

Vizuální prostředky v učebnicích 1. stupně základní školy z pohledu učitele a žáka

Michaela Navrátilová

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Michaela Navrátilová**
Osobní číslo: **H19848**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Vizuální prostředky v učebnicích 1. stupně základní školy z pohledu učitele a žáka**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o mimotextových komponentech učebnic.

Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na vizuální prostředky ve školních učebnicích 1. stupně základní školy.

Příprava metodologie výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného interview s učiteli a žáky 1. stupně základní školy.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Guo, D., Wright, K. L., & McTigue, E. M. (2018). A Content Analysis of Visuals in Elementary School Textbooks. *The Elementary School Journal*, 119(2), 245–269. <https://doi.org/10.1086/700266>
- Janko, T. (2015). Srovnávací analýza typů nonverbálních prvků v současných českých a německých učebnicích školní geografie. *Pedagogická orientace*, 25(2), 225–248. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-2-225>
- Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Slon.
- Pešková, K. (2012). *Vizuální prostředky pro výuku redlií v učebnicích němčiny*. Masarykova univerzita.
- Vu, T., & Febrianti, Y. (2018). Teachers' Reflections on the Visual Resources in English Textbooks for Vietnamese Lower Secondary Schools. *TEFLIN Journal*, 29(2), 266–292. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v29i2/266-292>

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Vašíková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně
8.4.2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydávajíc zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, optisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nakrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výtěžku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zabývá vizuálními prostředky v učebnicích vlastivědy z pohledu učitelů 1. stupně základní školy a žáků 5. ročníku základní školy. V rámci teoretické části jsou vymezeny pojmy související s vizuálními prostředky v učebnici a typy, faktory použití a funkce samotných vizuálních prostředků. Pozornost je dále věnována fenoménu učebnice a vyučovacím předmětu vlastivěda. Výzkumná část si klade za cíl zjistit, jaký význam připisují účastníci vizuálním prostředkům ve vlastivědných učebnicích 5. ročníku základní školy. Práce prezentuje výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu realizovaného výzkumnou metodou polostrukturovaného interview s učiteli a žáky 5. ročníku základní školy. Ze zpracovaných dat vyplynulo, že bez ohledu na sympatie či nesympatie k učebnicím považují účastníci vizuální prostředky v učebnicích za stěžejní prvek názornosti pro učení žáků.

Klíčová slova: vizuální prostředky, vizuální gramotnost, vizuální obrat, školní učebnice, vlastivěda

ABSTRACT

The presented master's thesis examines the visual resources in textbooks of national studies from the point of view of the primary school teachers and the fifth-grade pupils of primary school. Within the theoretical part, terms related to visual resources in the textbook and types, factors of use and functions of the visual resources themselves are defined. Attention is also paid to the phenomenon of textbooks and the teaching subject of national studies. The research part aims to find out what meaning the participants perceive in the visual means of the national history studies textbooks for the fifth-grade pupils of primary school. The thesis presents the results of a qualitatively oriented research carried out by the research method of semi-structured interviews with teachers and fifth-grade pupils of primary school. From the processed data, it emerged that, regardless of liking or disliking the textbooks, the participants consider the visual resources in the textbooks to be a key element of visualization for the pupils learning.

Keywords: visual resources, visual literacy, visual turn, school textbooks, national history

Touto cestou bych ráda poděkovala své vedoucí práce Mgr. Janě Vašíkové, PhD. za podnětné rady, ochotu a trpělivost při vedení diplomové práce. Současně děkuji všem participantům, kteří mi věnovali svůj čas, projevili důvěru a umožnili naplnit výzkumné šetření potřebnými daty. V neposlední řadě bych chtěla vyjádřit poděkování svým nejbližším za podporu po celou dobu studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VYMEZENÍ POJMŮ SOUVISEJÍCÍCH S MIMOTEXTOVÝMI KOMPONENTY UČEBNICE	12
1.1 POJETÍ VIZUÁLNÍCH PROSTŘEDKŮ	13
1.2 TYPY VIZUÁLNÍCH PROSTŘEDKŮ	14
1.3 FAKTORY POUŽITÍ VIZUÁLNÍCH PROSTŘEDKŮ.....	16
1.4 FUNKCE VIZUÁLNÍCH PROSTŘEDKŮ VE ŠKOLNÍCH UČEBNICÍCH.....	17
2 ŠKOLNÍ UČEBNICE JAKO DIDAKTICKÝ PROSTŘEDEK	21
2.1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMU UČEBNICE	22
2.2 FUNKCE UČEBNICE	23
2.3 NÁZORNOST A ZÁSADA NÁZORNOSTI	25
2.4 UŽÍVÁNÍ UČEBNICE NAPŘÍČ VYUČOVACÍMI PŘEDMĚTY	27
3 VZDĚLÁVACÍ OBLAST ČLOVĚK A JEHO SVĚT	29
3.1 SPECIFIKA VYUČOVACÍHO PŘEDMĚTU VLASTIVĚDA	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	33
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	33
4.2 SBĚR A ANALÝZA DAT	34
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	37
5 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ	39
5.1 INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH UČITELI.....	39
5.1.1 Rozdílné postoje učitelů k učebnici	39
5.1.2 Klíč ke spokojenosti	41
5.1.3 Způsoby aplikace vizuálních prostředků učiteli ve výuce	45
5.1.4 Plody vizuálních prostředků v učebnicích	49
5.2 INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH SE ŽÁKY	59
5.2.1 Směřování prvního pohledu v učebnici.....	59
5.2.2 Využívání názornosti učitelem ve výuce	60
5.2.3 Funkce vizuálních prostředků z pohledu žáka	62
5.2.4 Požadavky žáků na vizuální stránku učebnice	65
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU	67
7 DISKUSE A DOPORUČENÍ DO PRAXE	72
7.1 LIMITY VÝZKUMU	73
ZÁVĚR	75

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	76
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	82
SEZNAM OBRÁZKŮ	83
SEZNAM TABULEK.....	84
SEZNAM PŘÍLOH.....	85

ÚVOD

Vizuální prostředky pro nás osobně představují zásadní prvek, který automaticky upoutá pozornost. Jelikož nejsme nuceni sáhodlouze číst text, abychom zjistili jeho poselství. Místo toho nahlédneme například na fotografii, která nám téma přiblíží a následně namotivuje k dalšímu prostudování problematiky. Navazující práce s textem se tak může stát příjemnější. Od útlého věku jsme navíc vystaveni velkému množství vizuálních podnětů, a to nás provází celý život. Základní škola v tomto případě není výjimkou, jelikož při nahlédnutí do učebnic využívaných na 1. stupni základní školy může spatřit bohaté zastoupení vizuálních prostředků. Proto vnímáme za důležité porozumět tomu, jaký význam mají vizuální prostředky v učebnici pro žáky a učitele.

Diplomová práce je strukturovaná na teoretickou a výzkumnou část. Cílem teoretické části je popsat pojmy, které se váží k fenoménu vizuální prostředky v učebnici. První kapitola objasňuje pojmání vizuálních prostředků a nabízí výčet typů vizuálních prostředků, s nimiž se lze v učebnicích setkat. Dále pojednává o faktorech použití a funkci vizuálních prostředků pro její uživatele. Druhá kapitola definuje školní učebnice a zásadu názornosti, která je s vizuální stránkou učebnice spojena. Popisována je zde funkce a využívání učebnic ve výuce. Pro zjednodušení naší práce jsme se rozhodli zvolit učebnice z jednoho vyučovacího předmětu, který bude stěžejní oporou pro výzkumnou část. Tímto vyučovacím předmětem se stala vlastivěda skrze hojné zastoupení vizuálních prostředků v učebnicích. I z tohoto důvodu se bude poslední kapitola věnovat vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a následné specifikaci vyučovacího předmětu vlastivěda, který spadá pod tuto vzdělávací oblast spojenou s 1. stupněm základní školy.

Námi prováděný výzkum má kvalitativní design, který blíže představujeme ve výzkumné části práce. Jejím hlavním záměrem je popsat, jaký význam učitelé a žáci 5. ročníku ZŠ připisují vizuálním prostředkům nacházejících se v učebnicích vlastivědy. Tato část se zabývá způsobem sběru dat, kde detailně popisuje výzkumnou metodu polostrukturovaného interview. Pozornost je věnována charakteristice výzkumného vzorku. Odpovědi na výzkumné otázky jsou obsáhnuty ve výsledcích výzkumu. Výzkumná část je uzavřena shrnutím výsledků a diskusí, která zahrnuje limity výzkumu společně s doporučením pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMŮ SOUVISEJÍCÍCH S MIMOTEXTOVÝMI KOMPONENTY UČEBNICE

Pro účely naší práce pokládáme za důležité vymezit pojem vizuální gramotnost, jelikož v případě efektivního využití vizuálních prostředků, porozumění učivu a interpretaci vizuálních prostředků se opíráme právě o výše zmíněnou gramotnost. Například Jirásková (2023) přisuzuje rozvoji vizuální gramotnosti zásadní podíl při využití potenciálu vizuálních prostředků z hlediska vlastního pokroku a zdokonalení.

Spousta (2007, s. 26) nahlíží na tento pojem jako na „soubor schopností a dovedností, kterými jedinec disponuje a s jehož pomocí je s to porozumět vizuálním prostředkům a dokáže je používat při komunikaci s jinými lidmi“, čímž naráží na dovednost získávání dostatku informací prostřednictvím zpracování vizuální stránky a odklonu od jejího povrchního vnímání. Špačková et al. (2019, s. 66) doplňuje předchozí vymezení vizuální gramotnosti, přičemž ji v nejobecnější rovině chápe jako „schopnost porozumět („číst“) a používat („vytvářet“) vizuální texty nebo, analogicky ke čtenářské gramotnosti, jako schopnost vyvodit význam z vizuálních obrazů (tj. vyčíst to, co říkají)“. Na základě předložené definice můžeme usuzovat, že autorka naráží na schopnost dešifrování a následné porozumění informacím ve vizuální formě. Dále se orientuje na schopnost vytváření vizuálních textů. Ve světle výše uvedeného můžeme tedy říct, že tato gramotnost je klíčová pro fungování v dnešním světě.

V případě vizuální gramotnosti lze hledat souvislost s vizuálními komponenty. Nicméně vizuální komponenty učebnice jsou také dotvářeny verbálními komponenty (Průcha, 2013), které tvoří druhou složku školní učebnice. V tomto případě bychom pak měli zohlednit čtenářskou gramotnost formulovanou jako schopnost „porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Blažek, Janotová, Potužníková & Basl, 2019, s. 12). Nicméně v předkládané práci bude naše pozornost směřovat k prvně jmenované složce učebnice, i proto jsme se rozhodli o její detailnější popis.

Práce s mimotextovými komponenty učebnice a následné porozumění a zapamatování si informací textu může být vyplněno rozvojem čtenářské strategie vizualizace, což zahrnuje schopnost vytváření mentálních obrazů a představ prostřednictvím vizuálních a dalších smyslových podnětů. Čtenář má větší prožitek z četby, což mu umožňuje lépe si představit a porozumět popsanému obsahu. Špačková et al. (2019) tento proces přirovnává k filmu,

který si v průběhu čtení přehráváme v hlavě. Proces vizualizace spočívá tedy ve vytváření obrazového ztvárnění určitého jevu. Zároveň je možné v rámci tohoto procesu převádět a doplňovat verbální znaky do vizuální podoby (Pešková, 2012). Nicméně Šupšáková (2004) objasňuje, že vizualizace není spojena pouze se smysly, ale také poznávacími procesy, sociálním prostředím a motivací. Přičemž je determinována věkem, učením, povoláním a stavem nervové soustavy.

1.1 Pojetí vizuálních prostředků

Momentálně dochází v různých oblastech lidského poznání ke zvyšování množství informací, které se dostávají i do školních učebnic. Tato sdělení je pak nezbytné žákům a studentům předat tak, aby byla názorně a srozumitelně prezentována. V prostředí školních učebnic nám to umožňuje její vizuální složka a konkrétně vizuální prostředky obsažené v tomto didaktickém prostředku (Jirásková, 2023). Janko (2015, s. 226) v této souvislosti pracuje s pojmem vizuální obrat v učebnici, který vysvětluje souslovím „záplava obrázků“, čímž naznačuje přibývání obrazové stránky v učebnicích. Trahorsch, Bláha a Janko (2018) potvrzují také nárůst vizuálních informací ve školních učebnicích, přičemž přisuzují počet jejich zvýšení dokonalejším možnostem v oblasti tisku a techniky.

V našich podmínkách pak můžeme shledat nejednoznačnost ve vymezené terminologii související s vizuální složkou učebnic (Jirásková, 2023). V českém prostředí jsou skloňovány pojmy jako vizuální prostředky (Pešková, 2012; Jirásková, 2023), vizuálie (Spousta, 2007; Bláha, 2018), nonverbální prvky (Janko, 2013, 2015), grafické informace (Hrabí, 2006) či školní obraz (Maňák, 2003). V oblastech ležících mimo tuzemsko jsou používány výrazy jako visual resources (Vu & Febrianti, 2018), visuals, visual elements, nebo picture.

Avšak Pešková (2012) shledává výraz picture užívaný v anglicky mluvících zemích jako ekvivalent českého pojmu obrázek, který považuje za nepřesný, jelikož se výše zmíněný výraz nespojuje se schémata, tabulkami či grafy. Nutno dodat, že jednotliví autoři však dle Janka (2012) výše zmíněné pojmy zpravidla blíže nespecifikují. Užívané výrazy se tak mohou jevit jako významově podobné z hlediska obrazového materiálu vyskytujícího se v učebnicích.

Nicméně v této práci budeme operovat s pojmem vizuální prostředky chápané jako „souhrnné označení pro širokou škálu obrazových materiálů, počínaje těmi, které zobrazují skutečnost poměrně věrně (fotografie, realistická kresba), až po zobecňující a abstraktnější

vyjádření reality, která se opírají o určité konvence (zjednodušený obrázek či kresba, mapa, schéma, diagram, graf). Jde o materiál použitelný při učení, často didakticky ztvárněný, v němž dominují nonverbální prvky.“ (Mareš, 2013, s. 131). Naším záměrem je tedy pracovat s obrazovou stránkou, která nabízí edukační přesah. Pešková (2012) výše zmíněný pojem považuje za vizuální prostředek názorně zobrazující jistý jev, který směřuje k určitému cíli. Naznačuje tím, že vizuální prostředek je prostředkem názornosti, který je vnímán jedním ze smyslových orgánů a to okem. Jedná se tedy o didaktický prostředek, který je opakem verbálního prostředku, ale současně jej doplňuje.

1.2 Typy vizuálních prostředků

Vizuální prostředky nabízí různorodé množství typů. Janko a Pešková (2013) se shodují na tom, že tyto typy vizuálních prostředků jsou pro žáky napříč různými stupni vzdělávání, zaváděny za účelem poskytnutí podpory při žákovské činnosti, učení. Hovořit pak můžeme o dvou druzích, které jsou rozděleny podle odlišných účelů, podobně jako je tomu v případě textové stránky jazyka. Nálepová (2007) využívá dělení tohoto fenoménu na autentické a didaktické vizuální prostředky. U autentických vizuálních prostředků pracujeme s reálným životem, ale nutno dodat, že neslouží k zařazení do výuky. Naopak vizuální prostředky s didaktickým účelem jsou zformovány se záměrem aplikovat je přímo do výuky například do školních učebnic. Vizuální prostředky pak mohou být ztvárněny konkrétně jako věrné fotografie nebo abstraktně v podobě grafů či tabulek (Jirásková, 2023). Nicméně v předkládané práci poskytneme vzhledem k našemu výzkumnému záměru dělení didaktických vizuálních prostředků.

Pešková (2012) tedy uvádí následující dělení, přičemž upozorňuje na skutečnost, že klasifikace výše zmíněného fenoménu závisí na vyučovacím předmětu pro, který je didaktický prostředek s vizuálními prostředky určen. Na odlišný výskyt vizuálních prostředků, kdy však ve svých publikacích používá pojem nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu, upozorňoval také Janko (2015).

Dělení dle Peškové (2012) je sestaveno převážně s akcentem k předmětům cizích jazyků. Avšak vzhledem k tomu, že autorka čerpala při vymezení typů vizuálních prostředků v učebnici z různých oborů, lze jej aplikovat i na jiný vyučovací předmět. Níže tedy poskytneme náhled kategorií pro dělení didaktických vizuálních prostředků podle Peškové (2012).

- Realistické vizuální prostředky
- Analogické vizuální prostředky
- Logické vizuální prostředky
- Symbolické vizuální prostředky
- Kartografické vizuální prostředky
- Kombinované vizuální prostředky

Pešková (2012) uvádí, že **realistické vizuální prostředky** se snaží přesně zobrazit skutečný objekt, jev či situaci, podobně jako je tomu v realitě. Rozdílem je však to, že je nucena je ztvárnit pouze z jisté perspektivy. Jirásková (2023) se navíc domnívá, že realistické vizuální prostředky znamenají rychlejší přenos informací ve srovnání s textem. Mimo jiné mohou vzbudit emocionální a estetický prožitek. Fotografie můžeme označit za jeden z hlavních příkladů tohoto typu vizuálních prostředků. Fotografie totiž zachycuje reálné scény a přenáší je v případě tištěných učebnic na papír. Dalším příkladem jsou malby, které se snaží zobrazit svět okolo nás s maximální přesností. **Analogické vizuální prostředky** naopak zobrazují objekty pomocí skic nebo nákrešů. Karikatury představují také typický analogický vizuální prostředek. Komiksy jsou pak speciální formou tohoto typu, kdy kombinují obrazy a text, aby vyprávěly příběh. (Pešková, 2012)

Mezi **logické vizuální prostředky** spadají grafy, diagramy, také schémata a tabulky, které umožňují vizuální znázornění vztahů, souvislostí, množství a dalších dat, což pomáhá k přehlednému získání informací. Z čehož lze vyvodit, že mohou podporovat dokonalejší porozumění danému tématu (Pešková, 2012). Šimík (2014a) ve své studii zaměřené na přírodovědné předměty hovoří v případě grafů, tabulek a schémat o grafických komponentech. V tomto případě, pak dle jeho názoru nemá obraz zásadní význam. **Symbolickým vizuálním prostředkům** přisuzuje Pešková (2012) úlohu v zastupování známých konceptů nebo věcí pomocí jednoduchých a snadno identifikovatelných symbolů, kdy zastávají reprezentující funkci. Příkladem je vizuální znak, logo nebo piktogram, který nahrazuje textové informace a slouží k urychlení orientace v textu.

Kartografické vizuální prostředky se zaměřují na zobrazení geografických informací ve zmenšené formě. Přičemž mapy jsou považovány za nejběžnější příklad kartografického vyjádření (Pešková, 2012). Hrabí (2006) dále doplňuje k této kategorii plány a mapové nákresy. **Kombinované vizuální prvky** jsou známé také jako koláže. Již z jejich názvu pak

můžeme předpokládat, že spojují různé typy vizuálních prostředků do jednoho celku (Pešková, 2012).

Zahraníční výzkumy nám umožnily nahlédnout na dělení vizuálních prostředků z perspektivy předmětů druhého stupně základní školy či případně středních škol. Hilander (2023) uvádí škálu vizuálních prostředků v učebnicích zeměpisu. Jedná se o mapy, grafy, tabulky, fotografie a ilustrace. Na základě této široké nabídky mimotextových komponentů lze považovat vyučovací předmět zeměpis, navazující na vyučovací předmět vlastivěda na prvním stupni základní školy, za vysoce vizuální školní předmět. Park (2016) využívá ve svém výzkumu podobné rozdělení vizuálních prostředků. Nicméně vzhledem k tomu, že se zabývá učebnicemi chemie výčet typů vizuálních prostředků obohacuje o vzorce, diagramy, reakční rovnice a smíšené typy.

1.3 Faktory použití vizuálních prostředků

Vizuální prostředky jsou užitečné například při zavádění abstraktních pojmů ve vědě (Vinisha & Ramadas, 2017). Nicméně samotné fungování vizuálních prostředků je dáno souhrou více faktorů. Park (2016) apeluje na výběr a lokaci vhodných vizuálních prostředků v souladu s obsahem učebnice, jelikož je považuje za stejně důležité jako použití správných metod výuky a učení. Lze tedy usuzovat, že pro účinný způsob výuky je třeba do učebnice vhodně integrovat obraz společně s textem (Vinisha & Ramadas, 2017). Učitel by měl vzít v úvahu mimo jiné také charakteristiku obsahu učebnice a kognitivní charakteristiky žáků. Vizuální prostředky totiž ztrácí na účinnosti, pokud překračují nebo neodpovídají právě kognitivní úrovni studentů. Na tuto skutečnost upozorňuje Janko (2015). Současně uvádí, že by vizuální prostředky měly být v souladu se vzdělávacími cíli.

Spousta (2007) popisuje ve své práci vlastnosti, které by měla vizuální stránka zastávat. Hovoří o univerzálnosti a globálnosti obrazového sdělení, jasnosti oznámení pro uživatele, úspornosti z hlediska sdělení, jednoduchosti i rychlosti dekodování. Navíc pokud je vizuální stránka učebnice vhodně strukturovaná je pravděpodobné, že dokáže působit na myšlenkové asociace žáků a díky tomu umožnit žákům sledovat vztahy mezi známým, a právě získanou informací (Janko, 2015). Týž autor (2015) pak považuje za klíčovou schopnost žáků ve vzdělávání tyto vizuální informace pochopit a hledat mezi nimi vztahy a souvislosti. Následná interpretace vyžaduje vyložení vizuálních prostředků ve správném kontextu. Poté lze pracovat se schopností prezentace svých myšlenek a představ k tématu.

Torkar (2022) v rozhovoru s Mayerem poukazuje na nejhrubější porušení při zkoumání učebnic, zásadu soudržnosti. Řešením by mohlo být zaměření se na zmíněnou zásadu soudržnosti a odstranění irelevantních a rušivých prvků, aby se žáci mohli soustředit a měli možnost pochopit podstatu sdělovaných informací v učebnici. Ve chvíli, kdy totiž obraz či grafika nesouvisí s podstatou probíraného tématu v učebnici a obsahuje sice zajímavé, ale nepodstatné prvky. Může ovlivnit učení a porozumění žáků dané látky obsažené v učebnici. Autor tak upozorňuje na rizika využívání vizuálních prostředků. Učitel by měl být připraven ve výuce na skutečnost, že vizuální prostředky v učebnicích nemusí nutně představovat jednotné výsledky, které by učitel mohl zprvu předvídat. Důvodem je velký prostor pro improvizaci na straně žáků a studentů (Jirásková, 2023). Testa, Leccia a Puddu (2014) dokonce naznačují, že některé vlastnosti vizuálních prostředků mohou zapříčinit tvorbu mylných představ skrze stereotypizaci obsahu a přílišné zobecňování.

1.4 Funkce vizuálních prostředků ve školních učebnicích

Jirásková (2023) uvádí, že vizuální text nese informační hodnotu, obsahuje tedy konkrétní informace důležité pro určité téma. Současně vizuální text zastává spoustu dalších funkcí, které mohou přispět k větší efektivitě výukového procesu. Jeho význam je tak bezesporu v učebnicích nezastupitelný. Například Mayer (2017) prostřednictvím výsledků z realizovaného výzkumu prokazuje, že se člověk dokáže naučit a porozumět informacím v textu více. Ovšem za předpokladu, že obsahuje ilustrace vysvětlující a dokreslující právě textovou stránku nežli pouhý popis zasazený v textu. Vizuální prostředky jsou tedy zásadní pro to, aby žákům a studentům pomohly rozpoznat významový kontext textu v učebnici (Purwaningtyas, 2020). Výsledky výzkumu Vu a Febrianti (2018) také odhalují, že teoretický pohled na roli obrazu v učebnici rezonuje s tím, jak učitelé vnímají používání vizuálních prostředků navržených ve vybrané učebnici. V tomto případě považují učitelé obrazovou stránku učebnice za bohatý zdroj informace, přičemž si uvědomují její využití pro různé účely. Uvést můžeme například seznámení s novým tématem, vyvolání základních znalostí studentů o tématu nebo poskytnutí kontextuálních podnětů k učebnímu úkolu.

V mnoha případech slouží vizuální prostředky k ilustraci toho, co je zastoupené v textu nebo skrze větší barevnost a inspirativnost (Vu & Febrianti, 2018). Vizuálními prostředky lze mimo jiné rozvíjet kritické myšlení žáků a zabránit získávání informací bez aktivního zapojení jedince do procesu přijímání daných poznatků a nalézání souvislostí mezi nimi (Janko, 2015).

Konkrétní vizuální prostředek pak může plnit i více než jednu funkci (Pešková, 2012). Vizuální stránce v učebním materiálu lze tedy přisoudit hned několik funkcí. Tuto skutečnost kvitují i Trahorsch a Bláha (2020), jelikož uvádějí, že školní učebnice obsahují množství vizuálů s různými vlastnostmi. Podle Mareše (1995) se jedná o dekorativní, reprezentující, organizující, interpretující, transformující, afektivně-motivační, kognitivně-regulační funkci a funkce koncentrování pozornosti. Průcha (1998) vnímá jako zásadní roli vizuálních prostředků v učebnicích v jejich názornosti.

Jirásková (2023) a Pešková (2012) pracují se skupinami funkcí pedagogicko-didaktických a psychologických. Tyto funkce představují jakési obecné roviny, které pod sebou zahrnují další funkce. Nutno také zmínit, že dvojice autorek svou pozornost věnuje zejména učebnicím cizích jazyků. Proto pojmání těchto funkcí obohatíme o další autory, abychom je mohli zasadit i do jiných oborů. Pedagogicko-didaktické funkce plní roli zejména v rámci zprostředkování informací tak, aby došlo k porozumění předávaných informací. Psychologická funkce vedle toho nabízí oporu při ukládání a vybavení si informací, které jsou součástí studované látky (Jirásková, 2023).

Mezi pedagogicko-didaktické funkce řadí Jirásková (2023) funkci reprezentující, která usnadňuje pochopení předávanému obsahu. Vizuální prostředky mohou v tomto případě předávat informace, které jsou zaznamenány v textu slovně. Funkce tedy poukazuje na důležité myšlenky a upřesňuje obsah textového sdělení (Pešková, 2012). Spousta (2007, 2010) pak používá pojem explikativní fáze, přičemž se jeho popis shoduje s funkcí reprezentující. Nicméně též autor objasňuje, že vizuální prostředek slouží v tomto případě jako opora pro porozumění textu. Záměrem je vyvolat v mysli jedince správné obrazové představy dané situace, objektu nebo konceptu. Díky těmto obrazovým představám si jedinec lépe uvědomí, jaký je skutečný význam daného pojmu a lépe si s ním může spojit další informace nebo zkušenosti. Dále hovoří Jirásková (2023) o funkci organizující, kterou pojmenoval Spousta (2007) jako systematizační. Přičemž tvrdí, že předává žákům přehledně uspořádané sdělení a přizpůsobuje je věku, dosavadní znalosti a získané zkušenosti žáků. Vizuální prostředky v tomto případě ukazují „postup, sled událostí či strukturu“ (Pešková, 2012, s. 38). Mareš (2013) uvádí, že žákům ukazují vizuální prostředky díky této funkci možné způsoby postupů v podobě obrazového návodu, orientační mapy určité lokality nebo také fáze experimentu zachyceného v obrázku. Na tuto funkci navazuje funkce regulační. Doplňuje totiž organizující funkci tím, že usměřňuje pozornost a umožňuje pracovat se selektivitou lidského vnímání. Funkce je využívána skrze upoutání pozornosti na důležité

informace v textu. V učebnicích se také můžeme setkat s barevně zvýrazněnými rámečky či symboly, které nesou například nějakou zajímavost a obohatí získané informace. (Jirásková, 2023). Interpretující funkce zahrnuje prvky výše zmíněných funkcí, konkrétně organizující a reprezentující funkce. Tato funkce však navíc předkládá informace tak, aby pomáhaly čtenáři s porozuměním (Guo, Wright & McTigue, 2018). Vizuální prostředky, které zastávají interpretující funkci přispívají dle Peškové (2012) k popisu a vysvětlení části v učebnici, která svým obsahem může být náročnější na porozumění. Mohou být například více abstraktní. Orientuje se tedy převážně na pasáže, které žákům činí problémy (Mareš, 2013). Spousta (2007) nabízí také náhled na záměr dané funkce, který spočívá ve snaze zkrátit obtížnou část a snížit její náročnost. Na základě výše zmíněného lze usuzovat, že se tak můžeme vyvarovat či napravit miskoncepty o učivu, s kterými žáci přichází či si osvojili. Instruktivní funkce nabízí podle Spousty (2010) jakýsi návod zahrnující fáze činností, kdy čerpají ze symbolů v abstraktní formě (Jirásková, 2023). Informativní funkce pak rozšiřuje získané informace a dosavadní znalosti žáků (Jirásková, 2023; Spousta, 2007). V případě fixační funkce Spousta (2007) hovoří o upevňování nabytých poznatků či dovedností prostřednictvím opakování. Úzce s ní souvisí verifikační funkce (Jirásková, 2023), praktikovaná během testování získaných vědomostí či dovedností žáků (Spousta, 2010).

