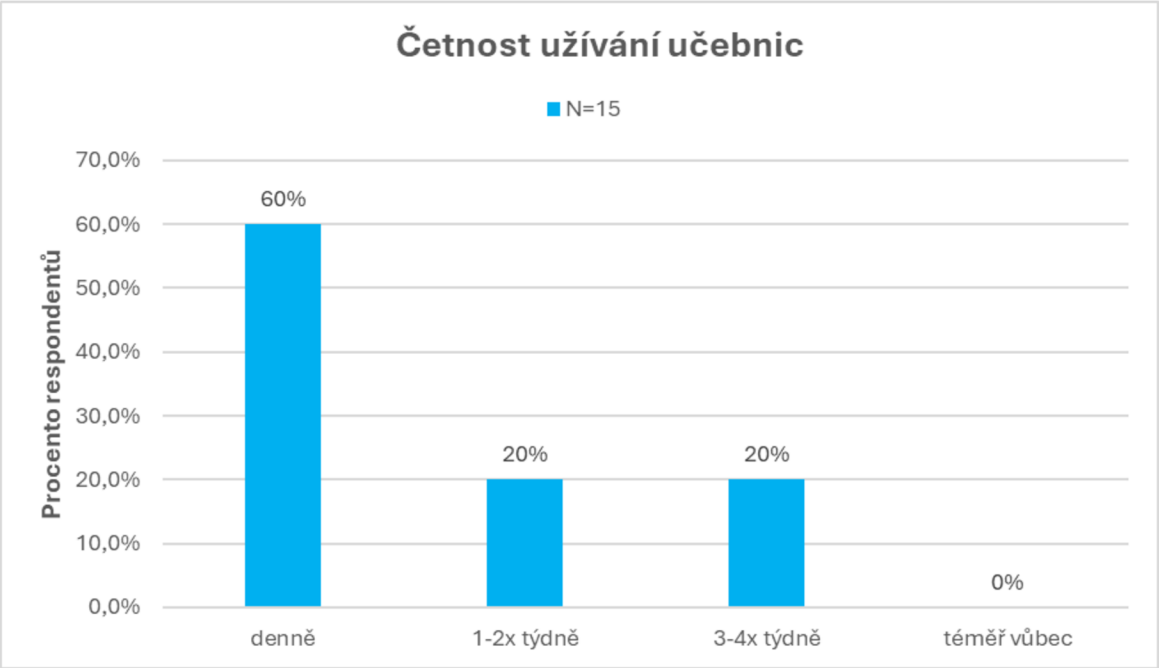


Zdroj: vlastní šetření

Druhá otázka v části zaměřené na užívání učebnic sledovala frekvenci jejich využívání v hodinách českého jazyka. Učebnice jsou ve výuce zpravidla používány k zavedení nového učiva, k systematickému shrnutí již probrané látky nebo k procvičování. Tato skutečnost se odráží i ve výsledcích zobrazených v následujícím grafu.

Většina učitelek uvádí, že učebnice používá v hodinách denně; jedná se o 60 % respondentek. Při přibližně polovině vyučovacích hodin, tedy zhruba jednou až dvakrát týdně, využívá učebnice 20 % dotazovaných. Stejného podílu, 20 %, dosahuje i skupina učitelek, které pracují s učebnicí třikrát až čtyřikrát týdně. Možnost „téměř vůbec“ nebyla zvolena žádnou z dotazovaných učitelek.

Graf 6 - otázka 6: Jak často učebnice v hodinách českého jazyka využíváte?

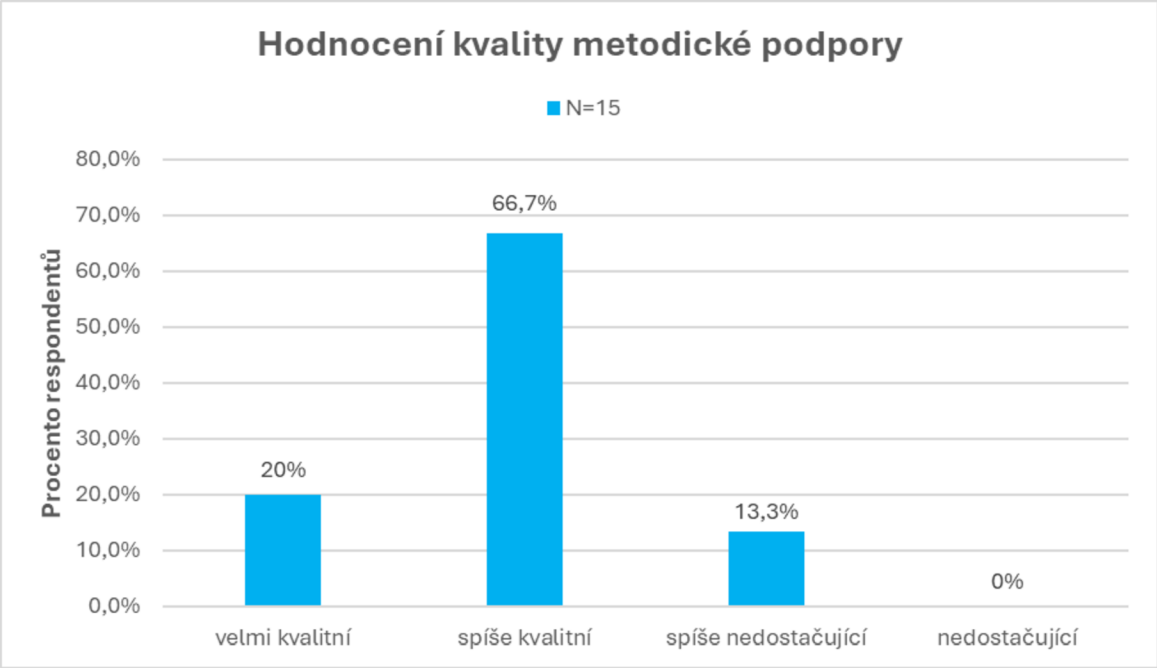


Zdroj: vlastní šetření

Třetí část dotazníku byla věnována hodnocení učebnic a z hlediska počtu otázek byla nejrozsáhlejší. Metodická podpora představuje pro učitele významný nástroj, který jim usnadňuje nejen přípravu na výuku, ale také samotnou realizaci hodiny. Její kvalita může zásadně ovlivnit efektivitu práce pedagoga. Pokud je metodická podpora nedostatečná či nepřehledná, může učitel, zejména začínající, strávit přípravou hodiny podstatně více času, než je nezbytné.

Zjištěné výsledky lze označit za poměrně příznivé. 66,7 % učitelů hodnotí metodickou podporu jako velmi kvalitní a 20 % jako spíše kvalitní. Nelze však opomenout 13,3 % respondentů, kteří označili metodickou podporu za spíše nedostačující. Možnost „nedostačující“ nebyla zvolena žádným z dotazovaných učitelů.

Graf 7 - otázka 7: Jak hodnotíte kvalitu metodické podpory (metodické příručky, návody pro učitele)?

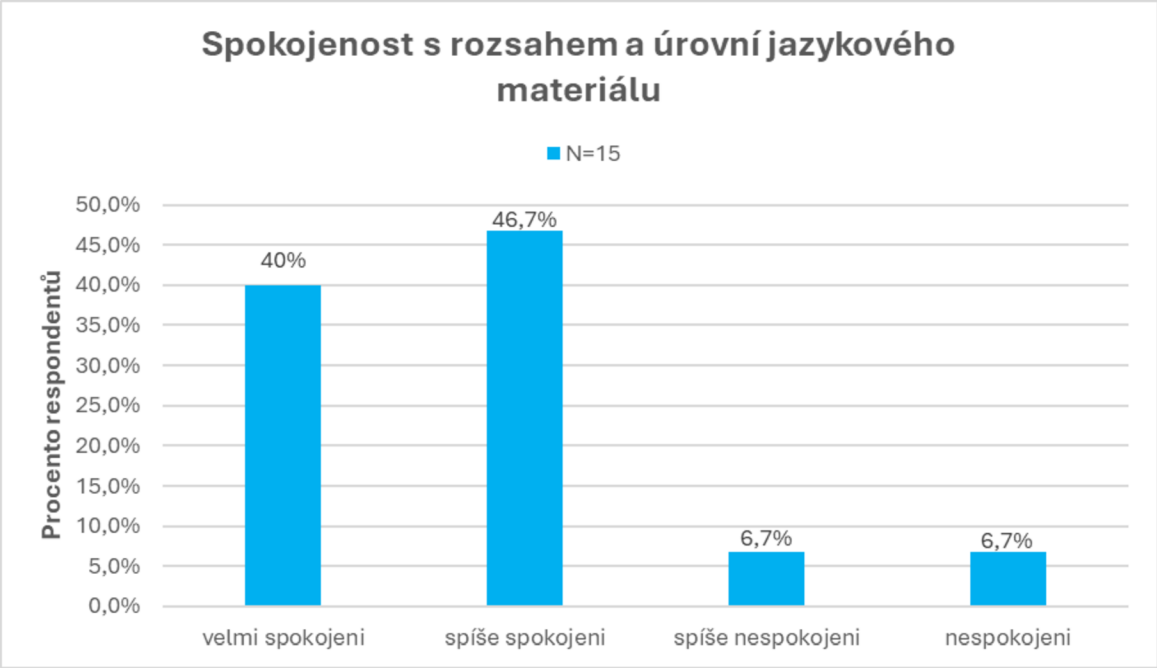


Zdroj: vlastní šetření

V každé učebnici jsou prostřednictvím různých typů textů prezentovány určité jazykové jevy. Pro jejich správné pochopení je klíčové nejen to, jakým způsobem jsou tyto jevy vysvětleny, ale také rozsah a jazyková úroveň textů, které je doprovázejí. Z tohoto důvodu jsme se respondentů dotazovali na míru jejich spokojenosti s cvičeními, slovní zásobou a typy textů obsaženými v používaných učebnicích.

U této otázky byly využity všechny nabízené možnosti odpovědí. Velmi spokojeno je 40 % respondentek, zatímco odpověď „spíše spokojeni“ zvolilo 46,7 % z nich. Naopak podíl respondentek, které označily odpovědi „spíše nespokojeni“ a „nespokojeni“, činí shodně 6,7 %.

Graf 8 - otázka 8: Jak jste spokojeni s rozsahem a úrovní jazykového materiálu (slovní zásoba, typy textů, cvičení)?

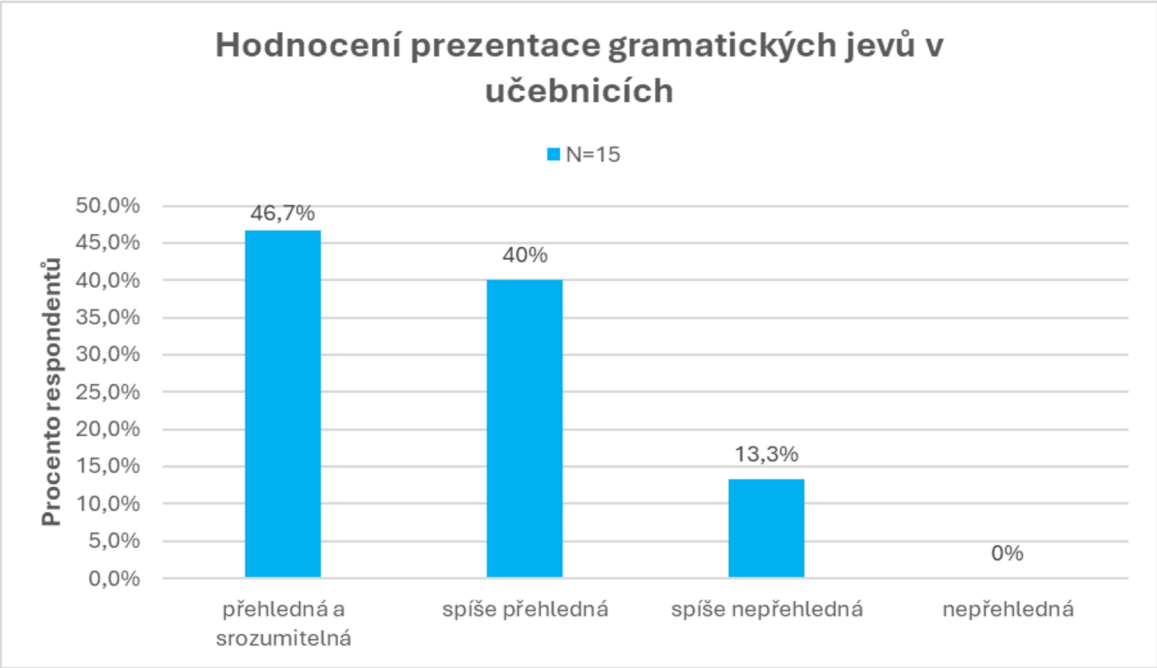


Zdroj: vlastní šetření

Grafické jevy doprovázejí většinu současných učebnic. Mezi tyto prvky řadíme fotografie, tabulky, grafy, ilustrace a další vizuální komponenty, které tvoří nedílnou součást učebních materiálů. Mohou výrazně přispět k větší přehlednosti, atraktivitě a srozumitelnosti obsahu, stejně jako podpořit zapamatování a porozumění nové látce. Na druhou stranu však mohou učebnici při nevhodném zpracování učinit nepřehlednou nebo esteticky nevhodnou.

Z výsledků šetření vyplývá, že téměř polovina respondentek, 46,7 %, hodnotí grafické jevy v učebnicích jako přehledné a srozumitelné. Dalších 40 % je považuje za spíše přehledné. Zbývajících 13,3 % zvolilo odpověď „spíše nepřehledné“. Poslední možnost, tedy hodnocení grafických jevů jako zcela nepřehledných, nevyužil žádný z dotazovaných.

Graf 9 - otázka 9: Jak hodnotíte prezentaci gramatických jevů v učebnicích?

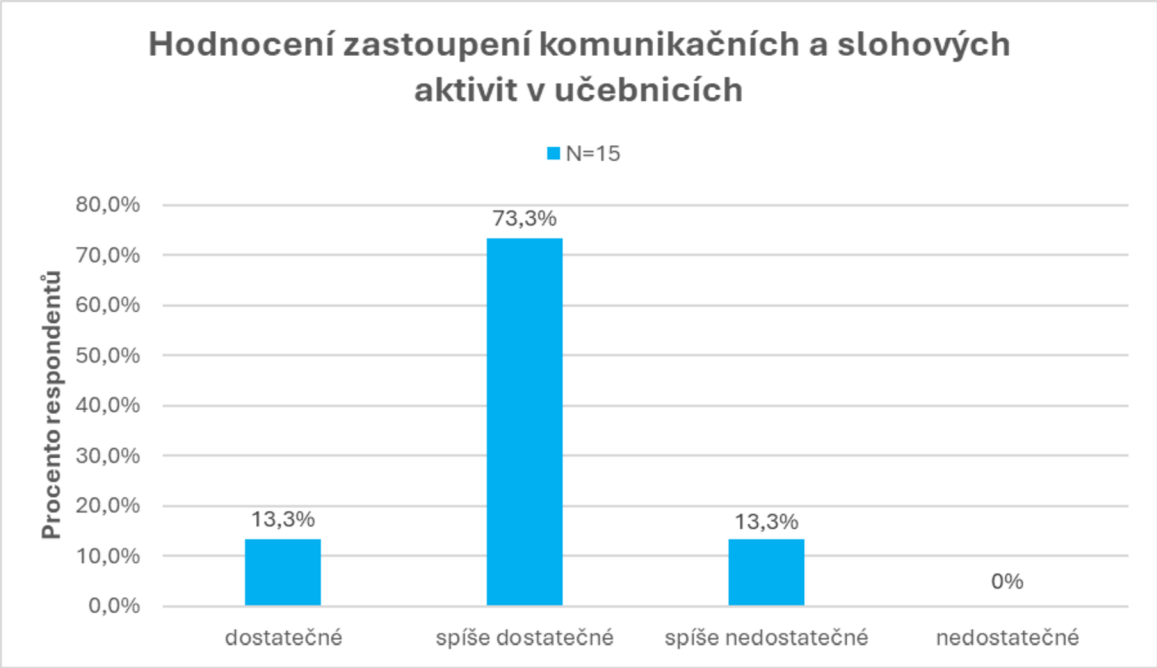


Zdroj: vlastní šetření

Výuka českého jazyka nezahrnuje pouze gramatické učivo, ale také rozvoj komunikačních dovedností a slohové výchovy. Současná generace žáků však tráví značnou část času komunikací prostřednictvím digitálních technologií, zejména mobilních telefonů, což se projevuje i na jejich vztahu k psanému projevu. Lze předpokládat, že pokud by byla tato otázka položena učitelům před deseti lety, výsledky by se výrazně lišily.

