

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Klára Bočková

Učebnice češtiny pro Českou školu bez hranic, Londýn
Czech textbooks for the Czech School without Borders, London

Poděkování

Ráda bych poděkovala prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc. za odborné vedení a vstřícný přístup, díky kterým jsem předkládanou diplomovou práci přivedla do finální podoby. Dále bych chtěla poděkovat Ivoně Klemensové za podporu při získávání potřebných informací a dat. V neposlední řadě bych také chtěla poděkovat respondentům dotazníků – učitelům a žákům České školy bez hranic, Londýn, díky kterým jsem mohla sesbírat data pro účely předkládané práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 18. června 2023

Klára Bočková

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá analýzou učebnic českého jazyka pro 6. a 7. ročník základní školy, které byly vytvořené londýnskou pobočkou České školy bez hranic. Pro velkou obsáhlost dané problematiky je v rámci práce představena široká škála dílčích témat: specifika výuky a žáků školy, její vázanost na český vzdělávací systém (především v kontextu směrnice ke schvalovacím doložkám), teorie učebnice a v neposlední řadě komunikační pojetí výuky jazyka. Za pomoci předem stanovených metod (dotazníkový sběr dat, měření didaktické vybavenosti učebnic, taxace učebních úloh a měření indexu variability, taxace a analýza obrazového materiálu) jsou analyzovány uvedené učebnice českého jazyka. Na základě analýzy učebnic a posudků k udělení schvalovací doložky formuluje předkládaná diplomová práce návrhy úprav učebnic. Součástí práce jsou čtyři příkladové kapitoly.

Klíčová slova:

Česká škola bez hranic, učebnice, schvalovací doložka, učební úloha, komunikační výchova

Abstract

The diploma thesis analyses the textbooks of Czech language for 6th and 7th grade of elementary school, which were created by Czech School Without Borders in London. Due to the breadth of the topic a wide range of sub-topics is presented in the work: the characteristics of education and pupils of Czech school, its connection to Czech educational system (primarily in the context of the directive on approval clause), textbook theory and last, but not least, communicative concept of language education. With the help of pre-established methods (questionnaire data collection, measurement of the didactic equipment of textbooks, assessment of learning tasks and measurement of the variability index, assessment and analysis of visual material) the Czech language textbooks are analysed. Based on the analysis of the textbooks and the report to the granting of the approval clause the thesis articulates the proposals for the modifications of the textbooks. The thesis includes four sample chapters.

Key words:

Czech School Without Borders, textbook, approval clause, learning task, communicative education

Obsah

1. Úvod.....	10
2. Teoretická část.....	12
2.1. Česká škola bez hranic	13
2.1.1. Stručná historie spolku ČŠBH	14
2.1.2. Česká škola bez hranic, Londýn	15
2.1.2.1. Výuka na ČŠBHL.....	15
2.1.2.2. Specifika žáků ČŠBHL.....	18
2.1.2.3. Základní charakteristiky bilingvismu	20
2.2. Legislativa aneb Závazné dokumenty MŠMT	23
2.2.1. Školský zákon.....	24
2.2.1.1. Povinná školní docházka aneb Vzdělávání mimo území ČR.....	24
2.2.1.2. Užívání edukačních pomůcek na českých školách.....	25
2.2.2. Směrnice o schvalovacích doložkách	25
2.2.3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	27
2.2.3.1. Očekávané výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.....	27
2.2.3.2. Klíčové kompetence	28
2.2.4. Školní vzdělávací program ČŠBHL.....	30
2.3. Komunikační pojetí výuky českého jazyka.....	31
2.3.1. Stručná historie didaktiky českého jazyka.....	31
2.3.2. Komunikační pojetí výuky českého jazyka	33
2.4. Teorie učebnice jako edukačního média aneb Co je to učebnice?	40
2.4.1. Edukační médium v kontextu vnějšího světa.....	40
2.4.2. Funkce učebnice.....	41
2.4.3. Edukační text.....	43
2.4.3.1. Vizuální složka učebnic jako mediátor učiva	44
2.4.4. Didaktická vybavenost učebnic	48

2.4.5.	Projektování učebních úloh.....	49
3.	Metodologická část	53
3.1.	Nároky ČŠBHL aneb Vymezení cíle diplomové práce	54
3.2.	Metodologie.....	56
3.2.1.	Dotazníky.....	56
3.2.2.	Metody analýzy obsahu učebnic.....	58
3.2.3.	Taxace učebních úloh Dany Tollingerové.....	59
3.2.4.	Měření didaktické vybavenosti učebnic.....	61
3.3.	Zkoumaný materiál.....	64
3.3.1.	Učebnice českého jazyka ČŠBHL	64
3.3.2.	Posudky k udělení schvalovací doložky	65
3.3.3.	Dotazníky.....	66
4.	Analytická část.....	67
4.1.	Data z dotazníků.....	68
4.2.	Kongruence učebnic českého jazyka s RVP ZV	70
4.3.	Kongruence obsahu učebnic českého jazyka s ŠVP ČŠBHL.....	73
4.4.	Analýza obrazových komponentů.....	75
4.5.	Měření didaktické vybavenosti učebnic	79
4.5.1.	Koeficient využití aparátu prezentace učiva	79
4.5.2.	Koeficient využití aparátu řízení učení.....	81
4.5.3.	Koeficient využití aparátu orientačního.....	84
4.5.4.	Koeficient využití verbálních komponentů.....	85
4.5.5.	Koeficient využití obrazových komponentů.....	86
4.5.6.	Celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnic.....	86
4.5.7.	Didaktická vybavenost učebnice českého jazyka pro 6. ročník.....	87
4.5.8.	Didaktická vybavenost učebnice českého jazyka pro 7. ročník.....	90
4.5.9.	Didaktická vybavenost učebnic českého jazyka pro 6. a 7. ročník v přehledu...93	
4.6.	Měření indexu variability	97

4.6.1.	Taxace učebních úloh.....	97
4.6.2.	Měření indexu variability.....	101
5.	Praktická část aneb Návrhy na revizi učebnic českého jazyka ČŠBHL	108
5.1.	Formální zpracování učebnic	109
5.2.	Výkladová složka učebnic českého jazyka ČŠBHL.....	113
5.2.1.	Komunikační zaměření učebnic aneb Revize učebních úloh.....	114
5.3.	Návrhy úprav učebnic v praxi	116
6.	Závěr	138

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Základní komunikační činnosti.....	34
Tabulka 2 – Komunikační činnosti (Widdowson) – rozmlouvání	35
Tabulka 3 – Komunikační činnosti (Widdowson) – interpretování	35
Tabulka 4 – Komponenty obrazové složky učebnice (Průcha).....	47
Tabulka 5 – Komponenty verbální složky učebnice (Průcha)	49
Tabulka 6 – Regulační funkce učebních úloh (Nikl/Tollingerová).....	51
Tabulka 7 – Akční slova učebních úloh (Nikl)	60
Tabulka 8 – Hodnoty indexu variability	61
Tabulka 9 – RVP ZV: Komunikační a slohová výchova (Mlčoch).....	71
Tabulka 10 – RVP ZV: Jazyková výchova (Koubek).....	72
Tabulka 11 – Taxace obrazového materiálu.....	76
Tabulka 12 – Didaktická vybavenost aparátu prezentace učiva (analýza).....	80
Tabulka 13 – Didaktická vybavenost aparátu řízení učení (analýza).....	82
Tabulka 14 – Didaktická vybavenost aparátu orientačního (analýza)	84
Tabulka 15 – Zastoupení verbálních komponentů v učebnicích ČŠBHL	94
Tabulka 16 – Zastoupení obrazových komponentů v učebnicích ČŠBHL	96
Tabulka 17 – Klasifikace učebních úloh v učebnici češtiny pro 6. ročník.....	99
Tabulka 18 – Klasifikace učebních úloh v učebnici češtiny pro 7. ročník.....	100
Příloha I: Tabulka 19 – Soulad učebnice pro 6. ročník s ŠVP	147
Příloha I: Tabulka 20 – Soulad učebnice pro 7. ročník s ŠVP	149
Příloha III: Tabulka 21 – Taxonomie D. Tollingerové	152
Příloha IV: Tabulka 22 – Taxace učebních úloh učebnice pro 6. ročník.....	155
Příloha IV: Tabulka 23 – Taxace učebních úloh učebnice pro 7. ročník.....	158

Seznam grafů

Graf 1 – Typologie žáků na ČŠBHL k roku 2023	19
Graf 2 – Ovládání komunikačních činností	68
Graf 3 – Míra didaktické vybavenosti učebnice českého jazyka pro 6. ročník	87
Graf 4 – Verbální a obrazové komponenty učebnice českého jazyka pro 6. ročník	88
Graf 5 – Využití verbálních komponentů v učebnici českého jazyka pro 6. ročník.....	89
Graf 6 – Didaktická vybavenost učebnice českého jazyka pro 7. ročník	90

Graf 7 – Verbální a obrazové komponenty učebnice českého jazyka pro 7. ročník	91
Graf 8 – Využití verbálních komponentů v učebnici českého jazyka pro 7. ročník.....	92
Graf 9 – Celkový koeficient využití didaktické vybavenosti učebnic ČŠBHL	93
Graf 10 – Využití verbálních komponentů konkrétních aparátů učebnicemi českého jazyka pro 6. a 7. ročník.....	95
Graf 11 – Typologie úloh dle Tollingerové v učebnici českého jazyka pro 6. ročník.....	99
Graf 12 – Typologie úloh dle Tollingerové v učebnici českého jazyka v učebnici pro 7. ročník	100
Graf 13 – Typologie cvičení dle Tollingerové v učebnicích pro 6. a 7. ročník.....	101
Graf 14 – Variabilita cvičení v učebnici českého jazyka pro 6. ročník.....	104
Graf 15 – Variabilita cvičení v učebnici českého jazyka pro 7. ročník.....	106

Seznam obrazových příloh

Obrázek 1 – Učebnice ve vzdělávacím systému.....	41
Obrázek 2 – Seznam užívaných ikon.....	110
Obrázek 3 – Autoevaluace žáků.....	111
Obrázek 4 – Mapa dialektů.....	120
Obrázek 5 – Princ Žížala.....	126
Obrázek 6 – Perlorodka říční v řece Blanici.....	135
Obrázek 7 – Šumava National Park and Landscape protected Area (CZE) – location map...	135
Obrázek 8 – Knižní obálka "For Dummies"	136

Seznam použitých zkratk

ČR	Česká republika
ČŠBH	Česká škola bez hranic
ČŠBHL.....	Česká škola bez hranic, Londýn
MŠMT.....	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP ZV.....	rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací program
UK.....	United Kingdom (Spojené království)
ÚČJTK FF UK.....	Ústav českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy

1. Úvod

Předkládaná diplomová práce představuje aplikovaný výzkum nové řady veřejně nepublikovaných učebnic českého jazyka. Tyto edukační materiály byly vypracovány londýnskou pobočkou akreditované vzdělávací instituce Česká škola bez hranic,¹ která požádala Ústav českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy² o spolupráci, jež by měla vést ke zkvalitnění uvedených edukačních materiálů. Kolektiv autorů působících na České škole bez hranic, Londýn^{3,4} dal vzniknout řadě učebnic českého jazyka, jež se sestává z učebnic pro 6., 7., 8. a 9. ročník. Po dohodě s jednou ze ředitelk ČŠBHL Ivonou Klemensovou se budeme v analytické a praktické části předkládané diplomové práce zabývat pouze učebnicemi pro 6. a 7. ročník. Tato práce reaguje na požadavky ČŠBHL a při jejím zpracování byly využity také poznatky zaměstnanců školy i jejích žáků. Hlavním cílem této práce je vytvoření přehledu vedoucímu ke zkvalitnění předkládaných učebnic. Přehled je určený především pro autory učebnic ČŠBHL. Zahrnuje prezentaci nejzávažnějších nedostatků edukačních materiálů, které jsme identifikovali díky analýze učebnic a dalších souvisejících dokumentů, a předložení návrhů na jejich úpravu.

Tato práce je komplexní povahy a zahrnuje širokou škálu dílčích tematických oblastí, které se pokoušíme přehledně zprostředkovat. Kvůli rozsahu práce nebylo možné provést podrobnou analýzu všech oblastí, jež se při finálních návrzích úprav ukázaly jako problematické.⁵

V úvodu teoretické části předkládané diplomové práce představujeme nejen organizaci ČŠBH obecně, ale prezentujeme blíže i její londýnskou pobočku, specifika jejích žáků a v souvislosti s nimi i specifika výuky, která se nutně musí žákům přizpůsobovat.

ČŠBHL uvádíme do kontextu českého vzdělávacího systému pomocí bližšího rozboru závazných dokumentů. Škola je na tento systém napojena právními závazky, které jsou

¹ Dále jen ČŠBH.

² Dále jen ÚČJTK FF UK.

³ Úzus zápisu názvu této školy je nekonzistentní. V rámci předkládané práce volíme zápis s dělicí čárkou, který škola užívá častěji, tzn. Česká škola bez hranic, Londýn.

⁴ Dále ČŠBHL.

⁵ Jedná se především o obrazovou materii, jejíchž nedostatků jsme si všímali v různých fázích analýzy předkládaných učebnic. Více viz kapitola č. 4.4. *Analýza obrazových komponentů*.

ukotveny v tzv. školském zákoně. Její postavení je nepřímo korigováno dalšími vyhláškami, jež jsou v předkládané práci rovněž reflektovány.

Teoretická část diplomové práce je doplněna o základní charakteristiky komunikačně zaměřené výuky jazyka, neboť se jedná o pojetí výuky preferované v moderní jazykové edukaci. Toto pojetí se musí odrážet v učebnicích. V neposlední řadě přidáváme také poznatky z teorie učebnice, bez kterých by se tato práce neobešla.

Jak již bylo uvedeno výše, téma diplomové práce vychází z konkrétních potřeb ČŠBHL. Londýnská pobočka České školy bez hranic vytvořila řadu učebnic pro vlastní potřeby a následně usilovala o získání tzv. schvalovací doložky k těmto vzdělávacím materiálům. Učebnice schvalovací doložku nezískaly, a proto se instituce obrátila na ÚČJTK FF UK. Cíl předkládané práce, kterým je vytvoření návrhů na úpravu učebnic, je podrobněji představen v metodologické části diplomové práce, která navazuje na teoretický oddíl.

V metodologické části je dále představen zkoumaný materiál, jímž jsou v našem případě především učebnice českého jazyka, a způsob, jakým jsme postupovali, abychom dosáhli vytyčených cílů.

Navazujíc na metodologický oddíl identifikuje analytická část problematické komponenty analyzovaných edukačních pomůcek za pomoci předem stanovených metod. Tyto metody jsou dvojího typu podle oblasti, na kterou se zaměřují: analýza se z části věnuje didaktické uzpůsobenosti učebnic ze strukturálního hlediska, z části se věnuje vlastnímu obsahu učebnic.⁶

Výsledky analýzy jsou reflektovány v poslední, praktické pasáži předkládané práce. Zde navrhujeme změny nejprve obecně a následně je realizujeme v podobě úprav čtyř příkladových kapitol – dvou kapitol z učebnice pro 6. ročník a dvou kapitol z učebnice pro 7. ročník.

⁶ Analýza obsahu učebnic v souvislosti se souladem s ŠVP školy byla vyhotovena na podnět I. Klemensové.

2. Teoretická část

Předtím, než se budeme zabývat samotnými učebnicemi, je nezbytné představit několik teoretických oblastí, které se s naší prací pojí.

V teoretickém oddílu nejprve uvádíme do kontextu organizaci ČŠBH a její londýnskou pobočku. Představujeme zde specifika žáků české školy v zahraničí a specifika jejich edukace. V souvislosti s tím jsme také věnovali kapitolu multilingvismu a multilingvnímu vzdělávání. Následně podáváme výklad o ukotvení ČŠBHL v českém vzdělávacím systému.

Skrze bližší rozbor závazných dokumentů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy⁷ představujeme postavení ČŠBHL v českém školství. Zvláštní pozornost věnujeme tzv. školskému zákonu a kurikulárním dokumentům.

Skrze tyto tematické okruhy je vymezen cílový uživatel předkládaných učebnic.

Ve druhé polovině teoretické části diplomové práce se věnujeme teorii učebnice, která je nezbytná pro její kvalitní zpracování (především v oblasti struktury), a také prezentujeme komunikační pojetí výuky českého jazyka, neboť pochopení této koncepce je kruciólní při zpracování obsahu moderních jazykových učebnic.

⁷ Dále jen MŠMT.

2.1. Česká škola bez hranic

Příliš jsem, vyznati musím, vlasti a jazyku svého milovný, takže po ničem netoužím více, jako aby ten všelijak vzdělán a ozdoben byl. (J. A. Komenský)⁸

Slova Jana Amose Komenského zdobící titulní stranu vzdělávacího programu organizace Česká škola bez hranic předjímají zaměření a charakteristiku této instituce. Potenciálnímu čtenáři programu dávají jasný signál o sounáležitosti školy s českou vlastí, a především s českým jazykem. ČŠBH je organizace umožňující vzdělávání se v českém jazyce mimo území České republiky. Jedná se o zapsaný spolek,⁹ jehož program je definován v univerzálním vzdělávacím programu organizace. Z programu musí vycházet nejen České školy bez hranic po celém světě, ale také jinak se nazývající instituce, které fungují pod záštitou spolku. Tyto školy musí vzdělávací program plně respektovat a vycházet z něj při formulaci svých ŠVP i při realizaci výuky.

Vzdělávací program spolku ČŠBH se sestává ze dvou částí – z předškolního vzdělávacího programu s titulem *Brána jazyků otevřená* a ze vzdělávacího programu pro základní vzdělávání nesoucího název *Do nitra jazyků*. Vzdělávací program plně respektuje a reflektuje požadavky MŠMT a příslušných kurikulárních dokumentů. Pro organizaci je naplňování českého kurikula stěžejní, neboť její mnohé pobočky slouží jako oficiální poskytovatel českého vzdělávání v zahraničí a mohou vydávat osvědčení o absolvování vzdělání. Děti s českým občanstvím si na těchto školách mohou plnit povinnou školní docházku. Tuto problematiku osvětlujeme pomocí analýzy tzv. školského zákona, která odhaluje právní vázanost ČŠBH na český vzdělávací systém.

Vzdělávací program pro předškolní vzdělávání *Brána jazyků otevřená* upravuje podmínky vzdělávání osob od 18 měsíců jejich života. Program je uzpůsobený věku žáků a jeho realizace je založena na hře. Jako důležitý prvek je zde uvedena vstupní evaluace jazykové úrovně dítěte.

⁸ In ČŠBH 2010, s. 1.

⁹ ČŠBH je zapsaným spolkem. Jedná se o spolek sdružující české školy po celém světě.

Do nitra jazyků, tedy vzdělávací program pro základní vzdělávání již svým titulem předjímá logický posun v zaměření výuky hlubšímu poznání jazyka a jeho detailnějšímu rozboru.

Hlavním cílem této školy je uchování znalostí tzv. zděděného jazyka, nicméně není to jediný cíl. Jak jsme nastínili v úvodu této kapitoly, snahou školy je v žácích žijících v zahraničí uchovat vřelý vztah ke své vlasti. Výuka se nezaměřuje tedy pouze na jazykovou výchovu, nýbrž i na zprostředkování českých reálií.¹⁰ Takovýmto způsobem se mohou posilovat krajanské komunity, mladší generace navíc dostávají příležitost ke kontaktu s dalšími vrstevníky, kteří mají podobné zázemí a původ. Mohou s nimi tedy sdílet své zkušenosti, ať už kladné či záporné.

Ve výuce ČŠBH má dominantní postavení český jazyk a je hlavním předmětem zájmu žáků i učitelů. Prostřednictvím jazyka se silně posiluje vazba jedince na vlast, jak to dokládají slova Karla Čapka:

*Řeč je jediný autentický projev duše národa. Náboženství, zvyky, národní poslání a všechny poměry se mohou zvrátit revolucí; jen v řeči není revoluce, nýbrž věčná kontinuita, věčné přejímání, tichý a hluboký vývoj jako v tvořící přírodě. Řeč je sama souvislost národa; nedá se uměle předělat, nedá se do ní nepřírozeně zasáhnout, může se vyhubit, ale nemůže se převracet; má houževnaté, organické bytí přírodních věcí.*¹¹

2.1.1. Stručná historie spolku ČŠBH

Organizace, jejíž obecné fungování jsme popsali výše, je poměrně mladá. Její historie sahá na počátek našeho tisíciletí, do roku 2003. Tehdy iniciovala Lucie Slavíková-Boucher vznik české školy v Paříži. Zrod první pobočky byl podpořen pařížským velvyslanectvím. Tato škola se stala první českou školou na světě, jež podepsala smlouvu o vzdělávání s MŠMT ČR. Tato smlouva opravňuje školu vydávat osvědčení o vzdělání platná na území České republiky.

¹⁰ Jejich výuka je na nižším stupni zaštitěna předmětem Člověk a svět kolem nás, na vyšším stupni obory zeměpis a dějepis českých zemí (a to na úrovni vrstevníků žijících v ČR).

¹¹ Čapek 2018, s. 174.

O čtyři roky později, tedy v roce 2007, vzniká její druhá pobočka – tentokrát ve Spojeném království v Londýně. ČŠBHL je jednou ze škol, která uzavřela smlouvu s MŠMT, a tudíž je oprávněna vydávat osvědčení o vzdělání. Právě londýnská pobočka ČŠBH vytvořila řadu vlastních učebnic, které jsou předmětem předkládané diplomové práce.

V následujících letech se k instituci přidaly další školy např. v Drážďanech, Curychu nebo v Berlíně.

Roku 2009 byl založen zapsaný spolek Česká škola bez hranic, který dnes sdružuje osm českých škol. Síť ČŠBH je rozšířena o tzv. partnerské školy, které jsou otevírány po celém světě. Mezi partnerské instituce ČŠBH se řadí školy např. v Římě, Chicagu či na Islandu.

2.1.2. Česká škola bez hranic, Londýn

Druhá nejstarší enkláva ČŠBH sídlí v Londýně. Škola byla založena v roce 2007. Její zakladatelkou je Zuzana Jungmannová, která v současné době působí společně s Ivonou Klemensovou jako její ředitelka.

ČŠBHL vznikla původně jako malý výtvarný kroužek orientovaný na česky mluvící děti předškolního věku.¹² V roce 2009 se toto uskupení transformovalo do většího uskupení s vazbami na ostatní české školy bez hranic.

Konkrétní podmínky ČŠBHL představíme pomocí jejího ŠVP, dat získaných z vlastního pozorování hodin¹³ a konečně také pomocí dat, která jsme získali z dotazníků, jež vyplňovali učitelé školy i její žáci.¹⁴

2.1.2.1. Výuka na ČŠBHL

Při prezentaci ČŠBHL využíváme webové stránky školy, její ŠVP a data z metod, které byly popsány již v úvodu kapitoly o ČŠBHL – z vlastního pozorování a z dotazníků.

¹² Viz [online] [cit. 10-11-2022] Dostupné z: <http://www.czechschool.org.uk/who-is-who/>.

¹³ Měli jsme možnost se zúčastnit online hodin, které proběhly prostřednictvím aplikace ZOOM.

¹⁴ Dotazníky budou blíže představeny v metodologické části práce. Jejich účelem bylo především doplnit si konkrétní představy o chodu školy, neboť jsme neměli možnost na škole sami působit.

ČŠBHL je součástí zapsaného spolku ČŠBH od roku 2007. Poskytuje vzdělávání dětí ve věku od dvou do patnácti let. Školní vzdělávání v britském prostředí začíná od pátého roku dítěte.

Výuka na škole probíhá každou sobotu ve školním roce. Výjimku tvoří svátky, které škola respektuje. ČŠBHL ve svém programu reflektuje výhradně svátky v hlavním městě UK, v Londýně. Průměrně je realizováno 35 výukových sobot.

V době vzniku této práce probíhala výuka vyšších ročníků z části prezenčně, z části se přesunula do online prostředí aplikace ZOOM. Tyto dva způsoby byly pravidelně variovány – jednu sobotu se výuka konala v klasické prezenční formě, následující týden se přesunula do online prostředí. Je zajímavé, že např. výuka pro 6. ročník v online prostředí, které jsme se zúčastnili, byla realizována jinými vyučujícími než v prostředí prezenčním.

Časová dotace českého jazyka a literatury by měla dosahovat šesti hodin týdně – čtyř hodin prezenčních, dvou hodin domácích úloh. Tento stav údajně odpovídá skutečnosti,¹⁵ online lekce jsou pravděpodobně mírně redukovány. Online výuka, na které jsme byli přítomni, se sestávala celkově ze tří hodin, z toho jedna hodina byla věnována předmětu *české země včera a dnes*. Online lekce tedy byly redukovány ze čtyř hodin na dvě.

ČŠBHL v duchu spolku ČŠBH klade důraz na výuku českého jazyka. Z oblasti literatury se pak zaměřují především na čtenářství. Koncentrace pozornosti na jazyk dosvědčuje i pokus napsat vlastní řadu učebnic českého jazyka, ale ne vlastní řadu učebnic literatury. ČŠBHL ve svém ŠVP uvádí, že důraz je kladen na praktické osvojení jazyka žáka.

Tento ŠVP je zaměřen na rozvoj českého jazyka jako nástroje komunikace dětí vyrůstajících v prostředí, kde je jedním z komunikačních jazyků právě čeština.¹⁶

Tomuto zaměření napomáhá zvolená tzv. **bezpřekladová metoda**, při které není ve výuce užíván zprostředkovací jazyk. Při přijímání žáků do školy je kladen důraz na vstupní znalost českého jazyka na určité úrovni. Tato metoda se odráží i ve zpracování učebnic, které jsou psané výhradně česky. V souvislosti s tím se nabízí hned dvě otázky: Nebylo by vhodné zařadit

¹⁵ Dle výpovědi I. Klemensové odpovídají data z ŠVP skutečnosti.

¹⁶ ČŠBHL 2019, s. 7.

terminologický slovník pro usnadnění práce s učebnicí? Zabraňuje tato metoda autorům učebnic porovnávat gramatické jevy češtiny s angličtinou?

Jedním ze stěžejních cílů výuky ČŠBHL je také výchova k již zmiňovanému **čtenářství**.¹⁷ K tomuto účelu zřídila londýnská škola vlastní knihovnu, ve které si žáci mohou české knihy vypůjčit. Pro předkládanou závěrečnou práci určuje tento cíl jeden z možných směrů, kterým by se učebnice mohly také ubírat.

ČŠBHL se ve svém ŠVP mimo jiné zavazuje k tomu, že umožní svým žákům osvojení tzv. komunikační kompetence (tímto tématem se zabýváme v následujících kapitolách předkládané práce). Škola své záměry definuje takto:

Kompetence komunikativní

- *Vedeme žáky ke srozumitelnému ústnímu i písemnému vyjadřování.*
- *Zadáváme žákům týmové úkoly, klademe důraz na vzájemnou komunikaci mezi žáky.*
- *Umožňujeme žákům prezentovat vlastní názory a postoje.*
- *Vedeme žáky k vyslechnutí názorů druhých.*
- *Klademe důraz na prožitkové vyučování.*¹⁸

V souvislosti s ŠVP se vynořují dva okruhy problémů: první je spíše abstraktní, pouze k zamyšlení, druhý problém lze vyřešit dílčí analýzou.

K zamyšlení se nabízí formulace ČŠBHL v ŠVP, ve kterém uvádí, že klíčové kompetence jsou osvojované v britských školách, a vytváří dojem, že se tím tohoto úkolu zříkají.¹⁹ Tento postulát je poněkud problematický, vezmeme-li v úvahu, že rozvíjení klíčových kompetencí je hlavní náplní výuky. Zejména pak nelze oddělit rozvoj komunikační kompetence od výuky jazyka. Z našeho pohledu to nejen není možné, zároveň to odporuje hlavnímu záměru školy – tedy vést žáky k praktickému osvojení jazyka pro účely komunikace.

¹⁷ ČŠBHL 2019, s. 4.

¹⁸ ČŠBHL 2019, s. 8.

¹⁹ ČŠBHL 2019, s. 9.

Druhý, praktický problém vychází z toho, že je sporné, zda předložené učebnice umožňují osvojování komunikační kompetence (neboli praktického osvojení jazyka). Z výchozích dokumentů, které jsme analyzovali,²⁰ totiž vyplývá, že tomu tak spíše není.

2.1.2.2. Specifika žáků ČŠBHL

Abychom mohli vyhovět potřebám cílového uživatele učebnic, musíme jej nejprve identifikovat.

K určení typologie žáků na české škole využijeme trojích zdrojů: ŠVP ČŠBHL, diplomové práce Adély Herbsové a získaných dat z vlastního pozorování a z žakovských dotazníků.²¹

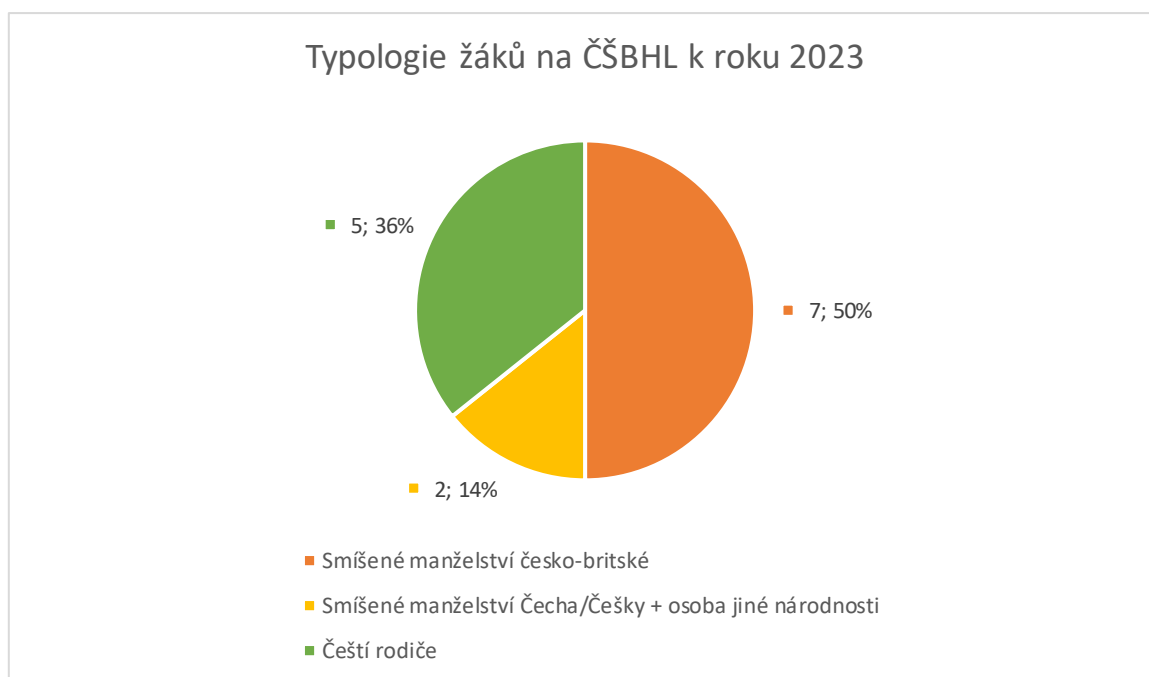
Žáky české školy pojí především to, že jsou všichni (minimálně) **bilingvní**. ŠVP ČŠBHL to uvádí hned v prvním odstavci k charakteristice žáků – zároveň je tato věta vyčleněna samostatně, tento znak je tedy pro školu velmi podstatný. Všichni žáci zároveň ovládají dva tytéž jazyky, neboť žijí ve Velké Británii, ale zároveň chodí do české školy – majoritním jazykem společnosti je angličtina, kterou žáci musí ovládat, zároveň mají do jisté míry osvojený český jazyk, neboť je to požadavkem pro přijetí do instituce ČŠBHL.²²

Graf č. 1 *Typologie žáků na ČŠBHL k roku 2023* dokládá zastoupení jednotlivých typů žáků na škole v současné době a s jeho pomocí doplníme představení těchto skupin.