Funkce afektivní a motivační spadají do psychologických funkcí, které jsme si přiblížili výše (Jirásková, 2023). Janko se orientuje ve své odborné činnosti na nonverbální prvky v didaktických materiálech vyučovacího předmětu geografie, navazujícího na vyučovací předmět vlastivěda. Dle jeho názoru by právě vizuální stránka obsažená ve školních učebnicích měla zastávat motivační funkci (Janko, 2015), čímž můžeme u žáků předpokládat zvýšení zájmů o probíranou látku. Podobné stanovisko zastává také Průcha (2007), přičemž tyto funkce označil pojmem stimulační. Vu a Febrianti (2018) pak uvádí, že samy učitelé poznamenali, že vizuální prostředky zachránili jejich hodinu před nudou. Obrázky, či jiné typy vizuálních prostředků totiž často upoutají pozornost žáků a pomáhají vzbudit jejich zájem, čímž mohou přispět k vyšší angažovanosti žáků i studentů. V rámci funkce retenční hovoří Jirásková (2023) také o rovině psychologické. Přičemž retenční funkce doprovází všechny vizuální prostředky ve funkcích pedagogicko-didaktických a posiluje trvalost jejich efektu. K tomuto přispívají i emoce vyvolané vizuální stránkou, které navíc pomáhají s uchováváním informací v paměti a následnou schopností si je znovu vybavit. Funkce podporující a aktivizující fantazii, imaginativnost, představivost a představy je označována jako imaginativní (Spousta, 2007). Funkce dekorativní by měla přitahovat pozornost

(Jirásková, 2023). Nicméně Mareš (2013) i Pešková (2012) poukazuje na to, že vizuální prostředky, které zastávají tuto funkci nekorespondují s textem, ale naopak jej obzvlášťují. Jejich účel tak spočívá ve vyplnění prázdného místa a odlehčení textu svou přítomností. Nicméně Spousta (2010) zařazuje dekorativní funkci mezi funkce didaktické a popisuje ji jako funkci, která dělá text lákavější právě po estetické stránce.

Nutno tedy podotknout, že vizuální prostředky nezahrnují pouze vědeckou faktičnost, jasnost a zvědavost. Jsou i motivační, informační a pomáhají porozumět obsahu učebnice (Park, 2016). Vizuální prostředky, ale mimo jiné zastávají zásadní funkci při hodnocení didaktické vybavenosti školní učebnice (Janko, 2013). Také zde lze sledovat diagnostickou funkci, kdy vizuální stránka může představovat informaci se zpětnou vazbou a žáky ubezpečit či jim vyvrátit jejich myšlení nad probíranou látkou (Janko, 2015).

Dle Parka (2016) vizuální prostředky účinně zobrazují obsah učebnice a podněcují zvědavost studentů tím, že jsou lákavé. Kromě toho nejen pomáhají centralizovat pozornost, ale také představují velmi účinný nástroj pro rozvoj zvědavosti, představivosti a kreativity. Na základě výše zmíněného můžeme konstatovat, že vizuální prostředky mají své nezastupitelné místo v učebnicích. Vu a Febrianti (2018) zjistili, že využívání vizuálních prostředků v učebnici učiteli je omezeno, i když učitelé uznávají jejich základní funkce. Dle jejich slov by učitelé měli být vybaveni určitými znalostmi, jak analyzovat vizuální prostředky.

Dále mohou tyto prvky sblížovat představy žáků i učitele, čímž by pomáhaly při společném plnění učebních aktivit (Janko, 2015). Tuto funkci nazval Spousta (2007) komunikativní. Nonverbální prvky se mohou uplatňovat jako specifické vizuální modely či reprezentace zprostředkovávající vzdělávací obsahy, současně mohou také ovlivňovat učební reakce žáků. Působí tak na rozhodování žáků i učitelů, jež v ideálním případě vyústí ke konkrétním činnostem a tvůrčím aktivitám (Janko, 2015). Šimík (2014a) pak přisuzuje grafické stránce učebnice zásadní význam při domácí přípravě či v průběhu vyučovacího procesu. Lze tak u obrazových komponentů v učebnici rozeznávat vzdělávací funkci.

2 ŠKOLNÍ UČEBNICE JAKO DIDAKTICKÝ PROSTŘEDEK

Učebnici můžeme v rámci obecného pohledu zařadit mezi učební materiály. Pod pojmem učební materiál rozumíme veškeré materiály, prostředky, nástroje, které plní účel učení ve vzdělávacím kontextu (Hansen & Gissel, 2017). Ona didaktická vybavenost je podle Šimíka (2017b) hlavním rozdílem, pokud bychom učebnici srovnávali například s odborným textem. Učebnice je v tuzemsku klasifikována jako materiálně didaktický prostředek, který slouží k dosažení stanovených cílů a zprostředkování vzdělávacího obsahu žákům (Šimík, 2017b; Stará, 2019). V dnešní době je pak tato učební pomůcka dostupná nejen v tištěné, ale současně elektronické podobě (Rambousek, 2014). Nicméně například výzkum Hansena a Gissela (2017) poukazuje na primární užívání tištěných učebnic nad elektronickými (srov. Průcha, 2006).

Při nahlédnutí do učebnice si můžeme všimnout, že školní učebnice jsou složeny z textové části, která si klade za cíl vysvětlit písemnou formou její obsah. Nicméně tento didaktický prostředek současně zastupuje i obrazová část, jež představuje v učebnicích významnou roli. Tato druhá zmíněná část vykládá obsah učebnic schematicky pomocí vizuálních prostředků (Park, 2016), kterým se budeme v naší práci detailněji věnovat. Učebnice tedy zahrnuje textovou a současně netextovou část, Průchou (1998) označované pojmy textová a mimotextová složka učebnice.

Vhodné je také dodat, že pokud bychom se zaměřili na vysokoškolské či středoškolské učebnice a provedli jejich porovnávání s učebnicemi určenými pro žáky základní školy, tvořící věkovou skupinu jedinců, kterými se v rámci primárního vzdělávání zabýváme. Našli bychom podle Šimíka (2014a) patrné rozdíly například v zastoupení obrazové stránky v tomto didaktickém materiálu. V případě prvního stupně základního vzdělávání je vizuální stránka podstatně bohatší. Na tomto základě můžeme usuzovat, že učebnice bez obrazového zastoupení by pro žáky nepředstavovaly atraktivní prvek pro učení se (Průcha, 1998, s. 94). Mimotextové komponenty tedy představují důležitou součást učebnic. Třeba však podotknout, že jednotlivé komponenty by bez sebe nemohly fungovat, jelikož na sebe navazují a společně tvoří celek učebnice (Šimík, 2014b).

V této kapitole bude pozornost věnována teoretickému vymezení pojmu učebnice. Dále poukážeme na didaktické zásady, konkrétně princip názornosti v učebnicích. V neposlední řadě se zaměříme na funkci výše zmíněného fenoménu.

2.1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMU UČEBNICE

Na pojem učebnice lze nahlížet z různých úhlů, nelze tedy poskytnout jednoznačné vymezení, jelikož formulace tohoto fenoménu je částečně podmíněná způsobem jeho chápání. Jednou z uplatňovaných definic učebnic v pedagogické literatuře je pojetí, kdy tento učební materiál „vychází z obsahové normy učebních osnov a vymezuje a konkretizuje obsah a rozsah učiva daného vyučovacího předmětu v daném postupném ročníku“ (Wahla, 1983, s. 12). Nicméně Průcha (1998) v tomto přístupu shledává neúplnost, vlivem absence všech podstatných rysů, které by měly školní učebnici vystihovat.

Při vymezení termínu učebnice je dle Průchy (1998) stěžejní pohled, kterým je na tento pojem nahlíženo v daném systému. V nejobecnější rovině rozumí učebnici jako prvku kurikulárního projektu. V našich podmínkách nazývaných vzdělávací programy. Tyto kurikulární dokumenty stanovují obsah vzdělávání a mimo jiné formulují obecné cíle vzdělávání, přičemž právě učebnice napomáhá k jejich dosažení. Toto je jeden ze tří hledisek učebnice, na které Průcha (1998) nahlíží.

Již výše jsme uvedli, že Stará (2019) chápe učebnici jako didaktický prostředek. Stejný názor zastává i Průcha (1998), kdy odkazuje na druhý případ nahlížení na učebnici. Pojímá ji jako součást souboru didaktických prostředků. Upozorňuje, že na učebnici je nutno pohlížet také ve vztahu k vlastnostem a fungování ostatních konkurujících didaktických prostředků. Pakliže nahlížíme na učebnici ve smyslu školní učebnice, lze ji považovat za didaktický text. Třetí rovina začlenění učebnice, jakožto nástroje konstruovaného pro specifické účely výuky odkazuje na učebnici jako specifický druh školních didaktických textů. Učebnice se řadí do souboru školních didaktických textů, z čehož je také zřejmé, že školní učebnici doplňují další druhy didaktických textů. Uvést můžeme například pracovní sešit či metodickou příručku pro učitele. Turek (2014) rovněž pojímá učebnici za didaktický text, přičemž dodává, že konkretizuje a nese učivo. Každá učebnice je pak systematicky členěna. Zároveň je vytvořena k tomu, aby mohla být využívána ve výuce a při učení se (Stará, 2019). Učebnice je tedy uplatňovaná jako textový zdroj, který obsahuje učební látku. Zároveň na ni nahlížíme jako na prostředek, který využívají učitelé, žáci a studenti během vyučování při vzdělávání a vlastním studiu například v domácím prostředí.

Průcha et al. (2008, s. 258) shrnuje výše zmíněné popisem učebnice jako „druhu knižní publikace uzpůsobeného k didaktické komunikaci svým obsahem, strukturou a vlastnostmi. Funguje jako součást kurikula, jednak jako didaktický prostředek tj, řídí a stimuluje učení

žáků a zakládá výukové činnosti učitele.“. Ve světle výše uvedeného můžeme říct, že učebnice představuje pro jednotlivé účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, zejména pro žáka a učitele jinou roli. Na toto reaguje Pešková (2012), jelikož tvrdí, že učebnici řídí a stimuluje učení žáků. Učitelům je potom oporou při plánování, organizaci a strukturování výuky. Můžeme tedy konstatovat, že učebnice je jeden z mnoha učebních materiálů, které umožňují učitelům poskytovat kvalitní výuku (Gak, 2011).

Směrnice MŠMT ČR (2023, Čl. II. Odstavec č. 2) vydala sdělení 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. Za učebnice pokládají „didakticky zpracované texty a grafické materiály, které umožňují dosažení očekávaných výstupů vzdělávacích oborů vymezených rámcovými vzdělávacími programy a využití ostatního vzdělávacího obsahu v rámcovém vzdělávacím programu k rozvoji osobnosti žáka vymezených rámcovými vzdělávacími programy a směřují k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků“. Na základě uvedeného tvrzení můžeme říct, že učebnice jsou zaměřeny mimo přenos informací, také na podporu a rozvoj žáků. Dále dokládají, že učebnice lze užívat v tištěné či elektronické podobě i bez listinné formy.

2.2 Funkce učebnice

Vlastnosti, které žáci potřebují k tomu, aby se mohli vyjádřit ve společnosti, poskytuje právě používání učebnic. Proto je práce s učebnicemi velmi důležitá. Učitelé zařazují do vyučování mnoho materiálů. Představují materiály, které poskytují informace k tématu sekvenčně a správně, což umožňuje studentům učit se i samostatně. Učitelé pak tvoří zkoušky, domácí úkoly a strategie na základě těchto didaktických materiálů, které také mohou učitelům přinášet nové nápady. (Oruc, 2012) Učebnice představuje edukační médium důležité pro učení žáka, tak pro výukovou činnost učitele. Tímto také učebnice zastává své stěžejní poslání (Průcha, 1998).

Existují různá stanoviska napříč českými i zahraničními odborníky ohledně funkcí školních učebnic. Průcha (1998) nahlíží na funkce učebnic z hlediska vztahu k jedincům využívající učebnice. Uvádí tedy funkce učebnic pro učitele a pro žáky. V prvním případě poskytují učebnice učitelům poznatky k plánování obsahu učiva. Učitelé zde mohou načerpat inspiraci na přípravu vyučovací hodiny. Učitelům může také mimo jiné posloužit jako pomoc při přípravě prezentace daného obsahu přímo ve výuce. Školní učebnice pro učitele tedy

představuje zdroj informací, k osvojování a vyvozování nových témat či naopak v případě procvičování (Bednárek et al., 2021).

Druhý způsob dělení funkce učebnice pro žáky podle Průchy (1998) říká, že učebnice představují pro jejich uživatele poznání, prostřednictvím kterého se učí a osvojují si dovednosti hodnoty či postoje. Můžeme říct, že představují jeden ze zdrojů znalostí, kde jsou potřebné informace k vyučovacím předmětům shrnuty pro potřebu žáků tak, aby jim porozuměli. Bednárek et al. (2021) pak cílí na obsah učebnice v podobě učebních úloh, kdy dodává, že mohou sloužit jako prostředek pro diskusi ve třídě.

Při procházení odborných publikací jsme se často setkávali s detailním dělením podle Zujeva (1986). Mezi autory, kteří s touto klasifikací pracovali můžeme jmenovat Průchu (1998) či Tureka (2014). Zmínění autoři, kteří se problematice učebnic věnují dokazují, že i přes starší datum klasifikace je stále hojně využívána. Proto jsme se ji rozhodli zařadit i do naší práce. Zujev (1986) mluví o informační funkci, která stanovuje učivo, jeho obsah a rozsah. Tyto informace předávají žákům v daném vyučovacím předmětu tak, aby si je mohli žáci osvojit. Učebnice nabízí také tzv. didaktickou transformaci poznatků z dané oblasti, která v učebnici zohledňuje didaktické zásady. Tímto přepracováním dokáže přizpůsobit informace jazyku žáka. Jedná se o transformační funkci. Logickou návaznost učiva obstarává systematizační funkce, například tím, že rozdělí učivo do jednotlivých ročníků. Zpevňovací a kontrolní funkce potom podává zpětnou vazbu k učivu a pomáhá žákům přijímat a zlepšovat konkrétní informace. Sebevzdělávací funkce vede k samostatnému studiu žáků a doplňování případných mezer. Integrační funkce slouží jako nástroj pro integraci poznatků, které žáci získávají ze svého okolí. Koordinační funkce vede k optimálnímu využití učebnic a jiných učebních pomůcek a didaktické techniky. Dochází tak ke koordinaci další výukové činnosti. Rozvíjející a výchovná funkce poté rozšiřuje schopnosti a formuje postoje žáků, aby se osobnost jedince rozvíjela harmonicky.

Nutno však podotknout, že se lze setkat s další klasifikací. Jiní autoři však výše zmíněnou klasifikaci rozšiřují či upravují. Sikorová (2007) rozlišuje ve své publikaci motivační funkci, která nabízí zpestření osvojovaných poznatků, například skrze ilustrace a další komponenty, které jsou součástí učebního materiálu. Pomocí řídicí funkce mohou učitelé usměrňovat učební činnost žáků. Funkce diferenciační školní učebnice skýtá další možnosti pro předávání informací žákům rozšířeným materiálem. S využitím poslední hodnotová funkce mohou učitelé formulovat postoje žáků. Přehled funkcí učebnice ve výuce doplňuje Maňák (2008), který uvádí podobně funkci poznávací, informační, transformační, systematizační,

zpevňovací a kontrolní, sebevzdělávací, integrační, koordinační, rozvojově výchovnou a motivační (Maňák 2008). Maňák (2008) do výčtu funkcí přispívá další, kterou nazval normativní či unifikující. Důvodem vymezení této funkce je domněnka se, že by učebnice měla částečně určovat požadavky na učivo a řídicí funkce.

Výše zmíněné funkce nás dle Tureka (2014) upozorňují na podobu učebnic. Na základě vymezených funkcí totiž lze usuzovat, že učebnice kromě představování učiva v daném předmětu, také navazují na vyučovací cíle, pracují s didaktickými principy a váže na etapy vyučovacího procesu přes motivaci až po zpětnou vazbu. Ve světle výše uvedeného můžeme říct, že popsané výčty funkcí si se vzájemně navazují.

2.3 Názornost a zásada názornosti

Hrabí (2006, s. 27) uvádí, že „obrazovou část informace v učebnicích přírodopisu i jiných předmětů nelze chápat jako nějaký doplněk. Nýbrž jako důležitý komponent, který využívá názornosti“. Přičemž zde lze spatřit souvislost s porozuměním a osvojením učiva. Můžeme tedy konstatovat, že bez vizuálních prostředků by školní učebnice ztrácela právě na názornosti. Na základě této skutečnosti jsme se rozhodli zasadit jednu z didaktických zásad do předkládané práce, kde nabízíme podrobnější náhled právě na názornost.

Průcha (1998) na názornost nahlíží jako na fenomén předávající informace, které mají didaktický přesah, neverbálními prostředky. V učebnicích se to může projevit zařazením právě výše zmíněných vizuálních prostředků. Pakliže žáci neoplývají větším množstvím osobních zkušeností souvisejících s určitým tématem, je pro ně obtížnější mu porozumět. Právě názorná ukázka jim umožní získat zkušenost a omezit prostor pro nejasnosti. Současně názornost postupně připravuje na abstraktní myšlení a žáci pak dokáží získané znalosti aplikovat (Kostolányová & Šarmanová, 2017). Nelze však tvrdit, že názorná výuka vždy předurčuje jasnost. Jde tedy o to naučit se názornost vhodně používat a dokázat srozumitelně předat učivo (Dostál, 2008), čímž narážíme na práci učitele.

Skalková (2007) nám poté nabízí dva pohledy na názornost. Autorka užívá termínů předmětná, tedy vnější a slovně obrazná pojímaná jako vnitřní názornost. Předmětnou názorností se rozumí vytváření představ skrze vnímání skutečných předmětů, map nebo schémat. Poznatky jsou tedy prezentovány skrze konkrétní vizuální materiály, které umožňují studentům lépe si uvědomit, co je právě probíráno. Slovně obrazná názornost naopak pracuje s popisem jevů, situací, příkladů a událostí pomocí slov a popisu, aniž by byly použity vizuální materiály.

Jančaříková et al. (2022) popisuje didaktické zásady v podstatě jako doporučení a pravidla pro efektivní vyučování, které pomáhají učitelům připravovat, realizovat a hodnotit vzdělávací aktivity. Autorka pak upozorňuje, že jejich dodržování napomáhá ke kvalitnějšímu vyučování a dosažení pedagogických cílů.

Didaktické zásady již popisuje Jan Amos Komenský, známý převážně jako český učitel. V tuzemsku je také považován za zakladatele vizuálně ztvárněné učebnice, kdy můžeme uvést například jedno z jeho významných děl *Orbis sensualium pictus quadrilinguis*. Jedná se o slovník, v němž Komenský aplikoval právě zásadu názornosti s využitím ilustrací (Průcha, 1998). Komenský ve své *Velké didaktice* nabízí teoretické vymezení řady didaktických zásad, nicméně za primární považuje Komenský (1948, s. 156) zásadu názornosti „budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšené sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu.“ Dále upozorňuje, že bychom měli předkládat věci reálné, pravdivé a užitečné, které právě na smysly působí a žákům umožní porozumění dané věci, situaci či jevu. Ve výuce bychom tak měli zapojovat, co nejvíce smyslů žáků, aby mohli vnímat daný předmět nebo jev z různých úhlů, jelikož díky tomu dokážeme přiblížit učivo žákům. Umožnit jim přímý zážitek a aktivně je zapojit do učebního procesu. Žáci si tak lépe zapamatují předkládané informace.

Kostolányová a Šarmanová (2017) opět připomínají podobně jako (Dostál, 2008), že je zásadní, jakým způsobem se k tomu postaví a názornosti využívá učitel. V případě vhodně zvolené učební činnosti ve výuce, která působí na smysly žáků můžeme podporovat rozvoj představy o probíraném tématu, fantazie a zkušenosti vyučovaného subjektu. To také dokazuje, že se princip názornost orientuje vedle objevování reálného světa i na rozvoj návyků, dovedností a postojů (Dostál, 2008). Podle též autora (2008) je možné naplnit princip názornosti různými didaktickými postupy, kde můžeme využít různé výukové metody či samotný slovní výklad učitele s doplněním materiálních didaktických prostředků v podobě učebnice, interaktivní tabule či například modelem. Pavlasová (2014) pak popisuje princip názornosti z pohledu biologie. Ve své publikaci vyjadřuje, že zkušenost s reálnou situací například při pozorování je podstatně přínosnější než promítnutí filmu či ukázka obrazu. Na druhou stranu uznává vizuální prostředky jako jeho náhradu. Apeluje tak na aktivní činnost vzdělávaného subjektu a na záměrné vytváření situací, ve kterých je potřeba řešit problémy nebo se vypořádat s nečekanými změnami. Díky tomu dochází k rozvoji schopnosti tyto simulované problémové situace řešit. Podíváme-li se na předchozí

konstatování detailnější optikou, je zřejmé, že zásada názornosti představuje nepostradatelnou součást výuky. Opomenout bychom ale neměli, že je vítaná i mimo školní prostředí (Dostál, 2008).

2.4 Užívání učebnice napříč vyučovacími předměty

Do výuky můžeme zařadit velké množství učebních materiálů. Mnozí autoři považují za jeden z nejpoužívanějších a současně hlavní oporu při výuce právě učebnici (Millar & Schrier, 2015; Radič-Bojanič & Topalov, 2016). Výsledky výzkumu Herlinda (2014) nám umožnili nahlédnout na tuto problematiku z perspektivy učitele. Ukazují, že učitelé sami považují učebnici za základní nástroj ve vyučovacím procesu. Můžeme tak konstatovat, že školní učebnice tvoří základní výbavu většiny vyučovacích předmětů, avšak tato skutečnost neznačí četnost jejího užívání ve výuce. Nicméně výzkumné šetření Sikorové a Červenkové (2007) nám dokazuje, že obecně je necelých šedesát jedna procent času stráveného ve výuce na základních školách a gymnáziích věnováno práci s učebnicemi. Je tedy zřejmé, že učebnice a další textové materiály sehrávaly významnou roli ve výuce a s velkou pravděpodobností dokážou ovlivnit obsah a průběh vyučování.

Najvar et al. (2011) upozorňuje na patrnou roli učebnice v jazykově zaměřených předmětech oproti tomu, ale uvádí, že přírodovědné předměty využívají školní učebnice při výuce podstatně méně. Trahorsch a Bláha (2020) pak považují učebnici ve výuce zeměpisu za nejpoužívanější didaktický prostředek s vizuálními komponenty ve srovnání s atlasy, nástěnnými mapami, pracovními sešity či digitálními materiály.

Bezpochyby se však způsob používání učebnice odvíjí od individuality učitele a jeho vlastního vyložení problematiky v tomto didaktickém prostředku (Stará & Krčmářová, 2014). Pro začínající učitele je kupříkladu učebnice hlavním prvkem, který jim pomáhá při přípravě na výuku, aby do výuky zahrnuli vše podstatné z probíraného učiva (Grossman & Thompson, 2008). Průcha (2013) navíc uvádí, že se učitelé napříč různou délkou praxe mohou v učebnici inspirovat k tvorbě aktivit ve výuce. Dle Nelsona (2006) představují učebnice pro učitele také důležitý prvek při plánování výuky, volbě učebních činností, ale i ve výuce samotné. Současně poznamenává, že se učitelé v mnohých případech spoléhají a orientují více podle učebnice nežli učebních osnov. Shodné tvrzení nabízí Klapko a Maňák (2006), kteří též uvádějí častější opírání se učitelů při plánování výuky o učebnice než o oficiální kurikulární dokumenty. Učebnice mohou tedy sloužit jako prostředek, který

zastřešuje obsah vyučovací hodiny, dále jako zdroj zahrnující její metodické zpracování a prvek pro činnosti vzdělávaného subjektu (Sikorová, 2010).

Nelson (2006) na základě svých výzkumných zjištění naznačuje, že žáci a studenti neocení učebnice tak, jak by si učitelé a potažmo autoři učebnic představovali. Přičemž Richardson (2018) dodává, že učebnice zastávají důležitou úlohu při přípravě žáků na vyučování v domácím prostředí. Shledáváme zde i významnou oporu pro žáky a jejich rodiče. Používání učebnic je tedy klíčové jak pro domácí přípravu, tak pro přímou práci ve výuce.

3 VZDĚLÁVACÍ OBLAST ČLOVĚK A JEHO SVĚT

Z dosavadních znalostí a zkušeností při práci s RVP ZV (2023) můžeme konstatovat, že tento kurikulární dokument vymezuje očekávané výstupy a učivo. Tyto očekávané výstupy a obsah učiva by měly být v průběhu povinné školní docházky zařazeny do všech předmětů, které budou žáci absolvovat. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou pak tvořeny jedním či více obsahově si blízkými vzdělávacími obory. Všechny vzdělávací oblasti pro první stupeň ZŠ jsou členěny na 1. období, které zahrnuje 1. až 3. ročník a 2. období, jehož součástí je 4. a 5. ročník ZŠ. Vzdělávací obsah není tedy segmentován do jednotlivých ročníků 1. stupně základní školy, nýbrž je rozdělen dle dvou výše zmíněných vzdělávacích období. Šimík (2015, s. 81) hovoří v případě vyučovacích předmětů přírodověda, vlastivěda a prvouka, kterou zastřešuje na prvním stupni ZŠ vzdělávací oblast Člověk a jeho svět jako o předmětech „o poznávání světa a společnosti“.

V našem případě se zaměříme na 1. stupeň základní školy a 2. období, specificky na žáky 5. ročníku ZŠ. Konkrétně na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, jež je jedinou vzdělávací oblastí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání rozvrhovanou pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět je členěn do pěti tematických okruhů. Jedná se o tematický okruh Místo, kde žijeme, dále Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitosti přírody a Člověk a jeho zdraví (RVP ZV, 2023). V následujících podkapitolách se pak budeme věnovat blíže zejména tematickému okruhu Lidé a čas, jelikož vzhledem k zastoupení tématu pro 5. ročník základní školy, je specificky věnovaná pozornost historické části tohoto vyučovacího předmětu. Předměty, které spadají do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět umožňují náhled na témata se sociálně-humanitním a přírodovědným obsahem (Stará, 2019).