V rámci našeho šetření hodnotí pouze 13,3 % respondentek zastoupení komunikačních a slohových aktivit v učebnicích jako dostatečné. Většina učitelek, 73,3 %, uvádí, že je považuje za spíše dostatečné. Zbývajících 13,3 % označilo jejich zastoupení jako spíše nedostatečné. Možnost „nedostatečné“ nebyla zvolena žádným z dotazovaných.

Graf 10 - otázka 10: Jaké je podle Vás zastoupení komunikačních a slohových aktivit v učebnicích, které používáte?

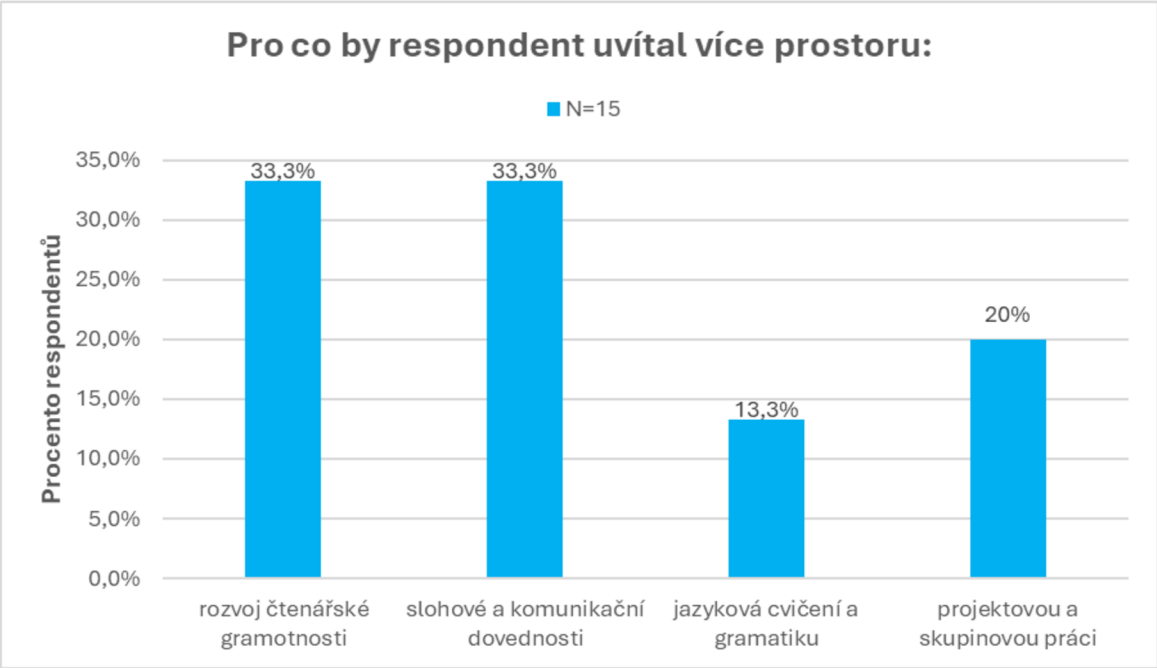


Zdroj: vlastní šetření

V závěrečné otázce zaměřené na hodnocení učebnic jsme se soustředili na oblast českého jazyka, kterou by učitelé uvítali v učebnicích ve větším rozsahu. Respondenti měli na výběr ze čtyř možností a výsledky ukazují poměrně vyrovnané rozložení odpovědí.

Současná komunikace žáků je často omezená a úroveň čtenářské gramotnosti dlouhodobě klesá, mimo jiné i proto, že děti nejsou systematicky vedeny ke čtení. Tato skutečnost představuje pro učitele významnou výzvu. Není tedy překvapivé, že 33,3 % respondentů by uvítalo větší zastoupení aktivit podporujících rozvoj čtenářské gramotnosti, stejně jako slohových a komunikačních dovedností. Možnost zaměřenou na projektovou a skupinovou práci zvolilo 20 % učitelů. Poslední varianta, tedy rozšíření jazykových cvičení a gramatiky, byla označena 13,3 % respondentů.

Graf 11 - otázka 11: Uvítali byste více prostoru pro…(vyberte z nabídky možností)



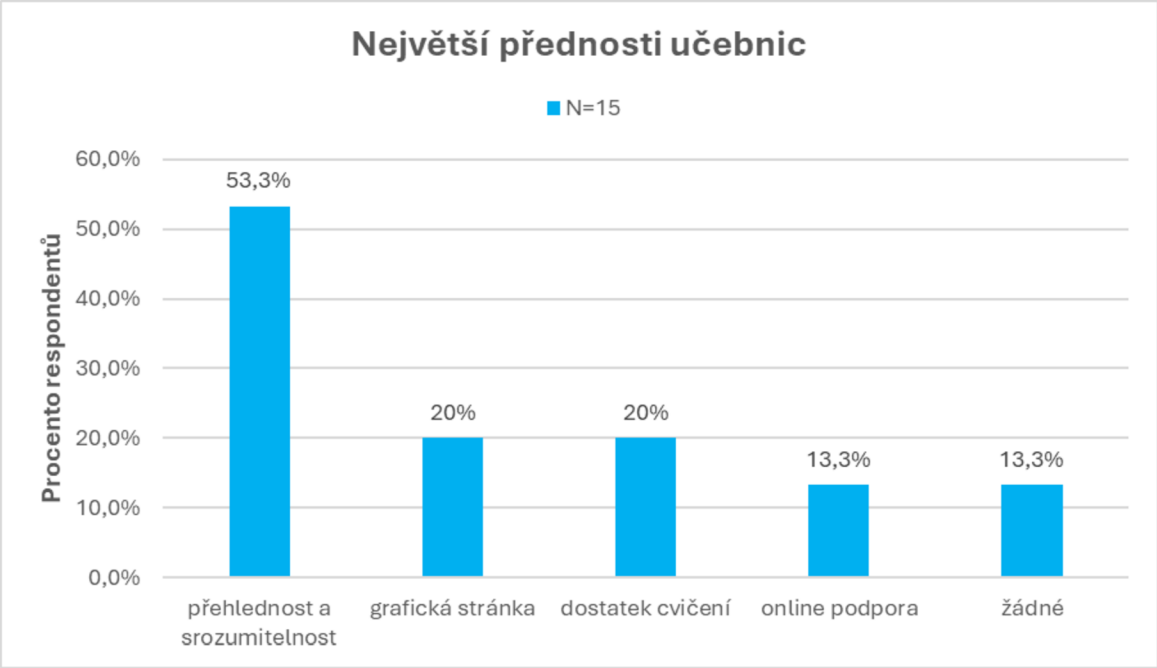
Zdroj: vlastní šetření

Čtvrtá, závěrečná část šetření obsahovala tři otevřené otázky. Odpovědi učitelů se v této části výrazně lišily, proto jsme se zaměřili na jejich smysluplné shrnutí a identifikaci nejčastěji zmiňovaných či nejzajímavějších podnětů.

První z otázek směřovala k přednostem používaných učebnic. Nejčastěji uváděnou výhodou byla jejich přehlednost. Mezi další frekventované odpovědi patřila srozumitelnost textů, zahrnující zejména krátké a jazykově přístupné ukázky, dále kvalitní grafická úprava a celkové vizuální zpracování učebnic. Někteří učitelé zdůrazňovali i intuitivní čtení, díky němuž se žákům s texty dobře pracuje.

Další zmiňovanou předností byla multimediální a interaktivní podpora, která zahrnovala online materiály, odkazy a digitální doplňky. Někteří respondenti ocenili také jasnou návaznost učiva, přehledné gramatické souhrny, širokou nabídku cvičení, jejich různorodost a dostatek úloh využitelných v běžné výuce. Objevily se i pozitivní ohlasy na množství námětů pro mezipředmětové propojení, didaktické hry či jiné doplňkové aktivity. Malá část učitelů však uvedla, že žádnou výraznou přednost u používaných učebnic nevnímá.

Graf 12 - otázka 12: Co považujete za největší přednost učebnic českého jazyka, které využíváte?



Zdroj: vlastní šetření

Druhá otevřená otázka byla zaměřena na vnímané nedostatky učebnic. Oproti předchozí otázce se zde odpovědi respondentů značně lišily a jen minimálně se opakovaly, což svědčí o široké škále individuálních zkušeností a preferencí učitelů.

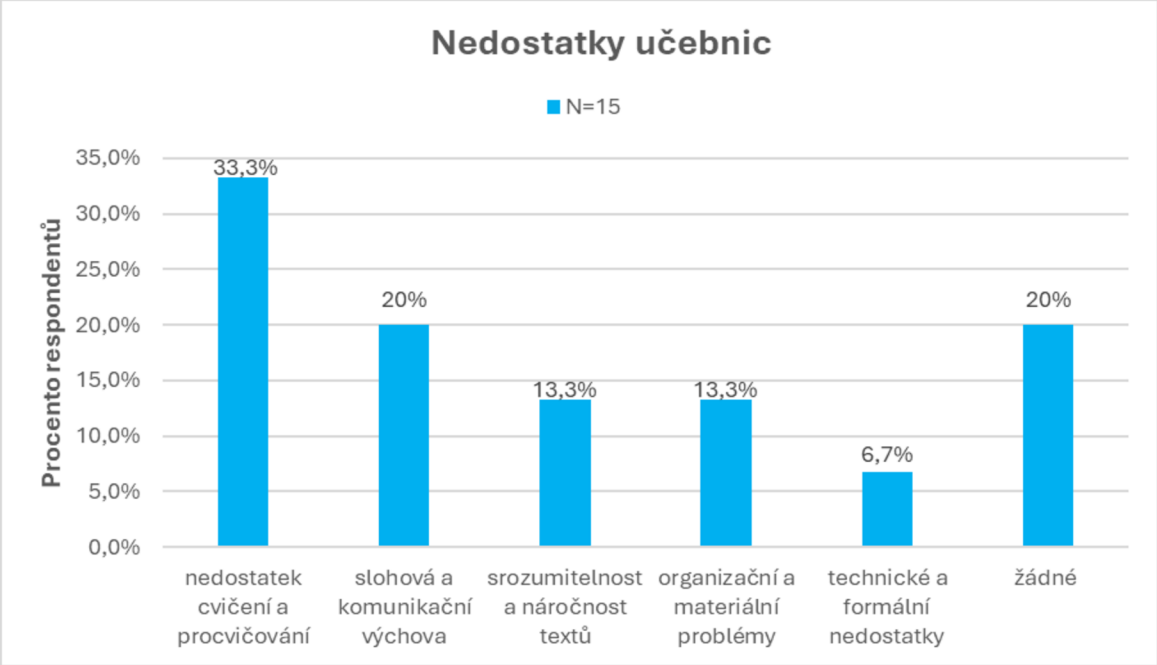
Nejčastěji zmiňovaným problémem byl nedostatek doplňovacích a pravopisných cvičení, zejména těch pracujících se složitějšími texty. Někteří učitelé rovněž upozorňovali na malé množství úloh určených k upevnění nově probíraného učiva. Výrazným tématem se stala také oblast slohové a komunikační výchovy, kterou část respondentů považuje za nedostatečně zpracovanou — ať již z hlediska rozsahu, nebo kvality nabízených aktivit.

Další připomínky se vztahovaly ke složitosti textů i cvičení, která jsou podle učitelů pro dnešní žáky s omezenou slovní zásobou a slabšími vyjadřovacími schopnostmi příliš náročná. V několika odpovědích se objevila i kritika fyzické podoby učebnic, konkrétně použití měkkých desek.

Jedna z rozsáhlejších odpovědí upozornila na praktický problém spojený s obnovou učebnic. Učitelka zmínila, že dochází ke změnám učebnic a pracovních sešitů v určitém časovém intervalu. Vycházejí nové řady, avšak školy často nemají finanční prostředky na jejich nákup. Ke starším učebnicím již navíc nebývá možné sehnat pracovní sešity, což vede k nutnosti improvizovat. Tato odpověď odhaluje systémový aspekt, který

se netýká jen obsahu učebnic, ale také jejich dostupnosti a kompatibility v dlouhodobém horizontu. Zbývající část respondentů uvedla, že žádné nedostatky, případně žádné zásadní nedostatky, u používaných učebnic nevnímá.

Graf 13 - otázka 13: Jaké nedostatky u těchto učebnic nejvíce vnímáte?



Zdroj: vlastní šetření

Poslední otázka dotazníkového šetření byla zaměřena na doporučení, jak učebnice do budoucna vylepšit. Odpovědi učitelů přinesly řadu podnětných a prakticky orientovaných poznatků, a to i přesto, že část respondentů uvedla, že žádná doporučení nemá, případně že jsou s používanými tituly plně spokojeni.

Nejčastěji se opakovalo přání rozšířit množství cvičení, zejména těch sloužících k upevnění nově probíraného učiva. Respondenti uváděli především potřebu více doplňovacích úkolů, cvičení zaměřených na procvičování pravopisu, diktátů a hlubšího propracování slohových témat. Tyto návrhy korespondují s výsledky z předchozí části dotazníku, které poukazovaly právě na nedostatek uvedených aktivit.