²⁰ Jedná se o posudky k udělení schvalovací doložky učebnicím.

²¹ Tyto dotazníky představíme blíže v metodologické a analytické části diplomové práce.

²² V některých případech jsou děti dokonce multilingvní. Více k této problematice v následující podkapitole.



Graf 1 – Typologie žáků na ČŠBHL k roku 2023

Česká škola v ŠVP vyděluje čtyři typy svých žáků. Velmi početnou skupinou jsou děti pocházející ze smíšeného manželství s jedním rodičem Čechem a druhým Britem. Česká škola uvádí, že hlavním dorozumívacím jazykem těchto rodin doma bývá angličtina. Z našich respondentů do této skupiny připadla polovina dotazovaných, přičemž všichni uvedli, že doma mluví česky i anglicky.

Druhou velmi početnou skupinou jsou děti českých rodičů, kteří se přestěhovali do UK. Tyto děti navštěvují běžnou britskou školu, musejí tak dobře ovládat i jazyk země. Rovněž naše data dokládají, že je tato skupina zastoupena hojně (36 % dotázaných).

Další skupinou, kterou ČŠBHL vyděluje jsou třetí a čtvrté generace krajanů. Tato skupina se v našem dotazníku neobjevila.

Posledním typem žáků, který ŠVP vyděluje jsou děti českých rodičů, kteří do UK přichází na dobu určitou za prací.

Herbsová jmenuje další skupinu, a to žáků s rodiči cizinci, kteří se do UK přestěhovali z Česka (aniž by na ČR měli nějaké vazby) a chtějí si jazyk po přestěhování do zahraničí udržet. Ani tato skupina se však v naší analýze neobjevila.

Naopak jsme vyčlenili skupinu, ve které děti pochází ze smíšeného manželství, ve kterém je jeden z rodičů Čech a druhý je jiné národnosti (ne britské). Tuto skupinu v naší analýze zastupují dva žáci.

Je patrné, že třídy ČŠBHL jsou značně heterogenní. Úroveň ovládnutí češtiny je různá.²³ Co žáky spojuje je jejich bilingvismus (či multilingvismus).

2.1.2.3. Základní charakteristiky bilingvismu

*Bilingualism is a singular noun for a plural experience.*²⁴

Abychom mohli představit základní charakteristiky bilingvismu (či multilingvismu) je nezbytné jej nejprve definovat. Je ale možné jej jednoznačně vymežit?

*Nový encyklopedický slovník češtiny*²⁵ definuje bilingvismus jako *schopnost jedince užívat běžně dva jazyky, schopnost myslet v jednom n. druhém jazyce.*²⁶ Tato definice je poměrně vágní. Jak zmiňují i Baker s Prys Jonesovou, bilingvismus zahrnuje mnoho dimenzí a není tak lehké jej jednoduše vymežit.²⁷ Britské národní kurikulum obohacuje definici bilingvismu o nutnost užívání obou jazyků ve škole či doma.

*[...] is used to refer to those children who have access to more than one language at home and at school. It does not necessarily imply full fluency in both or all of their languages.*²⁸

Zdůrazňují také, že není nutné, aby uživatelé jazyka plně ovládali všechny užívané jazyky na úrovni monolingvního rodilého mluvčího. Toto chápání bilingvismu je důležité, protože tzv. vyváženým bilingvismem (mluvčí ovládá oba jazyky na úrovni rodilého mluvčího) nedisponuje téměř nikdo.²⁹ Vzájemný vztah a hierarchie všech jazyků se může v čase

²³ To dokládáme v analytické části předkládané práce, kapitola č. 4.1. *Data z dotazníků.*

²⁴ Baker – Prys Jonesová 1998, s. 95.

²⁵ Dostupný [online] [cit. 20-02-2023] Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/>.

²⁶ Iva Nebeská (2017): BILINGVISMUS. *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online] [cit. 20-02-2023] Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/BILINGVISMUS>.

²⁷ Baker – Prys Jonesová 1998, s. 2–3.

²⁸ DfES 2007, s. 2.

²⁹ Srov. Morgensternová a kol. 2011, kap. 4.4 *Jazyková vyváženost versus dominance* & Baker – Prys Jonesová 1998, s. 12.

proměňovat s ohledem na motivaci jejich uživatele (př. přestěhování se do jiné země). Baker s Prys Jonesovou uvádí, že bilingvismus je obtížně definovatelný (jmenují konkrétní důvody) a naznačují, že se jedná o dovednost, která se pohybuje na škále. I úroveň jazyka žáků ČŠBHL variuje.

Odlišná je tím pádem i zkušenost, kterou si z výuky žáci odnáší. Výuka na české škole se řadí k tzv. výuce pro „zachování“ jazyka (language maintenance).³⁰ Jedná se o způsob výuky, který probíhá výhradně v minoritním jazyku dané země a jeho cílem je uchování minoritního jazyka v enklávách žijících v zemi. V *Encyklopedii bilingvismu a bilingvního vyučování* autoři uvádí, že se zkušenost z této výuky odvíjí od původu žáků, a tudíž i od znalosti jejich jazyka.

*All children in language maintenance education will follow much or most curriculum through the native or heritage language. For children from language minority backgrounds, this is education through their first language. For children from majority language backgrounds, this will be an Immersion experience, being taught through a second language.*³¹

Tento fakt je důležitý především pro taxaci cvičení dle taxonomie Dany Tollingerové, která bude součástí naší analýzy, neboť podporuje hypotézu o tom, že některá cvičení lze řadit odlišně podle úrovně ovládnutí jazyka.

S problematikou bilingvismu se pojí anglický termín **biliteracy**,³² tzv. dvojí gramotnost. Cambridgeský slovník definuje adjektivum ‚biliterate‘ takto: [to be] *able to read and write in two languages*.³³ Rozvoj čtení a psaní upevňuje schopnosti ovládnutí jazyka.³⁴ Nebývá však výjimkou, že děti z bilingvních rodin právě v těchto komunikačních schopnostech v minoritním jazyku rozvíjeny nejsou – jejich rozvoj je spojen se školou, kam žáci dochází, kde se vyučuje v majoritním jazyce společnosti. Děti se právě na české škole vzdělávají v těchto komunikačních oblastech i v minoritním jazyku společnosti.

³⁰ Také označováno jako „heritage language“, tedy zděděný jazyk. Viz Baker – Prys Jonesová 1998, s. 508.

³¹ Baker – Prys Jonesová 1998, s. 508.

³² Více viz Garciaová – Linová 2017.

³³ Cambridge Dictionary [online] [cit. 20-02-2023] Dostupné z:

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/biliterate>.

³⁴ Viz Morgensternová a kol. 2011. kapitola 4.1. *Čtení a psaní*.

Součástí komplexního ovládnutí jazyka je nepochybně také osvojování na jazyk se vážící kultury. Dítě si postupně vytváří svou kulturní identitu, na jejímž formování se podílí více vlivů. Morgensternová a kol. uvádí, že *kulturní identita vystupuje ze skupinové identity, kterou lze chápat jako osobní spojení se skupinou, se kterou společně sdílíme určité sociální a kulturní charakteristiky*.³⁵ Kulturní identita je důležitá, protože spoluutváří osobnost dítěte. Dítě, které si nevytváří kulturní identitu, je vykořeněné, může se cítit osaměle. Pro vhodné zakořenění dítěte jsou důležité různé rituály a tradice, ve kterých hraje hlavní roli rodina.

Rodina hraje důležitou roli v bilingvním vzdělávání obecně. Garciaová s Linovou zdůrazňují význam rodiny ve stati *Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education*.³⁶

*Bilingual education is an important means to engage different types of families and communities in children's education.*³⁷

Rodina má velký význam i v motivaci žáků ČŠBHL. Deset ze čtrnácti respondentů uvedlo, že školu navštěvují kvůli rodičům.

³⁵ Morgensternová a kol. 2011, kapitola 6. *Kulturní identita, hodnoty, normy a tradice*.

³⁶ Garciaová – Linová 2017, s. 1–20.

³⁷ Garciaová – Linová 2017, s. 11.

2.2. Legislativa aneb Závazné dokumenty MŠMT

ČŠBHL není pouze volnočasový klub, který by české děti o víkendu navštěvovaly. Škola má uzavřenou smlouvu o poskytování vzdělávání s MŠMT ČR, a může tak vydávat osvědčení o vzdělání platná na území České republiky. Organizace tedy spoluutváří český vzdělávací systém, na který je právně vázaná, a vztahují se na ni tudíž také české právní předpisy.

Tato kapitola se bude sestávat ze tří dílčích kapitol, které budou dále členěny. Jednotlivé podkapitoly se vztahují ke třem různým dokumentům, které jsou spolu v určitém vztahu, jež následně popíšeme.

Prezentaci závazných dokumentů uvedeme nejvyšším platným legislativním dokumentem, který specifikuje pozici české školy v českém edukačním systému – tzv. školským zákonem. Analýza školského zákona není pro předkládanou práci zajímavá pouze v kontextu ukotvení postavení ČŠBHL ve vzdělávacím systému ČR, ale také upravuje užívání edukačních pomůcek (tedy i učebnic) v kontextu tohoto systému.

V druhé podkapitole se budeme zabývat směrnicí ke schvalovacím doložkám, která doplňuje školský zákon. Tato směrnice otevírá klíčové body plánované analýzy. Směrnicí formulované požadavky musí být naplněny v případě, že by škola o schvalovací doložku k učebnicím znovu usilovala (viz níže). Součástí této kapitoly bude i představení posudků zhotovených k žádosti o udělení schvalovací doložky učebnicím ČŠBHL.

Jedním ze zmiňovaných bodů, které směrnice o schvalovacích doložkách otvírá, je vázanost učebnic na rámcové vzdělávací programy. Učebnice, jež jsou předmětem naší analýzy, se vztahují k rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání.³⁸ Jeho analýzu v kontextu učebnic představujeme za pomoci výše uvedených posudků v analytické části předkládané diplomové práce, neboť jejich autoři již sami tuto analýzu provedli.

³⁸ Dále jen RVP ZV.

2.2.1. Školský zákon

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dále jen **školský zákon**, právně upravuje záležitosti českého vzdělávacího systému. Zákon byl vydán 10. 11. 2004 a platnosti nabyl 1. 1. 2005. Jeho aktuální znění je platné od 1. 2. 2022. Školský zákon se skládá z 20 částí a 192 paragrafů. Pro předkládanou diplomovou práci jsou relevantní § 27 a §§ 36–43. Ty jsme podrobili důkladné analýze.

2.2.1.1. Povinná školní docházka aneb Vzdělávání mimo území ČR

Paragrafy 36–43 spoluutváří třetí část školského zákona s titulem *Povinnost školní docházky a základní vzdělávání*. Třetí část upravuje téma plnění povinné školní docházky pro občany České republiky a další osoby pobývající delší dobu na jejím území (specifikováno § 36 školského zákona). Paragrafy 36–43 tvoří první hlavu třetí části a jejich téma se orientuje přímo na úpravu povinné školní docházky. Jejich rozbor pomohl osvětlit právní vztah ČŠBHL k českému vzdělávacímu systému.

Podle § 36 odst. 1 školského zákona je žákovi uloženo docházet do školy po dobu devíti roků. Tuto tzv. povinnou školní docházku musí plnit všichni občané ČR, a to i ti, kteří se nacházejí mimo území ČR.

Podoba toho, jak čeští občané, kteří pobývají delší dobu v zahraničí, mohou dostát svým povinností, se v průběhu let proměňovala. Dnes se žákovi nabízí několik variant, jak může povinnou školní docházku plnit. Žák, respektive jeho zákonný zástupce, musí plnění povinné školní docházky v zahraničí řádně doložit. Občan ČR může využít tzv. spádové (nebo jiné) školy, na které má povinnost skládat zkoušky. Pokud takovou školu nemá, musí doložit plnění povinnosti ministerstvu školství, a to za předem stanovených podmínek, které upravuje prováděcí právní předpis, kterým je v tomto případě *vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*.³⁹

³⁹ Více viz webové stránky MŠMT [online] [cit. 02-11-2022] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/dokladani-plneni-povinne-skolni-dochazky-zakem-bez-kmenove-1>.

Zkoušky na spádové škole mohou být také nahrazeny osvědčením o vzdělání na některé ze vzdělávacích institucí, jež k tomu mají oprávnění na základě uzavřené smlouvy s MŠMT. Mezi tyto vzdělavatele patří i ČŠBHL, jejichž smlouva je v současné době platná do roku 2024.⁴⁰

2.2.1.2. Užívání edukačních pomůcek na českých školách

Paragraf 27 školského zákona s titulem *Učebnice, učební texty, edukační pomůcky* upravuje využívání edukačních pomůcek v českých školách.

Na základě tohoto paragrafu by škola měla využívat učebnice s tzv. **schvalovací doložkou**. Tyto učebnice jsou na seznamu, jenž je uveřejněn ve Věstníku MŠMT. Školy ovšem nemusí využívat nezbytně těchto učebnic, avšak za edukační média bez schvalovací doložky se musí zaručit ředitel školy. Zaručuje se, že jsou učebnice v souladu s příslušnými kurikulárními dokumenty. Užívání učebnic z tohoto seznamu tedy ředitele do jisté míry chrání před případnými inspekcemi, před kterými by musel obhajovat užívání jiných edukačních pomůcek.

Udělení schvalovací doložky je upravováno směrnicí o schvalovacích doložkách, která formuluje nároky MŠMT na podobu učebnic.

2.2.2. Směrnice o schvalovacích doložkách

Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání 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, dále pouze **směrnice o schvalovacích doložkách** (či směrnice) artikuluje požadavky na podobu edukačního textu, který chce být nahlížen jako učebnice. Aby měla učebnice na schvalovací doložku nárok, je nezbytné, aby vyhověla nárokům této směrnice.

Již v prvním odstavci autoři směrnice formulují požadavek na sepetí využívání učebnic s českým vzdělávacím systémem. V předchozí kapitole jsme prokázali, že ČŠBHL má

⁴⁰ Viz *Seznam poskytovatelů vzdělávání v zahraničí, s nimiž je uzavřena smlouva o zajištění vzdělávání občanům České republiky v období plnění povinné školní docházky* [online] [cit.05-12-2022] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-poskytovatelu-vzdelavani-v-zahranici>.

prokazatelné vazby na tento systém. Její vazby nejsou pouze ideové, nepředstavují pouze odkaz organizace k českému původu žáků, ale mají právní charakter, jež jsme také popsali výše.

Směrnice dále upravuje formální i obsahovou podobu učebnic.

(2) Za učebnice jsou považovány didakticky zpracované texty a grafické materiály, které:

a) umožňují dosažení očekávaných výstupů vzdělávacích oborů vymezených rámcovými vzdělávacími programy a využití tematických okruhů průřezových témat k rozvoji osobnosti žáka vymezených rámcovými vzdělávacími programy a směřují k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků,

b) svým obsahem a zpracováním nejsou určeny ke znehodnocení jedním žákem pro další použití (například psaním, kreslením nebo rozstříháním).⁴¹

Odstavec a) definuje **obsahovou** charakteristiku učebnic, zatímco odstavec b) popisuje jejich **formální** zpracování.

Obsahová náplň učebnic musí být v souladu s příslušným rámcovým vzdělávacím programem. V závěru odstavce a) je akcentováno, že učebnice musejí směřovat k **utváření a rozvíjení klíčových kompetencí**, jak jsou popsány v RVP. K této problematice jsme se již vyjadřovali v kapitole č. 2.1.2.1. *Výuka na ČŠBHL*. Směrnice potvrzuje naši hypotézu o nevyhnutelnosti zahrnutí rozvoje klíčových kompetencí, jak jsme nastínili tamtéž.

Vedle nároků kladených na obsah učebnic definuje směrnice také jejich formální podobu. Formální podobu učebnic jakožto edukačního média dále rozvíjí Jan Průcha ve své publikaci *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. V následujících kapitolách představíme tyto nároky v kontextu teorie učebnice.

Pokud je zažádáno o udělení schvalovací doložky, jsou vyhotoveny nejméně dva posudky. Nejméně dva posudky musí být kladné, aby učebnice doložku získala. Posudky k učebnicím českého jazyka ČŠBHL budou představeny v metodologické části předkládané diplomové práce.

⁴¹ MŠMT 2013, s. 1.

2.2.3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se podílí na utváření systému kurikulárních dokumentů ČR. Tento program upravuje požadavky na obsah základního vzdělávání. Definuje, čeho by žáci na tomto stupni vzdělávání měli dosáhnout a co si osvojit.

RVP ZV je tedy součástí tzv. kurikulárních dokumentů. Tyto programy definují cíle a obsahy vzdělávání v jeho různých stupních a na různých typech škol. Systém kurikulárních dokumentů se sestává ze dvou úrovní – státní a školní. Státní úroveň kurikulárních dokumentů představují především rámcové vzdělávací programy, úroveň školní pak individuální školní vzdělávací programy jednotlivých škol. Pokyny pro tvorbu ŠVP jsou inherentní součástí RVP. RVP jsou vytvářené v souladu se školským zákonem, který jsme prezentovali v předchozích kapitolách, a s Bílou knihou vzdělávání.⁴²

RVP byly do českého vzdělávacího systému zavedeny školským zákonem uvedeným v platnost v roce 2004. RVP ZV, ke kterému se vztahují učebnice ČŠBHL, byl aktualizován roku 2021. V části jazykové komunikace nedošlo k žádným změnám, nemusíme se tedy obávat případného nesouladu mezi posudky k udělení schvalovací doložky, které byly napsány již v roce 2019, a naší analýzou.

Očekávané výstupy a učivo v RVP ZV je členěno do dvou částí – pro první a druhý stupeň. První stupeň se dále dělí na první a druhé období. Stupeň druhý, který je pro předkládanou práci relevantní, se již dále na různá období nedělí.⁴³

2.2.3.1. Očekávané výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura

Očekávané výstupy jsou v RVP ZV definovány těmito slovy:

Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě na konci 5. a 9. ročníku.⁴⁴

⁴² Bílá kniha vzdělávání byla vydána v roce 2001 a v roce 2020 pozbyla své platnosti.

⁴³ RVP ZV reflektuje a upravuje podmínky pro žáky s různými handicap, kteří dosahují na podpůrná opatření.

⁴⁴ MŠMT 2021, s. 14.

Spolu s učivem představují tzv. obsah vzdělávání.⁴⁵ Obsah vzdělávání je závazný při tvorbě ŠVP a příslušné ŠVP musí umožňovat jeho osvojení.

Očekávané výstupy musí předkládaná diplomová práce reflektovat, neboť posuzovatelé učebnic naznačují, že učebnice neumožňují osvojení těchto výstupů v plné míře. Předkládaná práce již neprovádí v tomto kontextu další analýzy, jejich obsah přebíráme od posuzovatelů, kteří již tuto analýzu provedli. Jejich výsledky prezentujeme za pomoci námi zhotovených tabulek v analytické části závěrečné práce.

2.2.3.2. Klíčové kompetence

Očekávané výstupy představují cestu, skrze kterou učitel vede žáky k osvojení tzv. klíčových kompetencí.

klíčové kompetence

souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti; v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou klíčové kompetence vymezeny na úrovni, které mají dosáhnout všichni žáci na konci základního vzdělávání [...].⁴⁶

RVP ZV vyčleňuje sedm klíčových kompetencí: kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou, kompetenci pracovní a kompetenci digitální. Pro předkládanou práci je stěžejní **kompetence komunikativní**, jak jsme již nastínili výše. Dokladů o důležitosti této kompetence v rámci předkládané práce je mnoho.

V první řadě posudky k udělení schvalovací doložky kritizují nedostatky v komunikačním zaměření učebnice. Také typologie školy a její ŠVP se hlásí především k osvojení jazyka pro účely komunikace.

⁴⁵ Tamtéž.

⁴⁶ MŠMT 2021, s. 159.

Samotné RVP ZV tuto důležitost akcentuje ve formulaci popisu dané vzdělávací oblasti. Vzdělávací oblast, pod kterou spadá výuka českého jazyka a literatury, nese v RVP titul *Jazyk a jazyková komunikace*. Jedna ze složek vyučovacího oboru se jmenuje **Komunikační a slohová výchova**. Význam komunikační kompetence v tomto oboru je nepopiratelný. Tento fakt vychází z moderního (ale ne příliš nového) komunikačního přístupu ve výuce jazyků obecně. Proměna didaktiky k tomuto druhu jazykové výuky se nazývá komunikačně pragmatický obrat, který se ve výuce českého jazyka začal prosazovat již na přelomu 60. a 70. let 20. století.⁴⁷

RVP ZV definuje komunikativní kompetenci skrze žákovské dovednosti:

Na konci základního vzdělávání žák:

- *formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje*
- *rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění*
- *využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem*
- *využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.*⁴⁸

Tato definice je jistě návodná i při zpracování učebnic. My se jí budeme muset držet při návrzích úprav učebnic. Zároveň ji v nadcházející kapitole doplníme o poznatky z teorie komunikační výchovy.

⁴⁷ K tomuto tématu se vrátíme v následující kapitole.

⁴⁸ MŠMT 2021, s. 11.

2.2.4. Školní vzdělávací program ČŠBHL

Požadavky na výuku formulované státem v RVP jsou adaptovány na konkrétní podmínky dané školy a jsou prezentovány prostřednictvím tzv. školního vzdělávacího programu.^{49,50}

ŠVP ČŠBHL je kurikulární dokument na školní úrovni, jenž byl vytvořen pracovníky ČŠBHL nejen na základě příslušného RVP, ale také s respektem k obecnému vzdělávacímu programu ČŠBH *Do nitra jazyků*. Tento ŠVP je platný od 1. 9. 2019 a je volně dostupný na webových stránkách školy.

Program svou strukturou odpovídá nárokům MŠMT ČR. Vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace* se stejně jako ostatní vzdělávací oblasti dělí do jednotlivých ročníků. V tabulkách jsou zde zanesené předepsané učivo, očekávané výstupy, vážící se ke konkrétnímu učivu, a poznámky, které reflektují propojení daného učiva s průřezovými tématy.

⁴⁹ Dále jen ŠVP.

⁵⁰ Obsah ŠVP ČŠBHL je z části reflektován již v kapitole 2.1.2.1. *Vzdělávání na ČŠBHL*.

2.3. Komunikační pojetí výuky českého jazyka

V současné době se v didaktice jazyků prosazuje komunikačně zaměřená výuka. Tuto tendenci můžeme pozorovat, jak už jsme uvedli výše, již od přelomu 60. a 70. let 20. století. V rámci této kapitoly stručně představujeme cestu k tomuto pojetí, jejíž počátky můžeme hledat již v 17. století. Vycházeli jsme ze stati Marty Šmejkalové, která popisuje vývoj směřování didaktiky českého jazyka. Ve druhé části čtvrté kapitoly vymezujeme základní charakteristiky komunikačně pojaté výuky. Tento úsek vychází z pojetí komunikační výuky Karla Šebesty, které prezentoval v publikaci *Od jazyka ke komunikaci*.

2.3.1. Stručná historie didaktiky českého jazyka

Stať Marty Šmejkalové *Didaktika českého jazyka*, která je součástí svazku *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, ukazuje, že komunikační přístup ve výuce českého jazyka nebyl vždy samozřejmý. Tato kapitola představí vývoj didaktiky českého jazyka a popíše, co vedlo k dnešnímu komunikačnímu pojetí.

Počátky didaktiky českého jazyka sahají až do období baroka. Jako první didaktické počiny můžeme chápat např. dílo Václava Matěje Šteyera, konkrétně jeho spisek *Výborně dobrý způsob, jak se má dobře po česku psáti neb tisknouti* (1668), jenž se zkráceně nazývá *Žáček*.⁵¹

Teprve až 19. století uvedlo do pohybu skutečný vývoj didaktiky českého jazyka. Šmejkalová označuje počátky 19. století jako období *pre-didaktické*.⁵² Jazyková výuka vycházela z tehdejšího chápání jazyka, který byl nazírán jako soubor *přísně logicky uspořádaných jednotek*.⁵³ Ve výuce se tak prosazovalo tzv. logicko-gramatické pojetí výuky. Jeho čelním představitelem byl lingvista Karel Ferdinand Becker (1775–1849). Becker toto pojetí prosazuje ve svém díle *Organismus der Sprache*, které sepsal roku 1841. Z Beckera později vychází i další jazykovědci (např. Jan Gebauer).

⁵¹ Jedná se o dialog mezi žákem a učitelem, který žákovi dává rady především ohledně pravopisu.

⁵² Šmejkalová 2015, s. 18.

⁵³ Tamtéž.

Odpůrci tohoto pojetí tvrdili, že striktní logicko-gramatické pojetí odporuje a brání přirozenému osvojování jazyka dětí. Požadovali osvojování jazyka praxí. Mezi zastánce tohoto přístupu se řadil např. Jakob Grimm.

Klíčovým momentem v protireakci na Beckera bylo formulování teze komplexnosti cílů jazykového vyučování Gustavem Augustem Linderem (1828–1887). Linder vydělil tři základní cíle: formativní, materiální, praktický. Jeho teze však byla trivializována a spolu s dalšími vlivy dala vzniknout českému agramatickému hnutí (př. Jan Mrazík, Antonín Janů).

České agramatické hnutí radikalizovalo Linderovo pojetí a vymezovalo se proti jakékoliv výuce gramatiky. Nebylo ovšem úspěšné v teoretické sféře kvůli svému převážně negativnímu vymezování a nedostatku pozitivních myšlenek. Hnutí tak záhy zaniklo. V praxi však jeho myšlenky rezonovaly až do 1. poloviny 20. století.

Na počátku 20. století se do didaktiky českého jazyka začaly promítat vlivy ze zahraničí (např. pojetí integrované slohové výchovy z Francie). Nejvýznamnějším zahraničním impulzem se stal ve 30. letech 20. století nástup strukturalismu. Zahraniční podněty se v této době zdárně dařilo integrovat do domácích podmínek. Toto období Šmejkalová označuje jako *období praktické didaktiky*.

Strukturalismus založený švýcarským lingvistou Ferdinandem de Saussurem (1856–1913) přinesl nový vhled na vnímání jazyka. Rozdělil jej na složky langue a parole. Langue v jeho teorii představuje jazykový systém (obecný konstrukt, který není empiricky prokazatelný), parole označuje realizaci jazyka (konkrétní jazykové produkty, mluvené i psané).

V období druhé světové války byla zakázána výuka českého dějepisu, tedy i literární historie. Vznikl tak poměrně paradoxní stav, ve kterém výuka českého jazyka díky potlačení literární složky získává větší prostor – a to i ve vědecké sféře. Velká pozornost se tak věnuje i didaktice českého jazyka.

Didaktika českého jazyka jako vědní obor se začíná konstituovat až v 50. letech 20. století. V 60. letech do didaktiky českého jazyka pronikají další vlivy ze zahraničí (např. multidisciplinarita) a na přelomu 60. a 70. let dochází k výše zmiňovanému **komunikačně pragmatickému obratu**.

2.3.2. Komunikační pojetí výuky českého jazyka

*Jádrovým konstruktem pro stanovení obsahu a cíle výuky cizích jazyků se stává **komunikační kompetence**.*⁵⁴

Slova Píšové s Kostkovou jsou jen dalším svědectvím o tom, že je komunikační kompetence nedílnou součástí jazykové edukace. Také Karel Šebesta ve své didaktice českého jazyka s názvem *Od jazyka ke komunikaci* uvádí, že v jazykovém vyučování jde především o to *všestranně rozvíjet komunikační kompetenci žáka*.⁵⁵

Termín komunikační (či komunikativní) kompetence je definován na různých místech různým způsobem. RVP ji definuje skrze konkrétní schopnosti a dovednosti, které by si měl žák osvojit.⁵⁶ ČŠBHL komunikační kompetence definuje skrze úkony učitele, kterými vede žáky k osvojení této kompetence.⁵⁷ Karel Šebesta definuje komunikační kompetenci takto:

*Komunikační kompetenci chápeme jako soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich.*⁵⁸

Jak se snaha o osvojení této kompetence promítá do výuky? Šebesta formuluje čtyři základní rysy komunikačně zaměřené výuky:⁵⁹

- Rozvoj základních komunikačních dovedností (čtení, psaní, naslouchání a mluvení) je rovnoměrný.
- Výuka je zasazena do konkrétního kontextu (jazykového a situačního).
- Ve výuce se reflektuje komunikace jako *komplexní sémiotický proces*, [chápe se] *že podstatně rozšiřuje repertoár dorozumívacích kódů, kterým se při výuce věnuje soustavná pozornost, a respektuje sémiotickou heterogenost dorozumívání*.⁶⁰

⁵⁴ Píšová – Kostková 2015, s. 77.

⁵⁵ Šebesta 1999, s. 59.

⁵⁶ Viz výše kapitola č. 2.2.3.2. *Klíčové kompetence*.

⁵⁷ Viz výše kapitola č. 2.1.2.1. *Výuka na ČŠBHL*.

⁵⁸ Šebesta 1999, s. 60.

⁵⁹ Šebesta 1998, s. 61–69.

⁶⁰ Šebesta 1999, s. 65.

- Klademe důraz na rozlišování jazykových a komunikačních dovedností. V komunikačně pojaté výuce dbáme na to, aby i jazykové dovednosti byly zasazeny do komunikačního kontextu.

Třetí bod naznačuje, že by do výuky měla být zahrnuta i komunikace neverbální. V dnešním světě se klade velký důraz na vizuální komunikaci – film, karikatury atd. Tento rys komunikačně zaměřené výuky koresponduje i s požadavky RVP ZV:

[...] rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění [...].⁶¹

Neverbální komunikace má nezanedbatelnou roli ve výuce jazyka. V rámci předkládaných učebnic to znamená klást důraz na kvalitní zpracování a využití obrazové složky učebnic.

Kontextuální zasazení látky je velmi podstatné nejen proto, aby žáci jasně pochopili praktické využití probírané látky, ale zároveň ulehčuje žákům tvorbu komunikátu. Šebesta cituje P. Hausera s F. Uhrem, kteří tvrdí, že **cvičení nezasazená do kontextu komunikační situace** (označují je jako etudové úlohy) **by měla být v učebnicích redukována.**⁶²

Komunikačně pojatou jazykovou výchovu provází hlavně rozvoj komunikačních dovedností. Šebesta artikuluje čtyři základní komunikační činnosti na základě média, kterým je komunikace zprostředkována. Jedná se o mluvení a naslouchání a také psaní a čtení.