Vizuální komponenty a současně orientační komponenty zastávají důležitou stránku vlastivědných učenic (Šimík, 2017a). Trahorsch et al. (2018) doplňují tvrzení, že vyučovací předmět vlastivěda, který se na druhém stupni ZŠ profiluje do vyučovacího předmětu zeměpis, dějepis a společenské vědy oplývá a pracuje s množstvím vizuálních informací. Dokonce představuje oproti ostatním prvkům v učebnici více než jednu třetinu (Trahorsch & Bláha, 2020). Bláha (2018) současně uvádí, že obor geografie, který svým obsahem částečně pokrývá vyučovací předmět vlastivěda, nemůže fungovat bez přítomnosti fotografií, map či grafů. Představují tak nezastupitelnou funkci pro práci s učebnicí ve výše zmíněném předmětu. I proto se učebnice vlastivědy staly předmětem našeho zkoumání.

3.1 Specifika vyučovacího předmětu vlastivěda

V RVP ZV (2023) se setkáme se slovním spojením Člověk a jeho svět, avšak s formulací vyučovacích předmětů jako je vlastivěda či přírodověda se v tomto kurikulárním dokumentu nepracuje. Nalezneme zde pouze zmínku o utváření předmětů v jednotlivých ročnících dle tematických okruhů. Stojí zde, že v rámci 4. a 5. ročníku či 1. až 5. ročníku ZŠ můžeme zařadit jeden souvislý předmět. Pokud bychom výše popsanou situaci aplikovali v praxi, zjistili bychom, že by nedocházelo k dělení vlastivědy a přírodovědy, případně tedy prvouky, ale jednalo by se o jeden neoddělený vyučovací předmět.

Vyučování vlastivědy je dle kurikula rozvrhováno pro 4. a 5. ročník základní školy. Volně tedy navazuje na vyučovací předmět prvouka, který je vyučován v 1. období odpovídající 1. až 3. ročníku ZŠ. Vlastivěda nabízí žákům mladšího školního věku exkurz elementárního poznání od zeměpisu až po dějepis. Žáci prostřednictvím tohoto vyučovacího předmětu získají povědomí o historických událostech, současnosti, geografii, našem okolí a kultuře. Vlastivěda zprostředkovává reálný svět, lidskou společnost, bytí spojené s pravidly a povinnostmi člověka v ní (RVP ZV, 2023). Můžeme tak mluvit o třech dimenzích, z nichž tento předmět vychází. Jedná se o historickou, geografickou a společenskovední část, jež jsou součástí vlastivědy. Ve vlastivědě se dle Šimíka (2008) žáci seznamují s prostředím světa, v němž žijí. Hovoří tak o tom, že v obsahu vzdělávání tohoto předmětu dochází k realizaci společensko-vědní oblasti. Upozorňuje však na postupné odkrývání dalších faktických informací o historii, což může pravděpodobně působit na přeplněnost učiva v tomto předmětu.

Již výše jsme zmínili okruhy vzdělávací oblasti vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět, jehož stejnojmenný název může být použit i v případě pojmenování vyučovacího předmětu. My jsme se však rozhodli pracovat s označením vlastivěda, které přejímají i učebnice s nimiž pracovali učitelé v praxi. Nahlédneme-li do obsahu vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, projdeme si očekávané výstupy a učivo. Zjistíme, že k vyučovacím předmětům vlastivěda se váží tematické okruhy Lidí kolem nás, Místo, kde žijeme a Lidé a čas. V pořadí první tematický okruh Místo, kde žijeme vede žáky k objevování okolí v jejich blízkosti. Klade si za cíl vzbudit u žáků hrdost ke své zemi a pocit sounáležitosti zařazením různých činností a úkolů ve škole. V případě tematického okruhu Lidé kolem nás se žáci učí základním hodnotám a dovednostem pro společenský život v demokratickém státě, včetně respektu, solidarity, rovnosti pohlaví a seznamují se s globálními problémy. (RVP ZV, 2023)

Tematický okruh Lidé a čas zaměřený na dějiny popíšeme detailněji. Učitelé se totiž většinou orientují v první polovině školního roku při výuce vyučovacího předmětu vlastivěda na historickou část. V tomto období také plánujeme provést sběr dat. Historie má bezesporu ve vzdělávání nezastupitelné místo, k tomu se přiklání Černý (2012). Nicméně žáci podle též autora často přichází s negativními reakcemi ve vztahu k výuce dějepisného učiva, což si lze vysvětlit náročností probírané učební látka pro žáky. RVP ZV (2023) pak doporučuje, aby žákům bylo umožněno získávat informace například od členů rodiny či jedinců v jejich blízkém okolí či navštěvovat instituce, které zprostředkovávají potřebné informace z této oblasti. Uvést můžeme třeba muzeum.

Očekávané výstupy nasvědčují tomu, že výuka historie je ve 2. období intenzivnější než v 1. období. Ve 4. a 5. ročnících ZŠ je v kurikulárním dokumentu pro základní vzdělávání vymezeno učivo upírající pozornost na báje, mýty a pověsti ve vztahu k domovu. Žáci získávají také povědomí o postupování událostí v průběhu historie a učí se orientovat v dějinách a čase. Přičemž se postupuje od blízkých událostí žáků, které se dějí či děly v jejich rodinném prostředí či obci. Až se dostávají k dějinám naší země, našeho státu. Z výše zmíněného usuzujeme, že si tento tematický okruh klade za jeden z cílů podporu vlastenectví a budování zájmu o minulost a kulturní bohatství země (RVP ZV, 2023).

V kurikulárním dokumentu na státní úrovni, tedy RVP ZV (2023) najdeme minimální časovou dotaci, která je stanovena pro jednotlivé vzdělávací obory. Vztahují se k prvnímu a druhému stupni základní školy a jsou závazné pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Tento počet hodin přidělených k daným vzdělávacím oborům je možné během 5 let v případě 1. stupně základní školy rozdělit. Pracuje se tedy s určitým množstvím hodin, které se v rámci pěti let rozdělí do rozvrhů napříč 1. až 5. ročníkem. V případě vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět operujeme s minimálním počtem 11 vyučovacích hodin. V rámci 5. ročníku, pak většinou na vyučovací předmět vlastivěda zbývá 1 vyučovací hodina. Nutno však dodat, že v RVP ZV (2023) je jasně stanoveno, že se časová dotace smí upravovat, a tudíž se může lišit. Důvodem jsou disponibilní hodiny, které lze využít.

Na základních informacích z tohoto předmětu poté pomyslně staví další předměty, které jsou vyučovány na 2. stupni základní školy. Ve vyšších ročnících základní školy se tak věnuje jednotlivým oblastem detailnější pozornost právě vlivem rozdělení na více vyučovacích předmětů.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumná část diplomové práce se věnuje názorům učitelů 1. stupně a žáků 5. ročníku ZŠ, který zastávají k vizuálním prostředkům v učebnicích vlastivědy. Pro předkládanou práci byl zvolen kvalitativní design výzkumu. Na základě výše zmíněného byla použita výzkumná metoda polostrukturovaného interview u obou skupin participantů. Jednalo se o žáky 5. ročníku ZŠ a učitele vlastivědy stejného ročníku ZŠ. Přičemž bylo našim záměrem zjistit jejich pohled na vizuální prostředky v učebnicích vlastivědy. Získaná data byla následně vyhodnocena s využitím metody otevřeného kódování.

4.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavní cíl výzkumu:

- Popsat, jaký význam učitelé a žáci 5. ročníku ZŠ připisují vizuálním prostředkům v učebnicích vlastivědy.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jakou funkci mají vizuální prostředky v učebnicích vlastivědy pro žáky 5. ročníku ZŠ.
- Zjistit, jakou funkci plní vizuální prostředky v učebnicích vlastivědy pro učitele ZŠ.
- Popsat, jak učitelé a žáci 5. ročníku ZŠ hodnotí vizuální stránku učebnice vlastivědy z hlediska typů a množství.
- Odkrýt, jakým způsobem pracují učitelé ZŠ s vizuálními prostředky v učebnicích vlastivědy ve výuce.

Výzkumné otázky:

- Jaký význam připisují učitelé a žáci 5. ročníku ZŠ vizuálním prostředkům v učebnicích vlastivědy?
- Jakou funkci mají vizuální prostředky v učebnicích vlastivědy pro žáky 5. ročníku ZŠ?
- Jakou funkci plní vizuální prostředky v učebnicích vlastivědy pro učitele ZŠ?
- Jak učitelé a žáci 5. ročníku ZŠ hodnotí vizuální stránku učebnice vlastivědy z hlediska typů a množství?
- Jak učitelé ZŠ pracují s vizuálními prostředky v učebnicích vlastivědy ve výuce?

4.2 Sběr a analýza dat

Pro kvalitativně orientovaný výzkum je typické, že dokáže přinést specifická a bohatá data. To se však děje za předpokladu, že jsou zvoleny vhodné výzkumné metody ve vztahu ke zkoumanému problému (Švaříček & Šed'ová, 2014). Pro účely našeho výzkumného šetření jsme se rozhodli využít nejčastěji používanou výzkumnou metodu kvalitativního výzkumu, polostrukturované interview (Mišovič, 2019). V případě tohoto typu hloubkového interview výzkumníci Švaříček a Šed'ová (2014) či Hendl (2023) hovoří o seznamu témat, kterými se výzkumník předem k interview vybaví, podle čehož jsme postupovali také. Výhodu tohoto typu interview jsme totiž spatřovali právě v možnosti předem si připravit osnovu v podobě okruhů k otázkám. Pozitivum této metody také tkví v povolení měnit pořadí jednotlivých okruhů v závislosti na odpovědi participanta. Připravené okruhy pro nás představovaly jakýsi záchytný bod při formulaci otázek během interview. Současně nás vedly tak, abychom se příliš neodklonili při interakci s participantem od tématu.

Prostřednictvím otevřených otázek tvořených přímo při interview na základě okruhů stanovených před vstupem do terénu, jsme usilovali o porozumění pohledů participantů výzkumného šetření. Výsledky každého interview jsem se snažili po realizaci reflektovat, podobně jako uvádí Mišovič (2019). Tím se nám postupně vynořily další poznatky, které jsme aplikovali při vedení dalšího interview. Sběr dat se uskutečnil v průběhu ledna a prvního týdne měsíce února tohoto roku.

Nejprve jsme se věnovali realizaci interview s učiteli, kteří v 5. ročníku ZŠ vyučují námi stanovený vyučovací předmět. Učitele, kteří splňovali kritérium výuky vlastivědy, bylo žádoucí oslovit a zjistit, zda by měli zájem o zapojení se do výzkumného šetření diplomové práce. Proto jsme se rozhodli kontaktovat je prostřednictvím e-mailu, kde jsme stručně popsali téma naší diplomové práce, délku interview a průběh. Předem jsme potencionální participanty obeznámili s pořízením nahrávky během interview. Jakmile participanti vyslovili zájem o začlenění se do výzkumného šetření, dohodli jsme se na termínu a místě našeho setkání podle časových možností participanta. Většinou učitelé žádali o osobní setkání, pouze jedna učitelka požádala o telefonické interview. Podrobnější informace o výzkumu jsme participantům sdělili osobně. K tomu patřilo to, že jsme uvedli náš záměr se získanými daty a ubezpečili je o zachování anonymity. Všichni participanté souhlasili s nahráváním interview. Při osobním setkání jsme se také slovně ujistili, zda opravdu souhlasí s podmínkami stanovenými v informovaném souhlasu a následně je požádali o jeho

stvrzení podpisem. Délka interview s učiteli 1. stupně ZŠ se pohybovala v rozmezí od 14-28 minut.

Sběru dat se žáky 5. ročníku předcházelo rozeslání e-mailů základním školám ve Zlínském kraji a následné osobní setkání s ředitelem ZŠ, kde jsme si vyjasnili případné nesrovnalosti a předali informované souhlasy k výzkumnému šetření rodičům. Žáky jsme po schválení ze strany rodičů navštívili přímo ve třídě základní školy. Postupně jsme je po jednom požádali o přesun do jiné volné třídy, kde s nimi proběhlo v průměru 5minutové interview. Předtím jsme však považovali za důležité se žákům představit a seznámit je s našim záměrem. Žáci byli předem vedením školy obeznámeni pouze o realizaci výzkumného šetření. Bližší informace jsme jim však poskytli my. Žákům jsme sdělili, že bychom rádi zjistili, jaký mají názor na učebnici vlastivědy. Chtěli jsme tím předejít možným obavám dotazovaných, přece jen jsme se viděli poprvé. Současně jsme žákům nabídli tykáni, aby bylo interview uvolněnější, což se také potvrdilo. Zákonní zástupci i vedení školy souhlasili s realizací interview v prostorách základní školy a pořízením zvukové nahrávky z interview. Zákonní zástupci byli rovněž obeznámeni o zachování anonymity a následném nakládáním se získanými daty prostřednictvím informovaného souhlasu. Zároveň jsme však pokládali za zásadní zeptat se na názor žáků, kteří byli aktéři realizovaného interview.

Každého z žáků jsme se před realizací interview i přes souhlas zákonných zástupců v informovaném souhlasu dotazovali, zda nám svolí nahrávat interview, které spolu povedeme. Žákům jsme rovněž sdělili náš záměr s nahrávkou. Všichni žáci s průběhem interview souhlasili. Pro interview jsme využívali koberec i sezení u lavice umístěné ve třídě podle preferencí žáka. Pracovali jsme celkem s osmi žáky 5. ročníku ZŠ. Jako oporu pro interview jsme měli pro žáky připravenou učebnici vlastivědy, kterou právě využívají a je jim dobře známá. Úvodní výběr dvojstrany z učebnice vlastivědy jsme volili dle různorodosti typů vizuálních prostředků. Žáci však měli možnost v učebnici libovolně listovat. Pro ilustraci předkládáme ukázkou dvojstrany, kterou jsme v úvodu interview s žáky využívali.



Obrázek 1 Ukázka z učebnice Hravá vlastivěda 5 (Kleeh et al., 2016, s. 40–41)

Realizace interview se mírně vlivem dvou různých skupin participantů lišila, nicméně jejich zpracování probíhalo totožně. Každé interview bylo doslovně přepsáno do dokumentu v Microsoft Word. Ukončením přepisu mluveného projevu ze získaného interview do písemné podoby došlo k vymazání pořízené nahrávky ze záznamníku. Po transkripci všech získaných interview byla data zpracována s využitím metody otevřeného kódování. Tato technika analýzy získaných dat slouží podle Mišoviče (2019, s. 170) k „vytvoření seznamu kódů a kategorií, doplněného o vysvětlivky a definice, které se týkají kódů a poznámek, které se vztahují ke vzniku teorií.“. Otevřené kódování představuje tedy proces při, kterém dochází k analýze obsahové stránky transkriptu. Hendl (2023, s. 255) například v této souvislosti mluví o „tematickém rozkrutí textu“, čímž naznačuje cíl otevřeného kódování spočívající v odhalení hlavního tématu a myšlenek.

Pro otevřené kódování jsme využili metodu „tužka a papír“, kdy jsme ke každému řádku příslušného transkriptu interview přidělili jeden či více kódů v závislosti na jejich důležitosti. Následně jsme provedli opakované čtení zakódovaného textu a úpravu kódů jejich zpřesňováním. Po ukončení této fáze jsme se rozhodli pro opakovaný tisk transkriptů. Důvodem byla značná nepřehlednost způsobena množstvím poznámek. Začali jsme zvýrazňovat pasáže, které souvisely s tématem diplomové práce a vytvořené kódy z původní verze sjednotily či upravily do nově vytisknutých transkriptů interview. Každý řádek jednotlivých přepisů interview jsme také označili číslem pro lepší orientaci v textu. Následně došlo k přepsání jednotlivých kódů do Microsoft Wordu. Ke každému kódu jsme pak pro

dokonalejší orientaci připsali čísla řádků, na němž kód nalezneme. Všechny kódy jsme si vytiskli, vystříhali a následně podnikli další krok. Začali jsme se seskupováním jednotlivých kódů, čímž postupně začali vznikat kategorie a z nich poté vyplynuly subkategorie. Tento proces trval tak dlouho, dokud nebyly všechny kódy přiřazeny ke kategoriím.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro naše účely bylo vybráno 8 učitelů působících na 1. stupni základní školy. V tomto případě bylo podmínkou, aby první skupina participantů vyučovala školní předmět pro první stupeň základní školy v 5. ročníku ZŠ, vlastivědu. Náš výběr učitelů lze tedy považovat za záměrný. Výzkumu se celkem účastnilo osm učitelů působících na 1. stupni ZŠ a z toho jeden učitel a sedm učitelek. Sedm interview s učiteli bylo realizováno během osobního setkání přímo v prostorách základní školy v době před či po celodenní výuce. Pouze jedno interview jsme vlivem časové vytíženosti participanta realizovali prostřednictvím telefonického interview. Všichni participanté působili na základní školy ve Zlínském kraji. Již výše jsme upozornili na etické zásady výzkumu a s tím spojenou anonymitu participantů. Tu jsme se rozhodli zachovat přidělením písmen U a Ž, opatřených číslem pro konkrétnější označení participantů. Pro přehlednou orientaci jsme níže vytvořili dvě tabulky, přičemž každá z nich sděluje základní informace o participantech výzkumu. Ve vytvořené tabulce s informacemi o učitelích 1. stupně ZŠ, jsme zařadili zmínku o využívaných učebnicích vlastivědy uvedením nakladatelství. Slouží pro naši potřebu, abychom věděli na, co se učitelé ve svých výpovědích odkazovali.

UČITEL	POHLAVÍ	DÉLKA PRAXE	VYUŽÍVANÁ UČEBNICE VLASTIVĚDY
U1	Žena	19 let	Taktik
U2	Žena	16 let	SPN
U3	Žena	17 let	Taktik, Nová Škola
U4	Muž	3 roky	SPN
U5	Žena	27 let	SPN
U6	žena	20 let	Nová Škola
U7	žena	1 rok	Nová Škola
U8	žena	12 let	Taktik

Tabulka 1 Charakteristika učitelů z výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek jsme pak doplnili o druhou skupinu participantů naplněnou žáky 5. ročníku základní školy ve věku od 11 do 12 let. Výběr participantů byl také záměrný. Žáci docházeli do malotřídní ZŠ ve Zlínském kraji. Ve výuce pracovali s učebnicí od nakladatelství Taktik, kterou jsme také využili jako oporu při interview. S druhou skupinou participantů interview proběhlo na jedné základní škole, přičemž rovněž došlo k osobnímu setkání.

ŽÁK	POHLAVÍ	VĚK
Ž1	dívka	11 let
Ž2	chlapec	12 let
Ž3	dívka	12 let
Ž4	chlapec	12 let
Ž5	chlapec	11 let
Ž6	chlapec	11 let
Ž7	dívka	11 let
Ž8	chlapec	12 let

Tabulka 2 Charakteristika žáků z výzkumného vzorku

5 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Práce s otevřeným kódování nám umožnila provést interpretaci výzkumných zjištění. Mohlo tak dojít k popsání a objasnění získaných dat vyplývajících z transkriptu interview. Pro zajištění přehlednosti jsme se rozhodli uvést dvě tabulky se vzniklými kategoriemi, jednotlivě pro interpretaci dat učitelů a žáků. V obou případech nám vznikly čtyři kategorie, které jsme specifikovali subkategoriemi, jejichž počet se naopak lišil.

5.1 Interpretace dat získaných učiteli

Již jsme avizovali, že budeme pracovat se dvěma skupinami dat. V této části se zaměříme na interpretaci dat, které jsme získali prostřednictvím interview s učiteli 1. stupně základní školy. Níže pak dokládáme tabulku obsahující kategorie a subkategorie, které nám vzešly při analýze dat. O tyto kategorie a současně specifikovanější subkategorie se budeme opírat právě při interpretaci dat.

KATEGORIE	SUBKATEGORIE
Rozdílné postoje učitelů k učebnici	Sympatie
	Nesympatie
Klíč ke spokojenosti	Učitel jako spokojený uživatel
	Negativista
	Inovátor
Způsoby aplikace vizuálních prostředků učiteli ve výuce	Verbalista
	Kreativec
	Empirik
Plody vizuálních prostředků v učebnici	Skízeň učitelů
	Úroda pro žáky

Tabulka 3 Kategorie a subkategorie výzkumného šetření u učitelů

5.1.1 Rozdílné postoje učitelů k učebnici

Po transkripci všech interview a jejich analýze nám vystoupila následující kategorie, která nese název *Rozdílné postoje učitele k učebnici*. Dle získaných dat jsou učitelé často na pomezí využívání učebnice ve výuce. Nelze tedy říct, že by jejich postoj byl striktně pro či proti učebnicím. Nicméně po důkladném procházení nám vznikly dvě subkategorie *Sympatie*

a *Nesympatie*. Ty značí stranu, k níž se učitelé svým postojem k učebnici spíše přiklání. Interview nám tak nabízí srovnání dvou pohledů na zařazování učebnic do výuky vyučovacího předmětu vlastivěda.

Sympatie

Pohledy na využívání učebnic ve výuce se mohou značně lišit. Do subkategorie pojmenované *Sympatie* jsme zařadili učitele, kteří hojně používali učebnice a často je upřednostnili nad jiným didaktickým materiálem: „*Jako já jsem taková, že určitě učebnici mám ráda a asi ji využívám víc než interaktivku a takový věci. Kdybych to neměla v hodině používat, tak to nemusíme ani rozdávat.*“, sděluje U5. U8 vyjádřila kladný postoj k učebnici, jelikož ji vede a pomáhá se orientovat v učivu. Učitelce tak dle výpovědi poskytuje rozmezí znalostí, které by měli žáci znát. Vzápětí, ale tatáž učitelka konstatuje: „*Ale jako zase nejsem ten typ, který by jel jenom podle ní, ale spíš to propojuju. Záleží na tématu někdy mi přijde, že je to tam fakt super udělané, tak jedu jen podle toho.*“. Některým učitelům mohou učebnice sloužit jako doplněk při orientaci v učivu a současně v průběhu výuky. Využívání učebnic v závislosti na tématu se odráží i v odpovědi U4: „*Tak ono je to učivo od učiva. Myslím si, že je, ale dobré s ní pracovat, když to máme k dispozici. Já mám třeba i další učebnice, které jsem si koupil, abych pak mohl z nich čerpat a doplňovat je.*“.

Během interview s U5 došlo k zaznamenání trendu, kdy byly učebnice ve školství odsuzovány a prosazoval se jiné způsob výuky. Sama nám zdůraznila, že ji považuje za užitečný didaktický materiál a poukázala na klady využití učebnice ve výuce: „*...kdyby ta učebnice nebyla, tak ty děti jsou někdy takové popletené. Navíc času je málo a v té učebnici je to prostě pěkně shrnuté. Tak proč to nevyužít, že.*“. Jiná učitelka ve své výpovědi vyjádřila také povzdech nad malou časovou dotací v předmětu vlastivěda: „*Mě to mrzí, protože já jsem na to zvyklá, ten systém učebnice a procvičení v pracovním sešitě, protože to mají opravdu dobře propojené, ale to bychom při této časové dotaci prostě nestíhali. Takže za učebnici jsem ráda, ale pracáky to už nestíháme, takže v tomto předmětu jsem bez nich.*“, říká U6. Současně však v její výpovědi rezonuje odkaz na spojenost s propojením učebnice a pracovního sešitu vlastivědy.

Nesympatie

Tato subkategorie zastřešuje spíše negativní pohledy učitelů na zařazení učebnice do výuky vlastivědy. I z tohoto důvodu vzešlo výše zmíněné pojmenování. U1 nám oznámila, že žáci učebnice nemají vůbec k dispozici: „*U nás mám učebnici jen já, a i tak ji využíváme strašně málo. Děcka učebnice nemají vůbec, myslím, že to není potřeba. Ale, co využíváme tak*

atlasy. Jo, ty děti mají, to využíváme. Ono v těch atlasech jsou ty mapy velký a řekla bych, že tolik jich ta učebnice asi nepojme, nakonec k tomu ten atlas je.“, učitelka tak nahrazuje práci s učebnicí ve výuce zejména v případě zeměpisné části atlasy. Navíc se učitelka domnívá, že učebnice nedokáže pojmout velké množství informací, i z toho důvodu apeluje na potřebu jejího doplnění. Využívání učebnice ve výuce není ani příliš nakloněná U3. Důvodem je obsáhlost a obtížnost textové stránky v učebnici pro žáky. Naopak učitelka upřednostňuje práci s vlastními prezentacemi.

Další participanti pak ve svých odpovědích uvádějí konkrétní důvody, skrze které zastávají spíše negativní postoj k učebnicím: „...*, protože ne všechna témata mi přijdou v učebnicích vhodně zpracovaná, a proto si i docela často vytvářím svoje naučné texty, které kombinuju z učebnic a dohledávám si jako tu správnost.*“, říká U7. Navíc podle této začínající učitelky učebnice neodpovídají výstupům žáků, které by měli v daném období dosahovat: „...*tohle ani vlastně není výstupem učiva žáků prvního stupně u dějin, to se má dělat až na druhém stupni. Já spíš, mi přijde zbytečné, aby měli žáci v těchto předmětech učebnice. Radši si budu něco vytvářet vlastního.*“. Učitelka poté ve své odpovědi naznačila zbytečnost učebnice pro vyučovací předmět vlastivěda. Také U2 by se v hodinách vlastivědy obešla bez učebnice: „...*jediné, jakože se řídím obsahem, ale prostě ta učebnice je pro mě úplně v podstatě pase, protože jako já tomu úplně, totiž moc nevěřím těm učebnicím se přiznám.*“. Podobně jako pro jiné participanty je pro ni v učebnici vlastivědy zásadní možnost nahlédnutí do obsahu učiva.

5.1.2 Klíč ke spokojenosti

Vzhledem k tomu, že tato kategorie nabízí náhled na hodnocení vizuálních prostředků učitelů z praxe a současně naší snaze najít cestu ke spokojenosti uživatelů obrazové stránky učebnice. Byla druhá kapitola označena názvem *Klíč ke spokojenosti*. Nicméně zajímavé je zjištění, že nesouhlas s využíváním učebnice nepředurčuje nespokojenost s vizuální stránkou učebnice. K našemu údivu pak učitelé často spadali většinou svou výpovědí do dvou subkategorií současně. Zásadní byla spojitost se subkategorií *Inovátor*. I když byli učitelé spokojeni s vizuálními prostředky, čímž zastupovali subkategorii *Učitel jako spokojený uživatel*. Žádali v jisté oblasti o úpravy vizuálních prostředků. K návrhu změn v případě mimotextových komponentů v učebnici se stejně tak uchýlovali učitelé označování jako *Negativisté*.