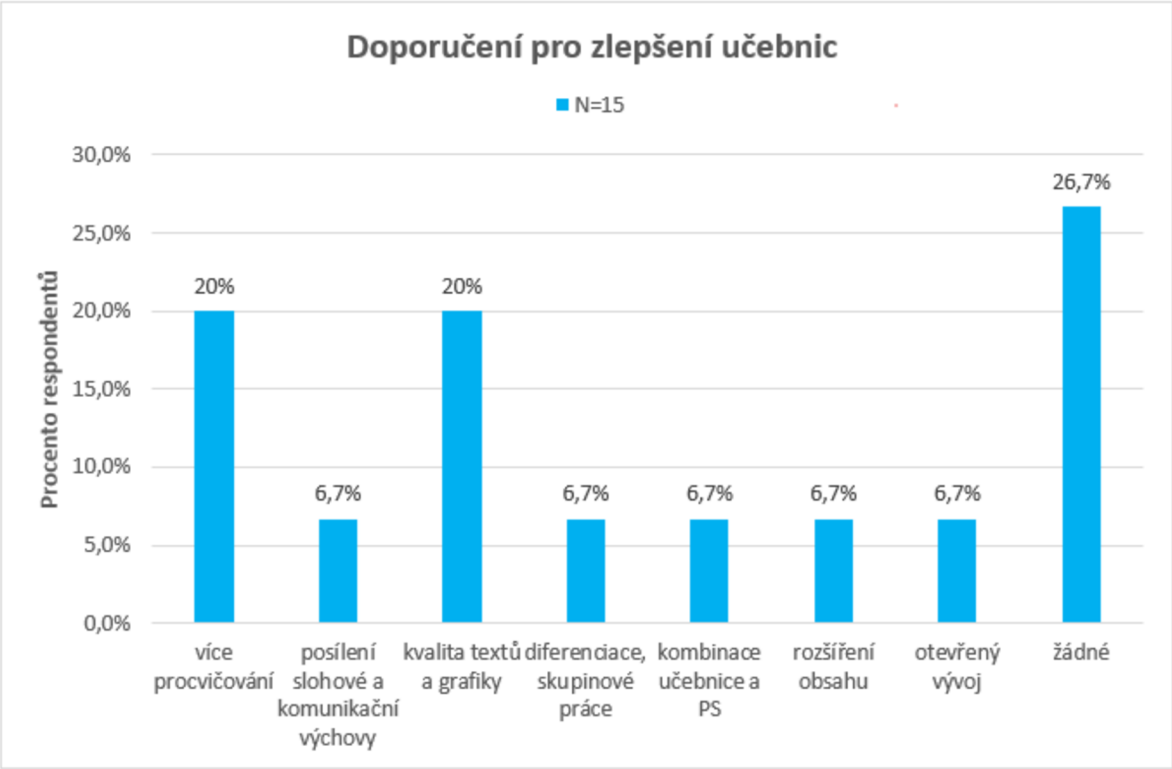
Mezi méně frekventovanými, avšak zajímavými doporučeními se objevila například potřeba kvalitnějších textů podporujících dětskou obrazotvornost, větší zastoupení hravých a kreativních úkolů, širší nabídka skupinových aktivit či možnost volby úloh v různých úrovních obtížnosti s ohledem na individualizaci výuky. Několik učitelů rovněž zmínilo, že by ocenili kombinované učebnice, které by

spojovaly výklad a procvičování v jednom svazku, čímž by zjednodušily organizaci výuky.

Jedna z respondentek upozornila, že další vývoj učebnic bude záviset na tom, jakým směrem se bude ubírat české školství jako celek. Současně vyjádřila přesvědčení, že na trhu je již nyní k dispozici dostatečně široká nabídka titulů, které lze různě kombinovat a efektivně využívat i v budoucnu.

Nejobsáhlejší z obdržených odpovědí obsahovala komplexní doporučení týkající se jak obsahové, tak vizuální stránky učebnic: „Zkvalitnit ilustrace a vizuální stránku učebnic; více propojit obsah například se základními gramotnostmi a průřezovými tématy; akcentovat rozvoj čtenářské gramotnosti a kritického myšlení (včetně mediální výchovy); zaměřit se na diferencované úlohy a skupinové aktivity. V souladu s RVP upravit obsah. V mnoha případech se stává, že učitelky se bez učebnic neobejdou a učí děti vše, co v nich je, i když to není výstupem RVP.“

Graf 14 - otázka 14: Máte doporučení, jak by se měly učebnice českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ do budoucna zlepšit?



Zdroj: vlastní šetření

Tento komentář výstižně poukazuje na to, že kvalita a funkčnost učebnic není odrazem pouze jejich samotného obsahu, ale též širšího kontextu, ve kterém jsou

používány, a míry, s jakou učitelé dokážou pracovat s učebnicí jako s jedním z prostředků, nikoli jako s nositelem kompletního kurikula.

9. Shrnutí výsledků

Nyní si shrňme, co jsme se z nasbíraných dat a vytvořených grafů dozvěděli. Výzkum byl zaměřen na využívání učebnic českého jazyka na prvním stupni základních škol. Šetření probíhalo prostřednictvím dotazníkového šetření na šesti základních školách v Jindřichově Hradci, přičemž jedna z nich se výzkumu neúčastnila. Odpovědi se nám vrátili z pěti oslovených škol, celkem od patnácti respondentů.

Všichni pedagogičtí pracovníci, kteří vyplnili dotazník byli ženského pohlaví, což zcela odpovídá stavu současného školství, zejména toho na prvním stupni, kde ženy jednoznačně převládají. Délka jejich pedagogické praxe se liší, ovšem největší zastoupení mají zkušení učitelé s dlouholetou praxí. Většina z nich působí ve školství více než dvacet jedna let, což zajišťuje, že jejich odpovědi jsou podloženy bohatými zkušenostmi. První stupeň základního vzdělávání sestává z pěti ročníků, kde nejvíce respondentů vyučuje ve třetích třídách. Zastoupení tu ale bylo velice vyrovnané, pouze záleží, jací pedagogové se do šetření zapojili. Výsledky ukazují, že každá základní škola zapojená do výzkumu má alespoň jednu třídu od každého ročníku.

Z analýzy vyplývají následující informace. Respondenti nejčastěji využívají učebnice Nakladatelství Nová škola – DUHA s.r.o. a Nová škola s.r.o., Alter a SPN, a.s., které jsou nejrozšířenějšími zdroji pro výuku na zkoumaných jindřichohradeckých školách. Podle odpovědí se stávají nedílnou součástí hodin, kdy je naprostá většina užívá denně nebo alespoň několikrát týdně. Výsledky ukazují na to, že ačkoli se rozšiřuje trh s digitálními a interaktivními materiály, fyzická forma učebnic stále zůstává základní didaktickou pomůckou.

Celkové hodnocení učebnic je převážně pozitivní. Metodické příručky, které učitelé k učebnicím dostávají se ukázali jako kvalitní a uživatelsky přínosné. Obsah učebnic se pro jednotlivé ročníky napříč nakladatelstvími příliš neliší, protože musí být v souladu s RVP ZV. Ovšem jejich gramatická, jazyková, slohová či estetická stránka může působit značně rozdílně. S rozsahem a úrovní jazykového materiálu je více než polovina spíše spokojena nebo velmi spokojena. Gramatické jevy byly označeny za přehledné a srozumitelné.

Výzkum však odhalil určité nedostatky. Komunikační a slohové aktivity se ukázaly za méně kvalitně zastoupenou, a to i přesto, že v grafu převládlo hodnocení spíše dostatečné. Učitelkám v učebnicích chybí více prostoru pro rozvoj čtenářské gramotnosti a slohových a komunikačních dovedností.

Součástí šetření byly otevřené otázky, kde jsme se dozvěděli detailněji o individuálních zkušenostech respondentů. Učitelé oceňují přehlednost, krátké, jednoduché a srozumitelné texty, logickou posloupnost učiva, vizuální stránku a multimediální podporu.

Někteří učitelé upozorňují na nepřiměřenou náročnost textů, nedostatek doplňovacích a pravopisných cvičení či málo procvičení u nové látce. Objevili se i výhrady k sladění starších řad učebnic s pracovními sešity nebo k fyzické podobě učebnic, které jsou se svými měkkými deskami méně odolné.

Nejzajímavější odpovědi obsahovala otázka na doporučení, jak učebnice zlepšit. Mezi návrhy na zlepšení se objevují především požadavky na větší množství pravopisných, doplňovacích cvičení a cvičení k upevnění učiva, včetně kvalitnějších textů pro rozvoj čtenářské gramotnosti a prvků posilující kritické myšlení či projektovou výuku. Respondenti také upozorňují na potřebu uvádění materiálů pro větší možnost individualizace výuky.

Celkově lze říct, že učitelé považují učebnice českého jazyka za neodmyslitelnou součást výuky. Je však důležité, aby tento užitečný materiál byl nadále rozvíjen, doplňován a měněn s ohledem na potřeby dnešních žáků. Z výsledků vyplývá, že je nezbytné modernizovat učebnice tak, aby účinně podporovaly rozvoj komunikačních dovedností, čtenářské gramotnosti a dalších klíčových kompetencí potřebných pro další vzdělávání i úspěšné fungování v současné společnosti. Současně učitelé vyjadřují potřebu pestřejší škály metodických a pracovních materiálů, které by umožnily lépe diferencovat výuku a poskytovat odpovídající podporu každému žákovi v jeho vzdělávací cestě.

Na závěr jsme se zaměřili na zodpovězení tří stanovených výzkumných otázek. První výzkumná otázka byla formulována následovně: ***„Jaké učebnice českého jazyka používají učitelé prvního stupně na základních školách v Jindřichově Hradci?“*** Na základě získaných dat můžeme říct, že učitelé využívají širokou škálu učebnic. Nejčastěji se objevují tituly nakladatelství Nová škola – DUHA s.r.o. a Nová škola s.r.o., Alter, SPN a.s., Fraus, Hanami s.r.o. a Prodos.

Druhá výzkumná otázka se zaměřovala na hodnocení učebnic a zněla: ***„Jak učitelé hodnotí obsahovou, jazykovou a metodickou úroveň používaných učebnic českého jazyka?“*** Učitelé hodnotí používané učebnice převážně pozitivně – po stránce obsahové, jazykové i metodické je vnímají jako spíše kvalitní, přehledné, srozumitelné a celkově spíše dostatečné. Celková spokojenost učitelů se tedy pohybuje na úrovni „spíše spokojen“.

Třetí otázka se soustředila na nedostatky a možné úpravy a byla stanovena takto: ***„Jaké nedostatky učitelé u těchto učebnic vnímají a jaké změny by uvítali?“*** Respondenti nejčastěji poukazovali na nedostatek cvičení k procvičování, slabší pokrytí slohové a komunikační výchovy a na menší srozumitelnost či vyšší náročnost některých textů. Mezi nejčastěji uváděné návrhy změn patří více procvičování, kvalitnější a přístupnější texty, lepší grafická stránka, rozšíření obsahu, posílení slohových a komunikačních úloh a také větší míra diferenciace úkolů, která by umožnila lépe individualizovat výuku.

Celkově lze konstatovat, že učitelé považují učebnice za důležitou součást výuky. Přestože u nich vnímají určité nedostatky, které mohou být podnětem pro další výzkum i jejich další rozvoj, převažuje pozitivní hodnocení. Tento fakt naznačuje, že současná podoba učebnic odpovídá základním požadavkům pedagogické praxe a že jejich tvorba se ubírá správným směrem.

Na základě výsledků dotazníkového šetření lze identifikovat klíčové oblasti, které učitelé považují při výběru učebnic za důležité. Současně ukazují i oblasti, ve kterých učebnice podle jejich názoru vykazují nedostatky. Následující tabulka tyto poznatky shrnuje.

Tabulka je strukturována do tří částí: kritérium, výzkumná zjištění a interpretace. Zatímco kritérium vymezuje sledovanou oblast a výzkumná zjištění zachycují odpovědi respondentů, interpretace představuje jejich odborné zhodnocení a upřesnění významu těchto zjištění pro pedagogickou praxi. Slouží k bližšímu vysvětlení zjištěných výsledků.

Tab.4 Zjištění jasně plynoucí z výzkumu

KRITÉRIUM	VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ	INTERPRETACE
Srozumitelnost a přehlednost učebnice	Učitelé považují tuto oblast za jednu z nejdůležitějších.	Důraz je kladen na jasnou strukturu, přehlednost a vizuální uspořádání učiva
Kvalita a pestrost cvičení	Často je vnímána jako nedostatečná	Učebnice ne vždy poskytují dostatek rozmanitých úloh pro procvičení pravopisu a gramatiky
Komunikační, slohové a čtenářské aktivity	Výrazný nedostatek	Učitelé postrádají větší zastoupení aktivit rozvíjejících komunikaci a práci s textem

Diferenciace úloh	Požadována, ale málo zastoupená	Učebnice nedostatečně reflektují individuální potřeby žáků
Kompatibilita učebnice a pracovních sešitů	Vnímána jako důležitá	Usnadňuje organizaci výuky a práci učitele
Moderní a přístupné texty	Spíše nedostatečná	Texty nejsou vždy dostatečně blízké zkušenostem žáků

Zdroj: vlastní šetření

10. ANALÝZA VYBRANÝCH UČEBNIC ČESKÉHO JAZYKA

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že nejužívanějšími učebnicemi českého jazyka jsou učebnice nakladatelství Alter, SPN s.r.o., Nová škola s.r.o., Nová škola – DUHA, Fraus, Hanami s.r.o. a Prodos. Následující tabulka uvádí souhrnnou analýzu těchto učebnic na základě dvanácti stanovených kritérií. Jednotlivé výsledky analýzy jsou následně podrobněji okomentovány a zdůvodněny v navazujícím textu.

Pro účely analýzy byly zvoleny učebnice pro 3. ročník základní školy. Toto rozhodnutí bylo učiněno z několika důvodů. Jednotlivá nakladatelství vydávají ucelené řady učebnic, jejichž grafické a metodické pojetí zůstává napříč ročníky převážně zachováno, zatímco obsah učiva se liší podle náročnosti a rozsahu. Analýza jednoho ročníku tak umožňuje relevantní srovnání jednotlivých nakladatelství. Třetí ročník byl zároveň zvolen proto, že představuje z didaktického hlediska významný přechodový stupeň – dochází zde k rozšíření učiva, zejména v oblasti pravopisu (např. vyjmenovaná slova), a současně se mění charakter učebnic směrem k většímu podílu textu a menšímu zastoupení hravých a obrazových prvků.

Dalším důvodem výběru bylo zjištění z dotazníkového šetření, podle něhož byl 3. ročník mezi respondenty nejčastěji vyučovaným ročníkem. Výběr tohoto ročníku tak zároveň reflektuje reálnou pedagogickou praxi.

Hodnocení jednotlivých učebnic v tabulce je provedeno pomocí kategorií „ano“ a „částečně“. Hodnota „ano“ byla přiřazena v případě, že učebnice naplňovala sledované kritérium v převážné míře a splňovala většinu jeho dílčích aspektů. Hodnota „částečně“ byla zvolena tehdy, pokud bylo kritérium naplněno pouze zčásti nebo se vyskytly významnější nedostatky v některých jeho složkách. Hodnota „ne“ nebyla v analýze použita, jelikož žádná z posuzovaných učebnic nevykazovala úplné nesplnění sledovaných kritérií.

Tab. 2 Analýza vybraných učebnic českého jazyka pro 3. ročník ZŠ

	Alter	Fraus	Hanami s.r.o.	Nová škola s.r.o.	Nová škola - DUHA	Prodos	SPN s.r.o.
Soulad s RVP ZV a ročníkem	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Kvalita textů a jazykového materiálu	ČÁSTEČNĚ	ANO	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ

Gramatika a pravopis	ANO	ANO	ČÁSTEČNĚ	ANO	ANO	ANO	ANO
Komunikační a slohová výchova	ČÁSTEČNĚ	ANO	ANO	ANO	ANO	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ
Čtenářská gramotnost	ČÁSTEČNĚ	ANO	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ
Cvičení a typologie úloh	ČÁSTEČNĚ	ANO	ČÁSTEČNĚ	ANO	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ
Grafika a vizuální podpora	ČÁSTEČNĚ	ANO	ANO	ANO	ANO	ČÁSTEČNĚ	ANO
Mimotextové prvky	ČÁSTEČNĚ	ANO	ČÁSTEČNĚ	ANO	ANO	ČÁSTEČNĚ	ANO
Metodická podpora	ČÁSTEČNĚ	ANO	ANO	ANO	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	ANO
Doprovodné materiály	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
Inkluze a individualizace	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ
Fyzická a ergonomická kvalita	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	ČÁSTEČNĚ	ANO	ČÁSTEČNĚ	ANO	ANO

Zdroj: vlastní šetření, 2026

Jednotlivé výsledky analýzy jsou následně okomentovány a zdůvodněny. V následujícím textu si podrobněji popíšeme a zdůvodníme jednotlivé údaje z tabulky pro každé nakladatelství zvlášť.