	Produktivní činnosti	Receptivní činnosti
Zvukové médium	Mluvení	Naslouchání
Vizuální médium	Psaní	Čtení

Tabulka 1 – Základní komunikační činnosti⁶³

Toto kompaktní pojetí dále Šebesta rozpracovává na základě práce Henryho George Widdowsona.⁶⁴ Vyčleňuje dvě základní komunikační aktivity – rozmlouvání a interpretování –

⁶¹ MŠMT 2021, s. 11.

⁶² Šebesta 1999, s. 63.

⁶³ Šebesta 1999, s. 61.

⁶⁴ H. G. Widdowson (1935). Britský lingvista a uznávaný vědec v oblasti aplikované lingvistiky a jazykového vyučování.

tedy aktivní a pasivní komunikační aktivity, které se skládají z dílčích komunikačních činností. Prezentovaný způsob diferenciací připouští kombinování zvukového a vizuálního média. Šebesta tyto aktivity prezentuje pomocí dvou tabulek:

Médium	Činnosti		Zaměřeno na
	produktivní	receptivní	
zvukové a vizuální	Rozmlouvání (talking) mluvení naslouchání (saying) (listening)		Užívání jazyka (language use)
zvukové	ústní projev (speaking)	poslech (hearing)	Jazykovou normu (language usage) a technické dovednosti

Tabulka 2 – Komunikační činnosti (Widdowson) – rozmlouvání⁶⁵

Činnosti		Zaměření na
produktivní	receptivní	
interpretování (interpreting) psaní čtení (writing) (reading)		užívání jazyka (language use)
písemný projev (composing)	základní čtení (comprehending)	jazykovou normu (language usage) a technické dovednosti

Tabulka 3 – Komunikační činnosti (Widdowson) – interpretování⁶⁶

Widdowson poukazuje na to, že se od sebe produktivní a receptivní komunikační činnosti příliš neliší, jsou pouze odlišnou „stranou téže mince“.

Mluvení a naslouchání jsou oba procesy probíhající při aktivitě, kterou Šebesta označuje jako *rozmlouvání*. Vedeme-li s někým dialog (a tudíž „provozujeme“ činnost rozmlouvání) mluvíme, ale musíme zároveň naslouchat našemu komunikačnímu partnerovi. Zároveň pokud mluvíme my, náš komunikační partner naslouchá nám (nebo by alespoň pro úspěšný komunikační akt měl). Formální označení (normu a technické dovednosti) těchto dílčích aktivit nazýváme *ústní projev a poslech*.

⁶⁵ Šebesta 1999, s. 66.

⁶⁶ Šebesta 1999, s. 67.

Stejně tak *psaní* a *čtení* jsou různé stránky téže aktivity, kterou Šebesta (potažmo Widdowson) označuje jako *interpretování*. Při psaní bereme v úvahu, že námi vytvořený text někdo bude číst a interpretovat jej. Při psaní text čteme očima zamýšleného čtenáře.⁶⁷ Naopak při čtení se snažíme vžít do pisatele a představit si, co mohl zvolenými prostředky zamýšlet, abychom měli možnost text přijatelně interpretovat. Formálními protějšky *čtení* a *psaní* jsou termíny *písemný projev* a *základní čtení*.

Na základě Jakobsonovy (potažmo Hallidayovy) koncepce jazykových funkcí definuje Šebesta čtyři druhy účelů komunikačních aktů: zaměření věcné, zaměření na interakci, zaměření praktické a v neposlední řadě zaměření na estetický zážitek a zábavu. Toto členění může rovněž být nápomocné při diferenciaci cvičení v učebnicích.

Věcné zaměření komunikační situace zahrnuje takové komunikační akty, které vedou k získání nebo předání věcných informací. Šebesta uvádí, že komunikace s tímto účelem ve výuce převažuje, její výuka však nebývá vhodně realizována. Šebesta pokládá otázky, které by se žáci měli naučit řešit:

- Jak zprostředkovat konkrétním adresátům v jisté situaci konkrétní poznatky? Jakých prostředků k tomu využít?
- Kde a jak určitou informaci najít? Jak ji z textu získat a zpracovat?⁶⁸

Tyto otázky jsou návodné pro učitele i pro autory učebnic, aby věděli, jakým směrem orientovat výuku, potažmo prezentovanou látku či učební úlohy v učebnicích.

Zaměření na interakci se dělí do dvou skupin, neboť vychází ze dvou komunikačních funkcí. Jedná se o funkce emotivní a konativní.

Komunikační aktivity na základě emotivní funkce jsou:

- Vyjadřování vlastních názorů, stanovisek, citů a prožitků. [...] Jeho protějškem na straně recepce [...] [je] pozorné a citlivé naslouchání a čtení [...].*
- Vyjadřování kritiky [...] a naopak její přijímání. [...]*

⁶⁷ Šebesta 1999, s. 66.

⁶⁸ Šebesta 1999, s. 71.

c) *Odlišování subjektivního zbarvení projevu od věcného obsahu sdělení, a to jak u činností produktivních, tak receptivních.*⁶⁹

Na základě funkce konativní pak může učitel v komunikačně pojaté hodině směřovat k následujícímu:

- a) *vést žáky k tomu, aby se vždy snažili ujasnit si svůj záměr vůči partnerovi [...]*
- b) *vést je k společensky a mravně přijatelným způsobům působení, tj. k tomu, aby se vyhýbali působení nekorektnímu, za něž pokládáme především přinucení a manipulaci.*⁷⁰

Paralelně k těmto aktivitám vede učitel žáky i k jejich komunikačním protějškům:

- a) *[vést žáky k tomu, aby se snažili] rozeznat autorův komunikační záměr a svobodně ho posoudit, rozeznat případné subjektivní zbarvení [...].*
- b) *vést je k diferencované reakci na různé typy působení.*⁷¹

Třetí druh zaměření komunikace je **zaměření praktické**. Váže se na komunikaci, která probíhá v rámci jiných aktivit. Cílem tohoto druhu komunikace je *navazovat, udržovat a vést kontakt s druhými při společné činnosti, tedy zajišťovat praktickou součinnost.*⁷² Tento komunikační akt může probíhat mezi komunikujícími se stejným postavením v rámci školního prostředí, tzn. mezi dvěma a více studenty, nebo mezi studentem a komunikujícím jemu ve školní hierarchii nadřazeným, tzn. mezi studentem a učitelem. V rámci písemné komunikace jde většinou o *spolehlivé dorozumívání prostřednictvím písemných vzkazů, zpráv, oznámení, informací, pokynů, pravidel a řádů.*⁷³

Tzv. **zážitkově zaměřenou komunikaci** uvádí Šebesta pouze velmi stručně s poznámkou, že se toto zaměření prosazuje především v literární výchově a v komunikačně zaměřené jazykové výuce o něm mluvíme spíše okrajově.

⁶⁹ Šebesta 1999, s. 72.

⁷⁰ Šebesta 1999, s. 73.

⁷¹ Tamtéž.

⁷² Tamtéž.

⁷³ Šebesta 1999, s. 74.

Obraz o komunikačně pojaté výchově doplníme na závěr typy komunikace, které by měly být ve výuce reflektovány. Šebesta vyděluje pět druhů: komunikace intrapersonální, interpersonální, veřejná, mediální a komunikace s komunikačními konzervami.

Komunikace **intrapersonální** je takový druh komunikačního aktu, při kterém komunikuje komunikující sám se sebou. V rámci komunikační výchovy se věnujeme takovým produkcím, které jsou zpracovány do fyzické podoby – jedná se např. o deníkové záznamy či zápisy v diáři atp. Tento typ komunikace slouží především k rozvoji dovednosti psaní. Jeho využití v jiných směrech se týká například rozvoje uvažování žáka v průběhu čtení, psaní či třeba rozvažování o reakci komunikačního partnera. Ve výuce se snažíme o propojení rozvoje intrapersonální komunikace s jejími dalšími typy.

Interpersonální komunikace probíhá ve dvojicích či menších skupinkách. Většinou se týká projevů ústních, zahrnuje ale i neméně důležitou produkci písemnou (komunikace poštou/e-mailem). Tento typ komunikace se realizuje ve sféře oficiální i soukromé. Šebesta tento typ komunikace označuje za velmi důležitý a uvádí, že je potřeba mu věnovat zvýšenou pozornost.⁷⁴

Pouze oficiální podobu má tzv. komunikace **veřejná**. Projev v této sféře je formálního charakteru. Typická je pro něj nižší úroveň přímého kontaktu mezi mluvčím a posluchači a také slabá zpětná vazba. Většinou se jedná o ústní komunikaci. Ve výuce procvičujeme rétoriku.

Nejkomplexnější charakter vykazuje **mediální** komunikace. Mediální komunikace má specifické nejen autory projevů a jejich recipienty, ale i vztah mezi nimi. Protože je v současném světě většina lidí konzumenty mediálních sdělení, měli bychom jejich recepci věnovat ve výuce zvýšenou pozornost.

Poslední Šebestou vydělovanou třídou je tzv. komunikace s **informačními konzervami**. Jedná se o ukládání, vyhledávání a získávání konkrétních informací především z prostředí internetu.

Na základě Šebestovy didaktiky jsme poukázali na to, jaké prvky by měla obsahovat komunikačně pojatá výuka jazyků. Důležité však je, jak na to upozorňuje Marie Čechová, aby se zařazování komunikačních aktivit nestalo nahodilým a nesystematickým.⁷⁵ Komunikačně pojatá výuka by se měla opírat o lingvistické znalosti, a to nejen v oblasti gramatiky, ale

⁷⁴ Šebesta 1999, s. 75.

⁷⁵ Čechová 1998, s. 26.

i např. v oblasti lexikální. Ve výuce by mělo docházet k **osvojování gramatických struktur prostřednictvím nácviku komunikačních činností.**

2.4. Teorie učebnice jako edukačního média aneb Co je to učebnice?

Objekty analýzy předkládané práce jsou učebnice. Proto je nezbytné definovat, co to vlastně učebnice je a z jakých prvků je tvořena.

Jistá vodítka k zodpovězení otázky „Co je to učebnice?“ nám poskytla již výše prezentovaná směrnice ke schvalovacím doložkám. Připomeňme zde charakteristické rysy učebnic, které tato směrnice definuje:

- Učebnice je didakticky zpracovaný text či grafický materiál, který není určený k znehodnocení jedním žákem.
- Učebnice musí respektovat příslušný RVP.

Toto pojetí je ovšem vágní. Museli jsme je nutně doplnit o vědecké poznatky z výzkumů učebnic. V této oblasti se opíráme o poznatky renomovaného vědce Jana Průchy,⁷⁶ který je přehledně prezentuje ve své publikaci *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*.

Pomocí Průchova výzkumu teorie učebnic představujeme nejen to, co to učebnice je, ale také jaká je její (ideální) struktura či jakým způsobem můžeme nahradit verbální výkladovou složku. Představujeme zde také Průchovu metodu měření didaktické vybavenosti učebnic.

Průchovu analýzu doplňujeme vědeckými poznatky z oblasti vizuální složky učebnic a poznatky k projektování učebních úloh a jejich typologii. Ve druhé jmenované oblasti využíváme znalostí Jiřího Nikla⁷⁷ a také Dany Tollingerové⁷⁸.

2.4.1. Edukační médium v kontextu vnějšího světa

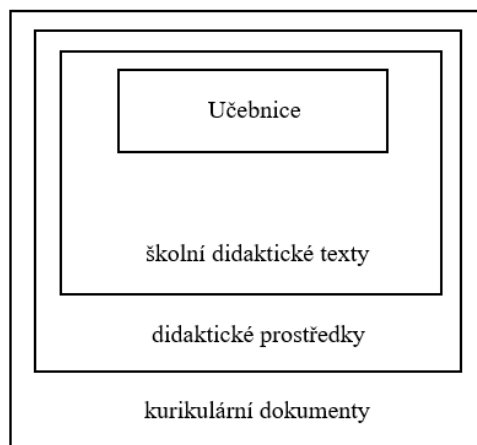
Chápeme-li učebnici jako součást vzdělávacího procesu, jako edukační médium, musíme definovat její postavení v něm. Průcha, který pro učebnici formuluje termín *edukační konstrukt*,⁷⁹ ji zasazuje do tří systémů, ve kterých učebnice figuruje. Toto specifické postavení ilustruje pomocí následujícího schématu:

⁷⁶ Prof. Jan Průcha, DrSc., Dr.h.c. (1934–2021). Pedagog a vědec v oblasti pedagogiky.

⁷⁷ Doc. PaedDr. Jiří Nikl, CSc. (1943). Vysokoškolský pedagog působící na Univerzitě Hradce Králové (pedagogická fakulta).

⁷⁸ Prof. PhDr. Dana Tollingerová, CSc. (1924–2004). Pedagožka a vědkyně v oblasti pedagogiky.

⁷⁹ [...] *edukační konstrukt*, tj. jako výtvor zkonstruovaný pro specifické účely edukace. (Průcha 1998, s. 13.)



Obrázek 1 – Učebnice ve vzdělávacím systému

Nejobecnějším systémem, ve kterém učebnice figurují, je systém kurikulárních dokumentů. Jak bylo prokázáno výše, učebnice jsou na kurikulární dokumenty vázané zákonem, a musí tudíž odpovídat jejich požadavkům. Propojení učebnic s požadavky RVP je přezkoumáváno při žádosti o udělení schvalovací doložky. Soulad obsahu učebnic s RVP je proto nedílným předpokladem každé kvalitní učebnice určené pro vzdělávání na českých školách.

Sférou didaktických prostředků se v Průchově publikaci rozumí konkurence různých zpracování edukačního média – př. elektronická kniha vs. fyzická knižní publikace. Tato vrstva se problematiky předkládané práce téměř nedotýká, nebudeme se jí tedy zabývat.⁸⁰

Naopak analýza systému školních didaktických textů může být v kontextu naší práce užitečná.⁸¹ Tento systém diferencuje různé typy edukačního média, v jejichž centru stojí učebnice. Ta tvoří základ, který může být doplněn o jiné materiály – pracovní sešity, čítanky, slovníky ad.

2.4.2. **Funkce učebnice**

V předchozí podkapitole jsme popsali, jaké postavení zaujímá učebnice v českém vzdělávacím systému. Nyní se budeme zabývat jejími funkcemi. Funkcemi učebnice se rozumí jejich

⁸⁰ Posuzovatelé odhalili nesoulady mezi elektronickou verzí a tištěnou publikací. Tyto nesoulady byly popsány v příslušných posudcích, my se jimi v rámci předkládané diplomové práce zabývat nebudeme.

⁸¹ Posudky k udělení schvalovací doložky naznačují, že materiály ČSBHL nevyhovují formálním požadavkům kladeným na učebnice a měly by být nazírány jako jiné edukační pomůcky.

předpokládaný účel v reálném edukačním procesu.⁸² Edukační procesy probíhají mezi třemi subjekty – vedle učebnice jsou to učitel a žák. Na základě perspektivy těchto dvou subjektů edukačního procesu definuje Průcha funkce učebnice takto:

- *„Funkce učebnice pro žáky“: Učebnice jsou pramenem, z nichž se žáci učí, tj. osvojují si nejen určité poznatky, ale i jiné složky vzdělávání (dovednosti, hodnot, normy, postoje aj.)*

[...]

- *„Funkce učebnice pro učitele“: Učebnice jsou pramenem, s jehož využitím učitelé plánují obsah učiva, ale i přímou prezentaci tohoto obsahu ve výuce, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.*⁸³

Je zřejmé, že při tvorbě učebnice je nutné brát ohled na obě skupiny intendovaných uživatelů učebnice – na učitele i na žáka. Tyto dvě skupiny mají ve vztahu k učebnicím zcela odlišné potřeby, přesto by učebnice měla disponovat takovým obsahem a zpracováním, aby uspokojila oba zamýšlené uživatele.

Teorie učebnice disponuje i jemnější, konkrétnější klasifikací funkcí učebnic, než je ta, kterou jsme právě představili. Významný ruský pedagog Dmitrij Dmitrijevič Zujev⁸⁴ formuloval klasifikaci funkcí učebnice na základě funkčně strukturální analýzy, kterou uplatňoval ve výzkumech se svými spolupracovníky.⁸⁵ Zujev formuluje osm funkcí učebnice, a to funkce *informační, transformační, systematizační, funkci zpevňovací a kontrolní, funkce sebevzdělávací, integrační, koordinační* a v neposlední řadě funkci *rozvojově výchovnou*. Zujevova klasifikace zohledňuje oba subjekty edukačních procesů (učitele i žáka), její uspořádání se na ně ovšem neorientuje. Průcha uvádí, že tyto funkce mohou být v učebnicích uplatňovány v různé míře.

⁸² Průcha 1998, s. 19.

⁸³ Průcha 1998, s. 19.

⁸⁴ Dmitrij Dmitrijevič Zujev (1926–2013). Ruský pedagog, který se zabýval výzkumem učebnic.

⁸⁵ Zujevův přístup prezentuje Průcha v rámci pro nás výchozí publikace.

2.4.3. Edukační text

V centru každé učebnice stojí edukační text jakožto mediátor konkrétního učiva. Termín (edukační) text však může být pojímán různými způsoby a nemusí se vždy jednat o to, co si primárně představí každý laik – tedy verbálně zpracované téma. V této kapitole předvedeme, jak je termín text chápán ve vědecké sféře.

Jan Průcha tuto problematiku prezentuje skrze bádání dalších vědců (např. Z. Beneš, P. Gavory). Sám vychází z toho, že je tento termín využíván ambivalentně. Na jednu stranu je chápán jako čistě verbální fenomén, na stranu druhou je termínem *text* označována celá učebnice. Ve druhém, volnějším pojetí se *textem* rozumí *integrováný znakový útvar vyjádřený znaky různého typu*.⁸⁶ Sám Průcha dochází v závěru svých pozorování k nové definici:

*DEF (6): Didaktický text je jakýkoliv informační útvar, a to verbální (psaný, tištěný zvukový) nebo obrazový, resp. verbálně obrazový, který má didaktickou uzpůsobenost jakožto prostředek učení.*⁸⁷

V kontextu učebnice se tedy ve své volnější definici za text nepokládají pouze verbální komponenty učebnice, ale také její obrazové komponenty. Rozhodující je jejich „uzpůsobenost“ procesu učení.

Tento volnější výklad by mohl být případnou obhajobou pro autory učebnic ČŠBHL, pokud bychom prokázali, že obrazová složka jejich učebnic má potenciál částečně nahradit složku verbální. Vizualizace učiva pokládají za užitečnou pro své žáky i učitelé ČŠBHL.

Předtím, než se této problematice budeme prakticky věnovat, chceme na závěr této podkapitoly připomenout, že nedílnou součástí každého textu je jeho srozumitelnost.

*Didaktický text je tedy pojímán obecně jako útvar nesoucí nějakou didaktickou informaci – to znamená informaci ztvárněnou tak, aby mohla fungovat v komunikaci mezi nějakým edukátorem [...] a nějakým edukantem (učícím se subjektem).*⁸⁸

⁸⁶ Průcha 1998, s. 24.

⁸⁷ Průcha 1998, s. 25.

⁸⁸ Tamtéž.

Srozumitelnost textu je nezbytným předpokladem pro úspěšný komunikační akt, ke kterému při recepci učebnic dochází.

2.4.3.1. Vizuální složka učebnic jako mediátor učiva

V předchozí kapitole jsme ukázali, co všechno můžeme zahrnovat pod termín *text*. Doložili jsme, že verbální výklad může být z části nahrazován obrazovým materiálem. Obrazová složka učiva ovšem nepředstavuje pouze tu výkladovou. Je nezbytné vymezit, co lze pod termín obrazový materiál zahrnovat. Představujeme vědecký diskurz zkoumání vizuální složky učebnic a s ním i základní kategorie, které k tomuto diskurzu náleží a které lze empiricky zkoumat.

Vizuální složkou učebnice se v dnešní době zabývají především zahraniční výzkumy. I přesto, že se nejedná o hlavní proud ve výzkumech učebnic, existují někteří vědci zabývající se touto problematikou i v našem domácím prostředí.

Terminologie v tomto oboru zatím není ustálená – ani u nás, ani v zahraničí. V kontextu analýzy obrazové složky se napříč vědeckou scénou v ČR užívají termíny jako vizuálie, obrazový materiál, vizuální prostředky atd.⁸⁹ Obrazový materiál definuje často citovaný⁹⁰ Jiří Mareš:

Jde o souhrnné označení pro širokou škálu materiálů počínaje těmi, které zobrazují skutečnost poměrně věrně (fotografie, sekvence výukového filmu, videoprogramu, realistická kresba) až po zobecnující a abstraktnější vyjádření reality, která se opírají o určité konvence (zjednodušený obrázek, kresba, mapa, schéma, diagram, graf). Jde tedy o materiál použitelný při učení, často didakticky ztvárněný, v němž dominují nonverbální prvky.⁹¹

⁸⁹ Více viz Pešková 2013, s. 30.

⁹⁰ Srov. Pešková 2013.

⁹¹ Mareš 1995, s. 319.

Již v této definici vidíme zárodky klasifikace typů vizuálního materiálu. K jejich klasifikaci se vrátíme v závěru této kapitoly. Nejprve ale představíme funkce vizuálního materiálu, které mohou být v učebnici naplňovány.

Mareš formuluje osm funkcí obrazového materiálu učebnic: funkce *dekorativní*, *reprezentující*, *organizující*, *interpretující*, *transformující*, *afektivně-motivační*, funkce *koncentrování pozornosti* a funkce *kognitivně-regulační*.⁹² Značně detailnější klasifikaci představuje Iva Pýchová, která do diskurzu zavádí termín *vizuálie*.⁹³

Podle zaměření jejich působení vyděluje Pýchová čtyři podskupiny funkcí – funkce *pedagogicko-didaktické*, *psychologické*, *sociální* a funkce *kulturní a estetické*.

Pedagogicko-didaktické funkce plní vizuálie v tom případě, pokud napomáhají edukačnímu procesu při zpracování dané látky. Pýchová jmenuje konkrétní podtypy těchto vizuálních pomůcek:

- f. explikativní (pomoc při výkladu látky),
- f. demonstrativní (doložení obecného jevu prostřednictvím konkrétního),
- f. instruktivní (zprostředkování instrukcí, návodu práce atd.),
- f. regulační (řízení učebních procesů),
- f. informativní (zprostředkování nové informace),
- f. systematizační a transformační (přizpůsobení vizuálií žákovi věku, jeho schopnostem a dovednostem, zasazení látky do jeho dosavadních znalostí a jejich vzájemné usouvztažnění),⁹⁴
- f. facilitační a akcelerační (usnadnění zpracování látky a zrychlení učebního procesu),
- f. fixační (vizuálie mohou usnadňovat zapamatování si probírané látky).

Poslední trojici funkcí odpovídá Marešova funkce kognitivně-regulační:

⁹² Mareš 1995, s. 322–325.

⁹³ Pýchová 1990, s. 683.

⁹⁴ V Marešově taxonomii jsou obě tyto funkce zahrnuty pod funkci organizující.

*Obrazový materiál slouží k podpoře poznávacích procesů. [...] obrázek vede učícího se jedince, aby se lépe orientoval ve studovaném textu, aby dokázal překlenout mezeru mezi tím, co už zná, a tím, co nového se má naučit.*⁹⁵

Vizuálie s pedagogicko-didaktickou funkcí označuje Pýchová jako nejvýznamnější v kontextu vyučování.⁹⁶ I pro naši analýzu a následné návrhy úprav je tato kategorie velmi podstatná.

Další skupinou funkcí obrazového materiálu jsou funkce **psychologické**. Sem se řadí funkce aktivizační. Vizuálie ale nemusí v tomto ohledu sloužit pouze pro vtažení žáků do výuky, mezi jejich další úlohy patří také rozvoj kreativního i abstraktního myšlení či rozvoj fantazie atd. V Marešově klasifikaci bychom do této kategorie přiřadili funkci koncentrování pozornosti a funkci afektivně-motivační.

Funkce **socializační** představují třetí velkou skupinu. Pýchová artikuluje, že nejdůležitější podskupinou je tzv. funkce komunikativní.

*Potenciální vliv komunikativní funkce vizuálií ve všech jejich formách na osobnost žáka je obrovský (poznávací, informativní, vzdělávací, výchovný, zábavný atd.); lomí se však mnoha filtry, z nichž jmenujme alespoň kvalitu obsahu a formy vizuálií, věk, zralost, zájmy žáka, jeho celkové zaměření, výchovu atd.*⁹⁷

Tato funkce dokládá, jak přínosný může vizuální obsah pro učebnice ČŠBHL být.

Do této skupiny se dále řadí funkce aktivizační, propagační, stimulační a deklarativní a také funkce pro hodnocení.

V neposlední řadě stojí funkce **kulturní a estetické**. Z Marešovy klasifikace bychom sem přiřadili především funkci dekorativní.

Tyto funkce musíme mít na paměti při tvorbě návrhů úprav učebnic. Zároveň zde opět nabízíme výchozí bod pro autory učebnic při revizi jejich edukačních materiálů.

V závěru této kapitoly jsme museli prezentovat klasifikaci typů vizuálií. Vycházeli jsme primárně z taxonomie J. Průchy, kterou jsme doplnili některými dalšími poznatky.

⁹⁵ Mareš 1995, s. 325.

⁹⁶ Pýchová 1990, s. 672.

⁹⁷ Pýchová 1990, s. 675.

Průcha vyděluje devět položek obrazové složky učebnice napříč všemi aparáty, které představíme v nadcházejících kapitolách. Zde uvádíme pouze výsek Průchovy taxonomie, který se vztahuje k obrazovému materiálu.

Aparát prezentace učiva
1. umělecká ilustrace
2. nauková ilustrace (schematické kresby, modely, aj.)
3. fotografie
4. mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.
5. obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)
Aparát řízení učení
6. grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)
7. užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu
8. užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj.) pro určité části verbálního textu
9. využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schéma, tabulky aj.

Tabulka 4 – Komponenty obrazové složky učebnice (Průcha)

Abychom mohli v průběhu analýzy učebnic rozřadit všechny jejich elementy, musíme Průchovu taxonomii doplnit o poznatky z dalších vědeckých prací zabývajících se tématem vizuálního materiálu v edukační praxi. Protože je Průchovo členění obrazového materiálu poměrně podrobné, zbývá zde pouze doplnit problematické body v klasifikaci tabulek.

Tabulky jsou v případě učebnic češtiny založené na verbální složce, nebyli jsme si tedy zcela jisti, zda je zařadit do obrazového materiálu. Na základě práce Karolíny Peškové jsme se rozhodli tabulky k obrazovému materiálu řadit. Pešková ve své práci uvádí:

Při kognitivním zpracování informací zprostředkovaných tabulkou je [...] nutné pochopení popisků a proměnných vymezených ve sloupcích a řádcích. Postupy při „čtení“ tabulky nejsou tedy totožné jako při čtení souvislého textu.^{98,99}

⁹⁸ Pešková zde formuluje myšlenky německého psychologa a vědce v oblasti teorie komunikace Steffena-Petera Ballstaedta.

⁹⁹ Pešková 2013, s. 47.

Na základě jejího výkladu této problematiky jsme se tedy rozhodli tabulky k vizuálnímu materiálu přiřadit. Zařazujeme je do Průchovy kategorie č. 4. *Mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.*

2.4.4. Didaktická vybavenost učebnic

Obrazové komponenty, které jsme představili v předcházející kapitole, nepředstavují jediné elementy učebnice. Vedle obrazových komponentů vyděluje Průcha i verbální komponenty.

Aparát prezentace učiva
1. výkladový text prostý
2. výkladový text zpřehlednělý
3. shrnutí učiva k celému ročníku
4. shrnutí učiva k tématům
5. shrnutí učiva k předchozímu ročníku
6. doplňující texty
7. poznámky a vysvětlivky
8. podtexty k vyobrazením
9. slovníček pojmů, cizích slov aj.
Aparát řízení učení
10. předmluva
11. návod na práci s učebnicí
12. stimulace celková
13. stimulace detailní
14. odlišení úrovní učiva
15. otázky a úkoly za témata, lekcemi
16. otázky a úkoly k celému ročníku
17. otázky a úkoly k předchozímu ročníku
18. instrukce k úkolům komplexnější povahy
19. náměty pro mimoškolní činnost s využitím učiva

20. explicitní vyjádření cílů učení pro žáky
21. prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky
22. výsledky úkolů a cvičení
23. odkazy na jiné zdroje informací
Aparát orientační
24. obsah učebnice
25. členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.
26. marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.
27. rejstřík

Tabulka 5 – Komponenty verbální složky učebnice (Průcha)

Tyto složky, verbální a obrazová, společně vytváří heterogenní komplex zvaný učebnice. Jejich zastoupení udává tzv. *didaktickou vybavenost učebnice*. Didaktická vybavenost učebnice tedy představuje míru variability, s jakou jednotlivé učebnice využívají komponenty utvářející tento edukační konstrukt.

Jan Průcha formuluje metodu pro měření didaktické vybavenosti učebnic, kterou představíme v metodologické části předkládané práce a která bude následně aplikována v analytické části.

2.4.5. Projektování učebních úloh

Významnou roli hrají v učebnicích ČŠBHL především úlohy. V této souvislosti bylo nezbytné do diplomové práce zahrnout také zásady projektování učebních úloh. Výchozím textem naší práce je publikace Jiřího Nikla *Metody projektování učebních úloh* (1997). Nikl ve spolupráci s Danou Tollingerovou připravil návodnou příručku pro vytváření didakticky zaměřených úloh.

Učební úlohy jsou dle Nikla základním nástrojem učebních činností žáků. Učební činnosti se sestávají z poznávacích aktivit. Aby mohly být tyto aktivity řádně navozeny, nesmí úlohy tvořit náhodný shluk cvičení. Naopak by měly vytvářet komplexní celek, který začíná úlohami nejjednoduššími, postupně dochází ke zvyšování obtížnosti. Cvičení musí být logicky

uspořádána. Nutnost komplexnosti souborů učebních úloh dokládá Nikl prostřednictvím myšlenek Drahomíry Holušové:¹⁰⁰

*Učební úlohy by neměly být zadávány studentům izolovaně, ale mají být kompletovány do souborů, tak, aby aktivizovaly poznávací procesy žáků v celém jejich rozsahu, od vzbuzení poznávacích zájmů, přes reprodukci, jednoduché a složité myšlenkové operace až k tvořivému myšlení.*¹⁰¹

Nikl ve své publikaci vychází z vědeckého díla Dany Tollingerové, která je zároveň recenzentkou výchozí publikace.

Nikl (potažmo Tollingerová) vyděluje šest specifických znaků učebních úloh: jazykovou formu, pedagogickou smysluplnost, stimulační sílu, regulační vliv, motivační vliv a aspirační úroveň.

Učební úlohy vykazují **specifickou jazykovou formu**. Úloha musí žáka vyzývat k práci. Je tedy vhodné užívat věty tázací a rozkazovací, aby bylo jasné, že je odpověď očekávána. Tázací forma či imperativ očekávání odpovědi implikují. Je vhodné užívat tzv. akční slova (např. ukaž, řekni, porovnej).

Jako druhý znak vyděluje Tollingerová tzv. **pedagogickou smysluplnost v úkolovém poli**. Úkolové pole se dělí na věcné a významové. Věcným polem chápe Tollingerová obsah učiva. Významové úkolové pole představuje pedagogicko-sémantický obsah. Představuje obsah edukačních procesů.