Učitel jako spokojený uživatel

Ve chvíli, kdy učitelé souzní s podobou vizuálních prostředků v učebnici. Jsme se je rozhodli zahrnout do subkategorie *Učitel jako spokojený uživatel*. Z interview nám vzešly odpovědi, které se zcela logicky zaměřovaly na využívané učebnice vlastivědy učiteli, s nimiž měli zkušenost. U2 popisuje kladně zařazení obrázků i fotografií v učebnici od nakladatelství SPN. U4 vyjadřuje taktéž spokojenost s konkrétní učebnicí, kterou na základní škole využívají. Odkazuje se na vhodné zařazení názornosti, plnost obrazové stránky, a navíc oceňuje zařazení piktogramů pro orientaci v učivu. U3 se v průběhu interview vyjádřila negativně k textové stránce učebnice. Nicméně skrze obrazovou stránku dochází k naplnění její představy: „...*Taktik nebo tu Novou školu, že tam si myslím, že to je v pořádku, že to je prostě vkusně udělané. Není to přeplácené, pro děcka je to přehledné, orientujeme se podle obrázků, tak si to představuju. Tak by to mělo být podle mě.*“. Učitelé ve svých výpovědích vedle spokojenosti často zahrnují i odůvodnění jejich kladného hodnocení. Dále se pak vyjadřují k uspořádání obrazové stránky v učebnici: „*Takhle třeba, když se dívám, tak ty obrázky jsou fajn uspořádané i velikostně je to dobrý, není to chaotické. To by mi i žákům podle mě vadilo, kdyby to bylo tak halabala, a hlavně je to přiměřený tomu věku, s kterým pracuju nebo jako pro, který to má být si myslím. A ono by to tak mělo být.*“, U4 také apeluje na přiměřenost obrazové stránky k věku žáků.

Žádné výhrady k učebnici nemá U8, která ve své odpovědi cílila na zeměpisnou část: „*Líbí se mi i zařazení grafů, takže musí umět z těch koláčových i jiných grafů číst a mapy, které můžete využít pro to, aby ty děti procházely nějakým problémovým vyučováním. Musí se pak zamyslet, takže já bych tyhle ty učebnice stoprocentně neměnila a mám takový pocit, že bych na nich neměnila zrovna nic. Zrovna ta vlastivěda se jim velmi, velmi povedla.*“. U8 pak vyjmenovává všechny kladné body, které vizuální stránka učebnice dle jejího názoru nabízí. Jednalo se o vhodně zvolenou velikost písma, barevnost, zastoupení názornosti skrze dostatečné množství fotografií a obrázků. Za pozitivní také považuje kombinaci kreslených a malovaných obrázků, doplněné o fotografie zejména v novodobých dějinách.

U1 vyjádřila libost k vizuálním prostředkům skrze grafické zpracování. Na druhou stranu však dodává: „...*ale určitě jako doplnění práce s internetem pokládám za stěžejní, ale pokud pracujete jako s učebnicí i s dětma, tak jsou ty všemožné obrázky v ní podle mě dobrý základ. Ale jako myslím, že ty děti prahnou ještě po více obrazech.*“. Učitelka tak vizuální stránku v učebnici pasovala na pozici pomyslného základu, který je však vhodné doplnit obrázky nalezenými na internetu ve spojitosti s digitálními technologiemi, aby mohli mít žáci větší

vizuální oporu. Jako základ pro práci hodnotí vizuální prostředky v učebnici také U5: „*Já myslím, že pro mě osobně je to vyhovující. Děckám nevím, možná by jim více toho vizuálna pro dokreslení a nějaké znázornění neškodilo. Ale zase asi tam nejde nacpat všechno. Tak my, když nás něco zajímá, tak si dohledáme na internetu fotku, ale něco tam je prostě, a to je důležité.*“, i ona si v případě nedostatečné názorné opory pomůže vyhledáváním potřebné informace na internetu. Sama také vnímá, že žáci potřebují více vizuální oporu. Nehodnotí to však negativně. V případě potřeby si to jednoduše vyhledá na internetu.

Spokojenost učitele se také odrazila v návaznosti na jiný didaktický prostředek. U3 konkrétně hovořila o pracovních sešitech. Výhodu shledává v tom, že se zde shodují obrázky, fotografie a mapy, které jsou užívány v učebnici: „*...děcka už to vlastně jakoby potom znají, když jim to převedu vlastně, teda jakoby do prezentace. Dejme tomu, že jako by to mělo být, že tu učebnici mají, tak vlastně potom se toho využívá i v těch pracovních sešitech, jak je to propojený, takže jo.*“, oznamuje U3.

Negativista

Z cela jistě se v různých situacích setkáme s odlišnými názory na věc. V případě hodnocení vizuálních prostředků v učebnici tomu není jinak. Pro zjištění klíče spokojnosti k vizuálním prostředkům je pak nutné znát i negativní pohledy učitelů označených jako *Negativisté*, aby mohlo dojít k reflexi a případnému zapracování pro zlepšení. U6 například zaujímá negativní postoj vůči vizuálním prostředkům v učebnici skrze jeho malé množství: „*...chci po dětech poměrně málo, ale mnohdy si tam ty informace doplním, protože někdy je to v tom shrnuté a obrázky a mapy, když to tak řeknu osekáné na tak drobnou kostičku, že by se mi tam nějaké maso navíc hodilo.*“. Vedle obrazové stránky zdůrazňuje také absenci textovou, která obraz doplňuje. Opačný názor má vzhledem k textu, který považuje za doplněk obrazové stránky U4: „*Někdy mně přijde, že tam v některých částech je vedle těch fotografií pro přiblížení moc textu. Tady třeba jako pro děcka to je úplně jako v té 5. třídě někdy jako šíleně textu, když si to vezmu na celou tu stránku...*“. Avšak množství fotografií vnímá jako omezené na úkor textu. Stejně tak by U7 uvítala zasazení více obrazu, jelikož takhle dle jejího názoru vystupuje text právě na úkor vizuálních prostředků: „*Jestli je zaujmou obrázky, což podle mě je pravda, tak je ale zaručeně odradí podle mě množství textu, protože ho tam je strašně moc ve srovnání s tím obrazem.*“. Uspořádání textu a vizuálních prvků na U7 působí chaoticky: „*Když se podívám na nějakou dvojstránku, tak tam je prostě stránka a půl textu a jsou tam maličké obrázky nebo je tam potom občas větší mapa uprostřed, to je všechno. Je to takové strašně, zvláště rozdělené, mmm, mi to přijde chaotické.*“.

Na nevhodné uspořádání se odkazuje při vyjádření záporného postoje i U6: „...v těch novodobých dějinách, jak se na to dívám, tak si myslím, že je škoda, když v těch učebnicích jsou kombinované moc kresby a fotky, že to někdy může působit rušivě. Hlavně pro děti s poruchou pozornosti, že je to může roztěkat.“. Uvádí také určité úskalí. „...hlavně tam, kde už byla možnost by fotek, by měly ty fotky být, aby viděli opravdu tu realitu. A hlavně tam, kde už byla možnost by fotek, by měly ty fotky být, aby viděli opravdu tu realitu. Což se tady ne vždycky děje, když už je to novodobý, tak by tam měly být ty fotky realistické.“, dodává U6.

U7 nám poté sdělila konkrétní příklad, který se jí nedávno stal ve výuce vlastivědy. Učitelka naznačovala, že si žáci zapamatovali jedno znázornění historické osobnosti, které se stále opakuje. Práce s jiným obrazem je pro ně pak nesnadná: „...těch obrázků je velké množství, takže každá učebnice mi přijde, že využívá svoje a tím pádem oni v tom mají zmatek a přemýšlí, jak si to spojit., takhle to nemá vypadat.“. Dále tak ve své výpovědi vyjadřuje touhu po jednotnosti vizuální stránky.

Inovátor

Jedinec, který přispívá svými novými nápady a přístupy k pokroku v určité oblasti, může být označen za inovátora. Z této myšlenky spojené s odpověďmi participantů vznikla i poslední subkategorie zaměřená na učitele, kteří přicházeli s požadavky na změnu vizuálních prostředků v učebnicích vlastivědy. Na možný návrh proměny obrazové stránky učebnice naráží při prohlížení učebnice U6: „Já bych třeba tady doplnila, hmm, ty obrázky jako větší bych volila a celkově jich je tady málo.“. Učitelka shledává v učebnicích malé množství názornosti. Záhy U6 doplňuje: „A když jsou tam novodobé dějiny, taky by měli tam dávat reálné fotky, aby poznali tu skutečnost, jako řekněme si, tam přesně tu realitu nedáme do jedné fotky, ale i tak když je to z určitého úhlu, tak je tady zas prostor pro prozkoumání v kontextu.“. Vedle fotografie jako jednoho z typů vizuálních prostředků se participant odkazují na mapy. Vzhledem k problému žáků s mapovými dovednostmi vyhodnotili učitelé, že by bylo záhodno v této oblasti provést pomocí učebnic změnu. Žáci se totiž podle U6 neumí zorientovat v mapě, proto navrhuje zařazení velkých map přes celou dvojstranu učebnice, aby si žáci mohli více vyzkoušet práci s mapou přímo s využitím učebnice. Podobný postřeh jsme zaznamenali i ve výroku U7: „...ta orientace v mapě jim dělá problém, řeknu jim tady máš mapu a zkus najít něco a oni neví prostě někteří. Ale oni musí se orientovat v mapě, vědět kde to najdou. A to je jako taky mojím úkolem, takže kdyby toho bylo skrz ty mapy a úkoly s nima víc, tak to by mi pomohlo.“. U7 i U3 nepovažují zařazení

grafů do učebnice vlastivědy z hlediska historické části za důležité. Naopak U3 je považuje za vizuální prostředek, který spadá do hodin matematiky či informatiky.

Vznikla také poptávka po dalším médiu, které by dokázalo propojit vizuální a sluchovou stránku. U3 ve své výpovědi mluvila za některé kolegy na základní škole: „*Nám by pomohlo, kdyby u těch učebnic vydávali Cédéčka třeba s nějakým krátkým filmem nebo něčím takovým, protože každý učitel, když si chystá tu hodinu a děckám chce jakoby, co nejvíc přiblížit to téma, tak samozřejmě, ty obrázky jsou tam hodně důležité, ale to taky nestačí. Kdyby to prostě do budoucna tady nakladatelství jako změnilo, tak by to bylo strašně fajn.*“. Podobně na situaci nahlíží U2, které z hlediska větší podpory vizuální stránky schází právě přítomnost CD.

Učitelé by pak v rámci inovace v učebnici ocenili humor ve výuce: „*...mohla by je provázet nějaká postavička tou historií a zastat roli, takového řekl bych jako zábavného prvku. Něco na způsob komiksu, kdy by v každé části řekl nějaké základní info nebo vtip, který by se vztahoval k tomu tématu a pak bych o tom mohla mluvit s nima.*“, oznamuje U5. Doporučení pro zařazení humoru do učebnic bez konkrétnějšího návrhu nabízí také U4. Ve své odpovědi hlasitě přemýšlí nad zařazením zajímavé kresby s vtipem pro ozvláštnění a také nahrazení množství textu.

5.1.3 Způsoby aplikace vizuálních prostředků učiteli ve výuce

Třetí kategorie má zastřešovat využívané způsoby práce s vizuálními prostředky v učebnicích, které učitelé aplikují ve výuce. Umožnila nám tak nahlédnout na vyučovací styly učitelů. Učitelé sice přisuzují vizuálním prostředkům v učebnicích důležitost, nicméně jejich využití v praxi podle výpovědí není tak pestré, jak by se mohlo očekávat. V našem výzkumném vzorku učitelů dominovala práce se slovními metodami, kdy jsme skupinu těchto učitelů označili za *Verbalisty*. Mnohdy se u popisu činností s vizuálními prostředky v učebnicích učitelé odkazovali na doplnění či nahrazení jinými názornými materiály. Na tomto základě vznikla subkategorie *Kreativec*. Poslední subkategorie s názvem *Empirik* se orientuje na poznání reálného prostředí. Učitelé však nespádali svými výpověďmi pouze do jedné ze skupin. Většinou hovoříme o jejich prolínání do více subkategorií.

Verbalista

Při práci učitelů ve výuce se můžeme setkat s velkým množstvím rozmanitých výukových metod. Mezi ty klasické pak lze zařadit slovní výukové metody. Pro učitele s preferencí

rozhovoru, čtení s porozuměním či diskuse ve vztahu k obrazové stránce učebnice při sdílení či získávání klíčových informací, tak vzniklo označení *Verbalista*.

Zařazení rozhovoru do výuky je zcela běžnou záležitostí například pro U3. U5 také hojně v průběhu roku v případě výuky vlastivědy s žáky vede rozhovor nad příslušným tématem, přičemž se odkazuje na přítomné vizuální prostředky: „*No je to o tom, že si přečteme odstaveček, podíváme se na příslušné fotky nebo mapky k tomu a mluvíme o tom. Hodně mluvíme o tom prostě, co tam vidí a proč to tam asi dali a tak.*“. Prostor k rozhovoru dává žákům také U8: „*Máme tady ty koláčové grafy i tam máte mapy a hrozně jednoduše, máte udělané červený flek, oranžový, modrý flek a vedle toho naznačený, že jsou to chladnější místa, středně teplé oblasti a teplé oblasti. Hrozně se mi líbilo se ptát žáků, proč tam ty barvičky jsou a co to znamená. Prostě máte a pokládáte návodné otázky, kterými ten obrázek můžete úplně rozpitvat.*“. Slovní metodu, která vyžaduje schopnost argumentace, zařazuje do své výuky U6: „*Žáci o tom prostě diskutují, co vidí, nad tematickýma mapama v dějepisné i zeměpisné části. Máme mapu zemědělství třeba a tak dále a tak dále. A teď o tom děcka můžou mluvit, co se u nás teda pěstuje. Tak jsem to dělala ve vlastivědách aspoň já. Říct, co si o tom myslím, k čemu nám to vlastně přispívá., proč se to učíme. A pak nám vzniknou dva nebo více takových, jakože táborů a jdeme to řešit. A to všechno jde s využitím té mapky v učebnici.*“.

Ojedinelý případ využití vizuálních prostředků nám nabízí U2: „*...my tady tu vlastivědu používáme dost v dílnách čtení, protože v čítance nejsou úplně ty texty, jaké bych potřebovala jo, takže někdy to máme takzvaně v dílně čtení, kdy vyberou, kdy oni si vylosují témata vlastně teď já jim to rozdám, přečtou si ho a musí třeba si připravit, o čem si přečetli a pro ně je to strašně moc ty obrázky...*“. Učitelka v tomto případě nepracuje cíleně s obrazem, ale spíše s ním počítá jako s oporou pro žáky při práci.

V praxi může dojít také k částečnému upřednostnění práce s textem nad obrazem: „*U těch pařáků, u nich dbám ale i více na práci s textem. Řeknu jim ať se rozdělí a jsou ve dvojici. Jeden se ptá a druhý hledá odpověď v učebnici. Takže vedle práce s obrazem neopomím ani tu s textem.*“, uvádí U8. „*Někteří žáci chtějí jít totiž na osmiletá gymnázia a práce s textem je pro ně zcela stěžejní na přijímacích.*“. Ve své odpovědi nám pak stejná učitelka sděluje svůj závazek, který cítí vůči přípravě žáků na víceletá gymnázia. Navíc si uvědomuje, že čtení s porozuměním je pro žáky na přijímacích zkouškách, ale současně i v běžném životě stěžejní.

Kreativec

Kreativita se může projevovat různými způsoby. Ve výuce se může promítnout například vytvářením vlastních materiálů či schopností využít materiály, které jsou k dispozici na základní škole a přizpůsobit je výuce. Z pojmu kreativita pak na základě odpovědí učitelů zahrnující typy na tvorbu vlastních vizuálních kategorií vzešla subkategorie *Kreativec*. O maximální využití obrazu ve výuce s vlastním doplněním se snaží U8: „...*prostě se to těm dětem snažím neustále míchat, aby to vnímaly jako komplexní informace. A kdy si prostě s jednou blbou mapkou, když to tak řeknu vystačíme celou hodinu, protože to propojíte se hrou, kterou si vymyslíte, do toho zapojíte aktivitku na interaktivce*.“. Týž učitelka nám také představila oblíbenou pomůcku, kterou si s žáky připravují v průběhu hodin vlastivědy. Jedná se o lapbook, který si tvoří každý žák sám. Učitelka nám také prozradila téma zpracovávané společně s touto interaktivní formou. Šlo o rod Přemyslovců. U8 hledá inspiraci v dalších materiálech od stejného nakladatelství jako učebnice. Učitelka také zařazuje v případě doplnění lapbooků práci s digitálními technologiemi, konkrétně tablety: „...*ale já nechci, aby to bylo jen o tom, že mají něco, co jim přinesla učitelka a nalepí si to. Spíš mi jde o to je zaujmout a dát jim prostor na to, aby tam něco dohledali. A to se mi nejvíc osvědčily ty tablety, co máme u nás. I když na ně musím někdy čekat, ale dá se to dopředu domluvit*.“. Učitelka následně sama hovořila o své snaze naplnit digitální kompetenci ve výuce.

Vedle práce s učebnicí popisuje U4 svůj další způsob práce ve výuce vlastivědy: „*Pracuju i s různými materiály na internetu nebo k těm učebnicím používám i nějaké pracovní listy, abych to víc přiblížil jim. S děčkama pak máme rádi Českého lva, ten je hodně známý. Tak ty videa používám často. Zastavujeme a srovnáváme s tím, co vidíme třeba právě na fotce v učebnici nebo i na mapě si najdem, když tam teda je. Navíc já si myslím, že teďka děcka jsou více zvyklé brát informaci z obrazu čím dál víc, protože pořád se dívají na videa*.“.

Učitelé také upřednostňují práci s interaktivní tabulí, i když neznevažují využívání učebnice a její obrazové stránky. Například pro U2 je velkou oporou právě interaktivní tabule ve třídě. U1 se ztotožňuje s využíváním interaktivní tabule, s výjimkou toho, že interaktivní tabule a internet zcela nahrazuje učebnici: „*My místo učebnice používáme mimo jiné tu interaktivní tabuli. A tu já beru, že bez ní bych asi nemohla mít hodinu vlastivědy teďka v dnešní době. Myslím, že ty interaktivní tabule jsou opravdu hroznou výhodou, strašnou výhodou, a to si možná vůbec neuvědomujeme. Co potřebuju si totiž dohledám na internetu. Někdy aj oni chtějí zjistit, jak vypadá nějaká věc z nějakého období. A to já samozřejmě nevím všechno,*

tak to najdeme na internetu a promítneme si to. Navíc já si opravdu myslím, že v dnešní době už nic nenahradí to, že si kliknete na Sněžku na internetu a vy tu Sněžku můžete najít na internetu, vidět tolika různými úhly, že to nemáte šanci dát do učebnice.“. Vlastní materiál, který se pro potřebu třídy neobejde bez interaktivní tabule si vytváří U3. Jedná se o prezentaci s obrázky a fotografiemi zařazenými dle vlastní potřeby. Doplnění z řad svých kolegů na základní škole, kde působí U6 nám nabízí další poznatky, kdy uvedla, že prezentace je jedním z materiálů, které si učitelé rádi do výuky pro přiblížení tématu tvoří dle svého gusta: „Asi bych chtěla říct, že vím i od kolegů, že moc s učebnicemi nepracují v tomto předmětu, ale pracují spíš s prezentacema, které jsou podle nich udělané. Doplní si tam, jaké fotky chtějí a co považují za důležité. Vlastně si vytváří takovou mini učebnici.“.

U7 využívá skrze názornost a dostupnost ve výuce nástěnné mapy či koberec zahrnující vlastivědné téma. Uvádí také, že na základě přítomnosti těchto dvou předmětů dokázala postavit hru na celou hodinu. „...potřebovala jsem jim ukázat, jaké území jsme získali a v učebnici to nebylo dobře zasazené. Tak jsem jim dala na tabuli velkou mapu, co máme v kabinetě a ukazovali si to na tom. A už se těším, jak začne ta zeměpisná část a my budeme využívat tady ty nástěnné mapy České republiky a plánovat trasy a tak.“, oznamuje svůj záměr s nástěnnou mapou U6. U7 pak třeba ráda doplňuje svou práci o vlastní materiály. Ze svého portfolia aktivit nám ukázala vlastní pracovní listy, kde kombinovala obrázky z učebnice a internetu. Dále nám předložila běhací hru s fotografiemi panovníků, které korespondovali s fotografiemi s učebnicí. V závěru, ale dodala, že občas podpoří i další učitele zakoupením názorného materiálu do vlastivědy z portálu Učitelnice.

Empirik

Poznávání všemi smysly, prahnutí po práci s reálnými situacemi, věcmi, jevy a snaze u žáků vyvolat prožitek a vlastní zkušenost pro porozumění učivu. To vše zahrnuje subkategorie označená jako *Empirik*. Učitele za empirika lze označit v případě, kdy usiluje o praktický náhled na výuku a zařazení zásady názornosti, kterou zmiňoval již Jan Amos Komenský. Část učitelů se tak snaží nabízet svým žákům střed s realitou prostřednictvím vlastní zkušenosti: U1: „...třeba v historii to opravdu nás navádí na to v té vlastivědě, že ty děti mají šanci dělat spoustu jiných aktivit, že se dělají divadlo, workshopy. My jsme jeli třeba do Prahy řešit Lucemburky, protože, kde jinde. A to ty obrázky v učebnici nenahradí, i když jsou tam důležité a vlastně jim jako nahrazují tak tu realitu, takže je to dobré tam mít, ale je lepší si to zažít.“. Učitelka nabízí řadu netradičních aktivit, které jsou spojeny s prožitkem a klíčovou vlastní zkušeností například v případě exkurze po stopách Lucemburků. „Jako

asi nejčennější jsou pro mě, jsou exkurze. Předtím máme nějaké téma, ukážeme si na fotkách, jak to vypadalo, to všechno proběhne přes učebnici. A potom jedeme do muzea třeba jo a tam to všechno vidí ne vždycky úplně přesně tu realitu, ale je to názornější. Možná uchopitelnější než z fotky.“, doplňuje U5.

U7 se orientuje na známé prostředí žáků. Snaží se jim přiblížit téma prostřednictvím toho, co se naskýtá v okolí školy či v daném městě: *„..., ale i důležitý je podle mě prožitek. Ty děcka, když něco prožijou, tak je to lepší. Takže se to snažím tu výuku zapojit, aby si to děcka zažily v těch podmínkách školy. Jít do města podívat se na sochu známých osobností, na památky, co máme v okolí.*“. Na aktivity spojené s prožitkem v prostředí školy se zaměřuje i U8: *„Jo, děti v učebnici vidí, jak to vypadalo v nějakém období, co se nosilo a podobně. Tak mi jsme si udělali den, kdy jsme se dostali do období první republiky. Na fotkách nebo obrázcích v učebnici vidí, co nosili, tak se podle toho připravily doma.*“. Týž učitelka také s žáky využívá návodu v učebnici pro výrobu různých předmětů: *„Nebo jsme dělali ruční papír podle obrazového postupu v učebnici. Jo, takže se snažím tak, aby děcka jen nesesedly, ale zažily si to. A ta obrazová stránka tomu pomůže, jak jsem říkala tato učebnice je luxusní. Dá se na ni navazovat s aktivitama.*“.

Prostor pro sdělení zkušeností žáků skrze prezentaci rodinné historie aplikuje ve výuce U6: *„..., když jsme teďka dodělali jedno učivo té dějepisné části, tak jeden žáček nám přinesl ukázat fotky babičky, jak emigrovala. Naskenoval to, promítlo se to na tabuli a on nám o tom vyprávěl. Má daný čas, s tím oni počítají, že ví, kolik dostali k dispozici. A oni to milují. Poslouchají to, doptávají se, opravdu se o to zajímají musím říct, učí se tak od sebe.*“. Učitelka současně zdokonaluje prezentační schopnosti žáků. Podobným způsobem má v plánu postupovat také U8: *„Prostě prstem zaparkuju na obrázku a až budeme probírat Českou republiku, plánuju, protože je tady spousta zajímavých obrázků. Jsou tam třeba různé ukázky zajímavých míst v učebnici z nějakého kraj, které můžou děti navštívit a je dobré dát jim možnost to doplnit vlastními fotkami, když už tam byli a ukázat si je. Zaměřit se na tu jejich zkušenost, ukázat si to i z jiného úhlu. Klidně dát recenzi na to místo. Proč by se nemohli i žáci obohatit jak dospělí a dát si tip na místo. Cestovní kancelář a pojdme na to.*“.

5.1.4 Plody vizuálních prostředků v učebnicích

Pro poslední a současně nejobsáhlejší kategorie jsme zvolili metaforické pojmenování, které se vztahuje zejména k přínosům vizuálních prostředků v učebnici vlastivědy.

Prostřednictvím otevřeného kódování nám vedle kategorie vznikly subkategorie *Sklizeň učitelů* a *Úroda žáků*, které více přibližují obsah výpovědí. Zajímavé pro nás bylo zjištění, že i když někteří učitelé spíše nesympatizují s využíváním učebnice vlastivědy nebo jim nevyhovují její vybrané části, i přesto shledávají význam v její obrazové stránce. Z odpovědí je pak patrné, že učitelé shledávají funkce vizuálních prostředků v učebnicích vlastivědy pro svou potřebu, ale rovněž pro žáky. Zaznamenali jsme také, že se vybrané přínosy vizuálních prostředků pro učitele a žáky zdánlivě shodovaly. Nicméně způsob na jejich nahlížení se vlivem odlišných potřeb aktérů výuky lišil. Současně někteří participanti upozorňovali na negativní stránku vizuálních prostředků.

Sklizeň učitelů

Název, který nese následující subkategorie má představovat přínosy vizuálních prostředků v učebnici, které mohou učitelé pomyslně sklídit. Učitelé ve svých tvrzeních zmiňovali převážně pozitivní vliv vizuálních prostředků, což také vyplývá z četnosti funkcí, které učitelé nacházejí ve vizuálních prostředcích v učebnicích a k nimž se vyjadřují níže. V obecné míře nám U8 sdělila, že učebnice z jejího pohledu představují oporu pro učitele. Dokládá to svou výpovědí: *„Od toho ty učebnice jsou podle mě, aby nám učitelům to zjednodušilo práci a když vyberete nadčasový, krásný obrázek tak je to prostě paráda.“*. Podobný názor zastává U5, která o obrazové stránce v učebnici mluví jako o pomocném prvku právě pro učitele ve výuce. Nicméně se zde našli učitelé, kteří nepřikládají vizuálním prostředkům v učebnicích velkou důležitost pro práci učitelů. U3 například hovořila o tom, že jí samotné učebnice nic nepřináší. Nicméně v průběhu interview dospěla k tomu, že jí vizuální prostředky v učebnicích mohou drobně pomoci ve výuce: *„... zastavíme se u toho obrázku, přiblížíme si to. V tom mi to malinkato pomůže, jako předat jim něco nebo spíš, já jsem tady od toho, abych jim to předala, ale podpořit to, co říkám nebo si přečteme, ale jenom takto.“*. Oznamuje U3, která považuje stále obraz v učebnici za zásadní jen při nedostatečné znalosti učitele: *„Já to tak nějak jakoby znám (smích), takže mně to v podstatě bych řekla, mně to jako teď tak nic nepřináší.“*. U1 vzhledem k absenci učebnic ve výuce neshledávala funkci v obrazové stránce učebnice. Obě pedagožky však později hovoří o způsobu využití vizuální stránky ve výuce, čímž rovněž implicitně naznačují smysl vizuálních prostředků pro učitele.