10.1. Učebnice nakladatelství Alter

Pro analýzu byla vybrána učebnice *Český jazyk 3* nakladatelství Alter (Dvorský, 2025), která odpovídá očekávaným výstupům RVP ZV a pokrývá požadované učivo v odpovídajícím rozsahu. Učivo je řazeno systematicky a přehledně, s důrazem na postupné osvojování znalostí, a návaznost na předchozí ročníky je zajištěna prostřednictvím opakování základních jevů. Princip spirálovitosti je naplněn spíše částečně. Učebnice sice opakovaně zařazuje již probrané jevy (např. pravopis vyjmenovaných slov), tato opakování jsou však zaměřena převážně na procvičování již známých typů úloh a méně často vedou k jejich prohloubení, například formou složitějších aplikačních nebo kontextových cvičení. Texty v učebnici jsou většinou krátké, srozumitelné a přiměřené věku žáků. Učebnice nabízí základní typy textů, převažují však jednodušší formy, jako jsou krátká vyprávění či jednoduché popisy. Práce se slovní zásobou je spíše omezená a není systematicky rozvíjena, například chybí častější úlohy zaměřené na význam slov, jejich obměnu či aktivní používání v nových kontextech.

Jazyková náročnost textů je nízká, což usnadňuje porozumění, avšak současně méně podporuje rozvoj širší slovní zásoby a složitějších vyjadřovacích dovedností žáků.

Gramatické učivo je zpracováno přehledně a systematicky, s důrazem na jasné vysvětlení pravidel. Pravidla jsou často graficky oddělena, což podporuje orientaci. Učivo odpovídá požadavkům 3. ročníku a učebnice obsahuje dostatek procvičovacích úloh zaměřených na upevnění základních pravopisných jevů. Procvičovací materiály se zaměřují zejména na doplňování, opis a pravopis, jejich pestrost je však omezená a diferenciace obtížnosti minimální. Komunikační a slohová složka je zastoupena spíše v menší míře. Úkoly se zaměřují především na jednoduché vyjadřování a krátké písemné projevy, vzorové ukázky se objevují omezeně a nejsou vždy systematicky využívány. Rozvoj komunikačních dovedností není hlavním těžištěm učebnice. Úlohy na porozumění textu jsou přítomny, ale převážně se zaměřují na doslovné porozumění. Úkoly vyžadující interpretaci, hodnocení nebo hlubší práci s textem se objevují spíše výjimečně, a rozvoj čtenářské gramotnosti je spíše základní.

Učebnice obsahuje velké množství procvičovacích úloh převážně tradičního typu. Pestrost úloh je spíše omezená, instrukce jsou jasné a stručné, diferenciace obtížnosti minimální a hravé či skupinové aktivity se objevují jen zřídka. K dispozici jsou pravopisné pětiminutovky a materiály k procvičení mluveného a psaného projevu, které kompenzují menší počet úloh přímo v učebnici. Pro vyjmenovaná slova jsou k dispozici kartičky usnadňující nácvik. Úlohy jsou srozumitelné a přístupné většině žáků, vhodné pro heterogenní třídu, avšak cílená podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není výrazně rozpracována. Diferenciace úloh a nabídka rozšiřujících aktivit pro nadané žáky je omezená.

Grafické zpracování učebnice je jednodušší. Ilustrace jsou funkční, avšak méně výrazné a motivující. Struktura učebnice je jasná a umožňuje snadnou orientaci, písmo je čitelné a stránky nepůsobí přeplněně. Mimotextové prvky jsou využívány v základní míře – rámce, zvýraznění a instrukce pomáhají orientaci a opakování učiva, ale jejich využití není příliš rozmanité. Barevné rozlišení textu a zadání cvičení je přítomno (černá, modrá, oranžová, zelená), avšak nepůsobí zcela systematicky, protože jednotlivé barvy nejsou jednoznačně přiřazeny konkrétním typům informací, což může ztěžovat orientaci žáků. Důležité informace jsou zvýrazněny v růžových rámečcích, zadání cvičení jsou částečně psána kurzívou a některé úkoly odkazují na využití interaktivní tabule. Tyto prvky se však objevují spíše ojediněle.

Metodická příručka k analyzované učebnici nebyla dohledána ve veřejně dostupných zdrojích. Metodická podpora je tak pravděpodobně omezena nebo je poskytována pouze v jiné formě (např. prostřednictvím doplňkových materiálů).

Fyzická a ergonomická kvalita učebnice je přiměřená. Učebnice má měkkou vazbu a rozsah 140 stran, což odpovídá požadavkům ročníku, avšak měkká vazba může být méně odolná při častém každodenním používání ve třídě. Celkově je učebnice přehledná a logicky strukturovaná, poskytuje základní procvičení učiva, avšak méně podporuje vizuální motivaci a rozmanitost cvičení přímo v učebnici.

Tyto nedostatky jsou částečně kompenzovány doplňkovými materiály, zejména pracovními sešity, pravopisnými pětiminutovkami, materiály zaměřenými na rozvoj psaného projevu a kartičkami pro procvičování vyjmenovaných slov. Učebnice i pracovní sešity jsou navíc dostupné v plné elektronické verzi, což umožňuje jejich využití i v digitálním prostředí výuky.

Dalším doplňkem jsou multimediální materiály dostupné na CD, které obsahují různorodá cvičení. Ta na rozdíl od samotné učebnice umožňují větší diferenciaci výuky, neboť nabízejí úlohy různých obtížností, a mohou tak být využívána jak pro žáky slabší, tak i pro žáky nadané. Tyto materiály tak rozšiřují možnosti procvičování a přispívají k větší variabilitě výuky.

10.2. Učebnice nakladatelství SPN

Učebnice *Český jazyk 3 pro základní školy* nakladatelství SPN (Hošnová, Šmejkalová, Vaňková, 2010) odpovídá očekávaným výstupům RVP ZV pro 3. ročník ZŠ a obsahově pokrývá učivo v přiměřeném rozsahu. Učivo je strukturováno systematicky a přehledně, jednotlivé jevy jsou řazeny v logické návaznosti (např. od opakování základních pravopisných jevů k jejich rozšíření o složitější případy). Návaznost na předchozí ročníky je zajištěna opakováním a postupným rozšiřováním učiva. Princip spirálovitosti je uplatňován, i když ne vždy důsledně – například pravopis vyjmenovaných slov je sice opakovaně procvičován, ale úlohy se často zaměřují na stejný typ doplňování a méně rozvíjejí hlubší porozumění nebo aplikaci v nových kontextech. Texty jsou věkově přiměřené, většinou srozumitelné a tematicky blízké žákům (např. krátká vyprávění z běžného života nebo jednoduché popisy). Nabízejí různé typy textů, převažují však jednodušší formy, které podporují základní čtenářské dovednosti. Práce se slovní zásobou je přítomná, ale není systematicky rozvíjena cílenými úlohami na

rozšiřování nebo aktivní používání nových slov. Texty nejsou jazykově ani významově příliš náročné, což usnadňuje jejich porozumění, ale omezuje rozvoj náročnějších jazykových dovedností.

Gramatické učivo je přehledně vysvětleno a systematicky členěno. Pravidla jsou jasně graficky oddělena, což usnadňuje orientaci žáků. Učebnice obsahuje dostatek procvičovacích úloh pro upevnění učiva, ty jsou však převážně zaměřeny na mechanické doplňování (např. doplňování i/y, určování slovních druhů) a méně na aplikaci v širších souvislostech. Komunikační složka je zastoupena spíše v menší míře. Úkoly se zaměřují především na základní vyjadřování a tvorbu krátkých textů. Vzorové ukázky jsou přítomny, ale jejich využití není vždy systematicky rozvíjeno jako model pro vlastní tvorbu žáků. Rozvoj komunikačních dovedností není hlavním důrazem učebnice. Úlohy na porozumění textu jsou zahrnuty, zaměřují se především na doslovné porozumění. Úkoly podporující hlubší interpretaci, hodnocení nebo porovnávání textů se objevují méně často. Rozvoj čtenářské gramotnosti je tedy spíše základní.

Učebnice nabízí převážně tradiční cvičení, jako je doplňování, opis nebo jednoduchá práce s textem. Pestrost úloh je omezená a opakují se podobné formáty zadání. Instrukce jsou jasné a srozumitelné. Diferenciace obtížnosti úloh není výrazně rozpracována. Většina cvičení je určena pro průměrného žáka bez výrazného rozlišení náročnosti. Hravé či skupinové aktivity se v učebnici vyskytují jen okrajově.

Grafické zpracování je přehledné a systematické. Ilustrace jsou funkční, i když méně výrazné, a podporují orientaci v učivu. Písmo je čitelné a stránky nepůsobí přeplněně, struktura učebnice usnadňuje orientaci. Nadpisy, rámečky a zvýraznění jsou využity účelně, pomáhají orientaci a opakování učiva. Instrukce jsou jasně formulovány a podporují samostatnou práci žáků.

Metodická příručka je na dobré úrovni, obsahuje řešení úloh a základní metodické pokyny pro přípravu na výuku. Nabízí však spíše základní podporu a možnosti diferenciace a rozšiřujících aktivit jsou omezené. K učebnici jsou dostupné pracovní sešity a doplňkové materiály, včetně sešitů *Procvičujeme si* (vyjmenovaná slova, slovní druhy) a pracovních listů, diktátů a pravopisných cvičení. Tyto materiály rozšiřují možnosti procvičování a umožňují učiteli variabilnější práci s učivem. Digitální podpora je však spíše omezená a systematická nabídka interaktivních materiálů chybí. Materiály pro skupinovou práci nejsou výrazně rozpracovány. Učebnice je přístupná většině žáků díky přehlednosti a srozumitelnosti. Cílená podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není výrazně rozpracována.

Učebnice má pevnou vazbu a rozsah 216 stran. Fyzické provedení je kvalitní a vhodné pro každodenní používání ve třídě, zároveň rozsah odpovídá požadavkům ročníku, aniž by učebnice působila přetíženě.

Celkově lze učebnici SPN hodnotit jako přehlednou a systematicky zpracovanou, která umožňuje žákům osvojit si učivo 3. ročníku především v oblasti gramatiky a základní čtenářské gramotnosti. Silnou stránkou je dostatek procvičovacích úloh a kvalitní návaznost učiva, slabší stránkou je menší podpora kreativních činností, hlubší práce s textem a diferenciace výuky. Doprovodné materiály sice rozšiřují možnosti procvičování, avšak celkové pojetí zůstává spíše tradiční.

10.3. Učebnice nakladatelství Nová škola s.r.o.

Učebnice *Český jazyk 3 (učebnice) – nová řada* nakladatelství Nová škola s.r.o. (Doležalová, 2025) odpovídá očekávaným výstupům RVP ZV pro 3. ročník ZŠ a obsahově pokrývá požadované učivo. Učivo je strukturováno přehledně a přiměřeně věku žáků. Návaznost na předchozí ročníky je zajištěna prostřednictvím opakování a postupného rozšiřování učiva. Princip spirálovitosti je patrný, i když není vždy důsledně uplatňován ve všech částech učebnice, například některé pravopisné jevy, jako jsou vyjmenovaná slova, jsou sice opakovaně procvičovány, ale úlohy často zůstávají na podobné úrovni obtížnosti a nejsou dále rozvíjeny v náročnějších souvislostech. Texty jsou vhodně zvolené, přiměřené délkou i náročností. Učebnice nabízí širší spektrum textových typů než tradičnější učebnice, včetně dialogů a kratších souvislých textů. Práce se slovní zásobou je přítomná, avšak není vždy systematicky rozvíjena. Například chybí pravidelně zařazované úlohy zaměřené na aktivní používání nových slov, jejich vysvětlování nebo práci se synonymy a antonymy. Texty podporují porozumění, místy by však mohly více podněcovat jazykovou kreativitu žáků, prostřednictvím otevřenějších úloh na vlastní tvorbu nebo rozšiřování textu.

Gramatické učivo je vysvětleno přehledně a s využitím grafického zvýraznění. Učivo odpovídá požadavkům 3. ročníku, včetně důrazu na vyjmenovaná slova a pravopis. Vyjmenovaná slova jsou prezentována přehledně a s obrazovým doprovodem, což usnadňuje jejich osvojení. Učebnice obsahuje dostatek procvičovacích úloh pro základní upevnění učiva, tyto úlohy jsou však často zaměřeny především na doplňování nebo určování, méně na aplikaci v souvislém projevu, proto je pro hlubší fixaci vhodné využít doplňkové materiály. Komunikační a slohová složka je zastoupena ve větší míře než u tradičněji pojatých učebnic. Učebnice vede žáky k tvorbě vlastních textů a podporuje

jejich vyjadřovací schopnosti. Objevují se úkoly zaměřené na vyprávění, popis i dialog. Vzorové ukázky jsou přítomné, i když by mohly být systematičtěji využívány jako model pro vlastní tvorbu žáků. Učebnice obsahuje úlohy zaměřené na porozumění textu a částečně i na jeho interpretaci. Vedle doslovných otázek se objevují i úkoly vyžadující jednoduché uvažování a vysvětlení. Rozvoj čtenářské gramotnosti je podporován, avšak ne zcela systematicky napříč celou učebnicí, protože hlubší práce s textem (např. porovnávání textů, vyvozování závěrů nebo hodnocení postav) se objevuje spíše nepravidelně.

Cvičení jsou poměrně pestrá a zahrnují různé typy aktivit, včetně práce s textem, doplňování a třídění. Instrukce jsou jasné a srozumitelné. Učebnice nabízí základní úroveň diferenciace, prostřednictvím jednodušších a náročnějších úloh v rámci jedné kapitoly, nicméně širší škála obtížnosti by byla přínosná. Hravé a aktivizační úlohy se objevují častěji než u tradičních učebnic, což podporuje aktivní zapojení žáků.
Grafické zpracování je moderní, barevné a pro žáky atraktivní. Učebnice využívá barev, ikon a rámečků pro lepší orientaci. Ilustrace podporují porozumění učivu a přispívají k motivaci žáků. Přesto může učebnice místy působit přehuštěně, zejména na stranách, kde se kombinuje větší množství textu, úloh i grafických prvků, a to i přes množství obrazového materiálu. Pracovní sešity naopak působí vzdušněji a přehledněji. Mimotextové prvky, jako jsou nadpisy, ikonky a zvýrazněná shrnutí, jsou využívány systematičtěji a podporují orientaci v učivu. Instrukce jsou formulovány jasně a umožňují samostatnou práci žáků. Shrnutí učiva napomáhají opakování a upevnění poznatků.

Metodická příručka je dostupná a poskytuje kvalitní oporu pro učitele. Obsahuje nejen řešení úloh, ale i návrhy aktivit a metodické poznámky. Přestože obsahuje větší množství textu, působí poměrně přehledně. Nabídka diferenciace by však mohla být podrobněji rozpracována. Silnou stránkou učebnice je propojení s doprovodnými materiály. K dispozici jsou dva díly pracovních sešitů a další materiály zaměřené například na vyjmenovaná slova či slovní druhy. Pracovní sešity jsou s učebnicí velmi dobře provázané – obsahují odkazy na konkrétní stránky učebnice a naopak. Učebnice i pracovní sešity jsou dostupné také v interaktivní podobě, která umožňuje využití digitálních cvičení, procvičování na interaktivní tabuli a větší zapojení žáků do výuky, což podporuje kombinaci tištěné a digitální výuky. Učebnice částečně zohledňuje různé úrovně žáků prostřednictvím variabilních úloh. Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je spíše nepřímá, například formou přehlednosti a srozumitelných instrukcí. Nabídka rozšiřujících úloh pro nadané žáky je omezená.