Úlohu charakterizuje i její **stimulační síla**. Ta je v Niklově publikaci charakterizována takto:

*STIMULAČNÍ SÍLA (spouštěcí potence) tj. podněcování k provádění předpokládaných (projektovaných) manuálních a intelektuálních operací.*¹⁰²

¹⁰⁰ Nikl vychází z její disertační práce *Teorie učebních úloh* (1982).

¹⁰¹ Nikl 1997, s. 57.

¹⁰² Nikl 1997, s. 9.

Nikl tuto formulaci specifikuje poznámkou: *úloha musí navozovat očekávané způsoby chování*.¹⁰³ Pokud se snažíme žáky otázkou „nachytat“, stimulační složka úlohu se stává oslabenou, či dokonce nefunkční. Stimulační složce pomáhá preciznost formulace úloh, případně názorná pomůcka atp.¹⁰⁴

Součástí precizní formulace cvičení je i jeho **vhodná struktura**. Pokud například úloha zahrnuje úvodní výkladovou složku, musí následovat pasáž s jasným pokynem k práci (podobně jak to bylo prezentováno výše, v odstavci o specifickém jazyku úloh). Pokud jedna úloha obsahuje více otázek, musí být tyto otázky formulované samostatně (tzn. je nutné je od sebe graficky oddělit).

Stimulační složku mohou také posilovat vizuálie či redukce užívání záporů.

Čtvrtým specifickým znakem úloh je jejich **regulační funkce**. V Niklově publikaci je specifikována poměrně srozumitelně:

*Učební úloha po splnění spouštěcí funkce musí udržet navozené činnosti v chodu až do vyřešení, přičemž musí průběh této činnosti vhodným způsobem organizovat.*¹⁰⁵

Tato regulace probíhá na třech rovinách: obecně psychologické, individuálně psychologické a sociálně psychologické. Jejich charakteristiku uvádíme v přehledu prostřednictvím následující tabulky:

Hladina regulační funkce dle Tollingerové	Niklova definice/poznámka
1. obecně psychologická hladina	Učební úloha má navozovat klidnou pracovní atmosféru.
2. hladina individuálně psychologická	Úloha nemá žáka dezorientovat.
3. hladina sociálně psychologická	Úlohy pro skupinovou výuku jsou cenné.

Tabulka 6 – Regulační funkce učebních úloh (Nikl/Tollingerová)

¹⁰³ Tamtéž.

¹⁰⁴ Například doplnění o nápovědu atd. Viz Nikl 1997, s. 10.

¹⁰⁵ Nikl 1997, s. 12.

Neméně důležitou vlastností dobré úlohy je její **emocionálně motivační náboj** neboli její motivační vliv. Kvalitní úloha má žáka zaujmout, motivovat ho k tomu, aby sám chtěl na cvičení pracovat. Nikl navrhuje několik způsobů, jak toho dosáhnout:

[...] využívání regionálních nebo naopak exotických netradičních obsahů, netradičními formami úloh, využitím zájmových oblastí žáků, soutěživých prvků, technických prostředků aj.¹⁰⁶

Posledním znakem v publikaci J. Nikla je tzv. **aspirační nivó**.¹⁰⁷ Úloha má žákům poskytovat příležitost k zažití úspěchu. Zároveň nesmí být příliš triviální, aby žáky motivovala k seberozvoji.

Je důležité, abychom měli tyto parametry při projektování učebních úloh na paměti. Jen tak máme naději na vytvoření kvalitní učebnice.

Učební úlohy mohou být účinným prostředkem projektování učebních činností žáků, ovšem jen tehdy, když mají odpovídající parametry.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Nikl 1997, s. 14.

¹⁰⁷ Nikl 1997, s. 15.

¹⁰⁸ Nikl 1997, s. 52.

3. Metodologická část

V metodologickém oddílu předkládané diplomové práce blíže vymezujeme její cíl, metody, které využíváme k dosažení tohoto cíle, a analyzovaný materiál.

První část je věnována bližšímu vymezení cíle a představení konkrétních požadavků ČŠBHL a vývoj problematiky zadání této práce.

Dále popisujeme metody použité při analýze nejen edukačních textů ČŠBHL, ale i při analýze konkrétních podmínek školy.

V závěru metodologické části předkládané práce jsou popisovány materiály, jež jsou podrobeny později analýze. Jedná se především o učebnice českého jazyka ČŠBHL.

3.1. Nároky ČŠBHL aneb Vymezení cíle diplomové práce

Londýnská pobočka zapsaného spolku ČŠBH požádala o spolupráci na úpravě svých učebnic Ústav českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.¹⁰⁹ Učebnice českého jazyka, na kterých škola pracuje, mají být uzpůsobené tak, aby lépe vyhovovaly tamějším podmínkám a specifikám žáků ČŠBHL. Původním problémem školy bylo negativní vyjádření posudků k jejich edukačním textům při žádosti o udělení schvalovací doložky MŠMT, o kterou škola usilovala.

V prvním části této kapitoly postihneme vývoj problematiky, jež dala vzniknout tématu předkládané diplomové práce. V závěru popisujeme cíle této práce, které jsme si v návaznosti na níže popsané proměny vymezili.

Povaha původního problému se postupem času proměnila, čímž se do jisté míry komplikuje náplň předkládané závěrečné práce, jejíž původním cílem mělo být navrzení úprav takovým způsobem, aby škola měla možnost získat schvalovací doložku.

Na počátku bylo původním záměrem ČŠBHL získat pro svou učebnicovou řadu tzv. schvalovací doložku, neboť chtěla vytvořit učebnice, které by mohly využívat české školy po celém světě. S tímto záměrem byla zadána i předkládaná závěrečná práce. Naším cílem by tedy bylo sledovat požadavky směrnice, která upravuje požadavky k získávání schvalovacích doložek.

Při první konzultaci s ředitelkou ČŠBHL Ivonou Klemensovou vyšlo najevo, že získání doložky již nestojí v hlavním zájmu školy, neboť se konkrétní podmínky škol v různých zemích značně liší a není tedy možné vydat obecnou učebnici pro školy po celém světě. Nyní usilují o vytvoření kvalitního edukačního materiálu, který by vyhovoval tamním specifickým podmínkám, jak jsme je popsali výše. Tento vývoj však vnáší komplikace do stanoveného cíle, neboť si myslíme, že finální návrhy úprav, ke kterým směřuje výkladová i praktická část předkládané práce, se budou v konkrétních případech do jisté míry lišit. Tato změna by měla vliv i na námi zvolený výběr metodologie, především v oblasti měření didaktické vybavenosti učebnic.

¹⁰⁹ Dále jen ÚČJTK FF UK.

Kvůli zachování struktury práce jsme se drželi námi zvolených metod a předložené edukační materiály hodnotili v kontextu požadavků schvalovací doložky.¹¹⁰

Cílem předkládané diplomové práce je na základě vytyčených metod analyzovat a popsat zásadní problémy ve formálním i obsahovém zpracování učebnic a následně podat návrh na jejich revizi.

Naše práce má sloužit především účelům ČŠBHL. Z tohoto důvodu věnujeme velkou část teoretické pasáže formálním požadavkům MŠMT a teorii učebnice. Shrnujeme zde důležité poznatky pro tvorbu vlastních edukačních materiálů.

¹¹⁰ Při komunikaci s ředitelkou I. Klemensovou jsme identifikovali další problém, který není patrný ani ze zadání práce, ani z posudků k udělení schvalovací doložky. Tento problém dokládají i data z učitelových a žákovských dotazníků. Jedná se o to, že učebnice jsou patrně pro žáky příliš obtížné, a navíc se v nich vyskytuje učivo, které není v souladu s jejich ŠVP. Obsah učebnic tedy porovnááme s obsahem ŠVP a pomocí tabulek zveřejňujeme závěry této analýzy.

3.2. Metodologie

Následující kapitoly představují metody, které jsme použili nejen pro detekci problematických momentů učebnic, ale i pro doplnění obrazu konkrétních potřeb školy.

V úvodu prezentujeme metodu tvorby a vyhodnocování dotazníků, které byly vytvořeny pro účely předkládané práce a distribuovány vedením ČŠBHL.

Následně jsou představeny metody analyzující obsah edukačních materiálů – nejen jejich soulad s RVP ZV a s ŠVP londýnské české školy, ale také metody analyzující obrazovou složku z hlediska jejich obsahu a funkce.

Na závěr zde uvádíme metody zaměřené na strukturu a didaktickou vybavenost učebnic.

3.2.1. Dotazníky

Dotazníky vytvořené pro účely předkládané diplomové práce jsou prostředkem k získání dat vztahujících se k instituci ČŠBHL, k jejím žákům, ke specifickým potřebám těchto žáků a konečně i k tomu, jak probíhá práce s předkládanými učebnicemi na škole.

Dotazníky byly vytvořeny dva, otázky v nich cílí na konkrétní intendované respondenty – jeden na učitele, druhý na žáky. Jejich hlavním cílem je funkce suportivní. Protože jsme neměli možnost na škole působit, bylo nutné získat přehled o fungování školy, jejích pracovnících a jejích žácích jiným způsobem. Vedle analýzy jiných zdrojů nám k tomu pomohly právě tyto dotazníky.

Při formulování dotazníků jsme použili metodiku tvorby dotazníků popsanou v publikacích *Metody pedagogického výzkumu* Miroslava Chráska a *Základy kvantitativního šetření* od Keitha F. Puncha. Finální verze dotazníků byla upravena podle rad a připomínek I. Klemensové.

M. Chráska vymezuje dotazník skrze slova P. Gavora jako způsob *písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*.¹¹¹ Chráska dotazník specifikuje jako *soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které*

¹¹¹ In Chráska 2007, s. 163.

*dotazovaná osoba [...] odpovídá písemně.*¹¹² K. F. Punch udává, že je dotazník výzkumnými otázkami určen. Punch akcentuje důležitost stanovení cílů výzkumu.

Na tomto místě musíme poznamenat, že oba autoři doporučují testovací kolo dotazníků, aby byly eliminovány nepřesně formulované otázky atp. To vzhledem k povaze intendovaných respondentů nebylo možné, neboť se jedná o velmi úzký okruh dotazovaných (což opět vyplývá z povahy naší diplomové práce).

Cílem dotazníku pro učitele bylo zjistit, jak (a jestli vůbec) pracují s předkládanými učebnicemi, co považují za jejich nedostatky, co za jejich silné stránky. Hlavním záměrem dotazníku určeného žákům bylo zjistit, jaké jsou jejich jazykové znalosti v oblasti češtiny – zda se jedná spíše o žáky, kteří se učí češtinu jako mateřský jazyk, nebo zda by se v učebnicích měly odrážet praktiky výuky češtiny jako druhého jazyka. Vedlejšími cíli tohoto dotazníku bylo zjistit, jak uživatelsky přívětivé se žákům zdají předkládané učebnice.

V diplomové práci slouží dotazníky k empirickému doložení podoby výuky na české škole a typologii jejich žáků.

Dotazníky by měly disponovat čtyřmi typy položek (otázek): kontaktní položky, funkcionálně psychologické položky, kontrolní položky a filtrační položky.

Kontaktní položky byly takové otázky, které jsou pro respondenta lehké na zodpovězení. Chráska nedoporučuje volit jako kontaktní položky otázky na demografické nebo choulostivé údaje. Našimi kontaktními položkami jsou otázky typu *Mluvíš česky rád?* atp.

Funkcionálně psychologické položky slouží k tomu, aby respondenta zbavily napětí či dokonce stresu z vyplňování dotazníku. Mohou také sloužit k přeladění respondenta z jednoho tématu na druhé, či k rozrušení monotónnosti otázek, aby nedocházelo k jejich automatickému zodpovídání.

V dotaznících používáme různé typy otázek – uzavřené, respektive polouzavřené,¹¹³ s jednou možnou odpovědí, uzavřené s více možnými odpověďmi, tzv. škálové položky i otevřené otázky. Z otevřených otázek jsme utvořili obecné kategorie. Chráska připouští vytvoření 4–6 kategorií. Tohoto doporučení jsme se drželi i my.

Účel dotazníků byl především orientační. Protože jsme neměli příležitost k vlastnímu působení na škole, bylo nezbytné si konkrétní představu o potřebách školy vytvořit jiným

¹¹² Tamtéž.

¹¹³ Většina otázek připouští odpověď „jiná“, u které musí respondenti vepsat vlastní odpověď, pokud ji zvolí.

způsobem. K tomu sloužily vedle analýzy ŠVP a přímé účasti na jednom vyučovacím dni právě dotazníky určené žákům a učitelům školy.

3.2.2. Metody analýzy obsahu učebnic

Vlastní obsah učebnic bylo nezbytné zkoumat ve třech oblastech. Jsou jimi soulad obsahu učebnic s RVP ZV, stejně tak s ŠVP ČŠBHL a typologie obrazové materie.

Soulad s RVP ZV byl podroben analýze již v rámci posudků k udělení schvalovací doložky, které představíme v kapitolách o analyzovaném materiálu a jejichž výsledky představíme v rámci analytické části předkládané práce. Sami již analýzu souladu edukačních textů s RVP ZV provádět nebudeme.

Kongruenci učebnic s ŠVP měříme pomocí rozboru těchto textů. K analýze jsme vyhotovili tabulku, jež je orientovaná z perspektivy učebnice. Jejími kategoriemi jsou názvy kapitol, které zároveň odpovídají i požadovanému učivu reflektovaném v ŠVP. Do tabulky zanášíme, zda tato témata reflektují požadavky ŠVPk příslušnému ročníku. Výsledky z analýzy edukačních textů komentujeme v analytické části předkládané práce.

Analýza obrazového materiálu byla provedena postupnými kroky.

Nejprve jsme provedli rozbor učebnic a pojmenovali jsme typy obrazového materiálu, který se v obou učebnicích objevuje.

Následně jsme obrazový materiál přiřadili do příslušných kategorií Průchovy taxonomie, která byla představena v teoretické části naší diplomové práce.

Dále jsme určili funkce (na základě klasifikace I. Pýchové), které vizuálie v analyzovaných edukačních textech plní.

Tyto kroky následně zanášíme do přehledové tabulky. Jejich součástí je i frekvence jednotlivého obrazového materiálu. Následně vyhodnocujeme didaktický potenciál vizuálií. Jedná se tedy o smíšený výzkum – kvalitativní i kvantitativní.

3.2.3. Taxace učebních úloh Dany Tollingerové

Jak jsme již předestřeli v kapitole o projektování učebních úloh,¹¹⁴ obtížnost úloh v rámci jednoho souboru by měla být vystupňovaná. Od jednoduchých cvičení by měl soubor plynule přejít na cvičení zapojující kognitivně náročnější úlohy. Takto koncipovaný soubor navíc přispívá k transparentnějšímu a kvalitnějšímu řízení učebních činností. Nikl uvádí, že analýza typologie cvičení *otevívá přístup [...] do oblasti výzkumu učebních úloh jako prostředku racionálního řízení učebních činností.*¹¹⁵ Výsledky analýzy úloh doplní měření didaktické vybavenosti učebnice a pomohou při revizi učebnic ČŠBHL.

Dana Tollingerová vytvořila taxonomii učebních úloh podle kognitivní náročnosti vyžadovaných myšlenkových operací.¹¹⁶ V této taxonomii vyděluje pět kategorií, které jsou seřazeny podle jejich kognitivní obtížnosti – od nejjednodušší po nejnáročnější:

I. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků

II. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatkami

III. Úkoly vyžadující složité myšlenkové operace s poznatkami

IV. Úkoly vyžadující sdělení poznatků náročnými formami

*V. Úkoly vyžadující tvořivé myšlení*¹¹⁷

Nikl přiřazuje jednotlivým kategoriím specifická akční slova.¹¹⁸ Ta mohou být nápomocná nejen při samotné taxaci cvičení, lze je zároveň využít při formulování vlastních cvičení.

Kategorie učebních úloh	Akční slova
I. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků	Kolik, kdy, jak velký, jak zní, jak se nazývá, kdo objevil, definuj, reprodukuj, uveď (pravidlo)...

¹¹⁴ Viz kapitola č. 2.4.5. *Projektování učebních úloh.*

¹¹⁵ Nikl 1997, s. 3.

¹¹⁶ Nikl 1997, s. 19.

¹¹⁷ Tamtéž.

¹¹⁸ Nikl 1997, s. 21–23.

Kategorie učebních úloh	Akční slova
II. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky	Zjistěte, popište, vyjmenujte (části, procesy), udělejte soupis, popište (jak probíhá, jak se vyrábí), jaký je postup, proč, jakým cílům slouží, jakou funkci, jakým způsobem, jakými prostředky lze dosáhnout cíle, proveďte rozbor, čím se liší, porovnejte, určete shody a rozdíly, jak se dělí, podle kterého kritéria se dělí, co se stane, když, jaký vliv na [...] má, co je příčinou, jaký má vztah [...] k, porovnej vzájemně
III. Úkoly vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky	Podle vzorce [...] vypočtete, označte ve schématu, udělejte schématický náčrtek, přečtete diagram, přečtete vzorec, napište vzorcem, vysvětlete smysl, vysvětlete význam, jak rozumíte, proč myslíte, že, co myslíte, že se stane, když, jsou dány – určete, dokažte, že, ověřte správnost, je správné, když, zhodnoťte význam
IV. Úkoly vyžadující sdělení poznatků náročnými formami & V. Úkoly vyžadující tvořivé myšlení	Jak se dá v praxi využít, navrhnete novou praktickou aplikaci, na základě vlastního pozorování, udělejte stručný výtah, udělejte přehled, napište stručný obsah, vypracujte zprávu o, vypracujte projekt, formulujte náročnou úlohu na téma, formulujte dotazy k, jsou dány – sestavte otázky, narýsujte (projekt)

Tabulka 7 – Akční slova učebních úloh (Nikl)

Nikl přiřazuje jednotlivým ročníkům a stupňům vzdělávání konkrétní typy úloh, které jsou přiměřené dané skupině. Je tedy očekávána převaha cvičení dané kategorie, zároveň je však vhodné pro variování obtížnosti zapojit i učební úlohy dalších kategorií. Pro intendované uživatele analyzovaných učebnic ČŠBHL, tedy pro žáky 6. a 7. ročníku přiřazuje Nikl cvičení druhé kategorie, tzn. úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky.

Proces operace s taxonomií se sestává ze čtyř kroků: taxace učebních úloh, stanovení indexu variability, stanovení pozičního indexu a stanovení didaktické hodnoty souboru učebních úloh.

Taxace označuje přiřazení konkrétních cvičení pod kategorie a podkategorie učebních úloh.

Na taxaci navazuje stanovení **indexu variability**, který se vypočítává následujícím vzorcem:

$$IV = \frac{\sum \text{různých úloh}}{\sum \text{všech použitých úloh}}$$

Index I v nabývá hodnot od 0,1 do 1. Výsledky vyhodnocujeme podle následující tabulky:

Hodnota indexu	Vyhodnocení
1–0,9	Vysoce variabilní
0,8	Vyhovující variabilita
0,7	Spíše monotónní
0,6–0,1	Monotónní

Tabulka 8 – Hodnoty indexu variability

Následuje vyhodnocení pozičního indexu. Nikl definuje poziční index jako *zjištění operační hodnoty celého souboru učebních úloh vizualizací ve formě tabulky*.¹¹⁹ Prostřednictvím tabulky zaznamenáváme frekvenci jednotlivých typů cvičení. V předkládané práci se pozičním indexem zabývat nebudeme. Výsledky taxace a měření indexu variability budeme prezentovat prostřednictvím tabulek a grafů.

3.2.4. Měření didaktické vybavenosti učebnic

Jan Průcha formuluje metodu, pomocí které lze vypočítat didaktickou vybavenost učebnic, jež byla prezentována v teoretické části předkládané práce. V této kapitole jeho metodu

¹¹⁹ Nikl 1997, s. 31.

představujeme. Následně je aplikována v analytické části předkládané práce. Pomocí Průchovy metody identifikujeme slabá místa ve zpracování struktury učebnic. Analýza tedy představí odpovědi především v kontextu nedostatků formálního zpracování učebnic ČŠBHL.

Pro svou metodu Průcha vymezuje 36 různých komponentů učebnic. Komponenty jsou součástí tří aparátů – aparátu prezentace učiva, aparátu řízení učení a aparátu orientačního. První dva jmenované aparáty se skládají z verbální a obrazové složky. Orientační aparát je zastoupen pouze komponenty verbálními. Na základě této klasifikace vypočítáváme pět dílčích koeficientů:

- *koeficient využití aparátu prezentace učiva (E I)*
- *koeficient využití aparátu řízení učení (E II)*
- *koeficient využití aparátu orientačního (E III)*
- *koeficient využití verbálních komponentů (E v)*
- *koeficient využití obrazových komponentů (E o)¹²⁰*

V závěru vypočítáváme celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnic, který označujeme prostě písmenem E.

Koeficienty vyjadřují míru využití didaktické vybavenosti učebnic, jejich hodnoty vyjadřujeme v procentech a pohybují se v rozmezí 0–100 %. Pro jejich výpočet využíváme následující vzorec:

$$E = \frac{\text{počet komponentů v konkrétní učebnici}}{\text{celkový možný počet komponentů}} \times 100$$

Čím vyšších hodnot koeficienty dosahují, tím lepší je didaktická vybavenost dané učebnice. Nejvyšší dosažitelnou hodnotou a ideálním výsledkem je 100 %. Tato hodnota rovněž slouží jako **porovnávací kritérium**.

Výpočty jednotlivých koeficientů porovnáme nejen mezi učebnicemi ČŠBHL, ale také s výsledky Průchovy analýzy učebnic užívaných v 80. letech, které publikuje v téže publikaci jako prezentovanou metodu.

¹²⁰ Průcha 1998, s. 95.

Tato metoda poskytla data k vyhodnocení slabin učebnic v oblasti zpracování jejich struktury a didaktické uzpůsobenosti.

3.3. Zkoumaný materiál

V centru zájmu předkládané práce stojí především **učebnice českého jazyka** vytvořené autorským kolektivem ČŠBHL. Abychom ovšem mohli podat fundovaný výklad o jejich problematice, bylo nezbytné podrobit analýze další texty.

Součástí materiálu, který jsme analyzovali, jsou také závazné dokumenty (školský zákon, směrnice ke schvalovacím doložkám, kurikulární dokumenty), posudky k udělení schvalovací doložky a v neposlední řadě dotazníky, které byly vytvořeny pro potřeby této diplomové práce a které již z části byli představeny výše. Závazné dokumenty již byly představeny v teoretické části předkládané práce, zde je již znovu představovat nebudeme.

3.3.1. Učebnice českého jazyka ČŠBHL

Ústřední dokumenty diplomové práce představují učebnice českého jazyka pro 6. a 7. ročník, které jsou součástí řady učebnic češtiny pro 6.–9. ročník vytvořených autorským kolektivem ČŠBHL. Tyto učebnice se věnují převážně gramatickým a pravopisným jevům. Literární složka, jež je součástí vyučovacího předmětu český jazyk, v této řadě zahrnuta není.

Učebnice se sestávají z obálky, obsahu,¹²¹ vlastního obsahu, který je realizován především soubory učebních úloh, a ze závěrečné stránky s poděkováním, douškou o neširitelnosti materiálů a s autory obsahu a designu (ve velmi omezené podobě).¹²²

Obě učebnice se dělí do 32 kapitol. Ty jsou pojmenované podle jazykových jevů, kterým se věnují (př. *16 Předložky s/se, z/ze, předpony s-/se-, z-/ze-, vz-*). Témata vycházejí z ŠVP ČŠBHL, jenž je veřejně přístupný na webových stránkách školy. Učebnice pro 6. ročník se sestává převážně z tematických úloh, učebnice pro 7. ročník pravidelně pracuje s výkladovou částí, její větší část ale opět tvoří tematické úlohy.

¹²¹ Ve smyslu soupisu kapitol se stránkováním v úvodní části učebnic.

¹²² Jako autor učebnic je označena pouze pobočka ČŠBHL obecně.

3.3.2. Posudky k udělení schvalovací doložky

V roce 2019 byly k příležitosti žádosti o udělení schvalovací doložky učebnicím ČŠBHL napsány dva posudky, jejichž autoři jsou Miloš Mlčoch a Petr Koubek.¹²³ Posudky jsou vypracované na základě kritérií, která jsou součástí přílohy směrnice k udělování schvalovacích doložek. Tyto posudky nejsou veřejně přístupné a není proto možné je citovat. Pokusili jsme se jejich obsah podat co nejpřesněji. V této kapitole představíme obecné závěry, ke kterým posuzovatelé dochází. Konkrétní poznatky k obsahové části posléze přiblížíme v analýze kongruence učebnic s RVP ZV.

Oba posuzovatelé se ve své analýze zaměřili na jinou část RVP. M. Mlčoch podrobněji rozebírá první část RVP ZV, jejíž titul zní *Komunikační a slohová výchova*. P. Koubek vyjadřuje k následujícímu oddílu s názvem *Jazyková výchova*.¹²⁴

Posudek M. Mlčocha je podrobný a reflektuje konkrétní problémy u jednotlivých cvičení ve všech učebnicích.¹²⁵ Z jeho pozorování je možné pojmenovat obecné oblasti problematický momentů, které v učebnicích autor posudku spatřuje. Identifikovali jsme tři stěžejní okruhy:

- a) formální nedostatky (chybějící tiráž, neozdrojované fotografie atd.)
- b) absence výkladové složky
- c) nedostatky v komunikačním zaměření látky

V bodech b) a c) se s Mlčochem shoduje i druhý posuzovatel P. Koubek. Jeho posudek je obecnější, nerozepisuje konkrétní problémy předložených učebnic. Koubek jmenuje ty body RVP ZV, které se mu zdají nedostatečně naplněné. Vedle zmiňovaných problémů, na kterých se shoduje s Mlčochem, vytýká Koubek učebnicím také nedostatky v oblasti sebevzdělávací funkce učebnic.¹²⁶ Kritizuje, že učebnice neumožňují samostatnou práci.

Na základě obou posudků lze formulovat tři kruciální problémy, jež budou muset být řešeny v rámci revize učebnic:

¹²³ Aby učebnice získala schvalovací doložku, musí být zpracovány recenzní posudky alespoň od dvou posuzovatelů. K získání doložky potřebuje učebnice alespoň dva kladné posudky.

¹²⁴ Toto rozdělení vyplývá z toho, jaké části RVP autoři v posudcích citují. Petr Koubek však uvádí jako obor literární a komunikační výchovu s tím, že tyto oblasti nelze posoudit, protože je učebnice nezahrnují.

¹²⁵ Posudky se vztahují k učebnicím pro 6., 7., 8. a 9. ročník.

¹²⁶ Viz kapitola č. 2.4.2. *Funkce učebnice*.

- **absence/nedostatečné zpracování výkladové složky**
- **nedostatky v komunikačním ukotvení učiva**
- **uživatelská nepřívětivost**

Tyto body korespondují s naší analýzou směrnice ke schvalovacím doložkám.

První jmenovaný bod (vztahující se k výkladové složce) popisuje problémy ve formální zpracování učebnice. Učebnice nejsou svým formátem učebnicemi a P. Koubek navrhuje nahlížet na ně jako na didaktickou pomůcku. Druhý bod se týká především obsahové složky. Třetí bod vychází z požadavků RVP, nicméně jeho problematika zasahuje jak do obsahové, tak do formální složky učebnic.

Tyto posudky sice vycházejí z původního záměru školy získat pro své učebnice schvalovací doložku, jejich výtky jsou přínosné, i pokud by škola o doložku již neusilovala. Popisují totiž závažné nedostatky, jejichž eliminace by mohla vést ke značnému zkvalitnění učebnic českého jazyka.

3.3.3. Dotazníky

Pro účely předkládané diplomové práce byly vytvořeny dva dotazníky – první určený žákům školy, druhý určený jejím učitelům. Oba dotazníky především nahrazují absenci naší přímé zkušenosti s výukou na škole. Jejich význam pro předkládanou práci je spíše nepřímý.

Žákovský dotazník se skládá ze dvou oddílů. První oddíl se věnuje zkušenosti žáků s českým jazykem, jejich vztahu k němu a jejich motivaci k učení se mu v české škole. Druhý oddíl se věnuje práci s učebnicí.

Dotazník určený pro učitele se zaměřuje především na zapojení učebnic do výuky a jejich uživatelskou přívětivost.

Pro tvorbu dotazníků byla použita online aplikace *Formuláře Google*. Následně byly roz distribuovány vedením ČŠBHL. Žáci i učitelé vyplňovali dotazníky v internetovém prostředí.

Výsledky dotazníkových šetření využíváme z části již v teoretické složce předkládané diplomové práce. Z obsahu dotazníkového šetření vybíráme data, která jsou podnětná pro praktickou část této práce, a prezentujeme je pomocí grafů.

4. Analytická část

V předchozích kapitolách jsme představili teoretická východiska a metody předkládané diplomové práce. V její analytické části uplatňujeme metody analýzy, které byly představeny výše.

Jak již bylo předestřeno, v této části diplomové práce provádíme analýzu učebnic českého jazyka pro 6. a 7. ročník, které vytvořil autorský kolektiv ČŠBHL. Analýza učebnic ČŠBHL se sestává z šesti hlavních částí. Těmito dílčími rozbory jsou analýza dat získaných z dotazníků, analýza souladu učebnic s RVP ZV a s ŠVP ČŠBHL, analýza vizuální složky, měření didaktické vybavenosti učebnic a analýza učebních úloh.

V úvodu prezentujeme a vyhodnocujeme některá data z distribuovaných dotazníků, která jsou relevantní pro praktické návrhy úprav učebnic.

Soulad učebnic s RVP ZV představujeme na základě rozboru posuzovatelů učebnic, kteří tuto kongruenci sledují ve svých posudcích. Znovu tak totožnou analýzu neprovádíme.

Naopak bylo nezbytné provést rozbor učebnic a zjistit, zda se jejich obsah shoduje s ŠVP školy. Tento soulad byl zpochybněn vedením školy. Porovnáváme obsah učebnic s učivem a očekávanými výstupy příslušného ŠVP.

Obsahovou analýzu završujeme rozбором obrazového materiálu učebnic metodami, které byly popsány výše.

V následující části provádíme měření míry didaktické vybavenosti učebnic. Výsledky prezentujeme prostřednictvím grafů. Součástí tohoto měření bude i komentář k nedostatkům této metody, které souvisí především s měřením obrazové složky učebnic.

V závěru naší analýzy provádíme rozbor cvičení za pomoci taxonomie Dany Tollingerové a metody Jiřího Nikla. Nejprve provedeme taxaci cvičení. Vytvoříme statistický přehled o využití cvičení v obou analyzovaných učebnicích. Následně vypočteme index variability jednotlivých kapitol a na jeho základě vyhodnotíme variabilitu předkládaných učebnic.