Učitelé byli často ve svých odpovědích konkrétní a popisovali nám hned několik účelů najednou, kterou ve vizuálních prostředcích pro svou potřebu shledávají. Učitelé se například o vizuální prostředky opírají z hlediska časové úspory. Poukazují na usnadnění

práce učiteli mimo pracovní dobu. Vizuální prostředek v učebnici je tak pojímán jako názorný prvek využívaný i bez domácí přípravy. Vyjádření k výše zmíněnému nabízí U5: „...jinak to bych všechno musela asi hledat ve svém volném čase. Takže je to tam pro mě hodně důležité.“. K této výpovědi se přidává U7: „Je to dobře, že je to tam takhle dobře zasazené, protože mi nemáme atlasy. Takže když jsem chtěla, tak jsem jim mohla vykopírovat ty mapy z učebnice a nemusela to někde hledat.“. Nejenom, že může obrazová stránka učebnice zastat roli jiného učebního materiálu, ale současně dává prostor učitelům, aby mohli jiným způsobem využít svůj čas. Podle U8 jsou učitelé navíc mnohdy velmi časově vytížení skrze administrativu, opravování, přípravu na výuku a dalšími školní i mimoškolní aktivity a povinnostmi: „...jako osmihodinová pracovní doba je třeba pro mě mnohdy nedostižný sen...“. Bohatost obrazové stránky v učebnicích označuje též učitelka za přínosnou z hlediska šetření jejího času: „... jednoznačně to mám naservírované, že nemusím si ty obrázky hledat já sama. A ve chvíli, kdy jsem s určitými zkušenostmi schopna otevřít učebnici a je tam obrázek, tak najednou mně naskočí aktivita, co s těma dětma chci dělat, tak bez toho obrázku by to nešlo. Musela bych tomu třeba věnovat další čas, který mi prostě občas nevyjde.“.

S úsporou času také souvisí inspirace na výuku prostřednictvím vizuálních prostředků. Obrazová stránka může jednoduše podpořit tvorbu námětů na další výuku vlastivědy. U8 nám potvrdila, že jí mnohdy vizuální prostředky v učebnici poskytují impulz k dalším aktivitám. U2 pociťuje inspiraci ve vizuálních prostředcích pro utřídění si informací a následné vyhledání potřebných informací na internetu: „...v některém tématu, ve kterém, že jo já si taky spoustu věcí nastudovávám třeba až teď, protože já tím, že vlastivědu jsem měla naposledy, tak jak oni pomalu na základní škole. ... No, ale pak se podívám vlastně na obrázky, že tady Tomáš Garrigue Masaryk, Praha nějaké ty věci, jo. Takže, jo napoví to, určitě to napoví, že už vím, co mám zhruba hledat třeba na internetu, že to nemusím celé jako, tak těžce číst a já si myslím, že mně to určitě jakože pomůže.“. Lze tedy usuzovat, že učitelé mohou být pomocí vizuálních prostředků rychle uvedeni do tématu daného učiva, čímž získají nápovědu pro hledání dalších informací či aktivit do výuky. Participantka nám také odkryla pohled učitele, který začíná učit vyučovací předmět vlastivěda. Vizuální prostředek tak může plnit funkci jakési opory pro učitele ve chvíli, kdy si nejsou zcela jistí obsahovou stránkou učiva. Podobným způsobem působí obrazová stránka na U4: „... kouknu se na to a vím, co budeme probírat, co jim ukážu. Občas si říkám doma, že tady na

tuhle mapu se třeba společně podíváme nebo jak to vypadalo.“ Různé typy vizuálních prostředků využívá U3 pro svou přípravu při vytváření prezentace.

Učitelé U4 a U7 uvažují při přípravě výuky prostřednictvím vizuálních prostředků nad motivací žáků. *„Taky je fajn, je tím namotivovat na tu výuku, aby podle těch obrazů a fotek, a tak začali uvažovat o tom, co se bude dělat nebo jako teda probírat, co si myslí o tom, že tam je. A pak si to právě vysvětlit.*“ , uvádí U4. U7 popisuje příklad práce s obrazovou stránkou, která slouží pro motivaci žáků: *„...když budu tvořit nějakou hádanku, co si myslí, že budeme dneska probírat, tak vycházím z těch obrázků v učebnici, a to je vždycky namotivuje. To mám odzkoušený.*“ . U1 nám popisovala konkrétní úkol, který začali dělat v hodině vlastivědy na základě fotografie, které učitelka vykopírovala z učebnice, jelikož ji žáci nemají k dispozici. V tomto případě pak došlo k vytvoření projektové výuky. Podobně jako U1 se odkazuje na propojení mezipředmětových vztahů prostřednictvím obrazové stránky U3. Svým návrhem projektové výuky se orientovala na pracovní činnosti skrze tvorbu dobových oděvů.

Při předávání znalostí žákům v jistém oboru je důležité, aby sám učitel vedle didaktických schopností oplýval oborovými znalostmi, které žákům může předat. Pro učitele může v případě menších znalostí v daném oboru představovat učebnice nositele klíčových informací a jakousi korekturou správnosti. U7: *„Já si tam, když budu dohledávat řeknu, že aspoň tak nějak to přibližně vypadalo a že jim pak neřeknu nějakou blbost nebo neukážu.*“ . Týž učitelka upozorňuje na věcnou správnost učebnice, kterou považuje za učební materiál, jenž prošel kontrolou odborníků: *„Jo, vzhledem k tomu, že jsou tady v té dějepisné části takové informace, s kterými se člověk tolik neseskává, tak je to někdy jako fajn, že jsou tam ukázané i ty osobnosti a já se na ně můžu podívat, protože na internetu máš, najdeš cokoliv. Tohle vím, že už bylo někým schválené a prošlo kontrolou.*“ . Naopak U2 shledává jisté potíže v aktuálnosti informací v učebnici obecně. Sama si ověřuje správnost informací na internetu z hlediska celé učebnice napříč obrazovou i verbální složkou: *„V podstatě se nejvíc dívám, co mám jako zhruba učit. Já si to vždycky ověřuji prostě na internetu, protože tam jsou informace vlastně z historie. Takže ta učebnice těžko říct, co je tam pravda.*“ . Učitelé jsou dle jejich slov nuceni vlivem změn si další informace dohledat, ověřit jejich správnost a předejít tak zastaralým údajům.

Učitelé uvítali také přítomnost vizuálních prostředků v učebnici skrze pomoc přímo ve výuce. Zejména se k této funkci nejvíce hlásili učitelé začínající či ti, kteří učí předmět vlastivěda ve své praxi prvním rokem. U7: *Někdy mi to může, že něco v tom smyslu nebo*

podobný obrázek můžu hned najít a promítnout jim tohle na dataprojektoru. Když si o nějakém tématu povídáme a já, jak se na to dívám nebo tam není právě obrázek, tak třeba zaimprovizuju a najdu to na internetu a tím si pomůžu sama i u popisu toho. Dále U2: „...když třeba chci jim to vysvětlit, jako nějakou věc nebo ukázat tak, že to tam mají hned před sebou. Tak je to i jednodušší pro mě.“. Obě učitelky poukazují na oporu při vysvětlování nejen pro žáky, kterým pomáhá přiblížit učivo skrze názornost, ale i pro učitele. U2 také poukazuje na nevyzpytatelnost situace ve třídě z hlediska technologií, konkrétně se odkazuje na interaktivní tabuli: „Ale kdybych ji neměla, tak je to obrovská tohle opora, jasně ukážu a prostě přesně takhle to bylo. A to je právě to, že ne vždycky může interaktivka fungovat, že vypne nám wifi a jsme úplně bezradní. Takže zlatá učebnice se zlatýma obrázkama, protože to se taky stát může, že přijdeme a prostě celý systém nefunguje.“. U4 přináší další náhled na obrazovou stránku v učebnici, který spočívá v diagnostické funkci: „Tak si říkám, že ty obrázky, určitě je fajn se třeba k tomu vrátit, zkusit se zeptat, co jim to říká, jestli ví nebo tak.“. Učitel pak získá zpětnou vazbu o své práci a povědomí žáků o tématu.

Poslední pohled učitelů na obrazovou stránku v učebnici spočívá v krásnu, designovém způsobu jejich zpracování. „Když se tak podívám tak to vypadá i takto pěkně, že je to i estetický, že ten, kdo to tvořil nad tím přemýšlel.“, sděluje U5. Stejný názor zastává U6: „...jako třeba já mám ráda umění, takže pro mě je to hlavně estetické, když by se používaly třeba historické obrazy od malířů třeba v rámci slohů.“.

Úroda žáků

Vedle přínosů pro učitele pokládají také učitelé vizuální prostředky v učebnicích za užitečné pro žáky. Na tomto základě vznikla druhá subkategorie této kategorie. Například U3 a U8 slovně vyjádřili, že shledávají pouze pozitivní stránku při využití vizuální stránky v učebnici pro žáky. Navíc chápou absenci obrazu v učebnici za zásadní nedostatek pro učení žáků. Obě učitelky tedy nepovažují vizuální prostředky za rušivý prvek v učebnici. U6 dokonce přibližuje zvyky na dané základní škole: „Je to pro mě nutnost, aby to tam bylo. U nás dokonce s tím pracujeme dost i v matematice. Protože je u nás matematika Hejného, takže grafy, schémata a podobně. Na to jsou oni zvyklí.“. Jiný pohled zastává U4, U5 a U7. Ve svých odpovědích nám popisují možná úskalí vizuálních prostředků pro žáky. „Všímám si, že samotné je to možná trochu rozptyluje, protože oni vlastně na to hledí, pak třeba tolik neposlouchají výklad nebo tak. Ale záleží, je to individuální, ale tohoto jsem si všimnul.“, popisuje svůj postřeh U4. Současně reaguje na možné výkyvy v pozornosti žáků mladšího školního věku. U5 pak otevírá pohled, který značí nevhodné zařazení obrazové stránky:

„Kdyby tam byla nějaká chyba, to by nebylo dobré, protože vlastně děti, ony fakt tak jakoby vnímají všemi smysly a taky ten obraz by jim je ty informace mohl špatně zafixovat, když by to bylo špatně zvolené, protože by si to oni špatně třeba zapamatovali kvůli tomu, protože ty děti fakt máte ten zrak, to je pro ně asi nejvíce, jo ta nějaká opora.“. Vedle toho učitelé naznačují, že se pomoc pro jednotlivé žáky skrze obrazovou stránku může lišit vzhledem k individualitě každého jedince. Pro každého žáka může mít opora v učebnici jiný charakter. Jinými slovy, co někomu může vyhovovat, druhý neocení. U2 například říká, že některým žákům nepomůže ani vizuální stránka v učebnici: „Takže vlastně to je strašně individuální jo, že pro některé děcko je to úplně super a pro některého to je vlastně taky nezáměr ani není schopné to pobírat a pak těžko říct, jestli je to o zralosti.“. U1 na toto konto dodává, že není jednoduché určit význam učebnice pro žáky, jelikož nevíme, co přesně prožívají. „Ale jestli to není všechno tím, že opravdu, kdy děti jsou obklopaní různými podněty a informacemi. Tolika obrázky, že já vůbec nevím, co jim běží hlavou. Nevím, jak na ně může působit ta učebnice, ty fotky tam, ale vím, že potřebují to vidět. Samozřejmě potřebují, je to sice o učiteli, jak jim popíše toho Karla IV., jaký byl člověk a oni pak hledí na ty obrázky, a tak. A pak jestli si ho spojí s obrázkem té osoby, to už potom bude záležet.“. U1 zde hovoří i o velkém množství vizuálních informací, přičemž apeluje na důležitost zrakové opory. U1 pak zdůrazňuje: „Ale je taky důležité, jak to uchopí ten učitel.“. Sama spatřuje pozitiva vizuálních prostředků v učebnici, nicméně způsob prezentace a celkový přístup učitele považuje za zásadní.

U7 popisuje, že doposud nezaznamenala ve své krátké praxi případ, kdy by si žáci spojili větší množství informací do kontextu skrze obraz: „...spíš si to spojí se jménem, ale to, co bylo zatím neví. Nedokážou to zasadit nějak dál. Ale jsou to ty hodně známé osobnosti jako je Komenský, Karel čtvrtý a tak.“. Naopak U5 říká: „Myslím si, že si to i líp zapamatují. Kdybychom si to jenom přečetli a nic, ale takhle si to díky tomu obrázku ukážeme, a ještě si o tom popovídáme. Takže já si myslím, že i potom, když i spolu píšeme nějakou práci, že řeknu ať si vzpomenou, jak to tam bylo, že i to jim pomáhá. Mají nějakou zajímavost navíc, plus se jim to lépe pamatuje.“. Načež U2 vzpomíná na své školní léta, kde srovnává dnešní podobu učebnice s tou před 20 lety: „...všeobecně si myslím, že ty obrázky, kdyby tam nebyly je to, o ničem. Já jsem třeba takové učebnice jako dnes jako dítě neměla a neuměla si to představit a učilo se špatně z toho, protože na tabuli taky nic, žádná opora. V tu chvíli to bylo jako obtížné si to všechno vybavit, jak to vypadalo...“. U3 pokládá vizuální prostředky za prvek prostřednictvím, kterého dochází k ulehčení vybavení si nějaké situace. Opakovaný

obraz v učebnici či prezentaci tuto funkci podpoří a dojde tak k zapamatování. Podobnou zkušenost s rituálními postupy a schémata má také U6: „*Navíc je, ale dobrý, že se ty grafy opakují. Jsou tam nějaké rituální schémata a ty děcka se naučí nějakého postupu, jak z toho číst a rozumět mu a ten postup uplatní, pak třeba i při dalším grafu. Jo, takže jak je to na stejné bázi, tak je to taky pro ně fajn, že si to osvojí. Pak se to třeba stíží a oni si s tím už dokážou poradit.*“. U6 pak v této souvislosti líčí funkci názorně-demonstrační, kterou popisuje následovně: „*...si to dokážou všechno mnohem lépe zapamatovat, protože vlastivěda je pro ně pojem takový abstraktní. Oni neví, co si pod tím mají představit, že to období pravěku bylo přece před xx lety a jak to šlo dál. Tak já si myslím, že oni tohle můžou díky těm obrázkům uchopit a vlastně i pochopit (smích). Tak si toho spoustu zapamatují už jenom vizuálně jako jo, že taková ta fotografická paměť pomáhá, jo tam byl ten tank.*“. U2 vnímá přesah obrazové stránky také jako U6 skrze porozumění: „*...někdy když jim řeknu: Přečtete si to a pak zkusíte jenom říct, co jste si jako zapamatovali. A teď oni něčemu nerozumí, tak pokud je k tomu vlastně, ten obrázek a nějak jim řeknu, že je to tady toto. Jo, kdy oni vlastně třeba, že se vynalezl, říkáme si jaký telefon, jak si myslí, že jako vlastně vypadal, že oni pak pátrají po dotykovém, takže toto je vlastně pro ně, protože tady tento telefon já nemám k dispozici.*“. Z výše zmíněných odpovědí usuzujeme, že vizuální prostředky mohou složit žákům jako učební prvek. Žáci mohou dle učitelů díky jejich přítomnosti porozumět a zapamatovat si danou problematiku.

Pro porozumění a následné zapamatování si informací je dle některých učitelů potřebné konkretizovat pojmy právě mimotextovými komponenty v učebnici, aby mohlo dojít k vytvoření představy: „*No jsou to děti ve věku, kdy si myslím, že obecně knihu bez obrázků odkládají. Mám snad ve třídě jedinou slečnu, která je takový jakoby knihomol, že vyhledává více textu. Čili v tomhle věku jsou pro ně obrázky stěžejní i pro představivost, ...*“, uvádí U8. S výše zmíněným souhlasí U2: „*Ano. Možná tím, že si to dokáží trochu představit jo, že to jenom není o tom, že já řeknu 1. světová válka jo, ale, že tady vidí vlastně ty obrázky, jak v podstatě skutečné fotky, jo to znám.*“. Odpovědi učitelů směřují k tomu, že může dojít ke konkretizaci pojmů, které jsou pro žáky abstraktní: „*... něco názorného, jak jsou fotky, a tak na přiblížení, něčeho, co jako nedokážou uchopit*“, podle výpovědi U2. U7 uvádí: „*... ví, jak už třeba máme fotografii dejme tomu T. G. Masaryka, že ví, jak jako vypadal.*“. Vedle toho U3 shledává výhodu v přiblížení doby: „*Já si myslím, že pro přiblížení jakoby té doby, třeba jo prostě toho, co se v té určité době dělo, tak ty obrázky jsou potřeba.*“.

U2 uvádí, že zařazuje práci s učebnicí vlastivědy do čtenářských dílen. Vyzdvihuje zde pak funkci obrazu pro žáky ve chvíli, kdy si mají pro ostatní připravit sdělení klíčových informací z textu. „...pro ně je to strašně moc ty obrázky, protože už najednou nejede tabule, já to neříkám. Nemají to, kde zjistit a musí si pamatovat to přečtený a ten obrázek jim taky pomáhá, protože někteří to třeba ani nepřečtou. Oni toho nejsou schopni si zapamatovat, ale jedou čistě podle obrázku...“. Obraz tak představuje osnovu pro vyprávění. U6 vnímají vizuální prostředky jako usnadňující prvek pro orientaci žákům: „Má to tak i nějakou strukturu, takže jim to ve výuce pomůže se zorientovat, protože někteří s tím mají problém, to tak je.“. Specificky se pak U6 zaměřila na piktogramy: „...třeba piktogramy, jako to taky pěkně doprovodí tu stránku v té učebnici, že se podle toho dá orientovat. Jo tady ten otazníček v rámečku znamená to a to.“.

U2 si uvědomuje, že některé rodiny nemusejí mít k dispozici z jakéhokoli důvodu výkonné počítače, čímž poukazuje na užitečnost vizuálních prostředků v učebnici skrze domácí přípravu žáků. Mimotextové komponenty, tak dokáží zastoupit připojení k internetu či celkově absenci počítače či jiných technologií v domácnosti. „Takže jako ty fotky, je to super třeba i pro ty, kteří nemají možnost vlastně digitální formy, videí a všeho, protože ne každý třeba má možnost notebooku nebo telefonu. Takže je to aspoň pro ně, že se podívají a všechno se taky asi nenajde úplně ty fotky třeba na internetu.“, oznamuje U2. Kromě simulace digitálního prostředí, může dle U2 pomoc obrazová stránka v učebnici přímo při přípravě na další výuku v domácím prostředí: „...aspoň když to doma otevře, tak si to dokáže představit...“. Dle U5 dochází také k mezigeneračnímu propojení: „...je dobré pak, když už máme nějakou učebnici, že si to ukazují i doma. Dívají si na ty obrázky i s rodiči i s dědečkem nebo babičkou a řeknou si k tomu něco, co třeba oni zažili, že to tam třeba i v těch novějších dějinách zažili i jejich prarodiče, tak nějakou věc a popíšou si, k čemu to bylo a jsou tak obohaceni.“. Participanti U4, U5 a U6 pak považují obrazovou stránku v učebnici jako oporu při zameškání výuky. Například U4: „...když jsou třeba nemocní, tak my třeba píšeme, že jsme probírali kapitolu tu a tu, strana ta a ta. Oni si to pak pročtou doma, prohlédnou si obrázky a dokážou to podle mě díky tomu obrazu dobře pochopit.“. Podobně hovoří U6: „..., když potřebuju, aby doma se na něco připravili nebo jsou nemocní. Tak je to jako doprovod pro ně, že si to přečtou a můžou si pak doplnit informace.“. U5 se také odkazuje na roli rodičů při domácí přípravě během absence žáka: „A i rodiče někdy ví, co se třeba učíme. Podívají se, že můžou i pomoci těm dětem nebo mně tím vlastně pomoci, že se s nimi tam na to podívají, co jim je nejasné.“.

Učitelé však používají učebnice i ve výuce, kde mohou dle výpovědí učitelů sloužit vizuální prostředky k aktivizaci žáků. „*Chtějí vědět, jak to vypadalo, takže pro ně ty obrázky jsou to, co je úplně táhne nebo vtahuje i do toho děje řekněme.*“, říká U4. S U4 souhlasí U5, která současně považuje obrázek za počáteční vjem, ke kterému žáci směřují svůj pohled: „*... Oni, když otevrou učebnici na začátku, tak já si myslím, že oni se vždycky právě dívají hlavně po těch obrázcích, tak já počkám chvíličku a pak když se mi to podaří, tak tím začnu nějak, abych je namotivovala pro práci.*“. I U3 přisuzuje vizuálním prostředkům v učebnici motivační charakter: „*Někdy to může být jakoby motivace, kdy třeba jak mají jenom ten obrázek jo třeba dám do té do té prezentace a jakoby zkoušíme třeba odhadnout. Já nevím, v které jsme době jo nebo záleží na tom, co tam je konkrétně.*“. „*No, jak jsem zmiňovala, to některé motivuje, což jako ovlivní to, jestli vnímají v hodině.*“, dle U2 ovlivňují fotky, obrázky, mapy a další typy vizuálních prostředků pozornost žáků ve výuce.

Aktivizaci můžeme u žáků rozvíjet jistou míru zvědavosti, která se může vyvinout až ve zvědavost. U7 se ve své odpovědi zaměřila na konkrétní ukázkou zvědavosti žáků ve výuce prostřednictvím obrazu. U7 uvádí, že s žáky v hodině řešila otázku, která vznikla na základě touhy po odpovědi, kde bylo stěžejním tématem fiktivnost informací. „*Opakovali jsme učivo čtvrtého ročníku a otevřeli učebnici. Dívali jsme se na obrázky a děti se mě ptaly, jestli tak ti lidi fakt vypadali, že tam není realistická fotka, tak jak to můžeme vědět.*“, U7. Sama učitelka dodávala, že vlastně ona ani historici nemůžou s přesností říct, že podoba obrázku odpovídala skutečnosti. Během rozhovoru pak vzpomínala na začátek školního roku, kdy se žáci zajímali o změnu rituálně se opakujících portrétů v učebnici: „*Když jsme na začátku roku v rámci státního svátku probírali svatého Václava, tak mi někteří říkali, že v učebnici měli loni jinou fotografii a že se vždycky opakovala, tak proč nám teď ukazujete úplně jinou, tak přece nevypadal.*“. U6 pak uvádí příklad, kdy zvědavost po obrazové stránce vyplyne až ve vlastní iniciativu žáka. Žáci si začnou tedy vyhledávat informace skrze iniciování vizuálními prostředky: „*O něčem čteme a zrovna si tu nějaký žák pro nás připravil něco na začátek hodiny a už si spojíme, tady je fotka, že telefon tehdy vypadal takto, ale tady oni mají jiný a už je tu zase prostor pro rozhovor, kdy si chtěl si o tom něco najít, protože ho zaujal obrázek.*“. Obdobný příklad se stal také U2 či U4. „*... já jsem jim řekla, v kterém filmu to třeba popisují, ale, že jim to ještě nemůžu pouštět jo, ale přesto někteří zvědavě si najdou i skrz ty fotky tam. Chcou to srovnat, jestli to tak bylo. Jsou zvědaví prostě.*“, oznámila U2. U4 toto však zaznamenává u konkrétního příkladu tématu: „*Ted'ka když probíráme válku, tak oni úplně jako prahnou po těch obrázcích z té doby. Chtějí vědět, jak to vypadalo, takže*

pro ně ty obrázky jsou to, co je úplně táhne nebo vtahuje i do toho děje řekněme. Je fakt, že některé žáky to navnadí, aby si o tom více zjistili právě ty fotky a tady ty věci.“, čímž také upozorňují na to, že jsou zde žáci, kteří skrze zaujmutí obrazovou stránkou touží po vyhledávání dalších informací k tématu. Něco v nich dané téma vzbuzuje a chtějí jej více poznat vlivem dostatečně atraktivní vizuální stránky.

U5 zaznamenává vlivem obrazu podobně jako U7 pokládání otázek, u nichž lze hledat spojitost se zvědavostí. *„A oni někdy aj říkají, se na to ptají, proč nejsou ty obrázky barevné, tak se o tom bavíme.“, uvádí U7. U5 pak dodává: „..., že je to i zaujme to učivo, že k tomu něco vidí. Že se i potom ptají. Měli jsme i druhou světovou válku, a to v učivu ani nějak nebylo. To bylo jenom taková zajímavost, že tady byli ti partyzáni, co spáchali ten atentát a ono vlastně oni ani nemusíme znát ty jejich jména, ale oni je umí.“. U5 mluví také o konkrétním příkladu, který se jí nedávno stal ve výuce, kdy žáci toužili po čtení starého vydání novin zaznamenaného v učebnici.*

U7 nahlíží na učebnici jako na odborný text, který slouží převážně ke vzdělávání jeho uživatelů. Při otázce směřované na zasazení humoru do učebnice se vyjádřila následovně: *„No to nevím, to si spíš můžeme říct ve škole ve výuce to je, dát tam nějakou srandu, ale učebnice by měla být nějaký odborný text, z kterého se mají vzdělávat. A taky je možné, že by jim to mohlo zkreslit tu dobu nebo situaci. ... Na odlehčení bych volila spíš nějakou hru než něco na silu dávat do učebnice, aby to, jakože žáky zabavilo.“. Naopak U1, U5 a U8 přisuzují učebnici další funkci, která z učebnice činí relaxační prostředek: *„...je to takové i odlehčení od toho textu, že se u obrázku zastavíme, povídáme si o tom.“, sděluje U5. U8 se ve své odpovědi zaměřila na pozornost žáků, přičemž jako první bod zmínila: „Hmm, tak zaprvé, když máte samý text, byť je strukturovaný nějak, tak se brzy unavíte tím čtením dospěláci i děcka. Tím obrazem si tak jako pomůžeme, že to děcka tolik nenudí, zvláště většina dětí má vizuální paměť, tak se mají o co opřít v tom obrázku.“. Z výpovědi učitelky vyplývá, že vizuální prostředek zabraňuje nudě ve výuce. U1 doplňuje: *„Tak mají tu vizuální stránku před sebou, ale možná, že ten dlouhodobý text rozdrobí na menší části, že ti, co se bojí textu právě, tak ten obrázek pomůže uklidnit a říct si třeba i tady se můžu chvíli zastavit, podívat se na něco dalšího, co se vztahuje k tomu tématu, ale zároveň se trochu zrelaxovat. A pak ví, že je tam obrázek a pomůže mi s tím.“. Hovoří tak o obrazové stránce jako prostředku, který může žáka uklidnit. Zpříjemní čtení tím, že je text podložený obrázky. Dochází tak ke kompenzaci verbálních a mimotextových komponentů a současně může obrazová stránka učebnice nabídnout jistou formu relaxace pro žáky.***

5.2 Interpretace dat získaných se žáky

Způsob, který jsme aplikovali při interpretaci dat s učiteli 1. stupně ZŠ, uplatníme i v případě žáků 5. ročníku ZŠ. Interpretace dat je podmíněna 8 transkripty interview s žáky v rozmezí od 11 do 12 let. Dále je ovlivněna významovými kódy, které byly zařazeny do příslušných subkategorií a kategorií. Pro přehlednost uvádíme rovněž tabulku s kategoriemi a subkategoriemi, které vzešly z interview s žáky.

KATEGORIE	SUBKATEGORIE
Směřování prvního pohledu v učebnici	Vizuální čtenář
	Verbální čtenář
Využívání názornosti učitelem ve výuce	Nadšenec
	Kritik
Funkce vizuálních prostředků z pohledu žáka	Imaginace reality
	Pomocník při učení
	Zábavný prvek
Požadavky žáků na vizuální stránku učebnice	Parafráze učitele
	Touha po atraktivitě
	Žák jako spokojený uživatel

Tabulka 4 Kategorie a subkategorie výzkumného šetření u žáků

5.2.1 Směřování prvního pohledu v učebnici

Po otevření učebnice zcela přirozeně směřuje pohled žáků na určitý prvek, který je jim blízký či pro ně atraktivní. Pro zaujetí žáků skrze první pohled jsme využili výše zmíněné kategorie. Zde získáváme odpovědi na roli vizuálních a verbálních komponentů v učebnici. Na určité žáky, s nimiž jsme vedli interview, působily vizuální prostředky velkou mírou na upoutání pozornosti. Tyto jedince jsme přiřadili k pojmu *Vizuální čtenář*. Druhá subkategorie zahrnuje další jedince, kteří jsou zaměřeni především na hlavní myšlenku v textu, nadpisy. Pro naše účely jsme zvolili pojmenování *Verbální čtenář*.