Učebnice má měkkou vazbu, 112 stran a formát B5. Rozsah odpovídá požadavkům ročníku a nepůsobí přetíženě. Pracovní sešity mají formát A4 a měkkou vazbu. Celkově je učebnice vhodná pro každodenní použití ve výuce, i když měkká vazba může být méně odolná.

Učebnice Nová škola s.r.o. představuje moderněji pojatý výukový materiál s důrazem na komunikaci, aktivitu žáků a propojení s pracovními sešity. Silnou stránkou je přehledné grafické zpracování, atraktivita pro žáky a velmi dobrá provázanost doplňkových materiálů. Slabší stránkou je místy vyšší grafická a textová hustota, omezenější diferenciace a méně systematický rozvoj čtenářské gramotnosti. Celkově se jedná o dobře využitelnou učebnici, zejména v kombinaci s pracovními sešity a dalšími materiály.

10.4. Učebnice nakladatelství Nová škola – DUHA

Učebnice *Český jazyk 3 – Čtení s porozuměním* nakladatelství Nová škola – DUHA (Andrýsková, 2021) odpovídá očekávaným výstupům RVP ZV pro 3. ročník ZŠ a obsahuje učivo v běžném rozsahu pro tento ročník. Učivo je zpracováno věkově přiměřeně a srozumitelně, jednotlivé jevy jsou řazeny logicky. Návaznost na předchozí ročníky je patrná zejména v opakování základních jazykových a pravopisných jevů. Princip spirálovitosti je naplněn spíše částečně, opakování se objevuje, avšak ne vždy systematicky rozvíjí již osvojené poznatky, například pravopisné jevy jsou často procvičovány opakovaně formou obdobných cvičení (doplňování, určování), ale méně se objevují úlohy vedoucí k jejich využití v samostatném psaném projevu žáků. Texty jsou většinou přiměřené věku žáků, srozumitelné a obsahují různé typy (vyprávění, popis). Převažují však jednodušší formy. Práce se slovní zásobou je spíše základní a není vždy systematicky rozvíjena. Chybí pravidelné zařazování úloh zaměřených na vysvětlování významu slov, práci se synonymy nebo jejich aktivní používání v nových kontextech. Texty nejsou jazykově náročné, což usnadňuje jejich využití ve výuce, ale méně podporuje hlubší rozvoj jazykových dovedností.

Gramatické učivo je zpracováno přehledně a systematicky, s využitím grafického zvýraznění pravidel, nejčastěji ve žlutých rámečcích. Učivo odpovídá požadavkům 3. ročníku, včetně důrazu na vyjmenovaná slova a pravopis. Vyjmenovaná slova jsou prezentována přehledně v tabulkách s obrázky, větami i slovy příbuznými, což podporuje jejich zapamatování prostřednictvím vizuální opory a kontextu. Množství procvičovacích

úloh v učebnici je spíše průměrné, často zaměřené na základní upevnění učiva (např. doplňování, určování), méně však na jeho aplikaci v širších souvislostech, významnou roli zde proto hrají doplňkové materiály. Na rozdíl od některých tradičněji pojatých učebnic je zde komunikační a slohová složka zastoupena ve větší míře. Každá kapitola obsahuje alespoň jednu slohovou podkapitolu. Učebnice nabízí velké množství úloh zaměřených na rozvoj komunikace, vyjadřování a práci s textem, včetně návrhů na skupinovou práci. Tento aspekt lze hodnotit jako jednu ze silnějších stránek učebnice. Úlohy na porozumění textu jsou zastoupeny a často doplněny různorodými úkoly. Přesto se většina z nich zaměřuje spíše na doslovné porozumění, vyhledávání informací nebo odpovědi na konkrétní otázky z textu. Úkoly vyžadující hlubší interpretaci nebo hodnocení textu se objevují méně často. Rozvoj čtenářské gramotnosti je tak podporován spíše na základní úrovni.

Učebnice obsahuje různé typy úloh, často navázané na konkrétní texty, a nabízí poměrně širokou škálu aktivit. Přesto převažují tradiční formy cvičení. Instrukce jsou jasné a srozumitelné, často barevně odlišeny od samotného textu cvičení, což zvyšuje přehlednost. Diferenciace obtížnosti je však omezená, většina úloh je určena pro průměrného žáka bez výrazného rozlišení náročnosti. Významnou výhodou je přítomnost souhrnných opakování na konci kapitol, která lze využít i jako hodnoticí testy díky bodování.

Učebnice je graficky přehledná a strukturovaná. Text i zadání jsou barevně odlišeny, což napomáhá orientaci žáků. Vysvětlivky jsou umístěny ve žlutých rámečcích. Celkově je však učebnice místy textově nahuštěná, zejména na stranách s větším množstvím úloh a souvislého textu, což může snižovat její přehlednost. Ilustrace mají převážně doprovodný charakter a plní spíše podpůrnou než motivační funkci. Mimotextové prvky, jako jsou rámečky, nadpisy a barevné odlišení textu, jsou využívány účelně a podporují orientaci v učivu. Instrukce jsou jasně formulovány a dobře čitelné. Shrnutí učiva a zvýraznění pravidel napomáhají opakování, jejich systematičtější zařazení by však mohlo zvýšit efektivitu upevňování učiva.

Metodická příručka je dostupná v elektronické podobě a obsahuje základní metodické pokyny a návrhy aktivit. Z hlediska praktického využití však může působit méně přehledně a textově nahuštěně. To může učiteli ztěžovat rychlou orientaci při přípravě na výuku. Nabídka diferenciace není příliš rozpracovaná a vyžaduje doplnění ze strany učitele. Jednou z výrazných předností učebnice je široká nabídka doprovodných materiálů. K dispozici jsou pracovní sešity, materiály pro vyjmenovaná slova, slovní druhy a další procvičovací materiály. Pracovní sešit formátu A4 obsahuje velké množství

doplňovacích cvičení a vhodně doplňuje učebnici. Učebnice i pracovní sešit jsou dostupné také v interaktivní podobě a obsahují digitální cvičení, která lze využít například na interaktivní tabuli nebo při samostatné práci žáků, což umožňuje kombinaci tištěné a digitální výuky. Úlohy jsou většinou přístupné širšímu spektru žáků díky své srozumitelnosti a přehlednosti. Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je však spíše implicitní. Diferenciace úloh a nabídka rozšiřujících aktivit pro nadané žáky je omezená.

Učebnice má pevné desky a formát B5 s rozsahem přibližně 120 stran. Je tedy odolnější a vhodná pro každodenní používání. Pracovní sešity mají měkkou vazbu a větší formát A4, ostatní doplňkové materiály bývají menšího formátu. Učebnice je celkově dobře strukturovaná, i když místy působí textově hustě.

Učebnice Nová škola – DUHA představuje poměrně vyvážený materiál s důrazem na komunikaci, slohovou výchovu a práci s textem. Silnou stránkou je široká nabídka doplňkových materiálů a propojení s digitálními nástroji. Naopak slabší stránkou je menší důraz na diferenciaci, místy vyšší textová náročnost a méně systematický rozvoj čtenářské gramotnosti. Celkově je učebnice dobře využitelná v běžné výuce, zejména v kombinaci s pracovními sešity a dalšími materiály.

10.5. Učebnice nakladatelství Fraus

Učebnice *Český jazyk 3 – nová generace* nakladatelství Fraus (Babušová, Chlumská, Kosová, Nespešová, Řeháčková, 2020) odpovídá očekávaným výstupům RVP pro 3. ročník a obsahově pokrývá požadované učivo. Učivo je systematicky strukturováno s důrazem na porozumění souvislostem a logické řazení témat. Návaznost na předchozí ročníky je zajištěna opakováním a rozšiřováním učiva. Princip spirálovitosti je uplatňován důsledně, čímž se podporuje postupné osvojování znalostí a jejich propojování napříč tématy. Například pravopisné jevy (např. vyjmenovaná slova nebo psaní i/y) jsou opakovaně zařazovány v různých kontextech – nejprve formou izolovaných cvičení, později v práci s textem či ve vlastním projevu žáků. Texty jsou věkově přiměřené, tematicky pestré a různorodé (vyprávění, dialog, popis). Podporují rozvoj jazykových dovedností, čtenářské gramotnosti a komunikačních kompetencí. Práce se slovní zásobou je systematická a podporuje hlubší porozumění textu. Texty jsou srozumitelné, ale zároveň stimulují kritické myšlení a samostatnou interpretaci. Úkoly často vedou žáky k vysvětlování významu slov v kontextu, hledání synonym či formulaci vlastního názoru na text.

Gramatické učivo je přehledně vysvětleno a graficky zvýrazněno. Pravidla jsou dobře strukturovaná a odpovídají požadavkům 3. ročníku. Učebnice nenabízí dostatek procvičovacích úloh, ale vzhledem k množství doplňujících materiálů, které lze využít, je to pochopitelné. V samotné učebnici se procvičování objevuje spíše v menším rozsahu a často je zaměřeno na aplikaci učiva v kontextu, nikoli na jeho mechanické procvičení. Celkově jsou tyto úlohy zaměřené nejen na mechanické zvládnutí gramatiky a pravopisu, ale i na jejich aplikaci v kontextu. Komunikační složka je výrazně zastoupena. Učebnice vede žáky k tvorbě vlastních textů, podporuje dialog, vyprávění i popis. Vzorové ukázky jsou využívány systematicky a slouží jako inspirace pro vlastní tvorbu žáků. Žáci jsou například vedeni k tomu, aby na základě ukázky vytvořili vlastní obdobný text nebo upravili text podle zadání (změna osoby, času apod.). Rozvoj čtenářské gramotnosti je hlavní předností učebnice. Úlohy zahrnují doslovné otázky, interpretaci, hodnocení a porovnání informací. Různé typy otázek jsou systematicky zařazeny, čímž podporují hlubší práci s textem a porozumění. Objevují se například otázky typu „Proč si myslíš, že…“, „Jak by ses zachoval ty?“ nebo úkoly na porovnání dvou textů.

Cvičení jsou pestrá a zahrnují různé typy aktivit (doplnění, třídění, práce s textem, tvořivé úkoly). Instrukce jsou jasné a srozumitelné. Diferenciace obtížnosti je částečná, hravé a aktivizační úlohy jsou častější než u tradičních učebnic. Procvičování nového učiva je podpořeno i hybridními pracovním sešity a online materiály. Některé úlohy jsou označeny pro rozšiřující práci nebo umožňují otevřenější řešení s různou úrovní náročnosti.

Grafické zpracování je moderní, přehledné a vizuálně atraktivní. Barevné prvky, ikonky a rámečky podporují orientaci a čtenářskou motivaci. Ilustrace jsou doprovodné, kvalitní a motivující, stránky nejsou přeplněné, písmo je dobře čitelné. Nadpisy, ikony, rámečky a shrnutí jsou využity systematicky a účelně. Pomáhají orientaci a opakování učiva a podporují samostatnou práci žáků. Instrukce jsou jasné, srozumitelné a podporují efektivní využití učebnice.

Metodická příručka je velmi kvalitní, přehledná a plně propojená s učebnicí. Obsahuje řešení úloh, návrhy aktivit, metodické poznámky a doporučení pro práci ve třídě, včetně tipů na diferenciaci. Poskytuje učiteli komplexní oporu při plánování výuky. Součástí jsou například konkrétní návrhy organizace hodin, práce ve skupinách nebo varianty úloh pro žáky s různou úrovní znalostí.

K učebnici jsou dostupné dva díly hybridního pracovního sešitu, online materiály, interaktivní hry a další tištěné rozšiřující materiály (např. vyjmenovaná slova, přídavná jména, slovesa, větná skladba). Tyto materiály podporují efektivní využití učebnice,

procvičování a motivaci žáků. Digitální podpora zahrnuje interaktivní cvičení, která umožňují okamžitou zpětnou vazbu a variabilitu zadání. Učebnice nabízí úlohy přístupné různým úrovním žáků. Rozšířené a základní aktivity umožňují diferencovanou práci. Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je patrná zejména v přehlednosti a srozumitelnosti textu, ale diferenciace by mohla být ještě systematičtější.

Učebnice má měkkou vazbu a 136 stran, což je vhodný rozsah, ale vazba může být méně odolná při častém používání. Struktura učebnice je přehledná, nepůsobí přeplněně a je vhodná pro každodenní práci ve třídě.

Učebnice Fraus nové generace je moderní, přehledná a systematicky podporuje čtenářskou gramotnost a aktivitu žáků. Její struktura, grafika a doprovodné materiály (pracovní sešity, online zdroje a rozšiřující tištěné materiály) umožňují široké spektrum procvičování a diferenciace, i když některé úrovně podpory a procvičování gramatiky jsou v základní míře. Celkově se jedná o učebnici motivující, atraktivní a dobře využitelnou v moderní třídě.

10.6. Učebnice nakladatelství Hanami

Pracovní učebnice (spojení učebnice a pracovního sešitu) *Český jazyk a komunikace pro 3. ročník nakladatelství* Hanami (Mühlhauserová, 2024) odpovídá očekávaným výstupům RVP ZV pro 3. ročník ZŠ a obsahově pokrývá učivo v požadovaném rozsahu. Učivo je zpracováno s důrazem na pochopení a aktivní osvojování, návaznost na předchozí ročníky je patrná, avšak není vždy zcela systematická. Princip spirálovitosti je uplatňován částečně, některé jevy se objevují opakovaně, ale ne vždy se rozvíjejí s novými úkoly nebo obtížností, aby žáci poznali širší souvislosti. Opakování se objevuje, ale ne vždy je rozvíjeno do větší hloubky, tedy žáci jsou seznámeni s jevem, ale méně často ho aplikují v nových situacích nebo při tvorbě vlastních textů. opakování pravopisu i/y zahrnuje krátká cvičení na jejich doplnění, ale znalost není prohlubována. Texty jsou většinou věkově přiměřené a tematicky zajímavé. Nabízejí různé typy textů s důrazem na motivaci žáků a podporu aktivního čtení a komunikace. Práce se slovní zásobou je přítomná, ale není vždy systematická, což znamená, že žáci sice nové výrazy poznají, ale nenásleduje plánované opakování a procvičování, které by jejich aktivní používání upevnilo. Texty jsou srozumitelné, ale místy méně strukturované, což vyžaduje větší aktivní zapojení učitele při vedení žáků.

Gramatické učivo odpovídá požadavkům 3. ročníku, je vysvětleno přehledně a graficky odděleno, což napomáhá orientaci žáků. Množství procvičovacích úloh je spíše průměrné, pro důkladné upevnění učiva by mohlo být rozšířeno, ale doplňkové materiály (např. sešit Vyjmenovaná slova) toto částečně kompenzují. Komunikační složka je výrazně zastoupena. Učebnice podporuje aktivní vyjadřování, tvorbu vlastních textů a práci s jazykem v praxi. Typy úloh zahrnují vyprávění, popis i dialog a kladou důraz na kreativitu žáků. Vzorové ukázky jsou přítomny, ale žáci je nevyužívají vždy jako model pro vlastní tvorbu. Úlohy na porozumění textu jsou přítomny, zahrnují doslovné otázky i úkoly podporující interpretaci a vyjádření vlastního názoru. Rozvoj čtenářské gramotnosti je podporován, ale ne napříč celou učebnicí.

Učebnice nabízí hravé a aktivizační cvičení, včetně individuálních i skupinových činností. Instrukce jsou většinou jasné a srozumitelné. Diferenciace obtížnosti úloh je omezená a není vždy systematicky řešena. Vzhledem k tomu, že se jedná o pracovní učebnici, je počet tradičních doplňovacích úloh omezený, ale doplňkové materiály umožňují cílené procvičení gramatiky a vyjmenovaných slov.