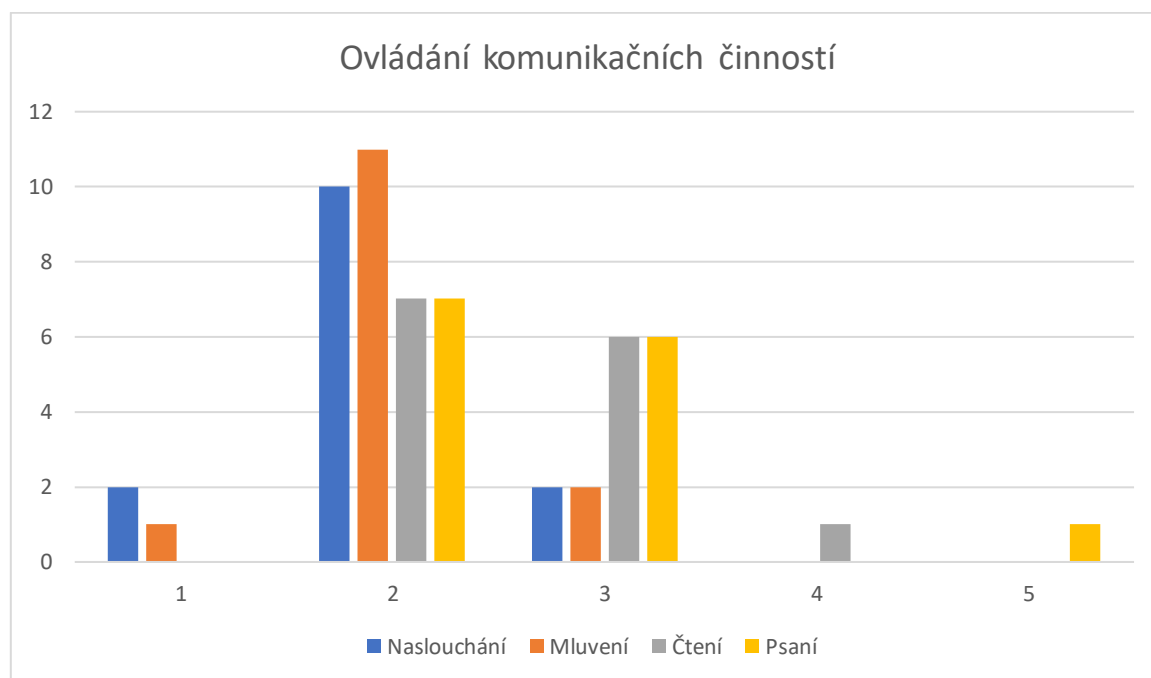
4.1. Data z dotazníků

Již bylo předestřeno, že dotazníky¹²⁷ byly vytvořené především za účelem osobního doplnění si představ o fungování české školy. Data, která by mohla být prospěšná pro další revizi učebnic, prezentujeme v této kapitole.¹²⁸ Data obou dotazníků prezentujeme společně podle témat, kterých se dotýkají.

V učitelských dotaznících se napříč několika dotazníkovými položkami objevily požadavky na rozmanitější typologii cvičení. V učitelských dotaznících byly k tomuto tématu identifikovány odpovědi tohoto typu:

- Některá cvičení jsou nezajímavá.
- Chybí poslechová cvičení.
- Chybí práce s textem.

Tuto problematiku doplňují data z žákovských dotazníků, která se vztahují k porozumění různým komunikačním činnostem.



Graf 2 – Ovládání komunikačních činností¹²⁹

¹²⁷ Jedná se o výše prezentované dotazníky určené učitelům a žákům ČŠBHL. Dále je označujeme jako žákovské a učitelské dotazníky.

¹²⁸ Data vztahující se k typologii žáků byla prezentována v kapitole č. 2.1.2.2. *Specifika žáků ČŠBHL*.

¹²⁹ Řady v grafu představují hodnocení se žáky. Hodnocení je škálové a odpovídá hodnocení ve škole.

Z grafu č. 2 *Ovládnání komunikačních činností* lze vyčíst, že žáci hodnotí obtížnost komunikačních činností v tomto pořadí od nejjednodušší po nejobtížnější: naslouchání, mluvení, čtení, psaní. Naslouchání a mluvení přitom žáci hodnotí obdobně obtížně, stejně tak čtení a psaní. Tato data vypovídají o tom, že žáci potřebují nacvičovat komunikační činnosti čtení a psaní s důkladnějším vedením, tedy ve školním prostředí. V návaznosti na učitelské dotazníky data poukazují na to, že by autoři učebnic měli při jejich revizi zařadit hlavně práci s textem.¹³⁰

Druhým bodem, který je pro revizi učebnic podstatný, je využití obrazové složky učebnic. V učitelských dotaznících se objevuje požadavek na vizualizaci probírané látky. Žákovské dotazníky potvrzují, že žáci obrazový materiál oceňují. Zaměření se na zpracování vizuálií a jejich didaktické využití by tedy nemělo být při revizi učebnic zanedbané.

¹³⁰ I posudky k udělení schvalovací doložky akcentují zařazení autentických textů (mediálních sdělení).

4.2. Kongruence učebnic českého jazyka s RVP ZV

Již jsme předestřeli, že analýzu souladu učebnic s RVP ZV již znovu provádět nebudeme, neboť již provedena byla v rámci posudků k udělení schvalovací doložky. V této kapitole představíme obsah těchto posudků prostřednictvím přiložených tabulek. Nejprve však stručně představíme metodu našeho postupu při zhotovování přehledových tabulek.

Tabulky svou strukturou respektují strukturu posudků – i proto jsme vytvořili dvě různé tabulky. Tabulka č. 9 *RVP ZV: Komunikační a slohová výchova (Mlčoch)* odráží pozorování M. Mlčocha, který se ve svém posudku zaměřil na soulad učebnice s částí RVP ZV *Komunikační a slohová výchova*, tabulka č. 10 *RVP ZV: Jazyková výchova (Koubek)* reflektuje posudek P. Koubka, jenž se zaměřil na pasáž téhož vzdělávacího programu *Jazyková výchova*. Jak jsme již uvedli, přístupy při zhotovení posudku obou posuzovatelů byly poněkud odlišné.

Mlčochův posudek byl poměrně detailní, zabýval se každou učebnicí zvlášť. Tabulka vztahující se k částem RVP ZV, které analyzoval, se tudíž sestává ze tří sloupečků. První sloupec pojmenovává všechny očekávané výstupy, jež jsou součástí RVP ZV, druhý a třetí pak reflektují zastoupení očekávaných výstupů v učebnicích pro 6. a 7. ročník. Mlčoch konkrétně jmenuje ty výstupy, které se na základě doporučených osnov vztahují ke konkrétním ročníkům.

Petr Koubek problémy popisuje obecně, učebnice od sebe neodděluje. Tabulka vztahující se k jím analyzované části RVP ZV se tedy sestává pouze ze dvou sloupců. Nevydělujeme zastoupení v učebnicích pro 6. a 7. ročník, zastoupení očekávaných výstupů reflektujeme stejně jako Koubek souhrnně. Koubek jmenuje konkrétní očekávané výstupy, které shledává za nedostatečně zpracované.

Do tabulky zanášíme ty výstupy, které posuzovatelé zmínili, symbolem **x** na znamení toho, že tento výstup není do učebnic zpracován. Výstupy, které posuzovatelé do posudků nezahrnuli, označujeme znaménkem **✓**, který signalizuje, že je tento výstup v učebnici dostatečně zpracován, při revizi učebnic se jím autoři nemusí detailněji zabývat.

Komunikační a slohová výchova	6. roč.	7. roč.
ČJL-9-1-01 odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji	x	✓

Komunikační a slohová výchova	6. roč.	7. roč.
ČJL-9-1-02 rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru	x	✓
ČJL-9-1-03 rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj	x	x
ČJL-9-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci	✓	x
ČJL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru	✓	x
ČJL-9-1-06 v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči	✓	x
ČJL-9-1-07 zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu	x	x
ČJL-9-1-08 využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát	✓	x
ČJL-9-1-09 uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování	x	x
ČJL-9-1-10 využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů	x	✓

Tabulka 9 – RVP ZV: Komunikační a slohová výchova (Mlčoch)

Jazyková výchova	
ČJL-9-2-01 spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova	x
ČJL-9-2-02 rozlišuje a příklady v textu dokládá nejdůležitější způsoby obohacování slovní zásoby a zásady tvoření českých slov, rozpoznává přenesená pojmenování, zvláště ve frazémeh	x
ČJL-9-2-03 samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovné češtiny a s dalšími slovníky a příručkami	✓

Jazyková výchova	
ČJL-9-2-04 správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci	✓
ČJL-9-2-05 využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace	✓
ČJL-9-2-06 rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí	✗
ČJL-9-2-07 v písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slootovorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i souvětí	✓
ČJL-9-2-08 rozlišuje spisovný jazyk, nářečí a obecnou češtinu a zdůvodní jejich užití	✓

Tabulka 10 – RVP ZV: Jazyková výchova (Koubek)

Předložené tabulky slouží především jako orientační bod při návrzích úprav, které budeme vytvářet. Stejný význam mohou mít také při revizi učebnic autory ČŠBHL.

4.3. Kongruence obsahu učebnic českého jazyka s ŠVP ČŠBHL

Na základě připomínek I. Klemensové bylo nezbytné podrobit analýze koherenci obsahu učebnic ČŠBHL s ŠVP školy. Obsah učebnic jsme porovnali s učivem a očekávanými výstupy předepsané v ŠVP pro 6. a 7. ročník. Jejich soulad (a případný nesoulad) jsme zanesli do tabulek.¹³¹

Zjistili jsme, že látka prezentovaná v učebnici českého jazyka pro 6. ročník odpovídá požadavkům ŠVP. Učebnice zahrnuje pouze učivo, které je příslušnému ročníku předepsáno ŠVP. Učebnice ovšem neumožňuje osvojení celého učiva předepsaného ŠVP, a to především v oblasti komunikační a slohové výchovy. Učebnice se zaměřuje pouze na gramatické jevy (z oblasti jazyková výchova) a učivo v oblasti komunikační a slohové výchovy nezahrnuje téměř vůbec, ani neumožňuje osvojení popisovaných očekávaných výstupů. Problematika se týká všech výstupů v této oblasti.¹³²

Učebnice pro 7. ročník požadavkům ŠVP školy v několika oblastech nevyhovuje. Zahrnuje několik témat, která jsou v ŠVP předepsána pro jiné (nižší i vyšší) ročníky.

Ve třinácté kapitole dochází k náhodnému opakování učiva z předchozího ročníku (psaní s-, z-, vz-). Náhodným jej označujeme z toho důvodu, že učebnice jinak s opakováním látky z předchozích ročníků nepracuje. Zároveň s tímto učivem není jako se starým učivem zacházeno, nebo ne zcela zřejmě. Ani učební úlohy nevyužívají potenciálu, který by toto navazování na starší látku mohlo přinést.

Autoři dále do učebnice zařazují stupňování přídavných jmen, které ŠVP ČŠBHL zařazuje až do učiva pro 9. ročník. Látce se věnují celé dvě kapitoly. Pokud bychom látku chtěli do učebnice zařadit již v tomto ročníku, pak by bylo vhodnější to učinit spíše jako nadstavbovou látku pro pokročilejší studenty.

Obdobný případ se nachází v kapitolách 23 a 24. Učivo předložek s konkrétním pádem je opět v ŠVP předepsané pro 9. ročník. Tento případ je však do jisté míry sporný, neboť již

¹³¹ Viz PŘÍLOHA I. Obsah učebnic je v tabulkách prezentován názvy kapitol, i když v některých případech je učivo požadované ŠVP skryté do jiných kapitol.

¹³² Jedná se o tyto konkrétní výstupy: vypravování, strukturovaný životopis, motivační dopis, soukromý dopis, výpisky, popis, žádost, stížnost, plakát, pozvánka, návod, zásady komunikace, prezentace, základy kultivovaného projevu.

žáci 7. ročníku mají umět předložky správně užívat v konkrétních případech, což jim toto učivo umožňuje.

4.4. Analýza obrazových komponentů

Obrazový materiál je významnou složkou každé učebnice. Grafické zpracování učebnice a další obrazové přílohy do velké míry ovlivňují uživatelskou přijatelnost edukačních materiálů. Mohou mít vliv nejen na to, jak se žákům s učebnicí pracuje, ale mohou ovlivňovat i žákův vztah k vyučovanému předmětu. Tato kapitola sleduje dva dílčí cíle, které odpovídají na následující otázky:

- Mají přítomné vizuální didaktický potenciál?
- Jaký je charakter vizuálií z hlediska jejich kvantity a kvality?

Vizuální materiál jsme podrobili analýze způsobem, který byl představený v metodologické části předkládané práce. Zde prezentujeme výsledky naší práce a přikládáme komentář k problematičnosti obrazové matérie obou učebnic.

Vizuálie	Klasifikace	Funkce	Didaktický potenciál ✓ / ✗	Frekvence	
				6. ročník	7. ročník
obálka	1.	dekorativní	✗	2	2
font nadpisů	7. & 8.	facilitační	✗	32	32
font cvičení	8.	facilitační	✗	126	129
font příkladů černý	8.	facilitační	✗	42	2
font příkladů modrý ¹³³	7. & 8.	facilitační	✗	15	64
font zdůrazňovací tučný, černý ¹³⁴	8.	facilitační, regulační	✗	53	39
fonty barevně rozlišovací	7.	regulační, facilitační, fixační	✗	23	32
ikony (žárovka, vykřičník)	6.	regulační	✗	39	0
rámečky informační	4.	explikativní	✓	8	27

¹³³ V učebnici se nacházejí dva typy písma pro označení příkladů v jednotlivých cvičení. Liší se pouze barvou, jejich funkční rozlišení je nejasné.

¹³⁴ V některých kapitolách jsou vysázeny tučně některé důležité termíny a poučky.

Vizuálie	Klasifikace	Funkce	Didaktický potenciál ✓ / ✗	Frekvence	
				6. ročník	7. ročník
rámečky – cvičení ¹³⁵	4.	facilitační	✗	4	10
tabulky informační jednobarevné	4.	explikativní, facilitační, transformační	✓	5	2
tabulky informační barevné	4. & 5.	explikativní facilitační, transformační	✓	15	0
tabulky – cvičení	4.	regulační	✗	11	3
modré linkování ¹³⁶	5.	chyba?	✗	1	1
ilustrace významové ¹³⁷	1. & 2. & 3.	fixační, explikativní	✗	15	20
ilustrace bez didaktického významu ¹³⁸	1. & 3.	Dekorativní	✗	29	43
schémata ¹³⁹	2.	regulační	✓ / ✗ ¹⁴⁰	1/1	3/1
Elementy s potenciálním využitím místo výkladové složky				29	32
Elementy nenahrazující výkladovou složku				393	377

Tabulka 11 – Taxace obrazového materiálu

Detailní analýza vizuálního materiálu přinesla nejen data prezentovaná v tabulce č. 11, ale zároveň poskytla náhled na konzistentnost jejich zpracování.

Z rozboru je patrné, že zastoupení vizuálií s didaktickým potenciálem není dostatečné.

Hlavním nedostatkem učebnice českého jazyka pro 6. ročník je její nesystematičnost a netransparentnost ve zpracování. Učebnici chybí jakékoliv instrukce na práci s ní. Edukační text tak sice využívá (dvou) ikon, které jsou užívány napříč celým textem, není ale zcela jasné,

¹³⁵ Některé elementy v různých cvičení jsou zasazeny do rámečků (pravděpodobně protože je poté cvičení přehlednější). Do této kategorie řadíme i slova prezentovaná v různých oválech atp.

¹³⁶ Jedná se o cvičení na straně 3 v učebnici pro 6. ročník. Modré linkování nemá žádnou zjevnou funkci, domníváme se proto, že se jedná o chybu. Obdobně cv. 3, str. 49 v učebnici pro 7. ročník.

¹³⁷ Do této kategorie zahrnujeme ilustrace typu oči, uši atp., které nahrazují slovo v psané podobě a usnadňují tak žákům recepci gramatiky.

¹³⁸ K těmto ilustracím řadíme ilustrace bez zjevné funkce (př. faraon, krokodýl atp.)

¹³⁹ Slovník spisovné češtiny definuje schéma takto: *v zákl. podstatných rysech (symbolicky) naznačená struktura něčeho, nárys*. Zařazujeme do této kategorie i šipky určující směr slovtvorby atp. Pokud jsou však součástí cvičení (a ne výkladu), nemohou ani z části výklad nahradit. Slouží pouze k regulaci učební úlohy. Definice dostupná [online] [cit. 02-03-2023] Dostupné z: <https://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=sch%C3%A9ma>.

¹⁴⁰ Některé schematické obrázky jsou součástí cvičení. Tyto vizuálie nemohou nahrazovat výklad.

k čemu slouží. U ikony vykřičníku si její význam můžeme domyslet – pravděpodobně se jedná o jevy, na které si mají žáci dávat pozor. U ikony žárovky nám přesný význam uniká. Při analýze frekvence této vizuálie jsme si všimli, že je žárovka užitá vždy u prvního cvičení každé kapitoly. Ikona je tedy užívána systematicky, její význam však zůstává neobjasněn.

V učebnici se nachází také řada grafických chyb. V některých případech jsou obrázky špatně umístěné na stránce, v horších případech zasahují do zadání jiného cvičení, v jednom případě jsou nesmyslně modře obarvené linky, které vyhražují místo na psaní, dále je například špatně umístěná část zadání. Objevuje se zde i nevhodně zvolený obrazový materiál. Těchto chyb se v textu vyskytuje poměrně mnoho, a to zvláště vezmeme-li v úvahu, že se jedná o poměrně krátkou příručku (80 stran).

Učebnice pro 7. ročník využívá jiné strategie ve využívání fontů než učebnice pro 6. ročník. Protože se jedná o učebnicovou řadu, s níž žáci pracují po dobu studia na české škole, bylo by vhodnější systém fontů sjednotit. Jedná se zejména o fonty nadpisů, barvu výkladových pasáží či barvu příkladových částí učebních úloh.

V úvodu této kapitoly jsme položili dvě otázky: Mají přítomné vizuálie didaktický potenciál? Jaký je charakter vizuálií z hlediska jejich kvantity a kvality? Na první otázku můžeme jednoznačně odpovědět, že vizuálie v současné podobě nemají z větší části didaktický potenciál. Druhá otázka je mírně komplikovanější. Učebnice sice zahrnují různé typy vizuálií, ale jedná se především o využívání různých druhů a barev písma. Učebnice téměř nezahrnují schémata ani výukové obrázky, které by podporovaly učební procesy. Většina obrazových příloh slouží spíše dekorativním účelům (a to převážně v učebnici pro 7. stupeň). Kvalitu vizuálií lze napravit především skrze následující doporučení.

Ze zevrubné analýzy obrazového materiálu jsou patrné tři jevy: zaprvé učebnice nemají jednotnou grafickou podobu napříč řadou, zadruhé jsou učebnice svým zpracováním značně nekonzistentní (hlavně učebnice pro 6. ročník) a zatřetí se v nich nachází mnoho grafických chyb či nedostatků. Eliminace těchto tří jevů je nezbytná a bude také součástí návrhů na úpravy učebnic.

Na závěr této kapitoly věnujeme krátkou poznámku zpracování dekorativnímu obrazovému materiálu. Tyto vizuálie jsou problematické z hlediska jejich zpracování. Nejsou

genderově ani rasově vyvážené, a to ani u cvičení, u kterých se taková heterogenita sama nabízí.¹⁴¹

¹⁴¹ Viz kapitola č. 5.3. *Návrhy úprav učebnic v praxi.*

4.5. Měření didaktické vybavenosti učebnic

Didaktická vybavenost učebnic je měřena metodou, kterou vyvinul Jan Průcha. Tuto metodu jsme představili v metodologické části předkládané práce. Je založena na výpočtu koeficientů, které jsme prezentovali tamtéž. Výpočet těchto koeficientů vychází ze zastoupení jednotlivých Průchou definovaných komponentů učebnice. Přehled těchto komponentů a příslušných aparátů přikládáme v přílohách této práce.¹⁴² Všechny koeficienty jsme vypočítali dle obecného vzorce:

$$E = \frac{\text{reálný počet komponentů}}{\text{celkový možný počet komponentů}} \times 100$$

V počáteční fázi jsme provedli výpočty dílčích koeficientů a v návaznosti na ně vypočetli celkový koeficient. Následně je prezentována didaktická vybavenost obou učebnic ČŠBHL zvlášť. V závěru provádíme vzájemné porovnání didaktické vybavenosti obou učebnic, s doplněním o srovnání našich výsledků s výsledky analýzy J. Průchy prezentovanými v jeho publikaci.

4.5.1. Koeficient využití aparátu prezentace učiva

Koeficient využití aparátu prezentace učiva (**E I**) vyjadřuje míru, v jaké učebnice využívá komponenty aparátu prezentace učiva. Tento aparát je charakterizován čtrnácti komponenty, z nichž devět tvoří verbální část a pět část obrazovou. Zastoupení jednotlivých komponentů prezentujeme prostřednictvím přiložené tabulky.

Komponenty	6. ročník	7. ročník
Verbální komponenty		
1. Výkladový text prostý	✓	✓
2. Výkladový text zřehledněný	✓	✓
3. Shrnutí učiva k celému ročníku	✗	✗
4. Shrnutí učiva k tématům	✗	✗

¹⁴² Viz PŘÍLOHA II.

Komponenty	6. ročník	7. ročník
5. Shrnutí učiva k předchozímu ročníku	x	x
6. Doplňující texty	x	x
7. Poznámky a vysvětlivky	✓	✓
8. Podtexty k vyobrazením	x	✓
9. Slovníčky pojmů, cizích slov aj.	x	x
Obrazové komponenty		
10. Umělecká ilustrace	✓	✓
11. Nauková ilustrace	✓	✓
12. Fotografie	✓	✓
13. Mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.	✓	✓
14. obrazová prezentace barevná	✓	✓

Tabulka 12 – Didaktická vybavenost aparátu prezentace učiva (analýza)

K této tabulce se budeme vracet při výpočtech dalších dílčích koeficientů (E v, E o a E).

Vypočetli jsme koeficient E I v učebnici českého jazyka pro 6. ročník. Učebnice obsahuje osm různých komponentů ze čtrnácti možných: tři komponenty verbální, pět komponentů obrazových.¹⁴³ Pro výpočet koeficientu E I dosazujeme hodnotu celkové zastoupení komponentů v aparátu.

$$E I = \frac{8}{14} \times 100 = 0,571 \times 100 \doteq 57 \%$$

Koeficient využití aparátu prezentace učiva učebnice pro 6. ročník dosahuje 57 %. Učebnice tedy využívá více než polovinu možných komponentů, tuto hranici však moc nepřevyšuje.

Učebnice českého jazyka pro 6. ročník využívá variability obrazových komponentů (které v závěru kapitoly ještě komentujeme). Edukační materiál naopak téměř nevyužívá variability verbální složky. Vůbec nezahrnuje různá shrnutí učiva, jak jsou prezentována v přiložené tabulce. Dalším nevyužitým elementem, který v učebnici chybí, jsou slovníčky.

¹⁴³ Při vyčíslování komponentů v rámci celé diplomové práce volíme zápis číslicí (a to i u nízkých čísel) pro lepší přehlednost.

Protože mnozí žáci neovládají český jazyk na úrovni monolingvních rodilých mluvčích, lze předpokládat, že zařazení slovníčku by usnadnilo žákům samostatnou práci s učebnicí.¹⁴⁴

Podobně jako u výpočtu koeficientu E I učebnice pro 6. ročník jsme vypočetli koeficient E I učebnice pro 7. ročník. Ta obsahuje devět ze čtrnácti možných komponentů: čtyři verbální, pět obrazových.

$$E I = \frac{9}{14} \times 100 = 0,653 \times 100 \doteq 65 \%$$

Tato hodnota přesahuje hodnotu koeficientu E I předchozí učebnice o celých 8 %. Učebnice využívá téměř dvě třetiny možných komponentů. Edukační materiál opět zahrnuje obrazovou složku v celé její šíři, verbální komponenty ani zde nejsou využity příliš efektivně. Nedostatky ve verbální složce jsou totožné v obou analyzovaných edukačních médiích, znovu je již popisovat nebudeme.

Závěrem této kapitoly musíme upozornit na nedostatek v Průchově metodě. Metoda nereflktuje ani kvantitu ani kvalitu zahrnutých komponentů. V případě naší analýzy se tento problém promítá především v oblasti sféry obrazového materiálu. Učebnice sice obsahují jeho různé podtypy, většinou s nimi ale nepracují pravidelně ani systematicky. Jejich přítomnost tak nezaručuje, že je díky nim didaktická vybavenost učebnic vyšší, a to navzdory vypočítaným hodnotám.

Kvalita verbální složky je námi reflektována především skrze soulad učebnic s RVP ZV a s příslušným ŠVP. Zároveň posudky poukazují na další obsahový nedostatek a tím je fakt, že učebnicím chybí komunikační přesah.

Kvalita obrazové složky byla posouzena pomocí dílčí analýzy v předchozích kapitolách.

4.5.2. Koeficient využití aparátu řízení učení

Koeficient využití aparátu řízení učení (E II), respektive tento aparát, je rovněž charakterizován verbálními i obrazovými komponenty. Zahrnuje čtrnáct verbálních komponentů a čtyři

¹⁴⁴ ČŠBHL ve výuce volí čistě bezpřekladovou metodu, stojí ovšem za zvážení, zda v tomto případě neustoupit a usnadnit tak žákům samostatnou práci s učebnicí. Jinou možností by bylo zahrnout výkladový slovníček.

obrazové – dohromady tedy čítá osmnáct komponentů. Obdobně jako v předchozí kapitole i zde nejprve představujeme zastoupení jednotlivých komponentů v obou učebnicích pomocí přiložené tabulky.

Komponenty	6. ročník	7. ročník
Verbální komponenty		
1. Předmluva	✗	✗
2. Návod na práci s učebnicí	✗	✗
3. Stimulace celková	✗	✗
4. Stimulace detailní	✗	✗
5. Odlišení úrovní učiva	✗	✗
6. Otázky a úkoly za témata, lekcemi	? → ✓	✓
7. Otázky a úkoly k celému ročníku	? → ✗	✗
8. Otázky a úkoly k předchozímu ročníku	✗	✗
9. Instrukce k úkolům komplexnější povahy	✗	✗
10. Náměty pro mimoškolní činnost s využitím učiva	✗	✗
11. Explicitní vyjádření cílů učení pro žáky	✗	✓
12. Prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky	✗	✗
13. Výsledky úkolů a cvičení	✗	✗
14. Odkazy na jiné zdroje informací	✗	✓
Obrazové komponenty		
15. Grafické symboly vyznačující určité části textu	✓	✓
16. Užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu	✓	✓
17. Užití zvláštního písma pro určité části verbálního textu	✓	✓
18. Využití přední nebo zadní obálky pro schémata, tabulky aj.	✗	✗

Tabulka 13 – Didaktická vybavenost aparátu řízení učení (analýza)

Je na první pohled patrné, že učebnice pro 6. ročník nevyužívá téměř žádných nabízených verbálních komponentů pro řízení učebního procesu. Dvě kategorie jsou obtížně

klasifikovatelné, protože učebnice téměř nedisponují výkladovou částí a kapitoly se tak z velké míry sestávají pouze z učebních úloh. Je tudíž téměř nemožné identifikovat kategorie *otázky a úkoly za témata, lekce* a *otázky a úkoly k celému ročníku*. Rozhodli jsme se klasifikovat kategorii *otázky a úkoly za témata, lekce* za přítomnou, protože součástí kapitol cvičení jsou (i když ne vždy následují za nějakým výkladem). Kategorii *otázky a úkoly k celému ročníku* hodnotíme jako v učebnici nepřítomnou, protože učebnice končí kapitolou a cvičením, které se váží na onu kapitolu.

Vizuálie jsou stejně jako v aparátu předchozím zastoupeny rozmanitě, problém s kvalitou i kvantitou jejich zpracování však přetrvává.

Učebnice pro 6. ročník disponuje čtyřmi z devatenácti nabízených komponentů aparátu řízení učení – jedním verbálním, třemi obrazovými. Již nyní lze tedy říci, že tento aparát bude nezbytné v obou učebnicích zrevidovat. Koeficient E II jsme vypočetli obdobně jako E I:

$$E II = \frac{4}{19} \times 100 = 0,211 \times 100 \doteq 21 \%$$

Koeficient aparátu řízení učení dosahuje velmi nízkých hodnot, což vypovídá o nedostatečné didaktické vybavenosti učebnice.

Učebnice českého jazyka pro 7. ročník dosahuje hodnot jen o něco málo vyšších. Protože se zde poměrně pravidelně objevují výkladové pasáže/pasáže nahrazující klasický výklad, lze všechny kategorie klasifikovat s jistotou. Je nezbytné znovu poznamenat, že u kategorií, které učebnice zahrnuje nově v porovnání s učebnicí pro 6. ročník, nelze hovořit ani o jejich systematickém zařazování ani o jejich častém zapojování. Opět se jedná spíše o náhodné prvky. Nedomníváme se tudíž, že by učebnice byla zásadně didakticky vybavenější, než učebnice předchozí. Tyto náhodné momenty však mohou být inspirací oběma učebnicím.

Učebnice pro 7. ročník zahrnuje šest z devatenácti možných komponentů – tři verbální, tři obrazové. Koeficient E II jsme vypočetli následovně:

$$EII = \frac{6}{19} \times 100 = 0,316 \doteq 32 \%$$

Obdobně jako u koeficientu E I i zde vidíme mírný nárůst hodnot v porovnání s učebnicí pro 6. ročník. Tento nárůst ovšem napovažujeme za podstatný vzhledem ke kvalitě zpracování elementů do učebnice (jak jsme již výše okomentovali). Oceňujeme snahu o zapojení těchto elementů (práci s jinými zdroji a zahrnutí formulace edukačního záměru), je ale nezbytné s nimi pracovat systematicky a pravidelně.

Nízké koeficienty obou učebnic poukazují na nezbytnost revize tohoto aparátu. K tomu by měla pomoci i analýza učebních úloh podle taxonomie Dany Tollingerové.

4.5.3. Koeficient využití aparátu orientačního

Poslední ze tří Průchou definovaných aparátů je aparát orientační. Je charakterizován pouze verbálními komponenty, jejichž celkový počet se rovná čtyřem. Orientační aparát tedy předkládá čtyři druhy verbálních komponentů, které se mohou podílet na strukturaci učebnice. Koeficient využití orientačního aparátu označujeme **E III**.

Komponenty	6. ročník	7. ročník
Verbální komponenty		
Obsah učebnic	✓	✓
Členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.	✓	✓
Marginálie, výhmaty, živá záhlaví aj.	✗	✗
Rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)	✗	✗

Tabulka 14 – Didaktická vybavenost aparátu orientačního (analýza)

Obě učebnice využívají stejný počet nabízených komponentů – dva ze čtyř možných. Výpočet koeficientů obou učebnic je totožný:

$$E \text{ III} = \frac{2}{4} \times 100 = 0,5 \times 100 = 50 \%$$

Koeficienty využití obou učebnic dosahují hodnoty 50 %. Využívají polovinu z možných komponentů orientačního aparátu. Obě učebnice disponují obsahem a jsou členěny na kapitoly. Ani jedna z učebnic nezahrnuje živá záhlaví, marginálie aj. ani žádné rejstříky.

4.5.4. Koeficient využití verbálních komponentů

Koeficient verbálních komponentů E_v reflektuje celkové zastoupení verbálních komponentů v analyzovaných učebnicích. Ve výpočtech sčítáme verbální komponenty ze všech tří aparátů – z aparátu prezentace učiva, aparátu řízení učení i z aparátu orientačního. Každá učebnice může být utvářena až 27 verbálními komponenty.