Vizuální čtenář

Pojem *Vizuální čtenář* jsme použili k označení žáků, kteří se ve svých výpovědích odkazují na různé typy vizuálních prostředků. To může být také signálem pro učitele, aby v souladu s touto informací přizpůsobili svou výuku a poskytli žákům dostatečnou vizuální oporu.

Učebnice od nakladatelství Taktik nabízí ve svých učebních materiálech doprovod v podobě komiksů. První pohled Ž1 směřuje právě na komiks: „*No tady ty obrázky, jak tam jsou ty bublinky.*“. Ž1 pak dokládá i vysvětlení: „*Protože mně vždycky tam aj, když jsou nějaké i dřív, že tam byly nějaké vtipné věci.*“. Na komiks v učebnici také ukazoval prstem Ž4 a následně vyjádřil, že je to první věc, na kterou se dívá. „*No, že jsou tam ty důležité osoby u sebe.*“, dle jeho slov jej pak na tomto vizuálním prostředku zaujme uspořádání klíčových postav.

Dalším typem vizuálních prostředků označovaným za první sledovaný, byla fotografie označující skutečnost. „*No mě třeba zajímají fotky, jak je třeba tady ten pan Masaryk.*“, oznamuje Ž3. Ž2 nebyl tolik konkrétní a bez nahlédnutí do učebnice nám řekl: „*Mmm. Já se koukám na ty barevné fotky. Mi se líbí, že je to barevné. Je to takové veselé.*“.

Ž6 nám poté sdělil, že jeho pozornost prvně směřuje na mapy: „*Jo, tak já se dívám na mapy, když je tam majou. To mě baví aj ve skautu, jak chodím.*“. Ve své výpovědi pak uvádí, že v zájmovém kroužku pracují s mapami. Odráží se zde tedy jeho zájem.

Verbální čtenář

V případě verbálního čtenáře spatřujeme snahu dostat se k jádru tématu prostřednictvím textových informací v nadpisu kapitoly, aby mohlo dojít k jeho snadnějšímu uchopení. U této skupiny tedy identifikujeme orientaci žáků při prvním pohledu na nadpis namísto vizuálního prostředku: „*Dívám se na ten nadpis tématu. Chcu vědět, co se budeme učit.*“, osvětluje svou odpověď Ž5. Stejný názor zastává Ž7: „*Toho nadpisu, na ten se vždycky dívám, abych věděla, o čem to je.*“. Záměrem obou participantů je tedy odkrýt klíčovou myšlenku textu, kterou ovlivňuje název tématu.

První pohled Ž8 směřuje na nadpis, aby zjistil, zda se naplní jeho touha po zasazení učiva s válečným tématem: „*No vždycky se dívám na nadpis, jestli je tam na té straně už první nebo druhá světová válka. Na to se těším, jinak mě to moc nebaví.*“. Žák tímto způsobem provádí kontrolu tématu, aby mohlo dojít k uspokojení jeho preferencí.

5.2.2 Využívání názornosti učitelem ve výuce

Učitelé využívají různé pedagogické strategie při výuce. Liší se také jejich způsob při práci s vizuálními prostředky v učebnici. Důležité je však také nahlédnout na postoje žáků k těmto způsobům práce. Mezi žáky se pak našli tzv. *Nadšenci*, kteří se shodují se způsobem aplikace názornosti učebnice ve výuce. Na druhé straně stojí s návrhy změn *Kritici*. Nelze však říct,

že by vybraní žáci spadali pouze do jedné ze subkategorií. U některý z nich dochází totiž v závislosti na daném způsobu práce k odlišnostem. Proto může být jeden participant *Nadšencem* i *Kritikem*, záleží pouze na konkrétní práci s vizuálním prostředkem, kterou popisuje.

Nadšenec

Pozitivní náhled žáků na práci učitelů při využívání názornosti ve výuce vlastivědy jsme označili slovem *Nadšenec*. *Nadšenec* uznává práci učitele s učebnicí, přičemž zde neshledává výtky. Ve výuce žáci oceňují práci se slovními metodami: „*On nám někdy pan učitel říká, co v té učebnici není. A je dobrý, že někdy si o těch fotkách povídáme.*“, sděluje Ž8. Ž1 uvedla také občasné zařazení rozhovoru nad vizuálními prostředky do výuky. Dále Ž1 uvádí: „*No tak on nám dobře povídá pan učitel aj si zapisujeme věci do sešitu. On, když nám něco vysvětluje na obrázcích, tak se podívá do učebnice a aj nám ukazuje třeba, že tohle je zvýrazněný, ale jinak to má v hlavě všechno.*“.

Podle Ž5 není práce s vizuálními prostředky ze strany učitele nijak zvlášť pestrá, jelikož je založená převážně na rozhovoru nad vizuálními prostředky v učebnici. Nicméně Ž5 vyjadřuje spokojenost s tímto zavedeným způsobem práce: „*Jako, ale já, je to fakt dobrý. On toho hodně ví. Tak já pak chápu, proč tam dal někdo ten obrázek.*“. Oceňuje současně společně s Ž7 odborné znalosti učitele: „*Nám někdy pan učitel ukazuje fotky, kde třeba byl, že byl někde v muzeu, a tak tam v nějakým městě. Někdy jsou aj obrázky ve vlastivědě, tak si o tom povídáme s panem učitelem, že to viděl.*“. Ž7 navíc uvítá ve výuce propojenost výkladu s vlastní zkušeností učitele.

Kombinace vizuální a zvukové stránky se zdá tedy jako dobře zvolená skrze spokojenost žáků. Pozitivní reakce také spustila práce s digitálními technologiemi, které mají přístup k internetu: „*Jo aj dobrý jsou videa, když si pustíme, to mě baví.*“. Chválí zapojení videí do výuky vlastivědy Ž1. Upřednostnění výukových videí uvádí také U4: „*No, mi si nějak moc nepovídáme o těch obrázcích. My se, a to je hodně supr, se dívem na Youtubko.*“. Bližší pak Ž4 popisuje zařazovaný program do výuky: „*Někdy nám pan učitel pustí dějiny národa. A to mě baví víc než to, co říká pan učitel.*“. Svou odpověď také obohacuje o zdůvodnění: „*On tam ten lev mluví a říká nám, co se stalo kdysi, a ještě to hnedka vidíme, tak víme, jak se to stalo.*“. Chválí si rychlost získaných informací Ž4.

Kritik

Vyjádření nesouhlasu prostřednictvím negativního hodnocení způsobu práce učitele s vizuálními prostředky je součástí subkategorie *Kritik*. Sdělení nespokojenosti to však mnohdy nekončí. Jedinci totiž mnohdy hovoří o jiném způsobu práce, který by upřednostnili. Nabízí tak návrhy na změny.

Žáci přicházeli zejména s kritikou využívaných slovních metod ve výuce. Například Ž2 odkrývá svůj pohled: *„My si o tom povídáme. No a někdy mě to nebaví.“*. Vzhledem k nezaujetí skrze způsob práce s vizuálními prostředky, nabízí následující inovaci: *„No, třeba nějakou hru, aby se jako poznávalo, co je na obrázku. A aj bych si chtěl něco nakreslit potom do sešitu k zápisu.“*. Ž3 vyjadřuje nespokojenost také se zařazením rozhovorů nad obrazovou stránkou: *„No někdy bych chtěla něco víc zajímavého s tím dělat, než si jen vykládat o tom spolu.“*. Týž participant by ocenil zařazení digitálních technologií do výuky: *„Hmm, já si někdy hledám obrázky další na internetu, tak kdyby nám pan učitel dal tablety a tam bych mohla hledat další obrázky nebo aj co tam není.“*.

Ž6 naopak upozorňuje na nízkou frekvenci rozhovorů nad obrazovou stránkou: *„...povídáme si, ale jen někdy. Někdy aj pan učitel něco vysvětlí, ale chtěl bych si o nich víc povídat s panem učitelem v hodině.“*, dokládá svůj námět pro změnu Ž6.

Další výtku, kterou jsme zaznamenali, se promítla do práce s reálnou zkušeností. Ž7 například považuje za nejdokonalejší volbu způsobu práce s názorností právě získávání zkušeností z reálného světa: *„Jo, nejlepší by bylo si zajet na výlet někde. Ale to jen na tyto věci třeba škoda, na Tomáše Garigue Masaryka už nepotkám. Jako jen sochu třeba.“*. Druhá část výpovědi však zahrnuje povzdech kvůli ztrátě možnosti setkat se s historickými osobami. Optimisticky však U7 dodává: *„No, ale byli jsme v muzeu s mamkou a tatškou, to by šlo. Tam by to mohlo být nějak udělaný.“*.

5.2.3 Funkce vizuálních prostředků z pohledu žáka

V závislosti na pohled žáků na vizuální prostředky v učebnicích vznikly čtyři subkategorie. Pod ty svými výroky spadají participanté druhého výzkumného vzorku. Nicméně každý z nich mohl být řazen do více subkategorií, jelikož žáci shledávali obvykle více než jeden přínos pro svoji osobu.

Při rozhovoru jsme zaznamenali u Ž4 i Ž5 vyjádření důležitosti map a fotek v učebnici pro žáky. Ž5 nám bez váhání oznámil: *„No, aby nám to pomohlo.“*. Uvést bychom však také

měli srovnání s Ž8, který naopak zmiňuje škodlivý účinek učebnice: „*No já se na ně někdy dívám a pak třeba neřeším to, co řekne pan učitel. Ale to je někdy blbý, tak se musím ptát kámoša vedle, co říkal.*“. Odvádění pozornosti od výkladu učitele je podmíněno právě zařazením vizuálních prostředků v učebnici.

Imaginace reality

Ž1 vedle výkladu učitele oceňuje v učebnici zařazení fotek. Jako hlavní důvod uvedla, že jí fotografie zprostředkovává skutečnost. Dochází k jejímu poznávání, kdy postupně získá představu o tom, jak daní lidé či předměty opravdu vypadají. Ž2 si namísto osob či hmotných předmětů chválí realistickou ukázkou fotografií. Pozitivum vidí v tom, že získá prostřednictvím fotografie přehled o způsobu života v daném období. Stejný názor jsme zaznamenali u Ž7. Přičemž Ž7 uvedla: „*...aby se na to lidi dívali a poznávali, jak to vypadalo minule.*“.

Ž3 se ve své výpovědi zamyslela nad možným vznikem miskonceptů bez přítomnosti vizuálních prostředků v učebnici: „*... že si prostě představíš, že je to už taková ta známá osobnost. Že jinak bych si to špatně představila, jak to vypadá v reálu, kdyby to tady nebylo.*“. O získání nepřesné představy při absenci fotografií a obrázků hovoří i Ž8. Zdůrazňuje také to, že konkrétně fotografie potřebuje k tomu, aby získal povědomí o realitě.

Ž6 vyjádřil zájem o znalost barevného spektra černobílých realistických fotografií. Pravidelně totiž přemýšlí nad barevností skrze pravdivost, aby byly informace kompletní. Ž5: „*Hmm, já si někdy hledám obrázky další na internetu, tak kdyby nám pan učitel dal tablety a tam bych mohla hledat další obrázky nebo aj co tam není.*“.

Pomocník při učení

Předchozí subkategorie *Imaginace reality* úzce souvisí s tvořením představ či zapamatování si učiva. To se ovšem může promítnout i do porozumění žáků. Vzhledem k pojmenování následující subkategorie *Pomocník při učení* je zřejmé, že se participanti v této skupině vyjadřují k přínosu vizuálních prostředků v učebnici.

Ž1 nám představila svůj pohled na funkci vizuálních prostředků v učebnici: „*...když nám něco pan učitel řekne, co je v té učebnici, tak když se pak díváme na ty obrázky, tak se to lehko dostává do hlavy aj si to můžeme představit podle těch obrázků.*“. Později též žákyně uvádí: „*..., ale líbilo se mi, že je tam ukázaná ta třída. Že jsme o tom i mluvili a pak nám aj pan učitel říkal, jak to bylo a já jsem tomu vůbec nerozuměla a pak jak jsem to viděla, tak*

jsem řekla aha.“. Žákyně popisuje proces svého uvědomění a uvádí i aha efekt prostřednictvím fotografie, který zažila. Ž4 poté hovoří o významu obrázků a map, kdy doplňují výklad učitele. Ž5 oznamuje i pomoc vizuálních prostředků v učebnicích pro dokonalejší soustředění se na probírané téma.

Podle Ž3 slouží konkrétně fotografie v učebnici k vybavení si důležitých osobností například při testu. Vyjadřuje se také k tomu, že si často vybaví popisek, který se nachází pod fotografií. Ž6 při interview zmiňoval skrze účel zejména fotografie, kdy nám oznamuje její důležitost: *„... protože to navede k tomu, aby sis to zapamatoval třeba ty čísla. Já to pak líp chápu. Nebo tady je někde obrázek a hned k němu něco napsaný, tak je dobrý, že je to u toho.*“. Podobně hovoří i Ž4: *„No ty jména se naučit a zopakovat.*“. Následujícím způsobem svou odpověď konkretizuje: *„Já to líp chápu. Víš, že když to tam vidím tak pak aj to chápu a už to vím.*“. Ž5 uvádí oporu vizuálního prostředku při neznalosti. Ve chvíli, kdy si totiž není něčím jistý, použije obrázek, mapu nebo fotografii. To mu dle jeho slov pomůže v pochopení dané problematice. Ž6 také pomáhá obrazová stránka při orientaci v tématu: *„No, že já hned vím, k čemu to tam je.*“.

Vedle školní třídy se orientuje na využití učebnice v domácím prostředí U7: *„Já jsem byla ted' nemocná, a tak jsem se z toho s mamkou učila, a to bylo dobrý. Mamka říkala, že by to nechtěla všechno hledat. Tak jsem to měla tam.*“. Rovněž Ž4 uvádí vlastní využití učebnice při zameškání výuky. Nejdůležitější je pro něj participanta při domácí přípravě fotografie.

Zábavný prvek

Poslední subkategorie zařazena do předposlední kategorie u žáků, má oproti těm předchozím odlišný charakter. Důvodem je pojmání vizuálních prostředků v učebnici jako cesty k relaxaci. *„Mmm, aby to bavilo ostatní.*“, podělil se o svůj názor Ž8. Současně význam vizuálních prostředků v učebnici vztahuje přímo na svou osobu výrokem: *„Já se dívám na ty komiksy aj, co budeme dělat příště, když mě zrovna nebaví, co říká pan učitel.*“. Došlo také ke globalizaci názoru na celou třídu: *„Nás to pak víc baví s těma obrázkama, se nenudíme.*“, Ž7 podobně jako Ž8 mluví o záchraně obrazem od nudy. Dále Ž2: *„Tak asi, aby ta učebnice byla taková zajímavá, kdyby tam nic nebylo, tak to je nudný.*“.

Se zábavou je možné pojit jistou formu odpočinku. Na Ž4 občas působí obrázky vtipným dojmem. Dodává, že mu konkrétně pomáhají, když si chce chvíli ve výuce odpočinout. Krátká forma odpočinku při výuce v jeho podání vypadá tak, že si prohlíží právě fotky nebo obrázky. Ž6 vedle vlastního rozjímání nad obrazy sděluje: *„Ale mi si o tom aj o přestávce*

něco řekneme se spolužákama, že se někdy třeba smějeme tomu, jak se oblíkali nebo třeba si ukazujeme, jak něco vypadlo, že jsme to neznali, ale třeba někdo jo, tak si to řekneme.“.

5.2.4 Požadavky žáků na vizuální stránku učebnice

V poslední kategorii se naskýtá prostor pro vyjádření libosti, kdy hovoříme o *Žákovi jako spokojeném uživateli* či návrhu změn v případě subkategorií *Parafráze učitele* a *Touha po atraktivitě*. Ve své podstatě se jedná se o hodnocení stavu vizuálních prostředků učebnice a její úpravě. Musíme také dodat, že pro některé žáky bylo obtížné formulovat vlastní požadavky na vizuální stránku učebnice.

Parafráze učitele

Učitelé mohou ovlivnit svými výroky názor žáků. I z tohoto důvodu vznikla tato subkategorie, která symbolizuje odpovědi žáků, kteří se přikláněli k názorům učitele. Z názvu tedy plyne, že níže budeme zmiňovat odpovědi žáků, které budou zahrnovat parafráze učitele.

Ž8: *„Já bych tam chtěl míň textu a víc fotek.“.* Ve chvíli, kdy jsme se však doptávali na prostředek, kterým by nahradil participant text. Zaznělo z úst Ž8 následující: *„Nevím, nám to jen říkal pan učitel.“.* Stejný poznatek nám sdělil Ž4: *„Já bych možná, tady je taková strana a tam chybí fotky. Tady jsou obrázky, ale třeba ne ty fotky. To nám říkal pan učitele, že to nechápe, proč to tak udělali.“.*

Vedle toho se žáci vyjadřovali konkrétně k jednomu z probraných učiv, kde shledávali na základě upozornění třídního učitele absenci zajímavosti. *„Hmm, nevím. Já bych měl víc zajímavostí o tom Janu Amosovi Komenským. Prý je tam toho málo.“,* oznamuje Ž2. Stejným způsobem se vyjádřil Ž1: *„Nám pan učitel říkal, že je tam byly osekány informace o tom učitelovi jednom známým. Někde zas říká, že je toho moc, ale tady to prý bylo slabý.“.* Po společném pojmenování této významné osobnosti Ž1 uvádí učitelův názor za svůj: *„Jo ten Jan Komenský. Ještě Amos teda. Tam bych chtěla třeba víc informací.“.*

Touha po atraktivitě

Atraktivita může mít pro každého jiný rozměr a odlišný způsob vyjádření. Nicméně i přesto odpovědi našich participantů nasvědčují tomu, že žáci vyjadřují touhu právě po atraktivnějších prvcích v učebnicích vlastivědy skrze jejich vizuální stránku. Ž6 například uvádí: *„Počkat to je těžký. Hmm, no třeba jen by asi by to chtělo lepší barvy. Dala bych pryč to všechno, co je černobílý.“.* Po bližším doptání nám bylo dovysvětleno, že žákovi v učebnici nevyhovují černobílé fotografie. Současně si uvědomuje důvod zařazení těchto

fotografií. I přesto však dodává svůj návrh na větší lákavost prostřednictvím barvy: „..., *ale kdyby to upravili, tak by se mi to líbilo víc.*“. Žák nám poté oznámil, že velikost by ho nijak neomezila při nošení do školy. Důležitější pro něj je totiž to, že by učebnice byla nabitá vizuálními prostředky.

Ž2 vyjádřil požadavky na změnu formátu učebnice: „*Já bych chtěl, aby ty učebnice byly větší, aby se tam toho vlezlo ještě víc.*“. Netradiční návrh vzešel od Ž7: „... *chtěla bych, aby to bylo třeba nějaké 3D. Abych se toho mohla dotknout, třeba když jsou tam ukázaný nějaký korále.*“. Žačka pak usoudila, že by zřejmě v dnešní době nebyl její požadavek na zařazení trojrozměrnosti do učebnice zcela reálný, proto se odkazovala na výlety či exkurze: „*Já vím, no, úplně nejlepší by bylo tam jen se třeba někde podívat.*“.

Žák jako spokojený uživatel

Mezi žáky jsou jedinci, kteří nenacházejí žádnou potřebu na změnu pro učebnice. Tito jedinci jsou spokojení a v učebnici z hlediska obrazové stránky neshledávají rušivé elementy. Tento názor vyjádřil jednoslovným souhlasem Ž5. Poté se vyjádřil ke spokojenosti s vizuálními prostředky v učebnici slovy: „*Jo, je to fajn. Tady je někde třeba aj obrázek a hned k němu něco napsaný, to je dobrý, to u toho.*“. Žák shledává vhodnost propojení obrazové stránky a textové.

Ž3 svou odpověď více specifikuje a dodává i pozitiva, které v učebnici nachází: „*Mmm, jo. Mi se líbí, že se tam střídají červená a zelená barva, ještě je tam jedna, teď nevím.*“. Po prolistování učebnice Ž3 dodává: „*Jo tady ju vidím, fialová. Že tam jsou barvy i pro kluky i pro holky.*“. Oceňuje tak genderovou vyváženost volby barev.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Záměrem této kapitoly je poskytnout shrnutí výsledků praktické části diplomové práce. Před započítím výzkumného šetření v terénu jsme si stanovili hlavní cíl výzkumu a z něj vyplývající dílčí cíle. Na tomto základě došlo k formulování otázek výzkumu. Při shrnutí výsledků jsme postupovali napsáním odpovědí na námi stanovené výzkumné otázky. Každá otázka tak bude zahrnovat výsledky výzkumu z určité části prostřednictvím odpovědí, které vyplynuly z interview s oběma skupinami participantů.

Na základě informací získaných z výzkumných studií v teoretické části jsou učebnice jedním z nejpoužívanějších didaktických prostředků. V naší práci jsme se orientovali na vizuální stránku učebnice vlastivědy, konkrétně na její vizuální prostředky.

Hlavní výzkumná otázka diplomové práce byla formulována následovně: ***Jaký význam učitelé a žáci 5. ročníku ZŠ připsávají vizuálním prostředkům v učebnicích vlastivědy?*** Při odpovědi jsme se zaměřili na důležitost vizuálních prostředků v učebnici. Naším záměrem bylo nahlédnout na vizuální prostředky v učebnici vlastivědy z pohledu učitelů a žáků 5. ročníku ZŠ. Soustředili jsme se na to, čím jsou vizuální prostředky pro participanty důležité. Během interview jsme dospěli k tomu, že učitelé a žáci vnímají důležitost vizuálních prostředků pro zařazení do učebnic. Rozdíl vidíme v tom, že učitelé shledávají zásadní roli vizuálních prostředků v opoře názornosti pro žáky i učitele. Žáci se pak orientují pouze na svou osobu či své spolužáky. Význam pro učitele nezmiňovali. Dle jejich názoru má pomoci jen žákům při učení díky názornému dokreslení učebnice. Vnímali je jako důležitý prvek, přičemž pro část z nich představovaly nutný základ učebnice. Význam vizuálních prostředků také spočívá v obohacení učebnice a samozřejmě výuky. S tím jsou spojeny funkce, které následně participanté zmiňovali.

K odhalení funkcí vizuálních prostředků v učebnici pro práci nám vyvstala otázka: ***Jakou funkci mají vizuální prostředky v učebnicích vlastivědy pro žáky 5. ročníku ZŠ?*** K této oblasti měl slovní poznámku každý z participantů. V pojmání funkcí vizuálních prostředků pro žáky jsme současně shledali jednotu skrze výpovědi učitelů i samotných žáků. Ve velké míře jsou vizuální prostředky učebnice vlastivědy považovány za pomocné prvky spojené s procesem učení žáků. Dějiny historie mohou pro žáky představovat těžko uchopitelné téma, jelikož události z minulosti nemají přímý vliv či spojitost s jejich současným životem. Vizuální prostředky jsou pokládány za podpůrný prostředek žáků při tvoření prvotních představ o daném tématu. Žáky samotné vizuální prostředky v učebnicích vlastivědy mohou

mimo jiné aktivizovat svou motivační funkcí. Obě skupiny participantů dále poukazují na porozumění problematice prostřednictvím různých typů vizuálních prostředků ve využívaném didaktickém prostředku. To se však může odvíjet i od učebního stylu žáka. K procesu učení také patří upevnění si učiva. I v tomto případě se participanté při vymezení funkcí vizuálních prostředků učebnic vlastivědy shodují. Učitelé poté specificky vidí přínos pro žáky v opakování se fotografií či obrázků napříč dalšími didaktickými prostředky využívanými ve výuce skrze zapamatování. Vizuální prostředky plní i funkci orientační, kdy žákům usnadňují svou názorností a jasným sdělením orientaci v učebnici. Nelze však hovořit jen o funkci vizuálních prostředků v učebnicích pro žáky pouze ve školní výuce. Žáci s učebnicí a jejím obsahem operují i v domácím prostředí. Učitelé tedy hovoří o účelu vizuálních prostředků při učení se žáků a při nedostatečném podnětném zázemí v domácím prostředí. Je však pravdou, že žáci poukazovali na využívání vizuálních prostředků v učebnici doma bez ohledu na podnětnost tohoto prostředí.

Učitelé i žáci shledávají funkci také v podpoře zvědavosti. U žáků může dojít k vlastní práci mimo výuku, kladení otázek sobě i učiteli a podpořit tak pomyslnou cestu žáků ke zvědavosti. Současně hovoří učitelé o vizuálních prostředcích jako uklidňujícím prvku. Žáci na tuto poznámku reagují spíše skrze pojmání vizuální stránky v učebnici jako odpočinkového prvku či zprostředkovateli zábavy ve výuce.

Vizuální prostředky však nesou pro žáky mladšího školního věku i svá úskalí. Projevit se mohou v nepropojení kontextu s obrazovou stránkou, případně může docházet k odvádění pozornosti. Můžeme říct, že se skupiny učitelů i žáků v tomto názoru rozcházejí. Pouze část žáků se k těmto potížím s vizuálními prostředky vyjadřovala a tento pohled potvrdila. Negativní dopad vnímají žáci při uvažování nad vznikem miskonceptů skrze absenci vizuálních prostředků v učebnici. Učitel by tak měl zohlednit učební styl žáků a přihlídnout k jeho individuálním zvláštěnostem, jelikož někteří žáci stojí na druhé straně břehu a hovoří o dokonalejší koncentraci na učivo skrze zastoupení vizuálních prostředků v učebnici.

Vznik třetí výzkumné otázky, která zněla: ***Jakou plní vizuální prostředky v učebnicích vlastivědy funkci pro učitele ZŠ?***, zapříčinil zájem o zjištění funkcí vizuálních prostředků pro učitele. Odborné publikace nám nabízejí v této oblasti velké množství funkcí obrazové stránky učebnice. Avšak dle našich zjištění také učitelé ve své praxi shledávají vedle funkce pro žáky i pro svou potřebu.

Zásadní účel vizuálních prostředků v učebnici vlastivědy vnímají učitelé skrze usnadnění práce při přípravě na výuku. V dnešní době jsou učitelé zahlceni administrativou,

opravováním, dalšími povinnostmi ve škole například při vedení zájmových kroužků či přítomnosti na pedagogických poradách. Na přípravu výuky následující den jim skrze výše zmíněné důvody nezbyvá tolik času. Mnohdy se tedy pro časovou vytíženost nejsou schopni plně připravit na výuku. Vizualní prostředky v učebnicích mohou, však podle některých učitelů tuto komplikaci řešit. Učitelům zjednodušují práci už jen tím, že v učebnici jsou jako zástupce názornosti. Časově vytíženým učitelům šetří čas, který by věnovali dohledávání obrazového doprovodu a ověřování jeho správnost. Na druhou stranu se zde našli i učitelé, které i přes schválení učebnic jejímu obsahu nevěří, jelikož informace nemusejí být vlivem staršího vydání učebnice aktuální. S úsporou času také souvisí odkaz na inspiraci pro práci ve výuce či tvorbě nových aktivit na jejím základě. Na což také působilo uvedení samotného učitele do tématu prostřednictvím vizualního prostředku znázorněného v učebnici.

To vše se pak může projevit ve vedení výuky skrze podporu motivace, kdy dochází k naplnění potřeby žáky uvést do tématu a zaktivizovat. I v tomhle ohledu mohou různé typy vizualních prostředků v učebnici usnadnit práci učiteli. Navíc mohou zastat roli jiného didaktického materiálu či plnit funkci estetickou. V celkovém měřítku všech odpovědí vnímají učitelé funkci vizualních prostředků pro vlastní osobu, i když byl v některých případech implicitní či se vynořil v průběhu interview. Došlo například k oznámení, že pro dostatečně kompetentního učitele vizualním prostředky účel nemají. Tedy vnímání přínosu pouze v případě neznalosti učitele.