Grafické zpracování je moderní a pro žáky atraktivní. Barevné prvky, ilustrace a další vizuální prvky podporují motivaci a orientaci. Přehlednost je většinou zachována, i když místy může působit méně strukturovaně. Písmo je čitelné a stránky nepůsobí přeplněně. Ikonky, rámečky a zvýraznění (např. červená žárovka) pomáhají orientaci a podporují samostatnou práci žáků. Shrnutí učiva na konci období poskytuje jasný přehled toho, co by měl žák zvládnout, jedná se o souhrnnou stránku pro zjištění úrovně osvojeného učiva.

Metodická příručka je dostupná pouze elektronicky a nabízí širokou škálu metod, které lze využít i mimo práci s pracovní učebnicí. Obsahuje fotografie prací žáků, návrhy aktivit, řešení úloh a doporučení pro práci ve třídě. Poskytuje základní oporu učiteli, ale možnosti diferenciace a podpory nadaných žáků jsou omezené. K dispozici jsou doplňkové materiály jako sešity pro procvičení vyjmenovaných slov a menší pracovní sešity vhodné i pro jiné nakladatelství. Digitální podpora je spíše omezená, materiály pro skupinovou práci jsou přítomny, ale jejich rozsah není rozsáhlý. Úlohy jsou přístupné většině žáků a podporují aktivní zapojení ve výuce. Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není systematicky rozpracována, diferenciace a nabídka rozšiřujících aktivit pro nadané žáky je omezená.

Pracovní učebnice má formát A4 s měkkou vazbou, rozsah prvního i druhého dílu je 56 stran. Učebnice je přehledná, nepůsobí přetíženě a je vhodná pro běžnou výuku.

Vazba i kvalita papíru odpovídají běžným požadavkům, i když měkká vazba může být méně odolná při častém používání.

Učebnice Hanami je přehledná, atraktivní a podporuje aktivní zapojení žáků prostřednictvím hravých cvičení a rozmanitých aktivit. Je vhodná pro kombinaci práce s učebnicí a pracovním sešitem v jednom výtisku, přičemž doplňkové materiály umožňují procvičení gramatiky a vyjmenovaných slov. Metodická podpora je prakticky využitelná, ale možnosti diferenciace a digitálního využití by mohly být rozšířeny. Celkově učebnice splňuje požadavky ročníku a je funkčně použitelná pro běžnou výuku, zejména pokud učitel aktivně doplňuje cvičení a využívá doplňkové materiály.

10.7. Učebnice nakladatelství Prodos

Učebnice *Český jazyk 3* nakladatelství Prodos (Mikulenková, Malý, 2025) odpovídá očekávaným výstupům RVP ZV pro 3. ročník ZŠ a obsahuje učivo v požadovaném rozsahu. Učivo je řazeno systematicky a přehledně, s důrazem na postupné osvojování poznatků. Jednotlivé jazykové a pravopisné jevy jsou tedy uspořádány logicky tak, aby si žáci mohli nové znalosti postupně osvojovat a opakovat je v souvislostech, které navazují na předchozí učivo. Návaznost na předchozí ročníky je zajištěna prostřednictvím opakování základních jevů, což žákům umožňuje propojit nové poznatky s tím, co již znají. Princip spirálovitosti je naplněn spíše částečně. Některé jevy se objevují opakovaně, ale žáci nejsou vždy vedeni k aplikaci těchto znalostí v nových situacích, které by rozvíjely schopnost kreativně využívat učivo. Texty jsou přiměřené věku žáků, většinou kratší a srozumitelné. Učebnice nabízí základní typy textů, převažují však jednodušší formy. Práce se slovní zásobou je spíše omezená a není systematicky rozvíjena, tedy nové výrazy jsou představeny, ale nenásleduje plánované opakování či procvičování, které by podporovalo jejich aktivní používání. Texty jsou jazykově nenáročné, což usnadňuje jejich využití ve výuce, avšak méně podporuje rozvoj jazykových dovedností.

Gramatické učivo je zpracováno přehledně a s důrazem na jasné vysvětlení pravidel. Pravidla jsou graficky oddělena, nejčastěji ve světle modrých rámečcích, případně doplněna upozorněním typu „Pamatuj si“, což podporuje orientaci žáků. Učivo odpovídá požadavkům 3. ročníku ZŠ. Učebnice obsahuje procvičovací úlohy zaměřené na upevnění pravopisných jevů, jejich větší část je však přesunuta do pracovního sešitu. Komunikační a slohová složka je zastoupena spíše v menší míře. Úkoly se zaměřují

především na základní vyjadřování a tvorbu krátkých textů. Rozvoj komunikačních dovedností není hlavním zaměřením učebnice. Úlohy na porozumění textu jsou přítomny, avšak zaměřují se převážně na doslovné porozumění. Úkoly vyžadující hlubší interpretaci, hodnocení nebo práci s textem se objevují méně často. Rozvoj čtenářské gramotnosti je tedy spíše základní.

Učebnice obsahuje převážně tradiční typy cvičení, které se mohou místy opakovat a působit monotónně, zejména v oblasti vyjmenovaných slov. Pestrost úloh je omezená, žáci se setkávají převážně s doplňováním, opisem nebo jednoduchou prací s textem, instrukce jsou však jasné a srozumitelné. Diferenciace obtížnosti úloh je minimální a hravé či skupinové aktivity se objevují jen zřídka. Větší prostor pro procvičování je přesunut do pracovního sešitu, který obsahuje doplňující cvičení, například kratší diktáty, pravopisné úlohy či procvičování vyjmenovaných slov. Grafické zpracování je spíše jednodušší, ale přehledné. Ilustrace jsou kreslené a funkční, avšak méně výrazné a motivační. Učebnice obsahuje větší množství textu, což může na žáky působit méně přehledně. Písmo je dostatečně velké a čitelné, struktura učebnice umožňuje orientaci, i když vizuální atraktivita je spíše nižší. Rámečky, nadpisy a zvýraznění napomáhají orientaci v učivu. Instrukce jsou formulovány jasně a srozumitelně. Vyjmenovaná slova jsou prezentována v rámečcích, avšak ne vždy doplněna ilustračním materiálem, ale je přítomen text, ve kterém jsou vyjmenovaná slova a slova, na která si dát pozor, zvýrazněna tučně.

Metodická podpora je na standardní úrovni. Příručka je dostupná převážně v elektronické podobě a obsahuje řešení úloh a základní metodické pokyny. Metodická příručka je uváděna především pro čítanku. Nabídka diferenciace a doplňujících aktivit je omezená a vyžaduje doplnění ze strany učitele. K učebnici je k dispozici pracovní sešit, který je přehlednější než samotná učebnice a obsahuje větší množství doplňovacích cvičení pro procvičení učiva. Dále jsou dostupné menší sešity „Procvičujeme češtinu“ s různorodými cvičeními a další materiály zaměřené na pravopis a diktáty. Učebnice i pracovní sešit jsou dostupné také v elektronické podobě včetně výsledků úloh. Úlohy jsou srozumitelné a přístupné většině žáků. Cílená podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není systematicky rozpracována. Diferenciace úloh a nabídka rozšiřujících aktivit pro nadané žáky je omezená.

Učebnice má měkkou vazbu, rozsah přibližně 80 stran a menší formát než běžná velikost A4. Je ze všech analyzovaných učebnic nejméně obsáhlá. Nepůsobí přetíženě, ale větší množství textu může snižovat přehlednost. Vazba je méně odolná při častém používání.

Učebnice Prodos je systematicky zpracovaná a přehledná z hlediska struktury učiva, avšak působí spíše tradičním dojmem. Obsahuje větší množství textu a méně rozmanitých cvičení, což může snižovat její motivační potenciál pro žáky. Významnou roli zde hraje pracovní sešit a doplňkové materiály, které rozšiřují možnosti procvičování a částečně kompenzují menší pestrost úloh v učebnici. Celkově je učebnice vhodná pro běžnou výuku, avšak vyžaduje aktivní doplnění ze strany učitele, zejména v oblasti diferenciace a aktivizačních metod.

10.8. Shrnutí analýzy vybraných učebnic

Na základě provedené analýzy vybraných učebnic českého jazyka pro 3. ročník ZŠ lze konstatovat, že jednotlivá nakladatelství se ve svém pojetí výuky i kvalitě zpracování učebnic v některých oblastech výrazně liší. Všechny analyzované učebnice splňují základní požadavky na soulad s RVP ZV a obsahují učivo odpovídající danému ročníku. Rozdíly se však objevují především v didaktickém zpracování, kvalitě jazykového materiálu, míře podpory čtenářské gramotnosti, komunikačních dovedností, diferenciace výuky a v nabídce doprovodných materiálů.

Z hlediska celkového pojetí lze jako moderněji orientované označit učebnice nakladatelství Fraus a Nová škola s.r.o., které kladou větší důraz na aktivní zapojení žáků, práci s textem a rozvoj čtenářské gramotnosti. Tyto učebnice se vyznačují pestřejší typologií úloh, častějším zařazováním komunikačních a slohových aktivit a větším využitím mezipředmětových vztahů. Významným přínosem je rovněž jejich propojení s doprovodnými materiály a digitálními nástroji, které podporují variabilitu výuky.

Naopak tradičněji orientované učebnice nakladatelství Alter, Prodos a SPN s.r.o. se vyznačují především systematičností, přehledností a důrazem na procvičování základních jazykových jevů, zejména v oblasti gramatiky a pravopisu. Jejich výhodou je jasná struktura a srozumitelnost, nevýhodou však menší pestrost úloh, nižší míra aktivizace žáků a omezenější podpora rozvoje čtenářské gramotnosti a komunikačních dovedností.

Specifické postavení zaujímá nakladatelství Hanami s.r.o., které pracuje s formátem pracovních učebnic a klade důraz na aktivní zapojení žáků a kreativní činnosti. Silnou stránkou je motivace žáků a atraktivita úloh, naopak slabší je systematičnost výkladu učiva a omezená diferenciace. Učebnice nakladatelství Nová škola – DUHA představují spíše vyvážený, avšak tradičnější přístup, který je přehledný

a srozumitelný, zároveň však méně systematicky rozvíjí vyšší úrovně čtenářské a komunikační gramotnosti, přestože obsahuje relativně větší množství slohových aktivit.

Z pohledu jednotlivých hodnoticích kritérií se napříč analyzovanými učebnicemi jako problematické oblasti opakovaně objevují zejména nedostatečná diferenciace úloh podle schopností žáků a omezená systematická podpora inkluze. Rezervy lze rovněž spatřovat v menším zastoupení úloh zaměřených na hlubší porozumění textu, interpretaci a rozvoj vyšších kognitivních dovedností. V některých případech je také patrná vyšší textová náročnost nebo naopak nedostatečná pestrost cvičení.

Naopak pozitivně lze hodnotit přehlednost většiny učebnic, jejich logickou strukturu a soulad s kurikulárními požadavky. Silnou stránkou je rovněž dostupnost doprovodných materiálů, zejména pracovních sešitů, které ve většině případů významně rozšiřují možnosti procvičování a individualizace výuky. U moderněji pojatých učebnic se navíc objevuje snaha o propojení tištěných a digitálních materiálů, což odpovídá současným trendům ve vzdělávání.

Celkově lze konstatovat, že žádná z analyzovaných učebnic nepokrývá všechny sledované oblasti ideálně. Výběr konkrétní učebnice by proto měl vycházet z potřeb konkrétní třídy, preferencí učitele a způsobu organizace výuky, přičemž v praxi se jako vhodné řešení jeví kombinace učebnice s dalšími doplňkovými materiály.

DISKUZE

Výsledky analýzy učebnic českého jazyka na prvním stupni základních škol v Jindřichově Hradci přinesly několik zajímavých zjištění.

Množství získaných odpovědí lze považovat za přiměřené a odpovídající běžné návratnosti dotazníkového šetření tohoto typu, jak uvádí Chráska (2016) a Reichel (2009). Základní charakteristiky respondentů zároveň potvrzují dlouhodobě známý stav personálního složení pedagogických pracovníků na prvním stupni základních škol. Výrazná převaha žen byla očekávatelná a odpovídá realitě českého školství.

Zajímavým zjištěním byla délka pedagogické praxe respondentů. Převaha učitelů s delší praxí může souviset s aktuální situací na trhu práce ve školství, kde se dlouhodobě projevuje nedostatek kvalifikovaných pedagogů. Tato skutečnost může ovlivňovat i výběr a hodnocení učebnic, jelikož zkušenější učitelé mohou preferovat osvědčené a dlouhodobě používané materiály.

Rozložení respondentů podle vyučovaných ročníků nebylo možné cíleně ovlivnit, což lze považovat za určité omezení výzkumu. Přesto bylo pro účely šetření podstatné, že byly zastoupeny všechny ročníky prvního stupně, což umožňuje alespoň základní srovnání napříč jednotlivými etapami vzdělávání.

V oblasti používaných učebnic se ukázalo, že nabídka nakladatelství je poměrně široká. Do výběru byla zahrnuta nakladatelství, jejichž učebnice disponují schvalovací doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Z odpovědí respondentů zároveň vyplynulo, že učitelé skutečně využívají především tyto schválené učebnice, což potvrzuje tvrzení Gregera (2005) o významu schvalovací doložky v procesu výběru učebnic.

Výsledky realizovaného šetření ukazují, že učebnice českého jazyka zůstávají i v současném vzdělávacím prostředí jedním z klíčových didaktických prostředků. Jejich pravidelné využívání ve výuce, které respondenti uvádějí jako každodenní či velmi časté, odpovídá teoretickým východiskům, podle nichž učebnice tvoří základní oporu vyučovacího procesu (Průcha, 2008; Maňák, 2008). Zároveň se potvrzuje, že ani rozvoj digitálních technologií tuto roli zatím zásadně neoslabil.

Pozitivní hodnocení učebnic ze strany učitelů, zejména v oblasti přehlednosti, srozumitelnosti a grafického zpracování, je v souladu s požadavky na kvalitní učebnici, které zdůrazňují její přiměřenost věku žáků a podporu orientace v učivu (Turek, 2008; Vágnerová, Lisá, 2021). Právě tyto vlastnosti jsou zásadní zejména u žáků mladšího

školního věku, u nichž se teprve rozvíjí schopnost soustředění a práce s textem. Lze tedy konstatovat, že z hlediska základních didaktických a psychologických požadavků učebnice většinově svou funkci plní.

Na druhou stranu se ve výsledcích objevují i oblasti, které nejsou v praxi zcela naplněny. Jedná se především o nedostatečný prostor pro rozvoj komunikačních a slohových dovedností a čtenářské gramotnosti. Tento zjištěný nedostatek je v určitém rozporu s cíli vymezenými v kurikulárních dokumentech, které kladou důraz právě na rozvoj komunikačních kompetencí a práci s textem (MŠMT, 2021). Stejně tak odborná literatura upozorňuje na nutnost aktivního zapojení žáka do procesu učení a podporu jeho vyjadřovacích schopností (Maňák, 1995). Výsledky tedy naznačují, že ačkoli učebnice tyto složky obsahují, jejich rozsah či kvalita nemusí být z pohledu pedagogické praxe dostačující.