Učebnice českého jazyka ČŠBHL pro 6. ročník obsáhla šest z dvaceti sedmi nabízených položek: aparát prezentace učiva disponuje třemi různými prvky, aparát řízení učení jedním a aparát orientační dvěma. Koeficient E_v jsme vypočetli následovně:

$$E_v = \frac{3+1+2}{27} \times 100 = \frac{6}{27} \times 100 = 0,222 \times 100 = 22,2 \doteq 22 \%$$

Koeficient E_v učebnice pro 6. ročník dosahuje hodnoty 22 %. Můžeme s jistotou určit, že je tato hodnota velmi nízká, učebnice nezahrnuje ani jednu třetinu možných verbálních komponentů, učebnice tedy s verbálními komponenty nepracuje příliš efektivně.

Učebnice českého jazyka pro 7. ročník zahrnuje devět z dvaceti sedmi možných komponentů: aparát prezentace učiva disponuje čtyřmi, aparát řízení učení třemi a aparát orientační dvěma komponenty. Obdobně jako u učebnice předchozí jsme i zde vypočetli koeficient E_v tak, že jsme sečetli užití prvky ze všech aparátů:

$$E_v = \frac{4+3+2}{27} \times 100 = \frac{9}{27} \times 100 = 0,333 \times 100 \doteq 33 \%$$

Koeficient E_v učebnice pro 7. ročník dosahuje 33 %. Tato učebnice využívá verbálních komponentů ve větší míře, než učebnice přechází, nicméně ani zde nelze hovořit o uspokojivých číslech a ani didaktická vybavenost této edukační pomůcky tak není v tomto ohledu příliš vysoká.

4.5.5. Koeficient využití obrazových komponentů

V teoretické části předkládané práce jsme uvedli, že se aparáty skládají z verbální a obrazové složky. Obrazové komponenty zahrnují dva ze tří aparátů – aparát prezentace učiva a aparát řízení učení. Učebnice může celkem disponovat až devíti různými obrazovými složkami. Ze součtu v učebnicích realizovaných vizuálií vypočítáváme koeficient E_o . Obě učebnice zahrnují zcela totožné typy vizuálií – pět z pěti možných v aparátu prezentace učiva, tři ze čtyřech možných v aparátu řízení učení. Výpočet koeficientu E_o je u obou učebnic stejný:

$$E_o = \frac{5+3}{9} \times 100 = \frac{8}{9} \times 100 = 0,888 \times 100 \doteq 89 \%$$

Učebnice pracují s poměrně širokým spektrem obrazových komponentů. Již dříve jsme ale nastínili, že jejich zpracování a zapracování je přinejmenším diskutabilní. V tomto ohledu bude nezbytné provést další dílčí rozbor.

4.5.6. Celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnic

V předchozích pěti kapitolách jsme provedli výpočty všech dílčích koeficientů (E_I , E_{II} , E_{III} , E_V , E_o). Jak jsme již předestřeli v úvodu k měření didaktické vybavenosti učebnice, závěrečným krokem pro toto měření bude výpočet celkového koeficientu didaktické vybavenosti učebnic (E). Učebnice může disponovat až 36 různými komponenty.

Pro výpočet koeficientu E učebnice pro 6. ročník, jsme museli provést součet realizovaných komponentů v učebnici ze všech aparátů. Učebnice českého jazyka pro 6. ročník disponuje celkem čtrnácti komponenty.

$$E = \frac{8+4+2}{36} \times 100 = \frac{14}{36} \times 100 = 0,388 \times 100 \doteq 39 \%$$

Celková didaktická vybavenost učebnice pro 6. ročník je vyjádřena hodnotou 39 %. Tato hodnota vypovídá o poměrně nízké didaktické vybavenosti učebnice.

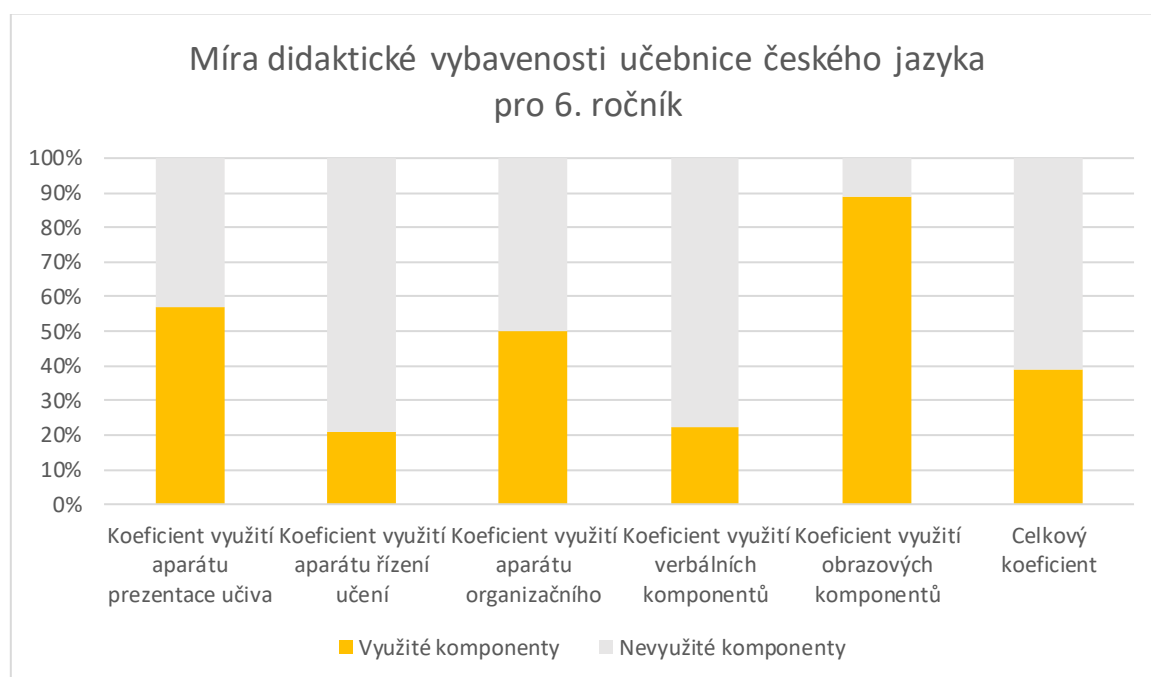
Učebnice pro 7. ročník obsahuje sedmnáct ze třiceti šesti možných komponentů. Koeficient E jsme vypočetli obdobně:

$$E = \frac{9+6+2}{36} \times 100 = \frac{17}{36} \times 100 = 0,472 \times 100 \doteq 47 \%$$

Didaktická vybavenost učebnice českého jazyka pro 7. ročník je vyšší než vybavenost učebnice předchozí. Ani tato učebnice však nedosahuje příliš vysokých hodnot, nedisponuje ani polovinou možných komponentů.

Ani jedna z analyzovaných učebnic nedisponuje vysokou didaktickou vybaveností. Je tedy zřejmé, že revize celkové struktury učebnic bude nevyhnutelná, pokud chce škola docílit uživatelsky přívětivějších a kvalitnějších učebnic.

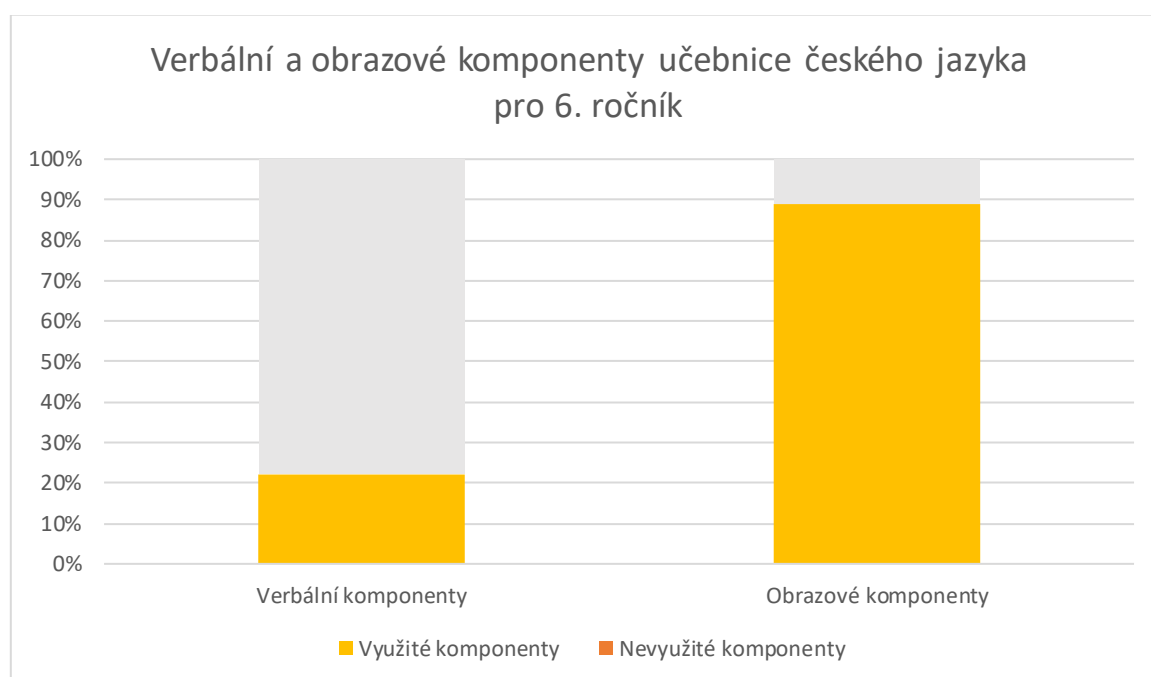
4.5.7. Didaktická vybavenost učebnice českého jazyka pro 6. ročník



Graf 3 – Míra didaktické vybavenosti učebnice českého jazyka pro 6. ročník

Z příloženého grafu č. 3 *Míra didaktické vybavenosti učebnice českého jazyka pro 6. ročník* lze vyčíst, že míra didaktické vybavenosti učebnice českého jazyka pro 6. ročník není příliš vysoká. Výjimku tvoří obrazové komponenty, jejichž zpracování je ovšem problematické. K této problematice jsme se však již opakovaně vyjadřovali a dokládáme ji i analýzou vizuálií. Je patrné, že nedostatečné propracování učebnice především ve sféře verbálních elementů učebnice dramaticky snižuje hodnoty celkové didaktické vybavenosti, kterých by učebnice mohla dosáhnout.

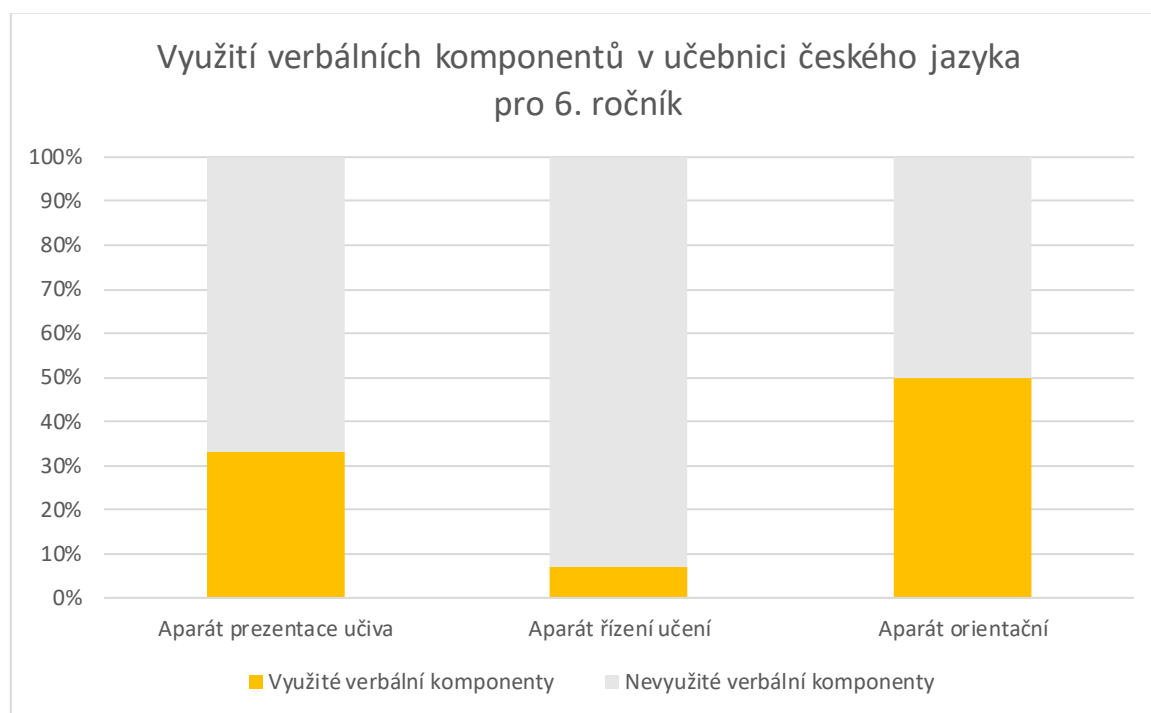
Pokud porovnáme využití komponenty ve verbální a v obrazové složce, jejich číselný rozdíl se jeví jako nepodstatný. Učebnice disponuje šesti verbálními a sedmi obrazovými prvky. Pokud ovšem porovnáme jejich procentuální zastoupení, zjistíme, že variabilita obrazové složky je nesporně vyšší než variabilita složky verbální. Tento rozdíl lépe představíme prostřednictvím následujícího grafu.



Graf 4 – Verbální a obrazové komponenty učebnice českého jazyka pro 6. ročník

Příložený graf č. 4 vizualizuje míru variability verbální a obrazové složky. Je tak patrné, že struktura verbálních komponentů učebnice přináší pro její autory velkou výzvu. Její revize bude

nezbytná napříč všemi aparáty, jak dokládá následující graf č. 5 *Využití verbálních komponentů v učebnici českého jazyka pro 6. ročník.*



Graf 5 – *Využití verbálních komponentů v učebnici českého jazyka pro 6. ročník*

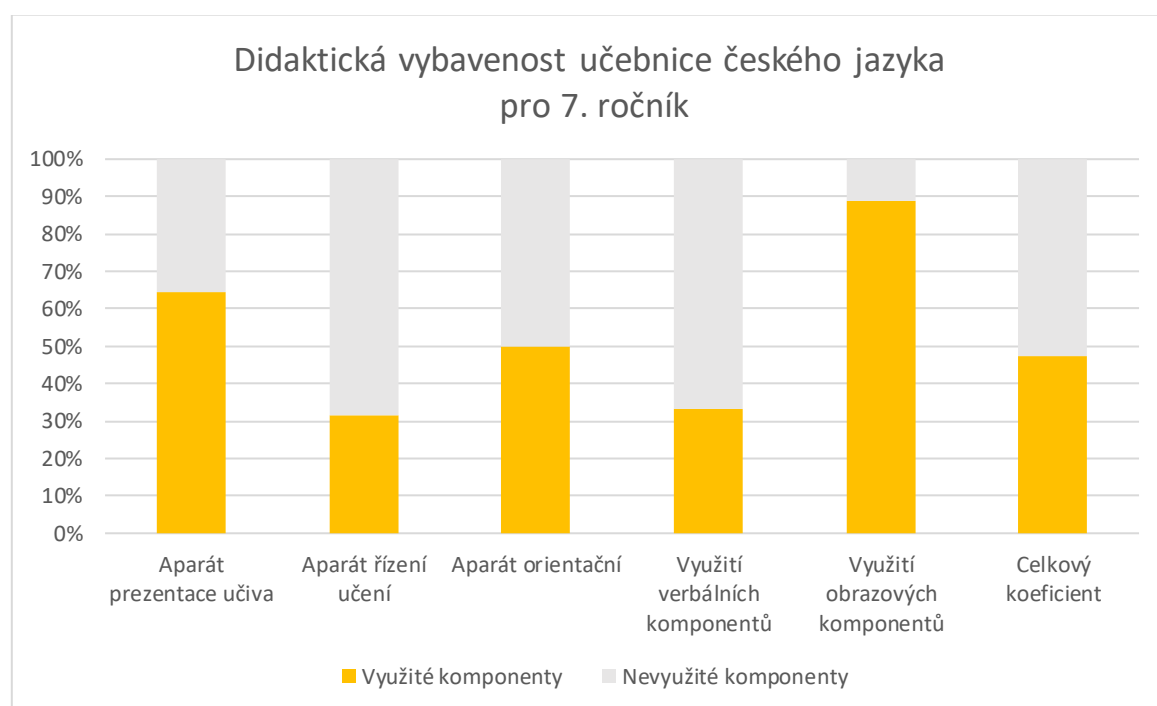
Nejvyššího stupně variability verbálních komponentů dosahuje učebnice v aparátu orientačním. I zde se ovšem jedná o pouhých 50 %, což znamená, že učebnice zahrnuje pouze polovinu z nabízených komponentů. Aparát prezentace učiva dosahuje 33 % a aparát řízení učení pouhých 7 %.

Tyto výsledky vypovídají o nedostatečné struktuře učebnice. Empiricky zde dokládáme to, na co poukazují posuzovatelé v posudcích k udělení schvalovací doložky – a to především na nedostatky v umožnění samostatné práce žáků s učebnicí, jak na to upozorňuje P. Koubek. Data zároveň dokládají i naši tezi o **nedostatečném uplatnění sebevzdělávací funkce učebnice**, kterou jsme formulovali v závěru kapitoly č. 2.4.2. *Funkce učebnice.*

V závěru této kapitoly bychom chtěli věnovat odstavec nedůslednosti ve strukturálním zpracování učebnice. Učebnice je členěna na kapitoly, které nesou název učiva, kterému se věnují. Kapitoly většinou pojmenovávají probíranou látku poměrně precizně. Student tedy ví, kam se podívat, pokud si potřebuje danou problematiku osvěžit. Problematické je ale

zapracování jedné gramatické látky pod jinou, a to především z uživatelského hlediska, neboť učebnice neobsahují rejstříky. ŠVP vyžaduje po žácích osvojení znalosti psaní -bě-/-bje-, -pě-/-pje-, -vě-/-vje-. To v obsahu učebnice nenalezneme. Při podrobnějším hledání látku objevíme v kapitole *Podstatná jména pomnožná, látková a hromadná*, která na první pohled nemá s hledaným jevem nic společného. Nejedná se navíc ani o pravidelný jev, kdy by se gramatické jevy schovávaly pod tematické celky. Takovýto jev je tedy pro uživatele nanejvýš matoucí. Vedle změny názvu kapitoly by tento problém mohlo napravit například právě zařazení věcného rejstříku, jehož přítomnost by navíc zvýšila didaktickou vybavenost učebnice, kterou budeme prezentovat v nadcházejících kapitolách. Tato problematika navíc dokládá praktickou nutnost zařazení rejstříku a dokládá jeho význam pro uživatelskou přijatelnost učebnice.

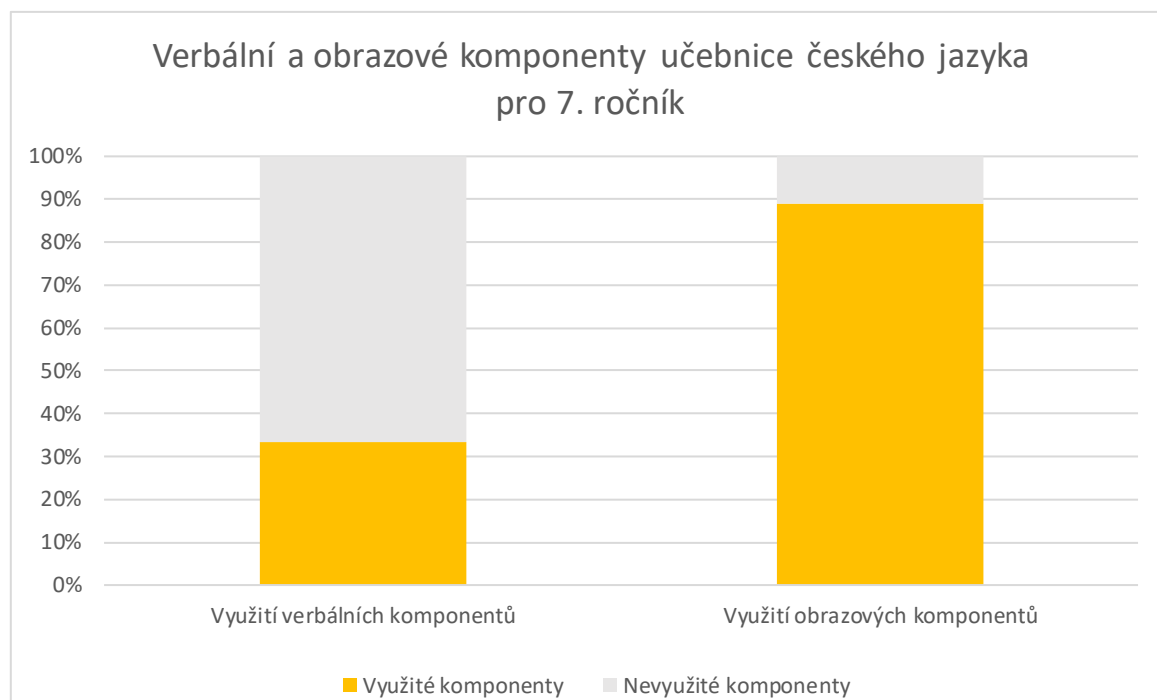
4.5.8. Didaktická vybavenost učebnice českého jazyka pro 7. ročník



Graf 6 – Didaktická vybavenost učebnice českého jazyka pro 7. ročník

Učebnice českého jazyka pro 7. ročník, respektive její didaktická vybavenost, je nepatrně vyšší než vybavenost učebnice pro 6. ročník. Obrazová složka je zastoupena ve stejné míře. Variabilita verbální složky byla mírně navýšena v aparátu prezentace učiva (nárůst o jeden

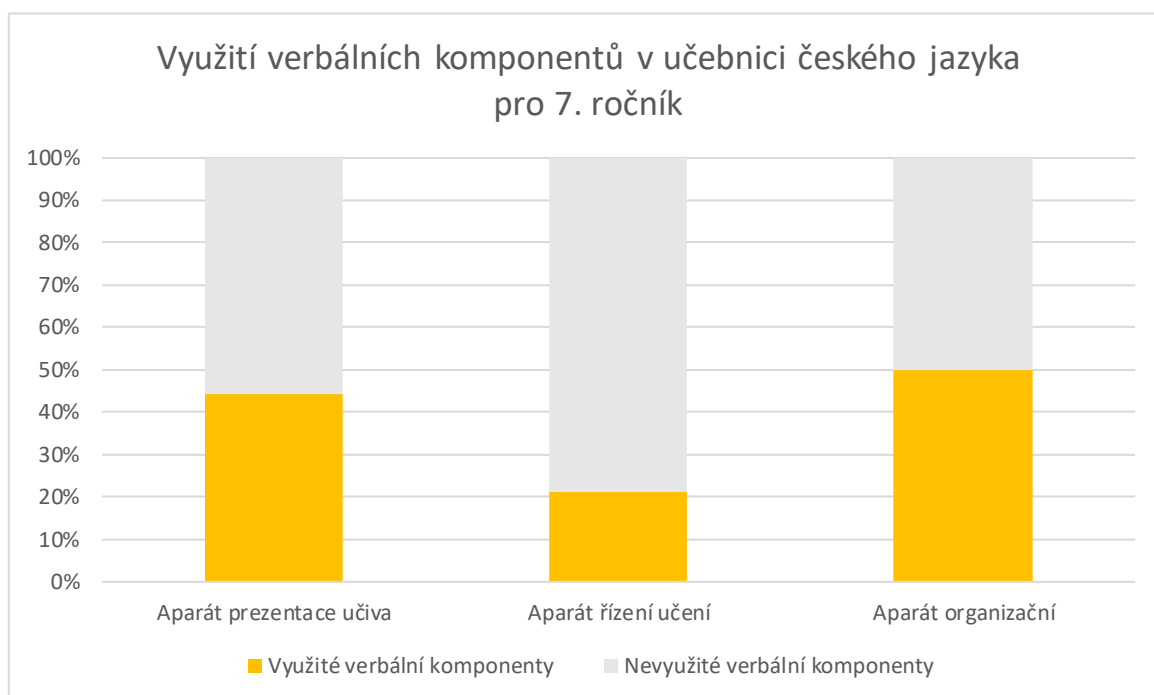
komponent) i v aparátu řízení učení (nárůst o dva komponenty). Nepoměr mezi variabilitou verbální a obrazové složky se mírně snížil, přesto využití verbálních komponentů ani v této učebnici nedosahuje uspokojivých hodnot.



Graf 7 – Verbální a obrazové komponenty učebnice českého jazyka pro 7. ročník

Graf č. 7 *Verbální a obrazové komponenty učebnice českého jazyka pro 7. ročník* dokládá výše popsaný nepoměr využití obou složek učebnice. Opět zde ovšem připomínáme, že i v této učebnici chybí obrazovým komponentům systematičnost a jejich vliv na didaktickou vybavenost učebnic je přinejmenším sporný.

Míra využití verbální složky učebnice pro 7. ročník dosahuje 33 %. Jedná se o 11% navýšení v porovnání s učebnicí předchozí. Nicméně ani tato hodnota není příliš vysoká. Prostřednictvím grafu č. 8 *Využití verbálních komponentů v učebnici českého jazyka pro 7. ročník* můžeme opět sledovat zastoupení verbálních komponentů napříč všemi aparáty.



Graf 8 – Využití verbálních komponentů v učebnici českého jazyka pro 7. ročník

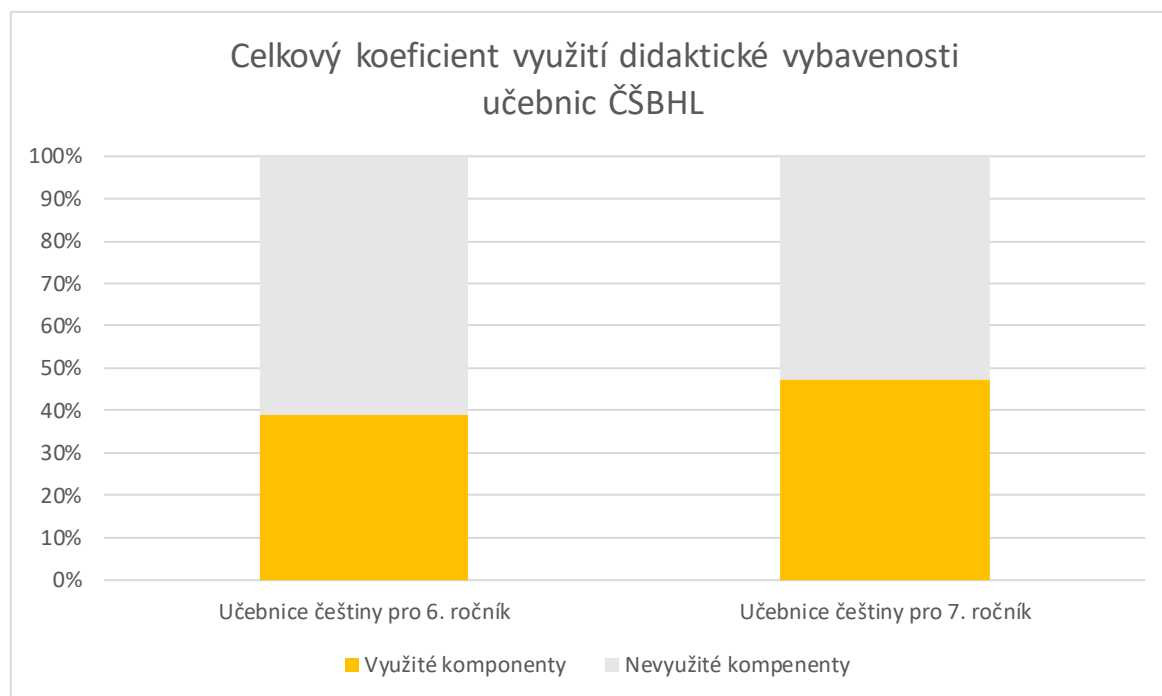
Graf č. 8 vizualizuje nedostatečné využití variability verbální složky napříč všemi aparáty. Nejhůře zpracovaný je v této oblasti aparát řízení učení, stejně jako u učebnice předchozí. Míra jeho variability dosahuje pouhých 21 %. Aparát prezentace učiva nedosahuje ani 50 %, míra variability tohoto aparátu je 45 %. Nejvyšších hodnot dosahuje aparát orientační, hodnota míry jeho variability dosahuje rovných 50 %.

Na učebnici českého jazyka pro 7. ročník oceňujeme, stejně jako M. Mlčoch, zahrnutí práce s dalšími zdroji (především tedy s *Internetovou jazykovou příručkou*).¹⁴⁵ Jako zdařilý pokus hodnotíme také formulaci cílů výuky pro žáky, respektive vysvětlení, proč je pro ně dané učivo důležité v reálném životě. Jedná se ovšem o jediný výskyt. Stálo by tedy za zvážení, zda by nebylo dobré podobná doporučení zařadit do učebnice pravidelně. Zároveň tento ojedinělý jev může sloužit i jako inspirace při revizi učebnice pro 6. ročník.

¹⁴⁵ Jedná se o jazykovou příručku, na jejímž vzniku se podílí pracovníci Ústavu pro jazyk český AV ČR. Dostupná na tomto odkaze [online] [cit. 18-07-2023] Dostupné z: <https://prirucka.ujc.cas.cz/>.

4.5.9. Didaktická vybavenost učebnic českého jazyka pro 6. a 7. ročník v přehledu

Abychom doplnili obraz o didaktické vybavenosti učebnic ČŠBHL, provedli jsme jejich srovnání nejen mezi sebou, ale také s daty analýzy J. Průchy, které prezentuje ve výše zmiňované publikaci. Toto porovnání provádíme proto, abychom doložili, že naše posouzení nedostatečnosti ve výsledcích měření není pouze subjektivní.



Graf 9 – Celkový koeficient využití didaktické vybavenosti učebnic ČŠBHL

Data učebnic z 80. let minulého století podávají přehled o průměrných hodnotách, kterých v té době učebnice dosahovaly.¹⁴⁶ Lze tedy předpokládat, že v dnešní době by hodnoty měly dosahovat vyšších čísel, neboť již existuje více výzkumů a doporučení v oblasti tvorby učebnic.

Z grafu č. 9 je patrné, že celková míra didaktické vybavenosti obou učebnic se liší poměrně výrazně. Koeficient E učebnice pro 6. ročník se rovná 39 %, zatímco koeficient E učebnice pro 7. ročník dosahuje 47 %. Jejich procentuální rozdíl tak činí 8 %.

¹⁴⁶ Jedná se o průměrné hodnoty 60 učebnic pro základní školy z 80. let minulého století.

Když jsme porovnali výsledky naší analýzy s výsledky analýzy J. Průchy, zjistili jsme, že výsledky obou analýz učebnic pro 7. ročník jsou téměř totožné. Koeficient E učebnice ČŠBHL je roven 47, 2 %, srovnatelně tak učebnice Průchovy analýzy dosáhly v průměru 47,6 %. Tato učebnice ČŠBHL je tedy didakticky vybavena stejně jako průměrná učebnice využívaná v 80. letech minulého století.