Čtvrtá výzkumná otázka: *Jak učitelé a žáci 5. ročníku ZŠ hodnotí vizualní stránku učebnice vlastivědy z hlediska typů a množství?*, cílila na hodnocení vizualních prostředků. Při hledání odpovědi jsme zjistili, že žáci a učitelé se vyjadřovali jen k vybraným typům vizualních prostředků skrze jejich přítomnost. Frekventovaně hovořili o mapách, obrázcích, fotografiích, komiksech, grafech či piktogramech, což nám odkrylo další dimenzi návrhu zkoumání. Současně tato informace upozornila na vizualní prostředky, které se převážně v učebnicích vlastivědy napříč různými nakladatelstvími vyskytují.

Ze získaných dat vyplynulo, že mezi sympatií k učebnici a její obrazovou částí neexistuje pevná spojitost. Mezi participanty se našli učitelé i žáci, kteří vizualní prostředky v učebnici vlastivědy hodnotili celkově pozitivně. Spokojenost se odrážela v pozitivních reakcích na poskytování názornosti akurátního množství zařazení různých typů vizualních prostředků i jejich kombinací. Z hlediska typů vizualních prostředků jsme zaznamenali pozitivní reakci

na propojení obrazové stránky do dalších didaktických prostředků jako jsou například pracovní sešity.

Avšak i přes spokojenost jsme shledali, že by žáci ocenili více vizuálních prostředků v učebnici vlastivědy. Samotným učitelům množství vyhovuje, ale ve své odpovědi myslí na žáky, kteří by podle jejich úsudku ocenili větší zastoupení vizuálních prostředků. Participanti tak vyjádřili zájem o zlepšení vizuální stránky učebnice vlastivědy. Shledali jsme však nejednotnost v hodnocení vizuálních prostředků učebnice u učitelů a žáků, což by na první pohled mohla značit různorodost nakladatelství využívaných učebnic. Nicméně to se neprokázalo ve všech případech, ale jistě to bylo stěžejní pro jejich tvorbu názoru. Hodnocení učebnic od stejného nakladatelství se mírně v určitých případech lišilo vlivem různých preferencí a zvyklostí účastníků. Žáci se vyjadřují ke změnám skrze množství textu nad obrázky, aby byla učebnice nabitá vizuálními prostředky. Zároveň vyjadřují přání po atraktivitě. Vyvinout se může až v touhu po praktické zkušenosti v podobě exkurzí a upřednostnění vlastního prožitku nad názornými vizuálními prostředky dvojrozměrné podoby v učebnici.

Vytýkáno bylo zejména malé množství textu v učebnicích, přičemž učitelé tuto stížnost přenášeli na žáky, což se projevilo v subkategorii žáků s názvem Parafraze učitele. Současně však žáci hovoří v konkrétní kapitole učebnice o nedostatku zajímavostí, opět s oporou o názor učitele. Zpětně je pro nás obtížné určit, zda se jednalo pouze o přejímání názoru učitele či vlastní úsudek doplněný učitelovou poznámkou. Vedle umístění textu na úkor obrazu vyjádřili učitelé negativní hodnocení pouze ve vztahu ke chaotickému uspořádání vizuálních prostředků na dvojstranách v učebnici vlastivědy. Učitelé s tím spojovali obtíže s pozorností, což také svou výpovědí žáci potvrdili. Na druhé straně je třeba zmínit individuální zvláštnosti každého jedince potažmo uživatele učebnice, na které upozorňují někteří učitelé. Mezery učitelé vidí také v zařazování map skrze rozvoj mapových dovedností žáků. Toto naopak žáky nijak zvlášť netrápí. Jejich představa ideálních vizuálních prostředků v učebnici zahrnovala barevné fotografie či vytvoření většího formátu učebnice.

V pořadí pátá a současně poslední stojí výzkumná otázka: ***Jak učitelé ZŠ pracují s vizuálními prostředky v učebnicích vlastivědy ve výuce?***, kde se projeví význam vizuálních prostředků pro učitele skrze jejich využití ve výuce. Nezbytnou součástí při práci s vizuálními prostředky je bezesporu přístup učitele a jeho výklad k vizuální stránce

učebnice vlastivědy. Lze tedy říct, že participantí staví vedle sebe působení vizuálních prostředků v učebnici a učitele samotného.

Učitelé se podle našich zjištění řadili do třech subkategorií, avšak mnohdy se jejich způsob práce dotkl více než jedné subkategorie. Můžeme konstatovat, že učitelé v určitých případech střídali způsob práce s vizuálními prostředky dle potřeby žáků a charakteru tématu. Hojně užívané jsou slovní metody, nejskloňovanější byl rozhovor. Žáci se k užívání těchto výukových metod staví pozitivně. Sluchová stránka ve spojitosti s tou vizuální je pro mnohé žáky přínosná a váže se k pozitivním reakcím. Avšak jiní žáci nepokládají tuto metodu za dostatečně pestrou. Zde je třeba přihlédnout ke způsobu vedení rozhovoru či diskuse.

Druhá skupina učitelů tzv. Kreativců pracuje s vlastními názornými materiály, které jsou mnohdy opřeny o vizuální prostředky z učebnice či jsou nimi inspirovány. Vedle tvoření pracovních listů a prezentací se učitelé orientují i na zařazení didaktických her či práci s digitálními technologiemi. Spatřovali jsme rovněž snahu o využití výukových materiálů, které nabízí základní škola. V tomto případě nepracují přímo s vizuálními prostředky, ale doplňují je dalším názorným materiálem.

Část participantů pak považuje za klíčovou vlastní zkušenost a objevování v reálném prostředí či se alespoň snaží o jeho simulaci. Empirikové se tak odkazují spíše na historické exkurze či případně využívají vizuální prostředky pro praktické aktivity jako je třeba výroba ručního papíru.

7 DISKUSE A DOPORUČENÍ DO PRAXE

Prováděné výzkumné šetření se zabývá vizuálními prostředky v učebnicích vlastivědy. Naším záměrem bylo přinést do této oblasti poznatky z hlediska shledávaného významu vizuálních prostředků vlastivědných učebnic učiteli a žáky 5. ročníku základní školy. Trahorsch et al. (2018) v této oblasti mluví o nízkém zastoupení výzkumů zaměřených na vizuální prostředky v učebnicích pro 1. stupeň ZŠ. I z tohoto důvodu jsme považovali za přínosné toto téma otevřít. Hojnost výzkumů popisované problematiky se však dle týž autorů týká 2. stupně základní školy a střední školy. Uvést můžeme Peškovou (2012), která pozornost směřuje v kvalitativní části svého výzkumu obdobnému tématu jako my, avšak s ohledem na učitele 2. stupně ZŠ.

Dle našich zjištění participanti vnímají důležitost zastoupení vizuálních prostředků v učebnici skrze jejich názornost. Učitelé tak vidí hodnotu ve vizuálních prostředcích a považují je za důležitý prvek ve výuce. Jirásková (2023) uvádí, že je klíčové, aby si sami učitelé uvědomili funkce vizuálních prostředků a aktivně je zařazovali do svých vyučovacích hodin. V tomto případě spatřujeme shodu u dotazovaných učitelů, kteří si funkci vizuálních prostředků dle našeho názoru uvědomují. To dokazuje výčet popsanych funkcí participanty. Současně je, ale důležité pěstovat u žáků i učitelů vizuální gramotnost, aby dokázaly s vizuálními prostředky obě strany pracovat. Avšak na tento druh gramotnosti jsme se v předkládané práci přímo nezaměřili.

Učitelé a žáci, kteří naplnili náš výzkumný vzorek také vyjádřili požadavek o zasazení více vizuálních prostředků do učebnice. Jejich množství je zejména s ohledem na žáky podle participantů nedostačující. Zde identifikujeme neshodu s tvrzením od Janka (2015) podle kterého přibývá v učebnicích obrazové stránky. Nekoreluje to však s požadavky dotazovaných učitelů a žáků základní školy.

Přínosné by dle našeho názoru bylo provést podobný výzkum dalších předmětů vyučovaných na 1. stupni ZŠ s učebnicemi, které jim přísluší. Současně považujeme za důležité uvést, že prioritou naší práce není posuzovat učebnice podle nakladatelství, ale zaměřit se spíše na pohled učitelů a žáků na učebnice vlastivědy. Přičemž se však domníváme, že obsahová analýza vizuálních prostředků v učebnicích by mohla nabídnout další podnětné poznámky do školní praxe.

Námi získané poznatky mohou být stěžejní pro učitele při přípravě a vedení výuky s oporou o tento pracovní nástroj učitelů a žáků, jelikož učitelé mohou mimo jiné nahlédnout do mysli

žáků. Osobně bychom doporučili prolínat práci s vizuálními prostředky v učebnici vlastivědy s praktickými příklady ovlivňujícími zkušenosti žáků. Učinit výuku dostatečně pestrou a současně žákům přiblížit historické události tak, aby jim dokázali porozumět. Tato práce může být také podnětem k tomu, aby učitelé vedli rozhovory s žáky nad jejich žádostmi a vyslechli si jejich názory. Ty se snažili vyhodnotit a případně implementovali do výuky.

Kromě přínosu pro uživatele učebnice vlastivědy shledáváme podnětné informace, získané z této práce, i pro tvůrce učebnic. Učebnice má svůj tým autorů z řad učitelů, redaktorů, grafiků, ilustrátorů, fotografů a dalších spolupracovníků, díky kterým se může tvorba učebnice uskutečnit. Současně z praxe víme, že dnes je v nabídce velké množství učebnic od různých nakladatelů, které se mohou více či méně lišit. Každá škola si pak volí z tohoto nabitého seznamu tu, kterou pořídí a budou ve výuce využívat. Přesah shledáváme v apelu na nakladatelství, aby se věnovalo názorům svých uživatelů a zohlednilo je při tvorbě učebnic.

7.1 Limity výzkumu

Při podrobnějším uvažování nad realizací výzkumného šetření jsme narazili na několik limitů. Mezerou během provádění interview bylo jeho zprostředkování s využitím mobilního telefonu. Jednalo se o jeden případ, kde jsme nemuseli zaznamenat důležité signály od participanta, jelikož došlo pouze k verbální komunikaci s absencí nonverbální. Domníváme se pak, že vlivem telefonického interview došlo ke zkrácení jeho délky vlivem ztráty možnost vidět se face to face a reagovat na sebe. Dále jsme shledávali limit v odpovědích učitelů a žáků orientovaných spíše na historickou část, která se vztahuje k učivu vlastivědy. Důvodem byla aktuálnost tohoto tématu v době realizace interview. Učitelé sice nabízeli odpovědi zaměřené na zeměpisnou část výuky, avšak v nižší míře.

V jedné z výzkumných otázek, jsme odpovídali na využívaný způsob práce učitelů s učebnicemi vlastivědy pro 5. ročník základní školy. Učitelů jsme se sice měli možnost díky zvolené výzkumné metodě doptat na potřebné informace. Avšak vzhledem k tomu, že disponujeme jen ústním vyjádřením učitelů. Mohly být jejich odpovědi zkreslené. Učitelé nám nemuseli podat zcela výstižný popis jejich aplikace vizuálních prostředků do výuky. Tento limit by mohla ovlivnit volba výzkumné metody pozorování realizované ve třídách 5. ročníku během výuky vlastivědy.

V rámci získaných dat výzkumného šetření vnímáme, že skrze nízký počet participantů zařazených do výzkumného vzorku není možné výsledky zobecňovat. Důvodem je jednotné místo v rámci kraje České republiky a také vedení interview nad třemi učebnicemi od různých nakladatelů. Současně si jsme vědomi, že žáci i učitelé mohou v souvislosti s jejich individuální zvláštnostmi preferovat jiný typ vizuálních prostředků či jejich způsob zasazení nebo množství.

ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce vstupuje do problematiky vizuálních prostředků v učebnicích vlastivědy 1. stupně základní školy. Jejím hlavním cílem bylo zjistit, jaký význam připisují učitelé a žáci 5. ročníku ZŠ vizuálním prostředkům v učebnici vlastivědy určené pro 5. ročník základní školy.

Teoretická část definuje samotný pojem vizuální prostředek. V této návaznosti seznamuje s jeho typy, faktory užití a funkcemi, které skrývá. Funkce tentokrát učebnice byly popisovány také ve druhé kapitole, čemuž předcházelo vymezení fenoménu školní učebnice a zásady názornosti. Zahrnuta byla také podkapitola zaměřená na užívání učebnice ve výuce. Poslední kapitola předurčila vyučovací předmět, který byl zkoumaný. Jednalo se o vyučovací předmět vlastivěda a jeho zasazení do RVP ZV.

Pro kvalitativně orientovanou výzkumnou část bylo využito polostrukturované interview. Jakožto výzkumnou metodu typickou pro kvalitativně orientované výzkumné šetření. Našimi participanti byli učitelé 1. stupně základní školy, kteří působí jako vyučující žáků 5. ročníku v předmětu vlastivěda. Druhou skupinu tvořili žáci mladšího věku ve věkovém rozmezí 11 až 12 let. Výzkumný vzorek obsáhl tedy 8 interview s učiteli a stejný počet s žáky 5. ročníku ZŠ. Interview bylo realizováno v případě obou skupin participantů formou osobního setkání. Jen jedno interview probíhalo prostřednictvím mobilního telefonu. Následně byly interview přepsány a z nich vytvořeny kategorie a subkategorie na základě otevřeného kódování. Výsledky získané prostřednictvím interview s žáky 5. ročníku a učiteli základní školy nám ukázaly, že vizuální prostředky vedle zkušeností spojených s reálným životem jsou důležité pro pamatování si a porozumění tématu a učivu, zároveň jsou lépe uchopitelné pro příjemce než textové informace.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bednárek, A., Mynářová, G., Václavík, M., & Červenková, I. (2021). Typy a způsoby užívání výukových zdrojů žáky osmých tříd základních škol. *Pedagogika*, 71(1), 101–119. <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1871>
- Blažek, R., Janotová, Z., Potužníková, E., & Basl, J. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva*. Česká školní inspekce.
- Bláha, J. D. (2018). Vizualie a jejich vliv na vnímání světa kolem nás. *Geografické rozhledy*, 28(2), 4–7. [Geografické rozhledy 28/2 \(2018-2019\) \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/328111111)
- Dostál, J. (2008). *Učební pomůcky a zásada názornosti*. VOTOBIA.
- Černý, K. (2012). Učitelé dějepisu: výuka nejnovějších dějin, historické vědomí a legitimace školní výuky dějepisu. *Orbis Schoale*, 6(1), 41–52. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.48>
- Gak, D. M. (2011). Textbook – an important Element in the Teaching Process. *Metodički vidici*, 2(2), 78–82. <https://doi.org/10.19090/mv.2011.2.78-82>
- Grossman, P., & Thompson, C. (2008). Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers?. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2014–2026. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.002>
- Guo, D., Wright, K. L., & McTigue, E. M. (2018). A Content Analysis of Visuals in Elementary School Textbooks. *The Elementary School Journal*, 119(2), 245–269. <https://doi.org/10.1086/700266>
- Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2017). Quality of learning materials. *IARTEM e-Journal*, 9(1), 122–141. <https://doi.org/10.21344/iartem.v9i1.601>
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace* (5. vyd.). Portál.
- Herlinda, R. (2014, 7. října). *The Use of Textbook in Teaching and Learning Process: A Case Study of Two EYL Teachers*. The 61st TEFLIN International Conference, Solo, Indonesia.
- Hilander, M. (2023). Classifying Geography Textbook Visuals According to the Concept of Direct, Indirect, and Symbolic Experience of Nature. *Education Sciences*, 13(6), 1–15. <https://doi.org/10.3390/educsci13060553>

- Hrabí, L. (2006). Hodnocení grafické informace učebnic přírodopisu. *e-Pedagogium*, 6(1), 26–32. [e-Pedagogium: Hodnocení grafické informace učebnic přírodopisu \(upol.cz\)](https://doi.org/10.1080/09720073.2013.11891363)
- Jančaříková, K., et al. (2022). *Didaktické zásady v přírodovědném vzdělávání*. Univerzita Karlova.
- Janko, T. (2013). *Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace*. Masarykova univerzita.
- Janko, T., & Pešková, K. (2013). Analysing the Types of Visuals in Textbooks of Geography and German Language: Considering the Instructional Functioning of Photographs. *The Antropologist*, 16(1–2), 363–372. <https://doi.org/10.1080/09720073.2013.11891363>
- Janko, T. (2015). Srovnávací analýza typů nonverbálních prvků v současných českých a německých učebnicích školní geografie. *Pedagogická orientace*, 25(2), 225–248. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-2-225>
- Jirásková, P. (2023). Funkce vizuálních prostředků v učebnicích cizích jazyků na příkladech z učebnic češtiny jako cizího jazyka. *CASALC Review*, 13(1), 23–42. <https://doi.org/10.5817/CASALC2023-1-2>
- Klech, P., Kamrla, J., Sakařová, L., & Binková, A. (2016). *Hravá vlastivěda 5: Novodobé české dějiny, učebnice pro 5. ročník ZŠ*. Taktik International, s.r.o.
- Komenský, J. A. (1948). *Didaktika velká*. Komenium.
- Kostolányová, K., & Šarmanová, J. (2017). Two methods of evaluation of adaptive study materials. *Journal of Technology and Information Education*, 9(1), 43–60. [TWO METHODS OF EVALUATION OF ADAPTIVE STUDY MATERIALS \(upol.cz\)](https://doi.org/10.1080/09720073.2013.11891363)
- Maňák, J. (2003). *Nárys didaktiky*. Masarykova univerzita.
- Maňák, J. (2008). Funkce učebnice v moderní škole. In P. Knecht, & T. Janík, et al. (Eds.), *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 19–26). Paido.
- Maňák, J., & Klapko, D., et al. (2006). *Učebnice pod lupou*. Paido.
- Mareš, J. (1995). Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika*, XLV, 318–327. [Učení z obrazového materiálu Teaching from pictorial material | Časopis Pedagogika ISSN 0031-3815 \(Print\), ISSN 2336-2189 \(Online\) \(cuni.cz\)](https://doi.org/10.1080/09720073.2013.11891363)
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.

Mayer, R. E. (2017). Instruction based on visualizations. In R. E. Mayer, & P. A. Alexander (Eds), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (s. 427–445). Routledge,

Millar, M., & Schrier, T. (2015). Digital or Printed Textbooks: Which do Students Prefer and Why?. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 15(2), 166–185. <https://doi.org/10.1080/15313220.2015.1026474>

Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Slon.

MŠMT. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - edu.cz*

MŠMT. (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. Sdeleni-dolozky-2023-web.pdf, MŠMT ČR (msmt.cz)*

Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Paido.

Nálepová, J. (2007). Analyse zweier Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache. In V. Janíková (Ed.), *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache in Lehre und Forschung* (s. 79–93). Masarykova univerzita.

Nelson, J. (2006). Hur används läroboken av lärare och elever?. *Nordina: Nordic Studies in Science Education*, 2(2), 16–27. <https://doi.org/10.5617/nordina.421>

Oruc, S. (2012). Visual Materials in Social Studies Textbooks. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 11(11), 1561–1565. [idosi.org/mejsr/mejsr11\(11\)12/13.pdf](http://idosi.org/mejsr/mejsr11(11)12/13.pdf)

Park, J. K. (2016). Study on Effective Visual Resources According to Their Role in Teaching-Learning Activity – In the „Regularity in Chemical Reactions“ Unit in the Ninth Grade Science Textbook. *Journal of the Korean Chemical Society*, 60(5), 327–341. <http://dx.doi.Org/10.5012/jkcs.2016.60.5.327>

Pavlasová, L. (2014). *Přehled didaktiky biologie*. Praha. Univerzita Karlova.

Pešková, K. (2012). *Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny*. Masarykova univerzita.

Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Paido.

Průcha, J. (2006). Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In J. Maňák, & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 9–23). Paido.

Průcha, J. (2008). Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení žáků. In P. Knecht, & T. Janík (Eds.), *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 27–37). Paido.

Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika* (5.vyd). Portál.

Purwaningtyas, T. (2020). Didactic Symbol of Visual Images in EFL Textbook: Multimodal Critical Discourse Analysis. *Pedagogy Journal of English Language Teaching*. 8(1), 51–63. <https://doi.org/10.32332/pedagogy.v8i1.1959>

Radič-Bojanič, B. B., & Topalov, J. P. (2016). Textbook in the EFL classroom. Defining, Assessing, and analyzing. *Collection of papers of the Faculty of Philosophy, XLVI*(3), 137–153. <http://dx.doi.org/10.5937/ZRFFP46-12094>

Rambousek, V. (2014). *Materiální didaktické prostředky*. Univerzita Karlova.

Richardson, S. (2018). Homework-based learning resources: two distinct approaches to design and development. *IARTEM E-Journal*, 9(2), 5–29. <https://doi.org/10.21344/iartem.v9i2.591>

Shabiralyani, G., Hasan, K. H., Hamad, N., & Iqbal, N. (2015). Impact of Visual Aids in Enhancing the Learning Process Case Research: District Dera Ghazi Khan. *Journal of Education and Prractice*, 6(19), 226–233. [EJ1079541.pdf \(ed.gov\)](https://doi.org/10.5937/ZRFFP46-12094)

Sikorová, Z. (2007). *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostravská univerzita.

Sikorová, Z., & Červenková, I. (2007). Užívání učebnic a jiných učebních materiálů ve výuce na základních školách a gymnáziích. In: *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků XV. Konference ČAPV*. Pdf JU.

Sikorová, Z. (2010). *Učitel a učebnice – užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostravská univerzita.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2. vyd.). Grada.

Spousta, V. (2007). *Vizualizace: gnostický a komunikační prostředek edukačních fenoménů*. Masarykova univerzita.

Spousta, V. (2010). *Vizualizace vybraných problémů hraničních pedagogických disciplín*. Masarykova univerzita.

- Stará, J. (2019). *Práce učitelů s učebnicemi*. Univerzita Karlova.
- Stará, J., & Krčmářová, T. (2014). Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace*, 24(1), 77–110. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-1-77>
- Šimík, O. (2014a, 24.–28. března). *Analýza obrazových komponent v současných učebnicích přírodovědy*. Sapere Aude 2014: pedagogika, psychologie a dnešní společnost, Hradec Králové, Česká republika.
- Šimík, O. (2014b). *Učebnice přírodovědy pohledem pedagogického výzkumu*. Ostravská univerzita.
- Šimík, O. (2015, 20.–24. dubna). *Názory žáků primární školy na vlastivědu*. Sapere Aude 2015: koncepty dneška, Hradec Králové, Česká republika.
- Šimík, O. (2017a). *Analýza vlastivědných (dějepisných) učebnic pro 1. stupeň ZŠ po kurikulární reformě*. Ostravská univerzita.
- Šimík, O. (2017b, 17.–19. května). *Didaktická vybavenost učebnic pro tematický okruh Lidé a čas v primární škole*. Sapere Aude 2017: působnost pedagogiky a psychologie, Hradec Králové, Česká republika.
- Šimík, O. (2008, 23.–24. ledna). *Svět kolem nás jako východisko pro realizaci přírodovědné a společensko-vědní složky na Katedře pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání*. Profesionalizace učitelského vzdělávání, Ostrava, Česká republika.
- Špačková, K., et al. (2019). *Gramotnostní dovednosti v období mladšího školního věku - možnosti rozvoje a diagnostiky*. Univerzita Karlova.
- Šupšáková, B., et al. (2004). *Vizuální kultura a umění v škole*. Digit.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K., et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Portál.
- Testa, I., Leccia, E., & Puddu, E. (2014). Astronomy textbook images: Do they really help students?. *Physics Education*, 4(3), 332–343. <https://doi.org/10.1088/0031-9120/49/3/332>
- Torkar, G. (2022). Interview with Richard E. Mayer about Multimedia Materials and Textbooks. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(2), 189–195. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1238>
- Trahorsch, P. (2022). *Vizuálie v učebnicích geografie: analýza a vliv na dětská pojetí*. UJEP.

- Trahorsch, P., Bláha, J. D., & Janko, T. (2018). Analýza výzkumů vizuálií v učebnicích na příkladu učebnic s geografickým obsahem. *Pedagogická orientace*, 28(1), 111–134. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-1-111>
- Trahorsch, P., & Bláha, J. D. (2020). Visual representation of the curriculum in geography textbooks: quantification of visuals in educational medium analysis. *IARTEM E- Journal*, 11(2), 1–20. <http://dx.doi.org/10.21344/iartem.v11i2.587>
- Turek, I. (2014). *Didaktika* (2. vyd.). Wolters Kluwer.
- Vinisha, K., & Ramadas, J. (2017). Visual Representations of the Water Cycle in Science Textbooks. *Contemporary Education Dialogue*, 10(1), 7–36. <https://doi.org/10.1177/0973184912465157>
- Vu, T., & Febrianti, Y. (2018). Teachers' Reflections on the Visual Resources in English Textbooks for Vietnamese Lower Secondary Schools. *TEFLIN Journal*, 29(2), 266–292. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v29i2/266-292>
- Wahla, A. (1983). *Strukturální složky učebnic geografie*. SPN.
- Weinhöfer, M. (2007). Obtížnost textu vybraných učebnic zeměpisu pro základní školy. In J. Maňák, & P. Knecht, et al. (Eds.), *Hodnocení učebnic* (s. 115–121). Paido.
- Zujev, D. D. (1986). *Ako tvorit učebnice*. SPN.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SŠ	střední škola
tj.	to je
tzv.	takzvaně
U	učitel
V	výzkumník
ZŠ	základní škola
Ž	žák

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Ukázka z učebnice Hravá vlastivěda 5 (Klech et al., 2016, s. 40–41)	36
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika učitelů z výzkumného vzorku	37
Tabulka 2 Charakteristika žáků z výzkumného vzorku	38
Tabulka 3 Kategorie a subkategorie výzkumného šetření u učitelů	39
Tabulka 4 Kategorie a subkategorie výzkumného šetření u žáků.....	59

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas pro učitele ZŠ

Příloha P II: Informovaný souhlas pro zákonného zástupce žáka 5. ročníku ZŠ

Příloha P III: Transkripce interview s učitelem ZŠ

Příloha P IV: Transkripce interview se žákem 5. ročníku ZŠ

Příloha P V: Ukázka otevřeného kódování přepsaného interview s učitelem ZŠ

Příloha P VI: Ukázka otevřeného kódování přepsaného interview se žákem 5. ročníku ZŠ

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO UČITELE ZŠ

INFORMOVANÝ SOUHLAS ÚČASTNÍKA VÝZKUMU

Vážený pane, vážená paní,

v souladu s etickými zásadami realizace výzkumu a ochranou osobních údajů

Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci diplomové práce.

Název diplomové práce: Vizuální prostředky v učebnicích 1. stupně základní školy pohledem učitele a žáka

Řešitel výzkumu diplomové práce: Michaela Navrátilová, m1_navratilova@utb.cz

Název pracoviště: Ústav školní pedagogiky, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Podpisem prohlašuji souhlas s níže zmíněnými body:

- Byl/a jsem seznámen/a s účelem rozhovoru pro potřebu výzkumu diplomové práce Michaely Navrátilové.
- Předem jsem byl/a obeznámen/a s délkou a průběhem rozhovoru.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru, jeho následným zpracováním a jeho anonymním publikováním do výzkumné části diplomové práce. Zvukový záznam bude po transkripci vymazán, a tudíž nebude poskytován třetí straně, ale použit POUZE pro účely výzkumu.
- Bylo mi sděleno, jakým způsobem bude nakládáno s rozhovory a jak bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovoru. V diplomové práci nebude obsaženo mé jméno ani jiné osobní údaje.
- Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast na výzkumu diplomové práce nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez udání důvodů.