Dalším významným zjištěním je požadavek učitelů na větší množství procvičovacích úloh a možností diferenciace. Tento požadavek lze interpretovat v kontextu současného důrazu na individualizaci výuky, kdy je nutné zohledňovat rozdílné schopnosti a tempo učení jednotlivých žáků. Jak uvádí odborná literatura, kvalitní učebnice by měla umožňovat různé úrovně obtížnosti a podporovat samostatnou práci žáků (Maňák, Knecht, 2007). Skutečnost, že učitelé tuto potřebu explicitně zmiňují, může poukazovat na určité rezervy současných učebnic v této oblasti.

Pokud vztáhneme zjištěná pozitiva, identifikované nedostatky i formulované požadavky učitelů k teoretickým východiskům, lze konstatovat, že výsledky výzkumu korespondují se základními oblastmi analýzy učebnic, které uvádí Průcha (1998).

Pozitivně hodnocená přehlednost a grafické zpracování učebnic souvisejí s principem názornosti, jenž patří mezi klíčové didaktické požadavky na učebnice. Srozumitelnost textů, kterou respondenti rovněž hodnotili převážně kladně, lze vztáhnout k problematice obtížnosti textu, která je dlouhodobě považována za jednu z nejvýznamnějších sledovaných vlastností učebnic.

Naopak požadavek na větší množství procvičovacích úloh poukazuje na určité rezervy v oblasti didaktické vybavenosti učebnic. Zmínky o rozsahu učiva a potřebě jeho důkladnějšího procvičení lze interpretovat také v souvislosti s problematikou přiměřenosti rozsahu učebnic vzhledem k časovým možnostem výuky.

Zajímavým zjištěním je také skutečnost, že všichni respondenti používají učebnice se schvalovací doložkou MŠMT. Tento fakt potvrzuje význam institucionální regulace kvality učebnic a odpovídá tvrzení, že schvalovací doložka je v praxi klíčovým faktorem ovlivňujícím jejich využívání ve školách (Greger, 2005). Zároveň se ukazuje,

že i přes existenci širší nabídky na trhu zůstává výběr učebnic do určité míry ovlivněn tímto systémem.

V kontextu dosavadních výzkumů učebnic je vhodné zmínit, že obdobná šetření byla realizována jak v České republice, tak v zahraničí, jak uvádí například Průcha (2008). Tyto výzkumy se však zpravidla zaměřují buď na obecné aspekty učebnic, nebo na analýzu učebnic konkrétního předmětu, ročníku či vybraného didaktického jevu.

Rovněž řada diplomových prací se věnuje analýze učebnic různých vyučovacích předmětů, například vlastivědy, chemie, zeměpisu, přírodopisu, dějepisu, českého jazyka či matematiky. Tyto práce jsou však většinou zaměřeny úzce, například na konkrétní ročník, učebnici nebo vybraný aspekt výuky.

Lze tedy konstatovat, že komplexně pojatá analýza učebnic českého jazyka pro první stupeň základní školy, navíc zasazená do konkrétního regionálního kontextu, není v dostupných pracích příliš zastoupena. V tomto ohledu lze předkládanou práci považovat za přínosnou, neboť nabízí ucelenější pohled na využívání a hodnocení učebnic v konkrétní pedagogické praxi.

Při interpretaci výsledků je však nutné zohlednit i limity realizovaného šetření. Jedná se především o menší výzkumný vzorek a jeho lokální charakter, který neumožňuje zobecnění výsledků na všechny základní školy v České republice. Výsledky tak spíše poskytují vhled do konkrétní pedagogické reality než obecně platné závěry. Dalším omezením může být i subjektivita odpovědí respondentů, která je pro dotazníkové šetření typická.

Výsledky dotazníkového šetření byly dále propojeny s analýzou konkrétních učebnic českého jazyka pro 3. ročník ZŠ. Tato analýza potvrdila některá zjištění vyplývající z odpovědí učitelů, zejména v oblasti nedostatečné diferenciace úloh a omezené podpory čtenářské gramotnosti na vyšší úrovni, na což Maňák a Knecht (2007) jasně upozorňují. Ukázalo se, že i když většina učebnic splňuje základní požadavky na přehlednost, systematičnost a soulad s kurikulem, což odpovídá hlavním kritériím pro kvalitní učebnici, která uvádí Turek (2008). Méně často již systematicky rozvíjí hlubší porozumění textu, interpretaci nebo hodnoticí myšlení žáků.

Současně se potvrdilo, že moderněji koncipované učebnice (např. Fraus či Nová škola s.r.o.) více reflektují aktuální didaktické trendy a kladou důraz na aktivní zapojení žáků, práci s textem a rozvoj komunikačních dovedností. Naopak tradičněji pojaté učebnice (např. Alter, SPN či Prodos) více akcentují systematické procvičování a upevňování jazykových jevů, avšak v menší míře podporují diferenciaci a aktivní učení.

Analýza také ukázala, že významnou roli při hodnocení učebnic hrají doprovodné materiály, zejména pracovní sešity, které často kompenzují nedostatky samotné učebnice, především v oblasti procvičování a variability úloh. Tento aspekt byl v dotazníkovém šetření rovněž zdůrazňován jako důležitý faktor při výběru učebnic a Lepil (2010) toto tvrzení potvrzuje, upozorňujíc na význam podpůrných materiálů pro praktickou využitelnost učebnic.

I přes některé limity lze konstatovat, že výsledky výzkumu přinášejí cenné poznatky pro pedagogickou praxi i tvorbu učebnic. Ukazují, že učebnice jsou vnímány jako stabilní a důležitý prvek výuky, zároveň však naznačují potřebu jejich dalšího rozvoje, zejména v oblasti podpory aktivního učení, diferenciace a rozvoje komunikačních kompetencí žáků.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo analyzovat učebnice českého jazyka na prvním stupni základních škol v konkrétní regionální oblasti, a to v Jindřichově Hradci.

V teoretické části práce byly vymezeny základní pojmy související s problematikou kurikula, především rámcového a školního vzdělávacího programu, a postavení vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Pozornost byla věnována také žákovi mladšího školního věku a jeho specifikům, která je nutné při tvorbě i výběru učebnic respektovat. Dále byla charakterizována učebnice jako didaktický prostředek, její funkce, struktura a didaktické zásady tvorby. Součástí teoretického rámce byla rovněž problematika výběru, hodnocení a výzkumu učebnic, včetně přehledu jejich koncepce v jednotlivých ročnících prvního stupně.

Praktická část práce byla zaměřena na dotazníkové šetření realizované mezi učiteli prvního stupně základních škol v Jindřichově Hradci. Cílem bylo zjistit, jaké učebnice českého jazyka učitelé využívají, jak je hodnotí a jaké změny by v jejich podobě uvítali.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že učebnice českého jazyka jsou i nadále pevnou součástí výuky a učitelé je využívají pravidelně. Jejich celkové hodnocení je převážně pozitivní, přičemž nejvíce oceňována je jejich srozumitelnost, přehlednost a grafické zpracování. Zároveň se však ukazuje, že učebnice vykazují určité nedostatky, zejména v oblasti podpory čtenářské gramotnosti, rozvoje komunikačních a slohových dovedností a v nedostatečném množství procvičovacích úloh. Učitelé rovněž poukazují na potřebu větší diferenciace úloh, která by umožnila lépe reagovat na individuální potřeby žáků.

Stanovené výzkumné otázky byly na základě získaných dat zodpovězeny. Bylo zjištěno, že učitelé využívají především učebnice se schvalovací doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, přičemž nejčastěji zastoupená jsou nakladatelství Nová škola, Alter a SPN. Obsahovou, jazykovou i metodickou úroveň učebnic hodnotí učitelé jako spíše kvalitní, přesto však identifikují konkrétní oblasti, ve kterých vidí prostor pro zlepšení.

Výsledky vlastní analýzy učebnic ukazují, že žádná z hodnocených učebnic nesplňuje všechna stanovená kritéria v plné míře. Jednotlivá nakladatelství se liší především v důrazu na konkrétní oblasti výuky, zatímco některá upřednostňují systematické osvojování gramatických jevů, jiná více podporují rozvoj čtenářské gramotnosti, komunikace a aktivního učení. Za významné zjištění lze považovat skutečnost, že slabší stránky učebnic jsou často kompenzovány doplňkovými materiály,

zejména pracovními sešity a digitálními zdroji. Výběr učebnice proto nelze vnímat izolovaně, ale jako součást širšího souboru výukových materiálů. Z provedené analýzy rovněž vyplývá, že oblast diferenciace a podpory inkluze zůstává napříč učebnicemi spíše nedostatečně rozpracovaná, což koresponduje i se zjištěními z dotazníkového šetření. Do budoucna by tak bylo vhodné zaměřit se na tvorbu učebnic, které budou více reflektovat různorodé potřeby žáků a podporovat individualizaci výuky.

Přínos práce lze spatřovat především v poskytnutí uceleného pohledu na využívání a hodnocení učebnic českého jazyka z perspektivy pedagogické praxe v konkrétním regionu. Současně práce přináší také srovnávací analýzu konkrétních učebnic, která umožňuje nahlédnout na jejich kvalitu a didaktické zpracování v kontextu požadavků učitelů z praxe. Ačkoli je výzkumný vzorek omezený, získané poznatky mohou být inspirativní nejen pro učitele, ale také pro autory a vydavatele učebnic při jejich dalším vývoji a úpravách. Výsledky analýzy ukazují, že jednotlivá nakladatelství se liší zejména v míře podpory čtenářské gramotnosti, komunikačních dovedností a diferenciace výuky, přičemž žádná z učebnic nesplňuje všechna sledovaná kritéria v plné míře. Tyto poznatky tak mohou přispět k hlubšímu porozumění tomu, jaké vlastnosti by kvalitní učebnice měla splňovat a kde se v současnosti objevují nejčastější rezervy. Vzhledem k omezením výzkumu by bylo vhodné na tuto práci navázat dalším šetřením s větším počtem respondentů a širším geografickým záběrem. Přínosné by bylo také doplnění pohledu učitelů o perspektivu žáků nebo realizace hloubkové analýzy konkrétních učebnic vybraných nakladatelství. Další možností by bylo zaměřit se podrobněji na roli doplňkových materiálů, které se v rámci analýzy ukázaly jako významný faktor ovlivňující efektivitu práce s učebnicí.

SEZNAM POUŽÍTÝCH ZDROJŮ

ANDRÝSKOVÁ, Lenka. Český jazyk 3: čtení s porozuměním: učebnice. Brno: Nová škola, 2021. ISBN 978-80-88285-46-5.

BABUŠOVÁ Gabriela., CHLUMSKÁ, Petra, KOSOVÁ, Jaroslava, NESPEŠOVÁ Veronika, ŘEHÁČKOVÁ Arlen. *Český jazyk 3 – nová generace – učebnice*. Praha: Nakladatelství Fraus, s.r.o., 2020. ISBN 978-80-7489-565-4.

DOLEŽALOVÁ, Alena Bára. *Český jazyk 3 – učebnice / nová řada.* Praha: Nová škola, s.r.o., 2025. ISBN 978-80-7600-673-7.

DVORSKÝ, Ladislav. Český jazyk 3. ročník. Měkká vazba. Praha: Alter, 2025. ISBN 978-80-7245-417-4.

GREGER, David. Proces schvalování učebnic v historickosrovnávací perspektivě. *Pedagogická orientace*, 2005, č. 3, s. 112–117.

HOŠNOVÁ, Eva, Martina ŠMEJKALOVÁ a Ivana VAŇKOVÁ. *Český jazyk pro 3 ročník ZŠ: učebnice*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-390-3.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika – vybraná témata.* 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-047-4.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie.* 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

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

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky.* 1. vyd., 5. dotisk. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1124-6.

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

MAŇÁK, Josef; JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole.* Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.

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

MIKULENKOVÁ, Hana; MALÝ, Radek. *Český jazyk 3.* Praha: Prodos, 2025. ISBN 80-7230-124-1.

MÜHLHAUSEROVÁ, Hana. *Český jazyk a komunikace pro 3. ročník.* Sezemice: Hanami, 2024.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Didaktika pro vysokoškolské učitele.* Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník.* Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýza edukačního média.* Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.

PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů.* Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.

PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření.* Přeložil Jan HENDL. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

TUREK, Ivan. *Didaktika.* Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* 3., přepracované a doplněné vydání. Praha: Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě.* Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

Internetové zdroje

ABC Music. (2023). Dostupné z: https://www.vyukove-materialy.cz

ALTER. (2020). Dostupné z: https://www.alter.cz

Český jazyk a literatura. (2026). Statutární město Liberec, Základní škola. Dostupné z: https://www.sml.cz/zakladni-skola/predmety/item/540-cesky-jazyk-a-literatura

Český jazyk jako vyučovací předmět. (2024). Nová škola DUHA. Dostupné z: https://novaskoladuha.cz/c/cj-2-ii-cesky-jazyk-jako-vyucovaci-predmet-147/

Český statistický úřad. (2025). *Vzdělávání žen a mužů, věda a digitalizace.* Dostupné z: https://csu.gov.cz/vzdelavani-zen-a-muzu-veda-a-digitalizace

Datová platforma zaměstnanosti Zlínského kraje. (2024). *Učitelské povolání: mění se předsudky nebo jen čísla?* Dostupné z: https://www.monitorzk.cz/clanky/ucitelske-povolani-meni-se-predsudky-nebo-jen-cisla

DIDAKTIS. (2025). Dostupné z: https://www.didaktis.cz

FIALOVÁ, Jana. Význam učebnice pro výuku [online]. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/TTnet/workshop_cerven_2013/Vyznam_ucebnice_pro_vyuku.pdf

FRAUS. (2026). Dostupné z: https://www.fraus.cz

FRAUS, Jiří. (2015). Co je to vlastně učebnice? Dostupné z: https://www.fraus.cz/cs/o-nas/napsali-o-nas/co-je-to-vlastne-ucebnice-10393

FORTUNA. (2023). Dostupné z: https://www.naseucebnice.cz/1-stupen-zs

HANAMI. (2026). Dostupné z: https://www.hanami.cz

Masarykova univerzita. (2017). *Učebnice – druhy, funkce, práce s učebnicí.* Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/jaro2017/SZ7BP_SDi1/Ucebnice_druhy__funkce__prace_s_ucebnici.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: MŠMT. Dostupné z: https://digitalizace.rvp.cz/files/rup-2021-se-zmenami.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2022). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání.* Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/58196/

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Genderová problematika zaměstnanců ve školství.* Dostupné z: https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Genderová problematika zaměstnanců ve školství – statistický přehled.* Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/64947/

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic.* Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/60603/

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2024). *MŠMT vydalo nové metodické příručky pro učitele českého jazyka, matematiky a ICT.* Dostupné z: https://edu.gov.cz/msmt-vydalo-nove-metodicke-prirucky-pro-ucitele-ceskeho-jazyka-matematiky-a-ict/

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2024). *Seznam učebnic a učebních textů se schvalovací doložkou pro základní vzdělávání.* Dostupné z: https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-ucebnic-a-ucebnich-textu-pro-zs

Národní pedagogický institut České republiky. (2023). *Koncepce revize vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.* Dostupné z: https://revize.rvp.cz/files/koncepce-jazyk-a-jk.pdf

Národní pedagogický institut České republiky. (2024). *Jazyk a jazyková komunikace*. Dostupné z: https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/jjk

Národní pedagogický institut České republiky. (2026). *Klíčové kompetence*. Dostupné z: https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/klicove-kompetence

Národní ústav pro vzdělávání. Sborník příspěvků TTnet [online]. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/TTnet/sborniky/TTnet14a.pdf

NPI ČR. (2025). *Předmětový modelový ŠVP – Český jazyk a literatura pro 1. stupeň ZŠ*. Dostupné z: https://revize.rvp.cz/files/2025-predmetovy-cesky-jazyk-a-literatura-1st.pdf