Podstatně hůře je na tom učebnice pro 6. ročník ČŠBHL, jejíž koeficient E se rovná 39 %, zatímco učebnice pro 6. ročník z let 80. dosahují 48,6 %. Zaznamenáváme zde poměrně hluboký propad, který představuje opačnou (tedy klesavou) tendenci, než jsme anticipovali. Tímto jsme prokázali, že učebnice dosahují až podprůměrných hodnot a nemůžeme jejich didaktickou vybavenost vnímat jako dostačující ani v porovnání s jinými učebnicemi.

Naše analýza se dále zaměřuje na verbální složku učebnic ČŠBHL, neboť výsledky její analýzy byly dosud neuspokojivé. Verbální složka utváří všechny tři aparáty, které spoluutvářejí učebnici. V jednotlivých edukačních materiálech ČŠBHL je zastoupena takto:

Aparát (celkový počet verbálních komponentů)	Učebnice češtiny pro 6. ročník	Učebnice češtiny pro 7. ročník
Aparát prezentace učiva (9)	3	4
Aparát řízení učení (14)	1	3
Aparát orientační (4)	2	2
Koeficient E v (ČŠBHL)	22 %	33 %
Koeficient E v (Průcha)	47 %	44 %

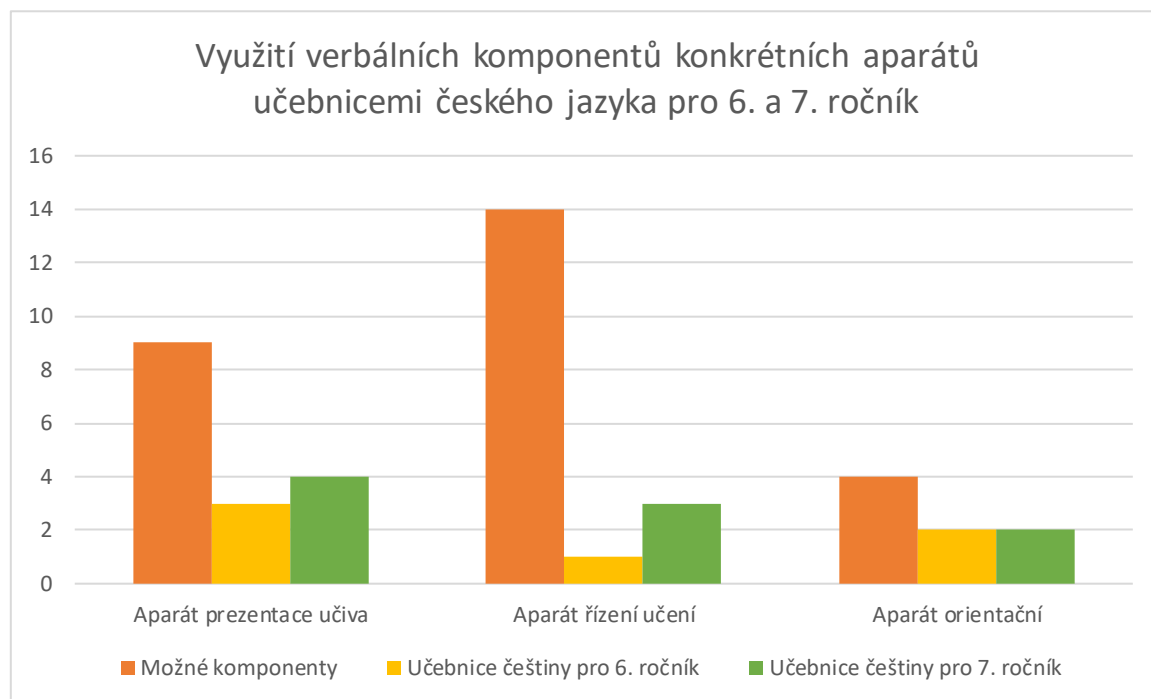
Tabulka 15 – Zastoupení verbálních komponentů v učebnicích ČŠBHL

Vezmeme-li v úvahu celkový možný počet verbálních komponentů, je jejich zastoupení v námi analyzovaných učebnicích českého jazyka velmi nízké. Učebnice pro 7. ročník dosahují spíše vyšších hodnot, v porovnání s učebnicí pro 6. ročník. Jejich rozdíl však není výrazný, respektive obě učebnice zahrnují velmi nízký počet zahrnutých komponentů, a tento rozdíl je tak spíše nepodstatný.

V porovnání s Průchovou analýzou dosahují učebnice ČŠBHL neuspokojivých výsledků. Učebnice pro 7. ročník dosahuje o 11 % nižších hodnot, než byl průměr učebnic z 80. let. Učebnice pro ročník 6. nedisponuje ani polovinou možných komponentů, jimiž disponovala průměrná učebnice v 80. letech. Toto srovnání opět potvrzuje to, co již bylo

řečeno – revize zapojení různých druhů verbálních elementů v obou učebnicích je nevyhnutelná, chce-li škola vytvořit opravdu kvalitní učebnice.

Zastoupení verbálních komponentů v jednotlivých aparátech nyní vizualizuje následující graf č. 10. Tento graf poukazuje na nesrovnalosti ve variabilitě jednotlivých aparátů, které můžeme vyčíst i z příložené tabulky č. 15.



Graf 10 – Využití verbálních komponentů konkrétních aparátů učebnicemi českého jazyka pro 6. a 7. ročník

Oranžový sloupec prezentuje možné využitelné komponenty. Tyto sloupce udávají výchozí hodnoty pro porovnání variability jednotlivých učebnic. Zbylé dva sloupce, žlutý a zelený, reprezentují zastoupení komponentů v jednotlivých učebnicích (viz legenda grafu).

Je patrné, že aparát řízení učení předkládá k využití nejširší výběr využitelných prvků. Zároveň však z grafu vyčteme, že učebnice heterogenity verbálních komponentů tohoto aparátu využívají nejméně. Učebnice pro 6. ročník využívá pouze jeden komponent aparátu řízení učení, zatímco využívá dva elementy aparátu orientačního a tři prvky aparátu prezentace učiva. U učebnice pro 7. ročník dochází v aparátu řízení učení k mírnému nárůstu, učebnice tak zahrnuje tři druhy komponentů, aparát řízení učení této učebnice zahrnuje čtyři prvky a aparát orientační dva.

Tato pozorování potvrzují naše průběžné závěry – ani jeden z analyzovaných edukačních materiálů nepracuje s verbální složkou učebnice v dostatečné míře. V rámci revize učebnic tak bude potřeba zapracovat na jejich struktuře, dle výše popsaných problematických míst.

Aby tato analýza byla kompletní doplníme zde ještě přehled naplnění obrazové složky, která však již byla výše mnohokrát komentována. Obrazová složka spoluutváří pouze dva aparáty, aparát orientační do přehledové tabulky nezahrnujeme.

Aparát (možné komponenty)	Učebnice pro 6. ročník	Učebnice pro 7. ročník
Aparát prezentace učiva (5)	5	5
Aparát řízení učení (4)	3	3
E o	89 %	89 %
E o (Průcha)	48,4 %	58,3 %

Tabulka 16 – Zastoupení obrazových komponentů v učebnicích ČŠBHL

Je patrné, že učebnice zahrnují různorodější vizuálie než průměrná učebnice 80. let minulého století. Zde musíme opět připomenout, že jejich didaktická uzpůsobenost je ovšem nevelká, jak již bylo prokázáno v předchozí analýze.

4.6. Měření indexu variability

Analýza didaktické vybavenosti učebnic prokázala jejich výrazné nedostatky především v aparátu řízení učení. Základním prostředkem pro proces učení tvoří učební úlohy. Učební úlohy zároveň představují většinu verbální složky předkládaných učebnic. Abychom věcně zhodnotili jejich rozmanitost, provádíme taxaci cvičení do kategorií, které rozvinula Dana Tollingerová,¹⁴⁷ a následně výpočítáváme index variability jednotlivých kapitol obou učebnic.

4.6.1. Taxace učebních úloh

Tollingerová vyděluje pět hlavních kategorií, které jsou seřazeny podle kognitivní náročnosti vyžadovaných myšlenkových operací, které jsou potřeba pro vyřešení úlohy. Tyto třídy jsou seřazeny vzestupně, od nejlehčích myšlenkových operací po nejnáročnější. Jsou číslovány římskými číslicemi (I–V). Podrobnou klasifikaci přikládáme v přílohách (viz PŘÍLOHA IV). Zde přikládáme seznam pěti základních kategorií:

- I. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci
- II. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky
- III. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky
- IV. Úlohy vyžadující sdělení poznatků náročnými formami
- V. Úlohy vyžadující kreativní (tvořivé) myšlení

V ČŠBHL jsou jazykově různě pokročilí žáci. Někteří mají češtinu na výborné úrovni, česky běžně hovoří i mimo školní prostředí, jiní žáci se s českým jazykem vně české školy téměř neseťkají. Náročnost cvičení je pak pro každého jiná. Při jejich řešení mohou být zapojovány odlišné kognitivní procesy, jak jsme již prezentovali v kapitole č. 2.1.2.3. *Základní charakteristiky bilingvismu*. Cvičení, která budou jednu skupinu žáků stimulovat, mohou další skupinu nudit. I proto by bylo vhodné, pokud by jednotlivé kapitoly disponovaly rozmanitější

¹⁴⁷ Viz PŘÍLOHA III.

typologií cvičení. V rámci naší klasifikace vycházíme z toho, že žáci přicházejí do školy s jistou znalostí českého jazyka, a neměli by to tudíž být úplní začátečníci.

Na základě získaných dat se zdá, že úroveň znalosti češtiny žáků je obstojná (a různorodá). Proto jsme se rozhodli překladová cvičení jednotlivých slov zařadit pod první kategorii. Jedná se sice o překlad, který je podřazen kategorii třetí, zde ovšem není potřeba kreativního překladu. I vzhledem k povaze žáků si tedy myslíme, že se cvičení spíše blíží typu reprodukci poznatků a podřadili bychom je pod kategorii *1.2. Úlohy na reprodukci jednotlivých [...] pojmů* apod.

Do stejné kategorie jsme rovněž zařadili různé křížovky, osmisměrky atp., které nevyžadují složitější myšlenkové operace. Zároveň bychom chtěli podotknout, že tento typ cvičení může sloužit jako motivační element.

Cvičení na porozumění textu jsme zařadili do kategorie druhé – *úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatký*. Cvičení většinou porovnávají různé formy českého jazyka, zahrnují proto proces komparace. Na základě tohoto pozorování jsme úlohy tohoto typu podřadili právě druhé kategorii.

Úlohy převodu celých vět z nespisovné do spisovné češtiny chápeme jako formu translace, zařadili jsme je tedy do třetí kategorie – *úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatký*.

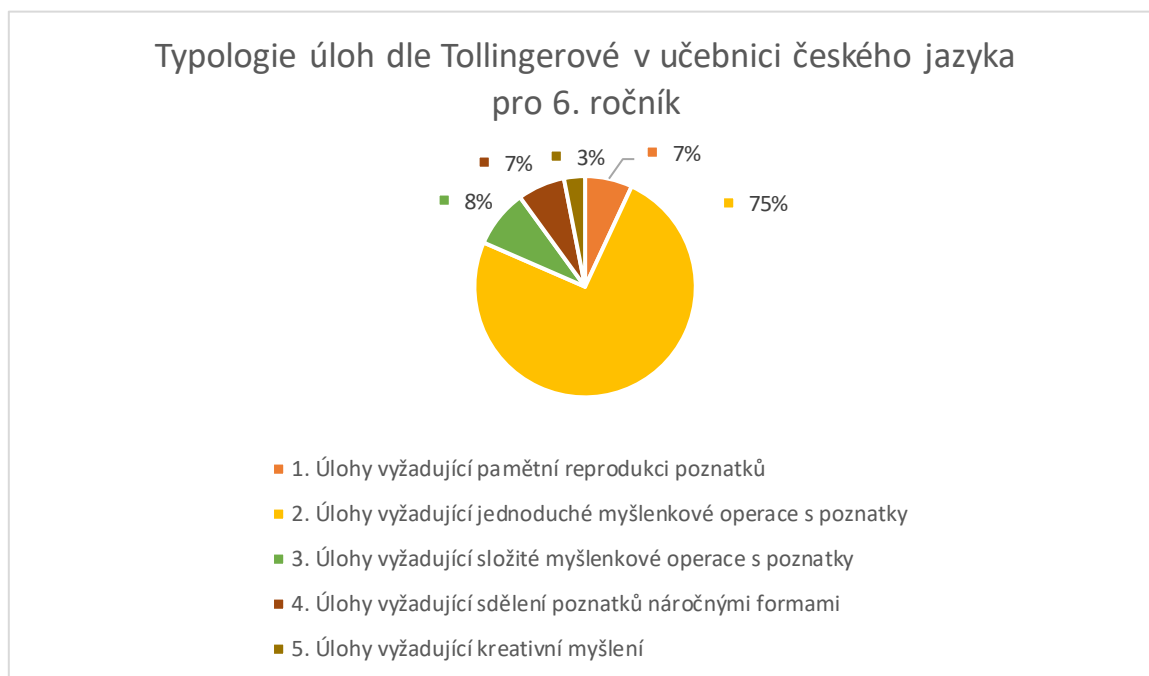
Cvičení typu *Doplň...* jsme zařadili většinou do druhé kategorie. Žáci většinou vybírají z nabídky slov, která mají doplňovat. Zapojují se zde procesy komparace a diskriminace. Žáci zároveň musí větu podrobit rozboru věty a posoudit, jaké slovo je pro daný gramatický kontext nejvhodnější. Cvičení jsme tedy podřadili kategorii II. 4. *Úlohy na rozbor a skladbu*.

Úlohy na vytváření jednotlivých tvarů podle vzoru jsme také zařadili do druhé kategorie. Chápeme je jako obdobu podkategorie *Úlohy na řešení jednoduchých příkladů s neznámými veličinami*.

Učebnice pro 6. ročník se sestává ze 126 učebních úloh. Dvě ze cvičení byla rozřazena do dvou kategorií, neboť se skládala ze dvou dílčích úloh, které byly odlišně kognitivně náročné. Pět základních tříd je v učebnici českého jazyka pro 6. ročník zastoupeno takto:

Kategorie	Množství cvičení
I. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci	9
II. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky	97
III. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky	11
IV. Úlohy vyžadující sdělení poznatků náročnými formami	9
V. Úlohy vyžadující kreativní (tvořivé) myšlení	4

Tabulka 17 – Klasifikace učebních úloh v učebnici češtiny pro 6. ročník



Graf 11 – Typologie úloh dle Tollingerové v učebnici českého jazyka pro 6. ročník

Přiložený graf č. 11 vizualizuje zastoupení jednotlivých kategorií. Vidíme, že nejhojněji zastoupená jsou cvičení druhé kategorie. To je i v souladu s doporučeními J. Nikla, který uvádí, že pro cílovou věkovou skupinu jsou vhodná právě tato cvičení.

Poměrně překvapivý výsledek představuje nízké zastoupení úloh prvního typu, které v českých učebnicích často převládají. Data naší analýzy můžeme porovnat s výstupy diplomové práce Terezy Šátavové (*Práce s kritickým myšlením studentů v učebnicích českého jazyka pro střední školy*), která analyzovala učebnice českého jazyka pro střední školy. Šátavová analýzu sice prováděla pomocí Bloomovy taxonomie, sama ale uvádí, že se první kategorie shoduje s kategorií u Tollingerové. Šátavová došla k závěru, že je tato kategorie

zastoupena v učebnici od nakladatelství Fraus ve 42 %. V učebnici ČŠBHL tyto úlohy představují pouhých 7 %.

Úlohy třetího a čtvrtého typu jsou zastoupeny obdobně. Nízké je zahrnutí cvičení páté kategorie, která vyžadují kreativní myšlení.

Učebnice pro 7. ročník je podobně rozsáhlá jako učebnice předchozí, svazek zahrnuje 129 cvičení. Variabilita cvičení tohoto edukačního materiálu vypadá následovně:

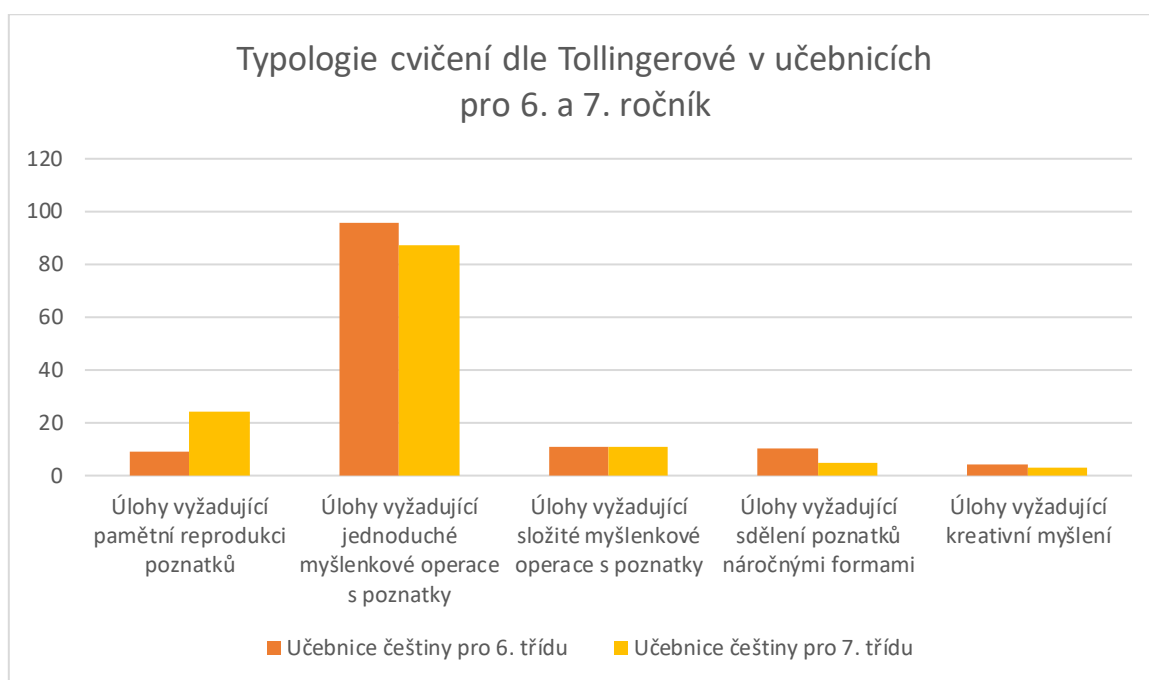
Kategorie	Množství cvičení
I. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci	24
II. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky	87
III. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky	11
IV. Úlohy vyžadující sdělení poznatků náročnými formami	5
V. Úlohy vyžadující kreativní (tvořivé) myšlení	3

Tabulka 18 – Klasifikace učebních úloh v učebnici češtiny pro 7. ročník



Graf 12 – Typologie úloh dle Tollingerové v učebnici českého jazyka v učebnici pro 7. ročník

V učebnici českého jazyka pro 7. ročník pozorujeme pokles v zahrnutí cvičení druhého typu (67 % vs. 79 %). Pomocí sloupcového grafu porovnááme proměnu ve variabilitě zahrnutých cvičení.



Graf 13 – Typologie cvičení dle Tollingerové v učebnicích pro 6. a 7. ročník

Pozorujeme, že k poklesu nedochází v rámci uvolnění prostoru náročnějším cvičením, ale právě naopak. Pozorujeme zde poměrně výrazný nárůst cvičení prvního typu – cvičení vyžadující reprodukci poznatků. Nárůst dat v první kategorii poměrně koreluje s poklesem dat v kategorii druhé. V ostatních třídách k výrazným změnám nedošlo.

4.6.2. Měření indexu variability

V této kapitole provádíme výpočet indexu variability jednotlivých kapitol. Index variability jsme vypočetli dle následujícího vzorce:

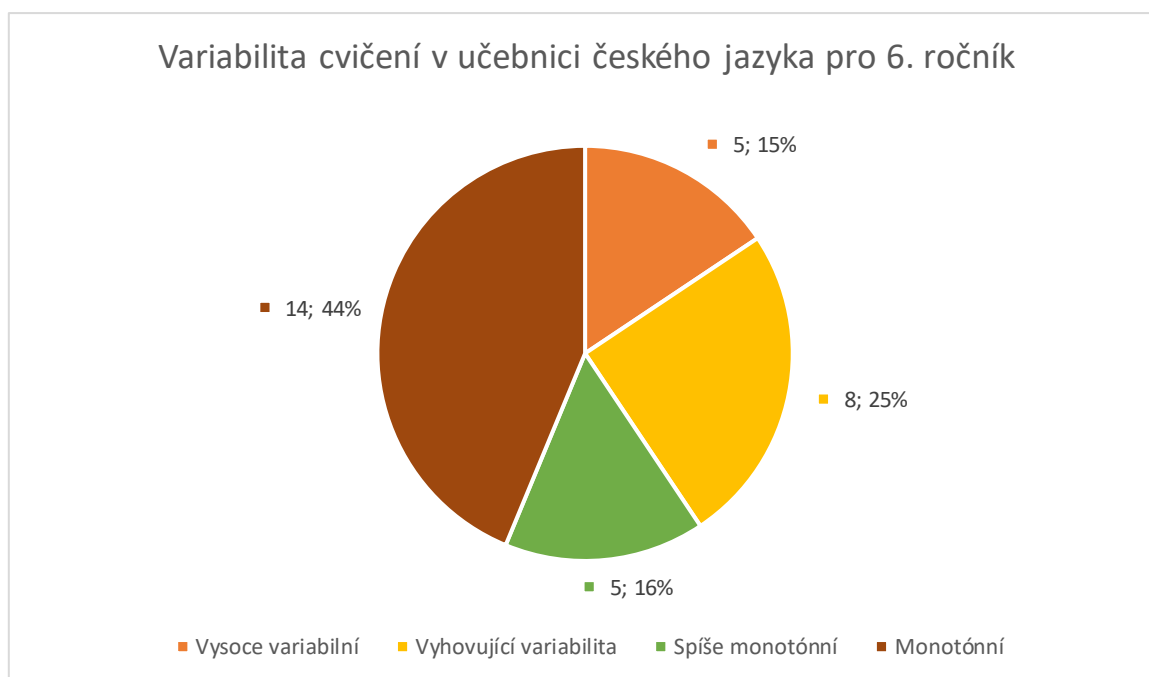
$$Iv = \frac{\Sigma \text{různých úloh}}{\Sigma \text{všech použitých úloh}}$$

Nejprve jsme vypočetli průběžné indexy variability jednotlivých kapitol a na základě Niklový hodnotící tabulky průběžné výsledky posoudíme.

$I_{V_1} = \frac{5}{6} = 0,83 \doteq 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V_2} = \frac{5}{7} = 0,7$	.....	spíše monotónní
$I_{V_3} = \frac{4}{5} = 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V_4} = \frac{3}{4} = 0,75 \doteq 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V_5} = \frac{5}{7} = 0,7$	.....	spíše monotónní
$I_{V_6} = \frac{3}{4} = 0,75 \doteq 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V_7} = \frac{2}{5} = 0,4$	.....	monotónní
$I_{V_8} = \frac{3}{4} = 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V_9} = \frac{3}{3} = 1$	.....	vysoce variabilní
$I_{V_{10}} = \frac{3}{4} = 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V_{11}} = \frac{2}{4} = 0,5$	.....	monotónní
$I_{V_{12}} = \frac{1}{2} = 0,5$	.....	monotónní
$I_{V_{13}} = \frac{2}{3} = 0,6$	.....	monotónní
$I_{V_{14}} = \frac{1}{2} = 0,5$	.....	monotónní
$I_{V_{15}} = \frac{3}{5} = 0,6$	.....	monotónní
$I_{V_{16}} = \frac{3}{5} = 0,6$	.....	monotónní
$I_{V_{17}} = \frac{2}{5} = 0,4$	.....	monotónní
$I_{V_{18}} = \frac{3}{4} = 0,75 \doteq 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V_{19}} = \frac{1}{2} = 0,5$	.....	monotónní
$I_{V_{20}} = \frac{4}{9} = 0,44 \doteq 0,4$	.....	monotónní
$I_{V_{21}} = \frac{3}{4} = 0,75 \doteq 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V_{22}} = \frac{2}{3} = 0,66 \doteq 0,7$	.....	spíše monotónní

$I_{V23} = \frac{2}{3} = 0,66 \doteq 0,7$	.....	spíše monotónní
$I_{V24} = \frac{2}{4} = 0,5$	.....	monotónní
$I_{V25} = \frac{2}{2} = 1$	.....	vysoce variabilní
$I_{V26} = \frac{3}{3} = 1$	.....	vysoce variabilní
$I_{V27} = \frac{2}{3} = 0,66 \doteq 0,7$	.....	spíše monotónní
$I_{V28} = \frac{3}{6} = 0,5$	.....	monotónní
$I_{V29} = \frac{2}{4} = 0,5$	.....	monotónní
$I_{V30} = \frac{2}{4} = 0,5$	.....	monotónní
$I_{V31} = \frac{3}{3} = 1$	.....	vysoce monotónní
$I_{V32} = \frac{2}{2} = 1$	.....	vysoce monotónní

Průměrný Iv učebnice českého jazyka pro 6. ročník je roven 0,68, zaokrouhleně tedy 0,7. Učebnice je charakterem svých cvičení tedy spíše monotónní. Cvičení v kapitolách by měla představovat dobře promyšlené komplexy úloh, které na sebe navazují. Prostřednictvím následujícího grafu č. 14 zobrazíme, jaké komplexy v této učebnici převládají.



Graf 14 – Variabilita cvičení v učebnici českého jazyka pro 6. ročník

Z přiloženého grafu je zřejmé, že jsou soubory cvičení téměř z poloviny monotónní (44 %). Společně s kapitolami, které se klasifikovaly jako „spíše monotónní“ (16 %), spolu tyto skupiny tvoří celých 60 %, což znamená, že více než polovina učebnice inklinuje k monotónnosti ve zpracování svých cvičení. Čtvrtinu edukačního materiálu (25 %) pak tvoří soubory s vyhovující variabilitou a 15 % soubory, které jsou vysoce variabilní.

Monotónnost učebnice můžeme ilustrovat na příkladu kapitoly č. 17, jejíž první tři cvičení jsou téměř totožná. Zde se dá jednotvárnost odůvodnit didaktickým cílem cvičení. Nahlédneme-li však o kapitolu dále, objevíme opět za sebou jdoucí téměř totožná cvičení, u kterých ale již chybí zjevný didaktický přesah. Jedná se pouze o samoučelné procvičování daného jevu bez dalšího přesahu (zvláště pak bez komunikačního přesahu).

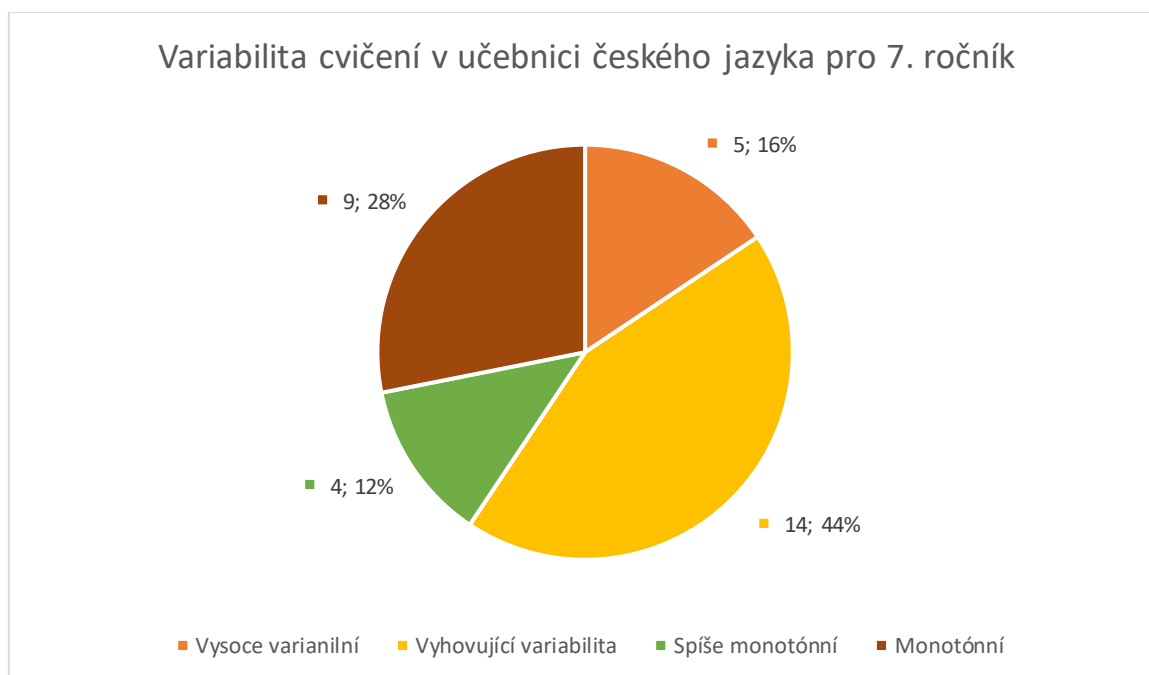
Učebnice pro 7. ročník je na základě předchozích dat patrně pestřejší, postrádá však systematičnost, která u předešlé učebnice byla dovedena ad absurdum a vedla k monotónnosti učebnice. Učebnice pro 7. ročník rovněž zahrnuje především cvičení druhého typu (87). Opět jsme vypočetli index variability všech kapitol:

$$Iv_1 = \frac{3}{3} = 1 \dots\dots\dots \text{vysoce variabilní}$$

$I_{V_2} = \frac{3}{3} = 1$	.....	vysoce variabilní
$I_{V_3} = \frac{3}{4} = 0,75 \doteq 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V_4} = \frac{3}{5} = 0,6$	.....	monotónní
$I_{V_5} = \frac{4}{6} = 0,66 \doteq 0,7$	.....	spíše monotónní
$I_{V_6} = \frac{3}{4} = 0,75 \doteq 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V_7} = \frac{4}{5} = 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V_8} = \frac{2}{4} = 0,5$	.....	monotónní
$I_{V_9} = \frac{3}{3} = 1$	.....	vysoce variabilní
$I_{V_{10}} = \frac{2}{4} = 0,5$	.....	monotónní
$I_{V_{11}} = \frac{3}{5} = 0,6$	.....	monotónní
$I_{V_{12}} = \frac{2}{4} = 0,5$	.....	monotónní
$I_{V_{13}} = \frac{2}{5} = 0,4$	.....	monotónní
$I_{V_{14}} = \frac{2}{3} = 0,66 \doteq 0,7$	.....	spíše monotónní
$I_{V_{15}} = \frac{2}{5} = 0,4$	.....	monotónní
$I_{V_{16}} = \frac{4}{5} = 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V_{17}} = \frac{4}{4} = 1$	.....	vysoce variabilní
$I_{V_{18}} = \frac{2}{3} = 0,66 \doteq 0,7$	.....	spíše monotónní
$I_{V_{19}} = \frac{3}{4} = 0,75 \doteq 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V_{20}} = \frac{3}{4} = 0,75 \doteq 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V_{21}} = \frac{4}{5} = 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V_{22}} = \frac{3}{4} = 0,75 \doteq 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V_{23}} = \frac{3}{3} = 1$	.....	vysoce variabilní

$I_{V24} = \frac{4}{5} = 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V25} = \frac{3}{4} = 0,75 \doteq 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V26} = \frac{3}{4} = 0,75 \doteq 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V27} = \frac{3}{4} = 0,75 \doteq 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V28} = \frac{2}{4} = 0,5$	.....	monotónní
$I_{V29} = \frac{3}{4} = 0,75 \doteq 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V30} = \frac{3}{4} = 0,75 \doteq 0,8$	.....	vyhovující variabilita
$I_{V31} = \frac{2}{3} = 0,67 \doteq 0,7$	.....	spíše monotónní
$I_{V32} = \frac{2}{4} = 0,5$	.....	monotónní

Průměrný index variability učebnice českého jazyka pro 7. ročník dosahuje hodnoty 0,73, zaokrouhlíme-li toto číslo, I_v celé učebnice se rovněž rovná 0,7 a učebnici klasifikujeme jako spíše monotónní. Abychom si opět utvořili představu o tom, jaký charakter souborů cvičení v učebnici převládá, transformovali jsme získaná data do grafu.