.....
datum a podpis účastníka

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ZÁKONNÉHO ZÁSTUPCE ŽÁKA 5. ROČNÍKU ZŠ

INFORMOVANÝ SOUHLAS ÚČASTNÍKA VÝZKUMU

Vážený pane, vážená paní,

v souladu s etickými zásadami realizace výzkumu a ochranou osobních údajů

Vás žádám o souhlas s účastí Vašeho dítěte ve výzkumném projektu v rámci diplomové práce.

Název diplomové práce: Vizualní prostředky v učebnicích 1. stupně základní školy pohledem učitele a žáka

Řešitel výzkumu diplomové práce: Michaela Navrátilová, m1_navratilova@utb.cz

Název pracoviště: Ústav školní pedagogiky, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Podpisem prohlašuji souhlas s níže zmíněnými body:

- Byl/a jsem seznámen/a s účelem rozhovoru pro potřebu výzkumu diplomové práce Michaely Navrátilové.
- Předem jsem byl/a obeznámen/a s délkou a průběhem rozhovoru.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru s mým dítětem, jeho následným zpracováním a jeho anonymním publikováním do výzkumné části diplomové práce. Zvukový záznam bude po transkripci vymazán, a tudíž nebude poskytován třetí straně, ale použit POUZE pro účely výzkumu.
- Bylo mi sděleno, jakým způsobem bude nakládáno s rozhovory a jak bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovoru. V diplomové práci nebude obsaženo jméno mého dítěte ani jiné osobní údaje.
- Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast na výzkumu diplomové práce nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez udání důvodů (resp. mého dítěte).

.....
datum a podpis účastníka

PŘÍLOHA P III: TRANSKRIPCE INTERVIEW S UČITELEM ZŠ

V: Na začátek se vás zeptám. Jakou používáte učebnici v rámci vlastivědy?

U2: Využíváme Novou školu, ne teda SPN, pardon.

V: Nic se nestalo. A když učíte vlastivědu, tak z té učebnice vycházíte?

U2: Tak co se týče vlastivědy, já ji učím v podstatě poprvé ve své praxi letos.

V: Aháá.

U2: Já jsem vlastně teda nikdy vlastivědy neučila, ale je to dobré téma, což je super. Teď to máme spíš historicky zaměřené, ale je fakt, že já jsem tu učebnici tolikrát neotevřela. V podstatě se nejvíc dívám, co mám jako zhruba učit. Já si to vždycky ověřuji prostě na internetu, protože tam jsou informace vlastně z historie. Takže ta učebnice těžko říct, co je tam pravda. Já si myslím, že něco třeba, když jsem si i přečetla, tak ty děcka úplně ani nechápou.

V: A myslíte si, že by jim v tom mohlo něco v té učebnici pomoci?

U2: Přímo v té učebnici?

V: Ehm. Ano, přímo tam.

U2: Tam asi nějaká vysvětlivka nebo něco názorného, jak jsou fotky, a tak na přiblížení, něčeho, co jako nedokážou uchopit. A ten text třeba podtrhnout, to důležitý. Ale upřímně, já si to chystám spíš po svém, že víc kanálů načtu anebo se aj někoho zeptám. Třeba tady na škole pana učitele dějepisu. Třeba říkám, kde je dobré ty informace hledat nebo videa nebo cokoliv. Pak třeba to zadávám i děckám, aby se zeptaly, jestli mají ještě babičky. Ale ta učebnice, co se týče vlastivědy, já jsem jí fakt asi neměla pořádně ještě ani otevřenou možná.

V: Aha, takže jestli to chápu správně, tak vlastně vy se řídíte jenom de facto učivem podle učebnice.

U2: Jo, jo, jo, že to je jediné, jakože se řídím obsahem, ale prostě ta učebnice je pro mě úplně v podstatě pase, protože jako já tomu úplně, totiž moc nevěřím těm učebnicím se přiznám.

V: A z jakého důvodu, jestli se můžu zeptat?

U2: Protože já si myslím, že třeba během těch x let, co já vlastně učím, tak se kolikrát cokoliv změnilo, ten názor.

V: Aha, rozumím.

U2: Třeba přijdou vlastně ti historici s něčím novým jo, že to bylo jako úplně jinak. Já jsem to zažila vlastně u Karla IV., o kterém jsem si strašně dlouhou dobu myslela, že je to přesně, jak podle toho filmu Noc na Karlštejně (smích). A nakonec, když jsme byli přímo na tom Karlštejně, tak jsem tam zjistila úplně jiné informace, vlastně tu skutečnost. Takže vlastně si na to dávám pozor a fakt jako vytahuji víceméně v uvozovkách asi ověřenější informace, abych to těm děckám, protože já nevím to je strašné pohyb na tenkém ledě. Může se najít samozřejmě rodič, který je historik, takže je to takové fakt jako úplně jenom takové jednoznačné, ověřené informace a teď mi přinesete vy něco z domu, abych vlastně třeba i věděla, jak se o tom dokáží ti rodiče bavit, abych vlastně zjistila, jestli mají pojem o tom daném učivu, protože třeba teď už máme novodobější historii. Máme 2. světovou válku, tak tam už jako by mohli mít rodiče prarodiče, popřípadě pra pra rodiče jak už nějaké znalosti.

V: I když jsem pochopila, že učebnice vlastivědy tolik neužíváte, tak i přesto se vás zeptám. Když do učebnice občas nahlédnete. Jak hodnotíte tu její jako vizuální stránku?

U2: Já si myslím, že konkrétně ta SPN je velice pěkně zpracovaná, jakože udělané fakt ty obrázky, jsou tam jako super. Možná i ty potom vzadu ty různé otázky, důležité věci, jakože jo v podstatě se to shoduje i kolikrát s tím, co mi vlastně zjistíme, jakože z těch úplně jiných vlastně věcí, že to si vždycky třeba někdy otevřu a podívám se na, co se ptají, jaké mají, jakože ten, co je důležité vlastně tady mají ty 3 body, jo někdy víc, ale jakože třeba tato SPNka si myslím, že je velice pěkně i graficky udělaná. Já jsem teda, ale moc těch vlastivědných učebnic nezažila.

V: Chápu, v pořádku.

U2: Ale tady tuhle, kterou využívám vlastně jako hodnotím. Já si myslím, že je úplně naprosto dostačující a těch informací, celkově toho textu i toho obrazu je tam tak akorát.

V: Je teda něco, co se týče té obrazové stránky, co byste tam chtěla doplnit, že vám tam něco chybělo?

U2: Jediné, co mi k tomu chybí, kdyby k tomu bylo součástí prostě nějaké to vlastně já nevím, jestli bych to nazvala Cédé nebo něco vlastně, co bych jim ještě pouštěla jako takové video ukázky, co by podpořilo tu vizuální stránku, jak jste ji zmiňovala. Ty fotky tam jsou, ale že by to měli v tom videu, to by bylo asi lepší. Jo, že by tam byly i nějaké ty prezentace, jo tak to bych možná, kdyby to bylo součástí vlastně té vlastivědy. Kdyby tam bylo i vlastně mluvené slovo a taky ta vizuální opora, která se dneska třeba dá i sdílet přes ty interaktivky nebo přes cokoliv, že ti, kteří se to špatně učí tím, že prostě si to sice napíšou ano, jo, ale když

to vidí, je to lepší. Oni mi tam pak bez toho píší strašné nesmysly do těch prací. Ale myslím si, že kdyby měli možnost si to vlastně vždycky naposlouchat. A že bych jim řekla a tady se na to můžete znovu doma vlastně podívat, tak si myslím, že to by bylo, jakože super možná, kdyby ještě součástí byly, takové ty věci, že už jsou vyloženě vytvořené kvízy i do Teamsu a do takovýchto, že by to bylo zjednodušení. Tak to si myslím, že by nebylo špatné, ale jako toto je dostačující. A navíc zatím v uvozovkách všechno jsme našli v té interaktivní vlastně podobě, se to dá dneska na tom internetu dost najít a velkým pomocníkem je třeba Děčko, vlastně které vzniklo během Covidu. Tam je strašně moc pěkných materiálů.

V: Takže si, co potřebujete, co vám chybí v učebnici, najdete.

U2: Ano, přesně. Sice to zabere více času jako, ale prostě, dá se to. Ale, že bych těm učebnicím a těm jejich obrázkům vyloženě něco vytkla. Je jasné, že ty učebnice už něco pamatují ani nevím, který je to rok. Ale mně to třeba dostačuje. Myslím si, že i těm děčkám oni zas jako nepotřebují být tak úplně zahlcení úplně kvantem informací, ale zas je dobré, že to tam prostě mají.

V: Teďka takhle navážu. Myslíte, že ta obrazová stránka žákům nějak konkrétně pomáhá?

U2: Ano. Možná tím, že si to dokáží trochu představit jo, že to jenom není o tom, že já řeknu 1. světová válka jo, ale, že tady vidí vlastně ty obrázky, jak v podstatě skutečné fotky, jo to znám. Takže aspoň když to doma otevře, tak si to dokáže představit, jak jinak. Samozřejmě velkou oporou zase to jsou různá videa. Oni už to mají dneska fakt, jakože jednodušší. Můžou si najít vážně, že tam mají všechno, najdou na videích. Ale dneska vlastně někteří se dívali i na velice hrozné filmy z té 2. světové války, že když zjistili, kde to najdou na youtubku, tak mi pak říkali, u čeho plakali. Co všechno si pustili, takže já jsem jim řekla, v kterém filmu to třeba popisují, ale, že jim to ještě nemůžu pouštět jo, ale přesto někteří zvědavě si najdou i skrz ty fotky tam. Chcou to srovnat, jestli to tak bylo. Jsou zvědaví prostě.

V: Takže ty obrázky a fotky v učebnicích působí podle vás na to, že jsou žáci pak zvědaví, co se stalo a podobně?

U2: Samozřejmě, jsou tady děcka, které chtějí vidět víc a třeba je to i víc zaujme skrz to, nevím a víc si o tom hledají pak. Nebo jim to dokonce doma třeba rodiče pustí něco takového, když se doma zmíní, co berem, a tady se teď podívej jo, co všechno se vlastně jako třeba dělo. Takže jako ty fotky, je to super třeba i pro ty, kteří nemají možnost vlastně digitální formy, videí a všeho, protože ne každý třeba má možnost notebooku nebo telefonu. Takže je to aspoň pro ně, že se podívají a všechno se taky asi nenajde úplně ty fotky třeba

na internetu. Těžko říct, ale jako, že už ta prvotní představa. Je to i pro tu prvotní představu, protože jak říkám tady takhle jako nemůžu vytknout zatím vůbec nic.

V: A vnímáte v té učebnici z hlediska obrazové stránky pro ty žáky i nějaká negativa?

U2: Já si nemyslím, že by dneska děckám něco jako, co se týče, co se dá do učebnic. Tak já si nemyslím, že by tam bylo něco, z čeho by měli mít třeba hrůzu, nic násilného. A mezi náma to, co oni hrají v Minecraftu, když jsem se na to jenom podívala, tak jako myslím, že obrázky 2. světové války nejsou v té učebnici hrozný.

V: Rozumí, shledáváte tak spíše tu pozitivní stránku.

U2: No a jak jsem zmiňovala, to některé motivuje, což jako ovlivní to, jestli vnímají v hodině, ale samozřejmě jsou děcka, kterým nepomůže ani svatý grál (smích).

V: Aha, ale možná jim může pomoci právě ta vizuální stránka.

U2: Některým možná ani to ne, prostě jsou děcka, které prostě škola nebaví a nebaví je vlastně nic a fakt jako jsou mi schopni napsat třeba do písemky, kdy chci, aby mi napsali, co si zapamatovali nebo, co je zaujalo. Děláme i projekty na ty témata. A já se jako neptám na otázky, protože můžu se trefit do otázky, kterou fakt, jakože neví. Já taky nevím všechno. Proto říkám napiš mi to, co sis zapamatoval a někteří napíší jednu větu. Takže vlastně to je strašně individuální jo, že pro některé děcko je to úplně super a pro některého to je vlastně taky nezáměr ani není schopné to pobírat a pak těžko říct, jestli je to o zralosti.

V: Jak říkáte ono je to individuální, každý je zapálený pro něco jiného.

U2: Právě.

V: Hmm. Ještě se vás zeptám a teďka jsem jako směřovala spíš k žákům, ale když to zaměřím přímo na vás. Dokáže vám ta vizuální stránka pomoci třeba při práci?

U2: Asi jo, určitě v některém tématu, ve kterém, že jo já si taky spoustu věcí nastudovávám třeba až teď, protože já tím, že vlastnědu jsem měla naposledy, tak jak oni na základní škole. Dobře, na vysoké škole něco taky bylo, ale to bylo úplně o něčem jiném, tak je jasné, že když si to teda, jakože nalistuji a podívám se tak aha, aha, to bude vlastně ohledně kraje nebo něčeho jako, že je to hodně nápomocné. Že oni mají nadpis československá republika demokratický stát a jí si říkám: Bože, co to je za téma. No, ale pak se podívám vlastně na obrázky, že tady Tomáš Garrigue Masaryk, Praha nějaké ty věci, jo. Takže, jo napoví to, určitě to napoví, že už vím, co mám zhruba hledat třeba na internetu, že to nemusím celé jako, tak těžce číst a já si myslím, že mě to určitě jakože pomůže.

V: Pomůžou vám tak uchopit vlastně to téma. A vnímáte ještě nějaký benefit té obrazové stránky pro vás v hodině?

U2: Ano. Přemýšlím ještě. Tak jako, když třeba chci jim to vysvětlit, jako nějakou věc nebo ukázat tak, že to tam mají hned před sebou. Tak je to i jednodušší pro mě.

V: Aha, že vám to usnadní práci při výkladu, co máte. A dokázala byste ještě blíže popsat v rámci té obrazové stránky, jak s ní pracujete přímo ve výuce nebo jestli s nimi vůbec pracujete?

U2: Jo, pracuju. Třeba konkrétně, když jsme byli v té světové válce, tak tam myslím jsme vůbec nic, jakože nepoužívali maximálně třeba, jo oni se podívají třeba. A někdy když jim řeknu: Přečtete si to a pak zkusíte jenom říct, co jste si jako zapamatovali. A teď oni něčemu nerozumí, tak pokud je k tomu vlastně, ten obrázek a nějak jim řeknu, že to je tady toto. Jo, kdy oni vlastně třeba, že se vynalezl, říkáme si jaký telefon, jak si myslí, že jako vlastně vypadal, že oni pak pátrají po dotykovém, takže toto je vlastně pro ně, protože tady tento telefon já nemám k dispozici. Takže samozřejmě, ale jak říkám velkou oporou je interaktivní tabule. Ale kdybych ji neměla, tak je to obrovská tohle opora, jasně ukázu a prostě přesně takhle to bylo. A to je právě to, že ne vždycky může interaktivka fungovat, že vypne nám wifi a jsme úplně bezradní. Takže zlatá učebnice se zlatýma obrázkama, protože to se taky stát může, že přijdeme a prostě celý systém nefunguje. A to není, že by jako se něco dělo. Prostě se to rozhodne, že to vypadne a napíše se 2 dny to fungovat nebude jo. Takže můžeme mít nachystané, co chceme na těch tabulích, prostě pokud to člověk nemá už přímo stažené jo, tak to tam prostě nenarve ani přes mobil ani nijak, takže zase zlaté obrazy, že jim aspoň člověk řekne: Tak a tady vidíte, tady toto je tam u toho popis. A zbytek trochu už člověk vlastně zase dokáže improvizovat, takže jako jo bez obrázků by to bylo úplně nahrané.

V: Tak tady v tomhle vlastně vnímáte takovou jako oporu.

U2: No, ale já si myslím, že kdybyste se možná ptala někoho ze starších kolegů, tak asi má na to náhled úplně jiný, že pro něho ty obrázky to všechno má neskutečnou jako, že je to taky zásadní. Protože oni tak nejsou zvyklí s tou interaktivkou dělat. Jsou tady kolegové prostě ta starší generace pořád hledá, kde je DVD, aby to mohli přehrát a ty učebnice no a já už si to všechno dohledám a samozřejmě až přijde někdo jako vy, tak má ještě úplně něco jiného a takzvaně vytuněnějšího jo, takže jako všeobecně si myslím, že ty obrázky, kdyby tam nebyly je to, o ničem. Já jsem třeba takové učebnice jako dnes jako dítě neměla a neuměla si to představit a učilo se špatně z toho, protože na tabuli taky nic, žádná opora.

V tu chvíli to bylo jako obtížné si to všechno vybavit, jak to vypadalo, tak tady jak říkám je velká výhoda, že mají prostě takový, jako jo všechno, kde si najdou. Je to výhoda i nevýhoda jasně, jo. To už potom, že člověk si říká jo jako, když to berou tak vypnu tabuli, vypnu comp a jedeme jenom tohle, tak je to taky velký pomocník, protože třeba my tady tu vlastivědu používáme dost v dílnách čtení, protože v čítance nejsou úplně ty texty, jaké bych potřebovala jo, takže někdy to máme takzvaně v dílně čtení, kdy vyberou, kdy oni si vylosují témata vlastně teď já jim to rozdám, přečtou si ho a musí třeba si připravit, o čem si přečetli a pro ně je to strašně moc ty obrázky, protože už najednou nejede tabule, já to neříkám. Nemají to, kde zjistit a musí si pamatovat to přečtený a ten obrázek jim taky pomáhá, protože někteří to třeba ani nepřečtou. Oni toho nejsou schopni si zapamatovat, ale jedou čistě podle obrázku pak nám tady ty papíry, co vlastně se dělo a najednou z toho mají 5-6 vět.

V: Aha. To je zajímavý nápad. A co vás k tomu vlastně vede?

U2: Využívám to prostě místo čítanky, že jim vždycky dám jako, že si vyberou 3 až 4 témata teď oni si to vylosují za 20 minut načtou, nějak to vstřebají a jak říkám ty obrázky jsou pro ně opora velká při porozumění i potom vyprávění.

V: Já vám děkuji, za váš čas. To je všechno. Jen se vás zeptám, jestli byste něco doplnila.

U2: Asi mě nic momentálně nenapadá.

V: Dobře, děkuju vám a vypínám nahrávání.

PŘÍLOHA IV: TRANSKRIPCE INTERVIEW S ŽÁKEM 5. ROČNÍKU ZŠ

V: Jaký máš vztah k vlastivědě?

Ž1: No takový střední, kvůli tomu, protože jsou dvě části, že ta dějepisná, zeměpisná.

V: Rozumím tomu správně, že ta dějepisná část tě tolik nebaví.

Ž1: No.

V: A čím by to podle tebe mohlo být?

Ž1: No, já nevím. Je tam moc jmen a čísla si musíme pamatovat.

V: Aha, takže je tam moc datumů a jmen na zapamatování.

Ž1: No, jo.

V: A myslíš si, že by ti mohlo něco v učebnici pomoci, aby sis třeba to velké množství informací zapamatovala.

Ž1: Je dobrý, když jsou tam fotky, že je toho pak míň a takové rozkouskované jakoby. A vím aj, jak to vypadalo a taky, když nám o tom povídá pan učitel.

V: Aha.

Ž1: Jo aj dobrý jsou videa, když si pustíme, to mě baví.

V: A jasně a v čem se ti to líbí?

Ž1: Já to mám ráda prostě, jak to vysvětluje.

V: A když před tebe dám takhle učebnici vlastivědy. Je něco, co tě tady na této dvojstránce na první pohled zaujme?

Ž1: No tady ty obrázky, jak tam jsou ty bublinky.

V: Aha, takže ty komiksy tě zaujmou. A proč tě to zaujalo?

Ž1: Protože mně vždycky tam aj, když jsou nějaké i dřív, že tam byly nějaké vtipné věci.

V: Tím, že je to zábavné, tak sis toho hned všimla.

Ž1: Jo, já si na to někdy aj vzpomenu, když třeba se nás ptá pan učitel na něco. Ale to ne teď, ale třeba minule se mi to stalo s jiným tím obrázkem, teda komiksem.

V: A je něco dalšího, kromě komiksu, co ti v učebnici pomůže třeba při učení?

Ž1: No tak on nám dobře povídá pan učitel aj si zapisujeme věci do sešitu. On, když nám něco vysvětluje na obrázcích, tak se podívá do učebnice a aj nám ukazuje třeba, že tohle je zvýrazněný, ale jinak to má v hlavě všechno.

V: A pracuje pan učitel i s těmi obrázky nebo komiksy, jak jsi uvedla?

Ž1: Jo občas.

V: A mohla bys mi popsat, jakým způsobem?

Ž1: Hmm. Já si teď nevzpomenu.

V: To nevádí. A myslíš, že ty obrázky v učebnici k něčemu slouží?

Ž1: Jo, když nám něco pan učitel řekne, co je v té učebnici, tak když se pak díváme na ty obrázky, tak se to lehko dostává do hlavy aj si to můžeme představit podle těch obrázků.

V: A je tam v učebnici něco, co přímo tebe ruší?

Ž1: Mmm.

V: Třeba tady ty barevné rámečky?

Ž1: To je právě na tom to dobré, že víme, kde jsou nějaké ty zajímavosti.

V: Aha, takže se podle toho orientuješ.

Ž1: Jo.

V: Takže tě v té učebnici nic neruší?

Ž1: Asi ne.

V: Zeptám se tě ještě, jestli je něco, co bys do učebnice chtěla doplnit?

Ž1: Nám pan učitel říkal, že je tam byly osekány informace o tom učitelovi jednom známým. Někde zas říká, že je toho moc, ale tady to prý bylo slabý.

V: Mohl by to být Jan Amos Komenský?

Ž1: Jo ten Jan Komenský. Ještě Amos teda. Tam bych chtěla třeba víc informací, ale líbilo se mi, že je tam ukázaná ta třída. Že jsme o tom i mluvili a pak nám aj pan učitel říkal, jak to bylo a já jsem tomu vůbec nerozuměla a pak jak jsem to viděla, tak jsem řekla aha.

V: Aha, takže ta fotka z muzea ti vlastně přiblížila tu dobu a ty sis to pak mohla líp představit.

Ž1: Jo.

V: Dobře, já ti moc děkuju a vypnu diktafon, aby nás to už nenahrávalo.

Ž1: Jo.

PŘÍLOHA P V: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ PŘEPŠANÉHO INTERVIEW S UČITELEM ZŠ

75 V: Teďka takhle navážu. Myslíte, že ta obrazová stránka žákům nějak konkrétně pomáhá?

76 U2: Ano. Možná tím, že si to dokáží trochu představit jo, že to jenom není o tom, že já

77 řeknu 1. světová válka jo, ale, že tady vidí vlastně ty obrázky, jak v podstatě skutečné

78 fotky, jo to znám. Takže aspoň když to doma otevře, tak si to dokáže představit.

79 Samozřejmě velkou oporou zase to jsou různá videa. Oni už to mají dneska fakt, jakože

80 jednodušší. Můžou si najít vážně, že tam mají všechno, najdou na videích. Ale dneska

81 vlastně někteří se dívají i na velice hrůzné filmy z té 2. světové války, že když zjistili, kde

82 to najdou na youtube, tak mi pak říkali, u čeho plakali, to všechno si pustili, takže ja

83 jsem jim řekla, v kterém filmu to třeba popisují, ale, že jim to ještě nemůžu pouštět jo, ale

84 přesto někteří zvědavě si najdou i skrz ty fotky tam, chtěou to srovnat, jestli to tak bylo.

85 Jsou zvědaví prostě.

86 V: Takže ty obrázky a fotky v učebnicích působí podle vás na to, že jsou žáci pak zvědaví,

87 co se stalo a podobně?

88 U2: Samozřejmě, jsou tady děcka, které chtějí vidět víc a třeba je to i víc zaujme skrz to,

89 nevím a víc si o tom hledají pak. Nebo jim to dokonce doma třeba rodiče pustí něco

90 takového, když se doma zmíní, co berem, a tady se teď podívej jo, co všechno se vlastně

91 jako třeba dělo. Takže jako ty fotky, je to super třeba i pro ty, kteří nemají možnost vlastně

92 digitální formy, vidět a všeho, protože ne každý třeba má možnost notebooku nebo

93 telefonu. Takže je to aspoň pro ně, že se podívají, všechno se taky asi nenajde úplně ty

94 fotky třeba na internetu, těžko říct, ale jako, že už ta prvotní představa. Je to i pro tu

95 prvotní představu, protože jak říkám tady takhle jako nemůžu vytknout zatím vůbec nic.

96 V: A vnímáte v té učebnici z hlediska obrazové stránky pro ty žáky i nějaká negativa?

97 U2: Já si nemyslím, že by dneska děckám něco jako, co se týče, co se dá do učebnic. Tak

98 já si nemyslím, že by tam bylo něco, z čeho by měli mít třeba hrůzu, nic násilného. A

99 mezi náma to, co oni hrají v Minecraftu, když jsem se na to jenom podívala, tak jako

100 myslím, že obrázky 2. světové války nejsou v té učebnici hrůzné.

101 V: Rozumí, sledáváte tak spíše tu pozitivní stránku.

102 U2: No a jak jsem zmiňovala, to některé motivuje, což jako ovlivní to, jestli vnímají

103 v hodině, ale samozřejmě jsou děcka, kterým nepomůže ani svatý grál (smích).

104 V: Aha, ale možná jim může pomoci právě ta vizuální stránka.

INACOVENÍ REALITY DRAHEM
DOKAZÍ VYUŽITÍ OBRAZU
ODEZVY NA DNEŠNÍ DOBU (MĚLI DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE)
HLEDÁNÍ SROVNÁNÍ S REALITOU

MOTIVACE V P
FOTKA NÁHRADOU DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE
OMEZENÉ MOŽNOSTI INFORMACÍ A INTERAKCÍ
SROVNÁNÍ S TÉMATY (FILMY VP)

PROFATIVNÍ PŘIBUŽENÍ TÉMATU VP

POZITIVNÍ Vliv NA PŘECENOS
KAŽDÝ JE INDIVIDUÁLNÍ

PŘÍLOHA VI: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ PŘEPSANÉHO INTERVIEW SE ŽÁKEM 5. ROČNÍKU ZŠ

10 V: A myslíš si, že by ti mohlo něco v učebnici pomoct, aby sis třeba to velké množství informací zapamatovala.

11 Ž1: Je dobrý, když jsou tam fotky, že je toho pak míň a takové rozkouskované jakoby.

12 V: A vím aj, jak to vypadala taky, když nám o tom povídá pan učitel?

13 V: Aha.

14 Ž1: Jo aj dobrý jsou videa, když si pustíme, to mě baví.

15 V: A jasně a v čem se ti to líbí?

16 Ž1: Já to mám ráda prostě, jak to vysvětluje.

17 V: A když před tebe dám takhle učebnici vlastivědy. Je něco, co tě tady na této dvojstránce na první pohled zaujme?

18 Ž1: No tady ty obrázky, jak tam jsou ty bublinky.

19 V: Aha, takže ty komiksy tě zaujmou. A proč tě to zaujalo?

20 Ž1: Protože mně vždycky tam aj, když jsou nějaké i dřív, že tam byly nějaké vtipné věci.

21 V: Tím, že je to zábavné, tak sis toho hned všimla.

22 Ž1: Jo, já si na to někdy aj vzpomenu, když třeba se nás ptá pan učitel na něco. Ale to ne teď, ale třeba minule se mi to stalo s jiným tím obrázkem, teda komiksem.

23 V: A je něco dalšího, kromě komiksu, co ti v učebnici pomůže třeba při učení?