NOVÁ ŠKOLA (2026). Dostupné z: https://www.nns.cz

NOVÁ ŠKOLA DUHA s.r.o. (2026). Dostupné z: https://novaskoladuha.cz

PRODOS (2026). Dostupné z: https://www.prodos.cz

RUBINKA (2026). Dostupné z: https://www.rubinka.cz

SPN (2026). Dostupné z: https://www.spn.cz

STUDIO 1+1 (2024). Dostupné z: https://www.studio1a1.cz

TAKTIK (2026). Dostupné z: https://www.etaktik.cz

TROUSIL, Jiří. Didaktická typografie ve výuce a tvorbě učebních textů. Paidagogos [online]. 2015. Dostupné z: https://paidagogos.net/issues/2015/2/article.php?id=3

Seznam grafů

Graf 1 - otázka 1: Jste muž nebo žena? 44
Graf 2 - otázka 2: Na které základní škole působíte 45
Graf 3 - otázka 3: Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe? 46
Graf 4 - otázka 4: V jakém ročníku vyučujete český jazyk? 47
Graf 5 - otázka 5: Které učebnice českého jazyka používáte? 48
Graf 6 - otázka 6: Jak často učebnice v hodinách českého jazyka využíváte? 49
Graf 7 - otázka 7: Jak hodnotíte kvalitu metodické podpory (metodické příručky, návody pro učitele)? 50
Graf 8 - otázka 8: Jak jste spokojeni s rozsahem a úrovní jazykového materiálu (slovní zásoba, typy textů, cvičení)? 51
Graf 9 - otázka 9: Jak hodnotíte prezentaci gramatických jevů v učebnicích? 52
Graf 10 - otázka 10: Jaké je podle Vás zastoupení komunikačních a slohových aktivit v učebnicích, které používáte? 53
Graf 11 - otázka 11: Uvítali byste více prostoru pro…(vyberte z nabídky možností) 54
Graf 12 - otázka 12: Co považujete za největší přednost učebnic českého jazyka, které využíváte? 55
Graf 13 - otázka 13: Jaké nedostatky u těchto učebnic nejvíce vnímáte? 56
Graf 14 - otázka 14: Máte doporučení, jak by se měly učebnice českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ do budoucna zlepšit? 57

Přílohy

Příloha 1 – Dotazník k diplomové práci

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Klára Asterová, pocházím z Jindřichova Hradce a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro první stupeň ZŠ na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který bude sloužit k výzkumné části mé diplomové práce, která se zabývá analýzou učebnic českého jazyka na prvním stupni základních škol.

Dotazník je zcela anonymní a získané odpovědi budou sloužit pouze k účelům mé diplomové práce.

Za Vaši ochotu a čas strávený při vyplňování tohoto dotazníku předem děkuji.

Klára Asterová

I. Základní informace o respondentovi

1. **Jste muž nebo žena?**
   - Muž
   - Žena
2. **Na které základní škole působíte?**
   - Základní škola Jindřichův Hradec I, Štítného 121
   - Základní škola Jindřichův Hradec II, Janderova 160
   - Základní škola Jindřichův Hradec II, Jarošovská 746
   - Základní škola Jindřichův Hradec III, Vajgar 592
   - Základní škola Jindřichův Hradec III, Vajgar 692
   - Základní škola Jindřichův Hradec V, Větrná 54
3. **Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?**
   - do 5 let
   - 6-10 let
   - 11-20 let
   - více než 21 let
4. **V jakém ročníku vyučujete český jazyk? (možné více odpovědí)**
   - 1. ročník
   - 2. ročník
   - 3. ročník
   - 4. ročník
   - 5. ročník

II. Využívané učebnice českého jazyka

5. **Které učebnice českého jazyka používáte? (možné více odpovědí)**
   - ABC Music v.o.s. (ABC Sfumato)
   - Albatros Media
   - Alter
   - Didaktis
   - Fortuna
   - Fraus
   - Hanami, s.r.o.
   - Nakladatelství Nová škola
   - Nová škola – DUHA s.r.o.
   - Nová škola, s.r.o.
   - Prodos
   - SPN, a.s.
   - Studio 1+1
   - Taktik International
   - jiné (uveďte): _____
6. **Jak často učebnice v hodinách českého jazyka využíváte se žáky používáte?**
   - denně
   - 1-2x týdně
   - 3-4x týdně
   - téměř vůbec

III. Hodnocení učebnic

7. **Jak hodnotíte kvalitu metodické podpory (metodické příručky, návody pro učitele)?**
   - velmi kvalitní
   - spíše kvalitní
   - spíše nedostačující
   - nedostačující
8. **Jak jste spokojeni s rozsahem a úrovní jazykového materiálu (slovní zásoba, typy textů, cvičení)?**
   - velmi spokojeni
   - spíše spokojeni
   - spíše nespokojeni

- nespokojeni

9. **Jak hodnotíte prezentaci gramatických jevů v učebnicích?**
   - přehledná a srozumitelná
   - spíše přehledná
   - spíše nepřehledná
   - nepřehledná
10. **Jaké je podle vás zastoupení komunikačních a slohových aktivit v učebnicích, které používáte?**
    - dostatečné
    - spíše dostatečné
    - spíše nedostatečné
    - nedostatečné
11. **Uvítali byste více prostoru pro:**
    - rozvoj čtenářské gramotnosti
    - slohové a komunikační dovednosti
    - jazyková cvičení a gramatiku
    - projektovou a skupinovou práci
    - jiné (uveďte): _____

IV. Otevřené otázky

12. **Co považujete za největší přednost učebnic českého jazyka, které využíváte?**
13. **Jaké nedostatky u těchto učebnic nejvíce vnímáte?**
14. **Máte doporučení, jak by se měly učebnice českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ do budoucna zlepšit?**

Příloha 2 – Ukázky vyplněných dotazníků

Tato příloha obsahuje pět ukázek anonymně vyplněných dotazníků od oslovených respondentů. Ukázky slouží k ilustraci způsobu vyplňování dotazníků, odpovědí respondentů a doplňují výsledky prezentované ve výzkumné části práce.

Přestože byl dotazník koncipován jako anonymní, byly některé údaje v uvedených ukázkách dodatečně anonymizovány, konkrétně název školy, na které respondent působí.

RESPONDENT 1

I. Základní informace o respondentovi

1. **Jste muž nebo žena?**
   - *žena*
2. **Na které základní škole působíte?**
   - *údaj anonymizován*
3. **Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?**
   - *více než 21 let*
4. **V jakém ročníku vyučujete český jazyk? (možné více odpovědí)**
   - *1. ročník*
   - *2. ročník*

II. Využívané učebnice českého jazyka

5. **Které učebnice českého jazyka používáte? (možné více odpovědí)**
   - *Nová škola – DUHA s.r.o.*
6. **Jak často učebnice v hodinách českého jazyka využíváte se žáky používáte?**
   - *denně*

III. Hodnocení učebnic

7. **Jak hodnotíte kvalitu metodické podpory (metodické příručky, návody pro učitele)?**
   - *spíše kvalitní*
8. **Jak jste spokojeni s rozsahem a úrovní jazykového materiálu (slovní zásoba, typy textů, cvičení)?**
   - *spíše spokojeni*
9. **Jak hodnotíte prezentaci gramatických jevů v učebnicích?**
   - *spíše přehledná*

10. **Jaké je podle vás zastoupení komunikačních a slohových aktivit v učebnicích, které používáte?**
    - *spíše dostatečné*
11. **Uvítali byste více prostoru pro:**
    - *rozvoj čtenářské gramotnosti*

IV. Otevřené otázky

12. **Co považujete za největší přednost učebnic českého jazyka, které využíváte?**
    - *přehlednost*
13. **Jaké nedostatky u těchto učebnic nejvíce vnímáte?**
    - *málo pravopisných cvičení*
14. **Máte doporučení, jak by se měly učebnice českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ do budoucna zlepšit?**
    - *rozšířit je*

RESPONDENT 2

I. Základní informace o respondentovi

1. **Jste muž nebo žena?**
   - *žena*
2. **Na které základní škole působíte?**
   - *údaj anonymizován*
3. **Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?**
   - *11-20 let*
4. **V jakém ročníku vyučujete český jazyk? (možné více odpovědí)**
   - *3. ročník*
   - *4. ročník*

II. Využívané učebnice českého jazyka

5. **Které učebnice českého jazyka používáte? (možné více odpovědí)**
   - *Alter*
   - *Nakladatelství Nová škola*
6. **Jak často učebnice v hodinách českého jazyka využíváte se žáky používáte?**
   - *1-2x týdně*

III. Hodnocení učebnic

7. **Jak hodnotíte kvalitu metodické podpory (metodické příručky, návody pro učitele)?**
   - *spíše kvalitní*
8. **Jak jste spokojeni s rozsahem a úrovní jazykového materiálu (slovní zásoba, typy textů, cvičení)?**
   - *spíše spokojeni*
9. **Jak hodnotíte prezentaci gramatických jevů v učebnicích?**
   - *přehledná a srozumitelná*
10. **Jaké je podle vás zastoupení komunikačních a slohových aktivit v učebnicích, které používáte?**
    - *spíše dostatečné*
11. **Uvítali byste více prostoru pro:**
    - *jazyková cvičení a gramatiku*

IV. Otevřené otázky

12. **Co považujete za největší přednost učebnic českého jazyka, které využíváte?**
    - *online podporu*
13. **Jaké nedostatky u těchto učebnic nejvíce vnímáte?**
    - *formát – měkké desky*
14. **Máte doporučení, jak by se měly učebnice českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ do budoucna zlepšit?**
    - *možná bych nakombinovala učebnici s pracovním sešitem – výklad i procvičení v jednom*

RESPONDENT 3

I. Základní informace o respondentovi

1. **Jste muž nebo žena?**
   - *žena*
2. **Na které základní škole působíte?**
   - *údaj anonymizován*
3. **Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?**
   - *do 5 let*
4. **V jakém ročníku vyučujete český jazyk? (možné více odpovědí)**
   - *3. ročník*

II. Využívané učebnice českého jazyka

5. **Které učebnice českého jazyka používáte? (možné více odpovědí)**
   - *Nová škola, s.r.o.*
6. **Jak často učebnice v hodinách českého jazyka využíváte se žáky používáte?**
   - *denně*

III. Hodnocení učebnic

7. **Jak hodnotíte kvalitu metodické podpory (metodické příručky, návody pro učitele)?**
   - *spíše kvalitní*
8. **Jak jste spokojeni s rozsahem a úrovní jazykového materiálu (slovní zásoba, typy textů, cvičení)?**
   - *velmi spokojeni*
9. **Jak hodnotíte prezentaci gramatických jevů v učebnicích?**
   - *přehledná a srozumitelná*
10. **Jaké je podle vás zastoupení komunikačních a slohových aktivit v učebnicích, které používáte?**
    - *spíše dostatečné*
11. **Uvítali byste více prostoru pro:**
    - *slohové a komunikační dovednosti*

IV. Otevřené otázky

12. **Co považujete za největší přednost učebnic českého jazyka, které využíváte?**
    - *přehlednost, multimediálnost a interaktivitu*
13. **Jaké nedostatky u těchto učebnic nejvíce vnímáte?**
    - *málo komunikačních a slohových aktivit*
14. **Máte doporučení, jak by se měly učebnice českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ do budoucna zlepšit?**
    - *nemám*

RESPONDENT 4

I. Základní informace o respondentovi

1. **Jste muž nebo žena?**
   - *žena*
2. **Na které základní škole působíte?**
   - *údaj anonymizován*
3. **Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?**
   - *více než 21 let*
4. **V jakém ročníku vyučujete český jazyk? (možné více odpovědí)**
   - *1. ročník*
   - *2. ročník*
   - *3. ročník*
   - *4. ročník*
   - *5. ročník*

II. Využívané učebnice českého jazyka

5. **Které učebnice českého jazyka používáte? (možné více odpovědí)**
   - *Fraus*
   - *Hanami, s.r.o.*
6. **Jak často učebnice v hodinách českého jazyka využíváte se žáky používáte?**
   - *1-2x týdně*

III. Hodnocení učebnic

7. **Jak hodnotíte kvalitu metodické podpory (metodické příručky, návody pro učitele)?**
   - *velmi kvalitní*
8. **Jak jste spokojeni s rozsahem a úrovní jazykového materiálu (slovní zásoba, typy textů, cvičení)?**
   - *spíše spokojeni*
9. **Jak hodnotíte prezentaci gramatických jevů v učebnicích?**
   - *spíše přehledná*
10. **Jaké je podle vás zastoupení komunikačních a slohových aktivit v učebnicích, které používáte?**
    - *dostatečné*

11. Uvítali byste více prostoru pro:

- *rozvoj čtenářské gramotnosti*

IV. Otevřené otázky

12. Co považujete za největší přednost učebnic českého jazyka, které využíváte?

- *různorodost cvičení, ale i větší množství úloh, které se dají využívat*

13. Jaké nedostatky u těchto učebnic nejvíce vnímáte?

- *Změny učebnice + pracovního sešitu v určitém časovém intervalu. Vychází nové řady, ale škola často nemá prostředky na nákup nových učebnic. Ke starým učebnicím už pak není možné sehnat pracovní sešity, takže se musí dost improvizovat.*

14. Máte doporučení, jak by se měly učebnice českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ do budoucna zlepšit?

- *Zkvalitnění ilustrací; vizuál učebnic/stránek; více propojit obsahově např. se základními gramotnostmi, průřezovými tématy; akcentovat čtenářskou gramotnost a kritické myšlení (včetně mediální výchovy); více cílit na diferencované úlohy/cvičení; skupinové aktivity. V souladu s RVP upravit obsah. V mnoha případech se stává, že učitelky se bez učebnic neobejdou a učí děti vše, co v nich je, i když to není výstupem RVP!*

RESPONDENT 5

I. Základní informace o respondentovi

1. **Jste muž nebo žena?**
   - *žena*
2. **Na které základní škole působíte?**
   - *údaj anonymizován*
3. **Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?**
   - *více než 21 let*
4. **V jakém ročníku vyučujete český jazyk? (možné více odpovědí)**
   - *3. ročník*

II. Využívané učebnice českého jazyka

5. **Které učebnice českého jazyka používáte? (možné více odpovědí)**
   - *SPN, a.s.*
6. **Jak často učebnice v hodinách českého jazyka využíváte se žáky používáte?**
   - *1-2x týdně*

III. Hodnocení učebnic

7. **Jak hodnotíte kvalitu metodické podpory (metodické příručky, návody pro učitele)?**
   - *spíše nedostačující*
8. **Jak jste spokojeni s rozsahem a úrovní jazykového materiálu (slovní zásoba, typy textů, cvičení)?**
   - *spíše nespokojeni*
9. **Jak hodnotíte prezentaci gramatických jevů v učebnicích?**
   - *spíše nepřehledná*
10. **Jaké je podle vás zastoupení komunikačních a slohových aktivit v učebnicích, které používáte?**
    - *spíše dostatečné*
11. **Uvítali byste více prostoru pro:**
    - *rozvoj čtenářské gramotnosti*

IV. Otevřené otázky

12. **Co považujete za největší přednost učebnic českého jazyka, které využíváte?**
    - *žádnou nevnímám*
13. **Jaké nedostatky u těchto učebnic nejvíce vnímáte?**
    - *srozumitelnost, nedostatečné pochopení a procvičení učiva*
14. **Máte doporučení, jak by se měly učebnice českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ do budoucna zlepšit?**
    - *Záleží na tom, jakým směrem se naše školství bude ubírat. Myslím si, že v současnosti již existuje velké množství titulů, které se dají kombinovat a využívat i do budoucna.*