Graf 15 – Variabilita cvičení v učebnici českého jazyka pro 7. ročník

Rozbor učebnice českého jazyka pro 7. ročník ukázal, že většina souborů učebních úloh v tomto edukačním materiálu má vyhovující variabilitu (44 %). Přičteme-li 16 % vysoce variabilních cvičení, dosahuje učebnice celých 60 % variabilních souborů. Monotónní pasáže jsou ale natolik monotónní, že i přes tuto převahu je učebnice celkově hodnocena jako spíše monotónní. Lze zde pozorovat určité výseky, ve kterých je několik kapitol variabilnějších, a naopak následně několik dalších kapitol méně variabilních.

V závěru této kapitoly bychom chtěli poznamenat, že soubory učebních úloh obou učebnic nevyhovují požadavkům učebních úloh, jak je formuluje J. Nikl a jak jsme je popsali v kapitole č. 2.4.5. *Projektování učebních úloh*. Soubory nejsou strukturované, cvičení na sebe logicky nenasazují a nevycházejí ze sebe. Jedná se o izolované úlohy, což je v rozporu s výše popsanými zásadami projektování učebních úloh.

5. Praktická část aneb Návrhy na revizi učebnic českého jazyka ČŠBHL

Hlavním cílem předkládané diplomové práce je na základě předchozích analýz navrhnout řešení vytyčených problémů a zkvalitnit tak předkládané učebnice českého jazyka. Vymezujeme problémy, které jsme průběžnou analýzou závazných dokumentů a naším rozbořením samotných učebnic detekovali. Pokoušíme se podat obecná doporučení, jak slabá místa edukačních materiálů korigovat a na závěr vytváříme několik příkladových kapitol.

Na základě směrnice ke schvalovacím doložkám jsme vymezili tři obecné okruhy problémů:

- a) formální nedostatky (chybějící tiráž, neozdrojované fotografie, gramatické chyby atd.),
- b) absence výkladové složky,
- c) nedostatky v komunikačním zaměření učebnice.

Analýzou učebnic českého jazyka jsme detekovali jejich další problematické aspekty. Především jsme zjistili, že formální nedostatky učebnice nepředstavuje pouze chybějící tiráž (atp.), ale celková struktura předkládaných učebnic. Na základě měření didaktické vybavenosti učebnic jsme zjistili, že učebnice nedisponují velkou variabilitou (hlavně verbálních) komponentů různých aparátů učebnic. Prokázali jsme, že cvičení, která tvoří většinu edukačních pomůcek ČŠBHL, tvoří spíše monotónní celky (kapitoly), což může vést k nudě a nepozornosti žáků. Jejich stimulační síla se tím zřetelně oslabuje. Cvičení navíc neodpovídají zásadám projektování učebních úloh, jak je popisuje J. Nikl. Zjistili jsme také, že učivo učebnice pro 7. ročník v několika případech neodpovídá požadavkům ŠVP. V neposlední řadě jsme detekovali nedostatky v obrazovém aparátu učebnic.

5.1. Formální zpracování učebnic

M. Mlčoch ve svém posudku jmenuje několik formálních nedostatků. Uvádí tyto nedostatky: chybí uvedení autorů/autorek, chybí tiráž a dále chybí zdroje obrazové přílohy. Zde tedy doporučujeme chybějící elementy doplnit.

V současné podobě učebnic je uveden jako autor pouze autorský kolektiv, je nezbytné do tiráže doplnit konkrétní osoby podílející se na tvorbě učebnic. V učebnicích je také naznačena tiráž na předposlední straně dokumentu, není ovšem úplná. Na základě *zákona č. 37/1995 Sb. o neperiodických publikacích* musí publikace obsahovat následující údaje: název díla, **jména autorů, jejichž díla jsou v publikaci obsažena**,¹⁴⁸ obchodní jméno a sídlo nebo jméno, příjmení a trvalý pobyt toho, kdo publikaci vydal, rok prvního vydání, označení nositele autorských práv, číslo Mezinárodního standartního číslování knih (pokud bylo přiděleno), obchodní jméno a sídlo nebo jméno, příjmení a trvalé bydliště výrobce publikace a rok, ve kterém byla kniha vydána.¹⁴⁹ Doporučujeme autorům učebnic ČŠBHL doplnit tiráž o jmenované prvky, neboť jinak nesmí být neperiodická publikace veřejně distribuována (na základě téhož zákona).

Analýza učebnic ČŠBHL pojmenovala nedostatky ve vnitřní struktuře učebnic. V následující části představíme, které komponenty považujeme za nezbytné do edukačních materiálů doplnit, a vysvětlíme, proč jsou právě tyto komponenty v textech nezbytné.

V aparátu orientačním chybí v obou učebnicích především věcný **rejstřík**. Zařazení rejstříku je nezbytné, protože v textech dochází k míšení vícera probíraného učiva v rámci jedné kapitoly, ale to není vždy obsažené v názvu dané kapitoly (např. jak jsme to výše popsali u -bě-/bje- atd.).

Aparát prezentace učiva by měl být zrevidovaný především z obsahového hlediska, protože učivo není komunikačně zaměřené. K této problematice se vyjádříme v nadcházejících kapitolách. Zde doporučujeme zařadit hlavně překladový slovníček pojmů, který by žákům mohl výrazně usnadnit práci s učebnicí.

¹⁴⁸ Pokud autor výslovně své uvedení v publikaci nezakáže. Lze uvést též pseudonymy autorů.

¹⁴⁹ Viz Zákon č. 73/1995 Sb. Zákon o neperiodických publikacích. In *Zákony pro lidi* [online] [cit. 17-03-2023] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1995-37>.

V učebnici chybí různé typy shrnutí učiva: shrnutí učiva k celému ročníku, shrnutí učiva k tématům, shrnutí učiva k předchozímu ročníku. Shrnutí učiva k předchozímu ročníku by mělo figurovat v každém probíraném tématu především jako připomenutí požadovaných žákovských prekonceptů. Látka probíraná v učebnici by měla na starší učivo navazovat.

Jako poslední ke komentáři jsme ponechali aparát řízení učení, neboť je v obou učebnicích tím nejproblematictějším.

Jedním z nejzávažnějších nedostatků učebnic je podle nás v kontextu tohoto aparátu nezařazení **návodu na práci s učebnicí**. Učebnice je kvůli tomu uživatelsky nepohodlná. Navrhujeme zde především zařadit vysvětlivky k užívaným ikonám, jejichž problematika je popsána v kapitole č. 4.4. *Analýza obrazových komponentů*. Inspirovat se můžeme např. v učebnicích českého jazyka od nakladatelství Fraus.¹⁵⁰

Symboly a zkratky užívané v učebnici:



úkol pro chytré hlavy



práce s fólií



poslech



skupinová práce



odkaz do interaktivní učebnice



test v interaktivní učebnici

Obrázek 2 – Seznam užívaných ikon

¹⁵⁰ Krausová et al. 2021, s. 6.

V tomto aparátu také chybí různé stimulační prvky. Dalším podstatným bodem je absence **odlišování úrovní učiva**. V kontextu heterogenity typologie žáků v jedné třídě by bylo vhodné zařadit do učebnice nadstavbové učivo a řádně jej vydělit.

V učebnicích chybí vedení žáků k sebehodnocení. Zde se autoři učebnic mohou inspirovat například v nové učebnici češtiny jako cizího jazyka s titulem *Paráda!*, která vznikla na Ústavu českého jazyka a teorie komunikace FF UK.¹⁵¹

Lekce 1

Co už umím v češtině?

- Umím říct, jak se jmenuju. 😊 😐 😞
- Umím pozdravit kamarády i dospělé. 😊 😐 😞
- Umím říct, kdo nebo co je to. 😊 😐 😞
- Umím říct své telefonní číslo. 😊 😐 😞
- Umím se omluvit. 😊 😐 😞
- Zním názvy školních předmětů. 😊 😐 😞
- Umím přečíst českou abecedu. 😊 😐 😞
- Umím počítat od 0 do 10. 😊 😐 😞

A co ještě?.....

Obrázek 3 – Autoevaluace žáků

Zařazení instrumentu pro autoevaluaci žáků je vhodné nejen pro to, aby žáci reflektovali své postupy. Podobný nástroj může sloužit také jako motivační element. Tento nástroj dává žákům možnost vizualizovat své pokroky, které tak žáci mohou průběžně sledovat a porovnávat.

Učebnice nezahrnují ani instrukce k úkolům komplexnější povahy, ani náměty pro mimoškolní činnost s využitím učiva. Na základě žakovských dotazníků vyplynulo, že žáci by tento typ úloh oceňovali. K projektování úloh komplexnější povahy lze využít heterogenní typologie úloh v taxonomii Dany Tollingerové. Úpravě cvičení se budeme věnovat v dalších kapitolách.

Poslední chybějící elementy ve strukturách učebnic představují klíč k učebním úlohám, práce s dalšími zdroji a formulování cílů učení pro žáky. S posledními dvěma jmenovanými

¹⁵¹ In Pěvrátílová a kol. 2022, s. 28.

prvky v náznaku pracuje učebnice pro 7. ročník a toto zpracování by mělo být autorům obou učebnic příkladem.

K práci s jinými zdroji doporučujeme vedle užívané Internetové jazykové příručky pracovat i s dalšími online slovníky, které zpracovává Ústav českého jazyka Akademie věd ČR (př. *Příruční slovník jazyka českého*), a dalšími online zdroji, které jsou dostupné i žákovi ve Spojeném království. Je možné využít např. *Český národní korpus*¹⁵² či slovník *Čeština 2.0.*¹⁵³

Závažné jsou formální nedostatky v oblasti gramatiky, syntaxe a typografie. Jmenujme chybějící čárky, dále například nejednotnou grafickou úpravu příkladů u cvičení (učebnice pro 6. ročník v tomto ohledu nepravidelně kolísá ve využívání černého a modrého písma) či nedostatečný kontrast ve zvolených barvách signální gramatiky (učebnice pro 6. ročník, kap. 12). Je potřeba, aby si autoři učebnic při jejich revizi na případné chyby dali pozor a opravili je.

¹⁵² Dostupné [online] [cit. 20-03-2023] Dostupné z: <https://www.korpus.cz/>.

¹⁵³ Dostupné [online] [cit. 20-03-2023] Dostupné z: <https://cestina20.cz/>.

5.2. Výkladová složka učebnic českého jazyka ČŠBHL

Absenci výkladové složky uvádí M. Mlčoch ve svém posudku jako jeden z klíčových problémů. Učebnice pro 6. ročník. s výkladovou složkou pravidelně nepracují. Učebnice pro 7. ročník, kterou jsme měli k dispozici, je již o pravidelnou výkladovou složku doplněna. Je ovšem nutné poznamenat, že učivo je místy interpretováno nepřesně až chybně.

V první řadě je tedy třeba učivo revidovat a upravit na základě vědeckých poznatků. Samozřejmě je nutné učivo upravit tak, aby mu žák 6., potažmo 7. třídy rozuměl, tyto úpravy by se ovšem měly týkat především jazykového zpracování a množství informací. Nemělo by docházet k takové trivializaci látky, na jejímž základě mohou žáci vyvozovat o učivu chybné závěry.¹⁵⁴

Učitelé v učitelských dotaznících vyjádřili přání, aby na začátku každé kapitoly byla přehledová tabulka probírané gramatiky. Ta by do velké míry mohla nahradit textový výklad. Učebnice pro 7. ročník s tímto zpracováním gramatiky pracuje pravidelně, v učebnici pro 6. ročník musí být gramatická část konzistentně doplněna, aby všechny kapitoly zahrnovaly přehled učiva.

Výkladovou složku by bylo vhodné doplnit o vizuálie s pedagogicko-didaktickou funkcí. Většina v učebnicích přiloženého obrazového materiálu plní pouze funkci dekorativní. Bylo by tedy vhodnější doplnit výklad o obrazy, schémata atp. s funkcí explikativní, demonstrativní, informativní a fixační. Doplnění výkladové složky o obrazový materiál edukačního charakteru otevře další možnosti osvojení komunikativní kompetence.¹⁵⁵

V souvislosti s vizuální stránkou učebnice je nutné poznamenat, že v učebnici pro 6. ročník dochází ke splývání cvičení s výkladem. Výkladová složka cvičení ovšem není řádně označena (př. kapitola 7, cvičení 2).

¹⁵⁴ Učebnice pro 7. ročník např. uvádí v osmé kapitole, že u víceslovných názvů zemí píšeme vždy velké písmeno pouze v prvním slově. To ovšem platí pouze pokud jsou další slova apelativa. Pokud se jedná o propria, jimi stanovený precedens není platný (kromě jimi jmenované „výjimky“ uvádíme další příklady: Spolková republika Německo, Nová Guinea, Dolní Rakousko). Obdobně učebnice pro 6. ročník např. důrazně žáky upozorňuje na to, že pro zájmeno „my“ neexistuje vokativ, protože na sebe nevoláme. Toto tvrzení není pravdivé. Je sice pravda, že se tohoto zájmena ve vokativu neužívá, není ale pravda, že nelze utvořit, a co víc, tvrzení, že „na sebe nevoláme“ je nepravdivé (př. pojďme do kina).

¹⁵⁵ Jeden z bodů formulovaných v RVP ke komunikativní kompetenci požaduje po žákovi, aby rozuměl různým typům komunikačních prostředků, i obrazovému materiálu.

V neposlední řadě je nezbytné obě učebnice doplnit o učivo v ŠVP prezentované jako komunikační a slohová výchova. Jedná se především o zařazení výkladu k různým komunikačním způsobům, jakými jsou z učiva pro 6. ročník soukromý dopis, žádost či stížnost a obdobně z učiva pro 7. ročník zábavné útvary z tisku, přednáška, rozhovor, úřední dopis či diskuze. Témata z komunikační a slohové výchovy je nezbytné propojit s tématy jazykové výchovy, jak to popisují např. Šebesta nebo Čechová (viz výše).

V revizi výkladové složky je třeba provést následující kroky:

- A) Ověřit platnost dosavadního výkladu.
- B) Na základě důvěryhodných zdrojů s oporou v současné lingvistice opravit tento materiál.
- C) Výkladové pasáže řádně označit, aby nebyla látka opomenuta.
- D) Výklad doplnit o vizuálie s pedagogicko-didaktickou funkcí.
- E) Doplnit výklad učebnic tam, kde chybí, a přidat témata komunikační a slohové výchovy.

5.2.1. Komunikační zaměření učebnic aneb Revize učebních úloh

Učebnice ČŠBHL potřebují výraznou revizi v oblasti komunikačního zaměření učiva. Cvičení nesledují zvláštní didaktické cíle, ani netvoří promyšlené soubory na sebe logicky navazujících učebních úloh. V některých případech není vyhovující ani jazykové zpracování zadání, chybí jasný apel na požadavek odpovědi, nejsou využita akční slova.¹⁵⁶ Při revizi učebních úloh musíme dbát na jejich formální zpracování a zároveň na jejich komunikační zaměření.

Jedním ze způsobů, jak jsme to výše popsali, je zařazení témat komunikační a slohové výchovy. Velký podíl na komunikačním utváření učebnic a hodin českého jazyka však mají učební úlohy a je třeba se zaměřit právě na jejich komunikační zapojení.

Protože kapitoly učebnic představují krátké celky zaměřující se převážně na jeden jazykový jev, je na místě organizovat cvičení v kapitolách jako komplexní promyšlené celky. Učební úlohy na sebe mají logicky navazovat. U jednotlivých cvičení musíme dbát na jejich

¹⁵⁶ Např. u cvičení 1. kapitoly č. 8 učebnice pro 6. ročník chybí zcela zadání. Dále v kapitole č. 17 tvoří zadání prvních dvou cvičení popis gramatického jevu bez další instrukce k plnění cvičení.

zpracování. Je nezbytné využívat imperativu či tázacích vět a využívat akčních slov. Zároveň musíme dbát i na strukturaci jednotlivých cvičení a na jejich přehledné grafické zpracování.

Učební úlohy by měly být zasazeny do konkrétního jazykového a situačního kontextu. Na základě doporučení posudků by bylo vhodné zařadit práci s texty mediálního charakteru. Je třeba ovšem dbát na to, aby práce s textem stále byla v souladu s charakterem probírané látky.

V učitelských dotaznících respondenti uvedli, že by ocenili větší různorodost cvičení, např. i úlohy poslechové. K tomuto účelu by potenciálně bylo možné využít volně přístupná videa na Youtube (např. výseky ze zpráv či youtubeři jako Kovy či Lukefry). V zahraničí jsou také dostupná některá edukační videa české televize (ČT edu).

I autentické psané texty mediálního charakteru lze získat na internetu. Využít můžeme kvalitnější zdroje, jakými jsou např. webové stránky *České televize* a její různé rubriky či stránky *Českého rozhlasu*. Kratší články s přírodní tematikou jsou dostupné např. na české verzi webových stránek *National Geography*. Pokud bychom chtěli vytvořit problematickou úlohu s autentickým textem, je možné využít další méně kvalitní zdroje, u kterých lze očekávat nízkou kvalitu textového zpracování.

K práci s textem ovšem nemusíme využívat pouze texty mediálního charakteru či běžně využívané texty v učebnicích českého jazyka (např. dopis, pohled). Je možné použít také autentické texty každodenní komunikace – např. chat na různých komunikačních platformách (Messenger, Whatsapp, Instagram atd.) či e-mailovou komunikaci.

Je třeba mít také na paměti, že úlohy by pro žáky neměly být příliš obtížné, zároveň by pro ně měly představovat určitou výzvu, aby byly pro žáky atraktivní a motivovaly je k jejich řešení. Učební úlohy by měly rozvíjet žákovo myšlení.

Jak jsme výše uvedli, učitelé považují učební úlohy za jednotvárné. To jsme zároveň prokázali analýzou učebních úloh na základě taxonomie Dany Tollingerové, v níž byly obě učebnice klasifikované jako spíše monotónní. Je tedy nezbytné zkvalitnit obsah učebnic zahrnutím variabilnější typologie cvičení. Tato cvičení mají vytvářet logicky strukturovaný komplex, čímž mimo jiné zvýšíme didaktickou vybavenost učebnic.

5.3. Návrhy úprav učebnic v praxi

Pro demonstraci našich návrhů představených v předchozích kapitolách jsme vytvořili čtyři kapitoly – dvě kapitoly k učebnici pro 6. ročník a dvě kapitoly pro 7. ročník. V následující části nejprve okomentujeme náš produkt, který následně za tento komentář přiložíme.

V učebnici českého jazyka pro 6. ročník jsme upravovali kapitoly č. 1 a 32.

První kapitolu jsme doplnili o chybějící výklad, který jsme doplnili o příslušnou mapu, na které učitel může lépe přiblížit, co znamená slovo nářečí. Učebnice ČŠBHL pracuje ve cvičeních s různými druhy dialektů, slangů atd. Tato cvičení mohou být využita pro procvičování, pokud by se jednotlivým tématům učitelé věnovali blíže. My jsme se rozhodli pro zaměření cvičení především na slang mládeže, který by žákům mohl být nejbližší a mohl by fungovat jako motivační element, jakožto látka pro ně důležitá. V prvním cvičení se zaměříme na poslech. Následně se věnujeme především porozumění tomu, že ne každá varieta českého jazyka je vhodná při každé komunikaci. Tento postulát v závěru opakujeme. V příkladových větách a ve cvičení vždy využíváme autentické věty (většinou data z Českého národního korpusu).

Výklad kapitoly o přívlastku jsme upravili a přehledněji rozčlenili. Rozhodli jsme se navíc nezařadit výklad o přívlastku volném a těsném, protože se nevyskytuje ani v jiných zdrojích o přívlastku pro 6. ročník.¹⁵⁷ Protože toto dělení není jasně pojímáno ani napříč odbornými články, rozhodli jsme se jej do učebnice pro 6. ročník nezařadit.¹⁵⁸ Výklad jsme doplnili o příslušná schémata a závislostní grafy. Využíváme zde tzv. signální gramatiky. Ponechali jsme typ úvodního cvičení, tedy vyhledávání přívlastků v textu. Původní text jsme nahradili textem pohádkovým, aby lépe navozoval mentální nastavení žáků na cvičení následující, které jsme také ponechali z původního zpracování učebnice. Cvičení na doplňování přívlastků jsme dále rozvedli, aby vedlo žáky k uvědomění si významu užívání přívlastků v textech.

V učebnici využíváme pro příkladové věty písmo modré barvy v tradici učebnice pro 7. ročník.

¹⁵⁷ Srov. Krausová 2021.

¹⁵⁸ Srov. Internetová jazyková příručka vs. Štícha 1992.

Učebnice českého jazyka pro 7. ročník je výklady lépe vybavená, vybrali jsme tedy takové kapitoly, u kterých jsme našli závažné nedostatky v obsahu výkladu nebo ve zpracování učebních úloh. Vytvořili jsme návrh kapitol č. 8 a 30.

Výkladovou část osmé kapitoly jsme převedli do interaktivnější podoby a současně jsme opravili nepřesnosti ve výkladové složce. I zde lze vynechaná cvičení využívat v případě další potřeby procvičování daných jevů. Snažili jsme se zde zachovat základní struktury učebnice. Cvičení na procvičování velkých a malých písmen jsme zachovali, náhodné výrazy jsme však nahradili souvislým textem.

Zachovali jsme rovněž cvičení na vytváření jmen obyvatelských (cv. 4), které jsme zároveň museli podrobit vícero úpravám. Zaprvé jsme zde zaměnili některé národnosti za českou a britskou. Tyto národnosti (pro děti na ŠČBHL významné) totiž byly zahrnuté v tabulce, kterou jsme my do našich návrhů nezařadili.¹⁵⁹ Zadruhé bylo nezbytné vyvážit genderové zastoupení jednotlivých postav. Není žádný důvod, aby ve cvičení tohoto typu byla zahrnuta pouze jedna dívka. V neposlední řadě jsme zaměnili obrazový materiál, a to ze dvou důvodů: obrázky u tohoto cvičení nedisponují označením svého zdroje,¹⁶⁰ a navíc jsou zde pouze zástupci europoidní rasy, a to i přesto, že cvičení zahrnuje obyvatele celého světa. Do cvičení byli zařazeni i zástupci s různými zdravotními obtížemi.

Kapitolu zaměřenou na reflexivní pasivum jsme opět mírně upravili, aby byly obsažené informace přesnější. Zároveň jsme ji doplnili o schémata a příkladové věty, které byly využity v autentickém textu. Cvičení v této kapitole směřují hlavně k tomu, co požaduje ŠVP školy – tedy ke schopnosti žáků rozeznávat slovesný rod a vědět, kdy je vhodné jeho jednotlivé typy užívat. V této kapitole předpokládáme, že jí předchází úvodní kapitola ke slovesnému rodu a dále kapitoly k rodu činnému a rodu trpnému opisnému.

Na závěr každé kapitoly jsme zařadili místo pro žákovské sebehodnocení.

V učebnicích využíváme font Calibri (na rozdíl od předkládané práce), které symbolizuje styl písma, který bychom v učebnicích využívali.

¹⁵⁹ Jednalo se o téměř totožné cvičení.

¹⁶⁰ Pokud neuvádíme zdroj, využíváme volně přístupné obrazové materiály z aplikace Word (Microsoft Office).



Informace/učivo

Informační tabulka



Co už známe



Proč se to mám učit?



Pro pokročilé



Pozor, záludnost!



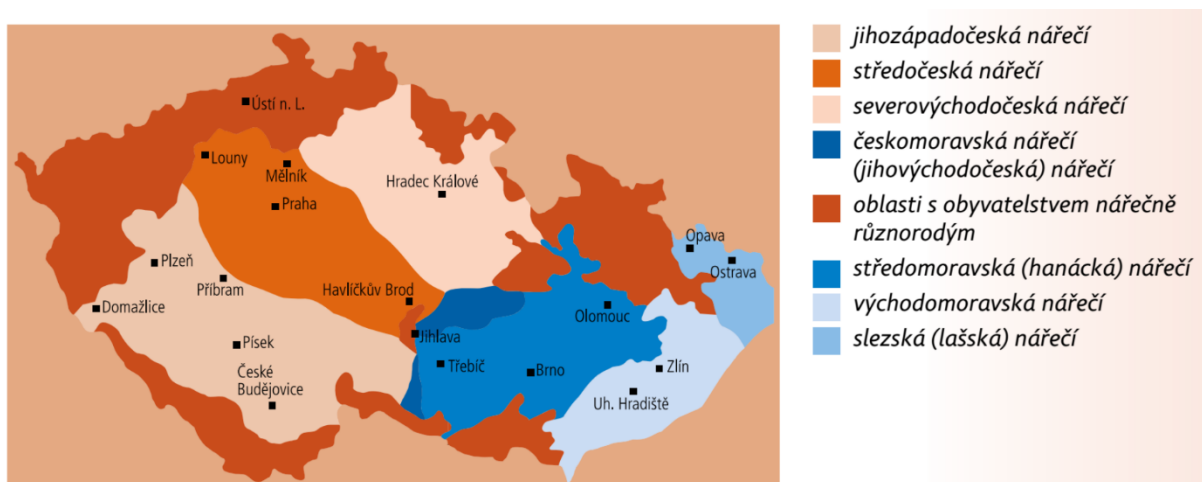
Shrnutí

Učebnice českého jazyka pro 6. ročník

1. Spisovný a nespisovný jazyk, slang, argot, dialekty/nářečí

Spisovná čeština je komunikační kód, kterým se dorozumívají lidé v celé České republice. Reprezentuje národ. Má vysokou prestiž a využívá se hlavně v oficiální komunikaci, v novinách, knihách a třeba také ve školách.

Nespisovný jazyk je verze českého jazyka, která slouží především ke každodennímu dorozumívání. Není vázán pravidly v příručkách. Může se lišit podle území, nebo podle sociální skupiny, která jej využívá.



Obrázek 4 – mapa dialektů

Nářečí neboli **dialekt** je varieta jazyka (specifický druh jazyka), která se liší podle území, kde se používá.

Slang je jazyk určité skupiny lidí, které pojí stejné zájmy (např. práce, věk). Slouží ke specifickým potřebám lidí v této společnosti a k vyjádření příslušnosti k ní. Např. slang doktorský (uši = fonendoskop), vodácký (cvaknout se = převrhnout se s lodí) aj.

Argot je typem slangu. Je to jazyk, který používají lidé zapojení do kriminální činnosti. Jeho účelem je tajné dorozumívání. Je to vlastně takový tajný jazyk kriminálníků.



Je důležité rozlišovat různé variety jazyka a vědět, kdy je vhodné je používat, abychom se vyjadřovali přiměřeně, naše komunikace tak proběhla úspěšně a my jsme dosáhli svého záměru.

1. Jak se kde mluví? K městům přiřaďte dialekt, který se tam používá. Pracujte s mapou dialektů (obrázek 4).

Písek –

Opava –

Brno –

Ústí nad Labem –

1. Poslechněte si písničku od oblíbeného českého youtubera Kovyho. Najdete ji na následujícím odkaze:



Rozumíte všemu?

2. Jaký je význam tučně vyznačených slov?

Říkali: "Pojď na **Insta!**" / Já jsem řekl: "Ne" /
"Šťouchni na FB **frienda!**" / Já jsem řekl: "Ne" /
Říkali: "Piš na Twitter!" / Já jsem řekl: "Ne" /
"Připni na **ksicht** psí filtr!" / Já jsem řekl: "Ne" /
Sítě sociální? / Já nechci! /
...a selfie populární? / Já nechci! /
Samolepky k popukání? / Ne, nechci! /
Nafotit stravování? / Já nechci! /
Livestreamy? / Nechci! /
Musical.ly? / Nechci! /
Lajkovat, screenovat výstřihy? / Nechci! Fakt ne! /
No tak s tímhle přístupem, kamarádi nebudem! /
Ale já chtěl zůstat tvůj dobrý kamarád, všechny **apky** jsem začal používat. /
NO A POTOM... /
R.: [: Stal se ze mě **závislák**/závi-závi-závislák! / :]
(3x)

"Nebud' tolik na Insta!" / Já jsem řekl: "Ne" /
"Nešťouchej mě na FB!" / Já jsem řekl: "Ne" /
"Nepiš pořád na Twitter!" / Já jsem řekl: "Ne" /
"Odlep si ten psí filtr!" / Já jsem řekl: "Ne" /
Sportu trénování? / Já nechci! /
...a klubové **trrsání?** / Já nechci! /
Večerní stanování? / Ne, nechci! /
U kafe povídání? / Já nechci! /
Výlety? / Nechci! /
Pokecat? / Nechci! /
Cestovat, poznávat, bavit se? / Nechci! Fakt ne! /
No tak s tímhle přístupem, kamarádi nebudem! /
Ale já už nechci, být tvůj kamarád, na Facebooku jich mám 650! /
R.:

3. Jaké sociální skupině je uzpůsoben jazyk této písničky? Při jaké příležitosti jej můžeme použít? Kdy není vhodné jej používat?

4. Mají tato slova spisovný protějšek? Pokud ano, jaký?

5. Přiřaďte promluvy vhodně k adresátovi (tedy k tomu, komu je promluva určena).

Můžu jít na záchod?

Korpus SCHOLA 2010. ČNK.



kamarádka Lisa

Ty seš teda skiller, to by mě nenapadlo.



dědeček

In Kulová 2022, s. 48.

Dědo, nech je vypravovat, ať vypravujou, jak se měli vo dovolený, tohle už slyšeli tisíckrát.



paní učitelka

Korpus Oral v1. ČNK. (upraveno)

Proč by dané promluvy nefungovaly v konverzaci s jiným adresátem z nabídky?

6. Vytvoř výkladový slovník slangu mládeže pro starší lidi (třeba pro tvé prarodiče), aby si s tebou lépe rozuměli. Pokud neznáš slangová slova české mládeže, můžeš se inspirovat v písničce, kterou jsme poslouchali, nebo je můžeš zkusit vyhledat na internetu.

Slovo	Výklad (co to slovo označuje)



Vidíme, že nemůžeme vždycky použít jakákoliv slova. Musíme pečlivě volit, jestli je vhodné užít spisovnou češtinu, nebo jestli můžu použít třeba slangové výrazy. Pokud zvolíme nevhodná slova, může se stát, že s námi druhá osoba nebude chtít (nebo umět) komunikovat.

Co jsem se naučil*a?

Vím, jaký je rozdíl mezi spisovnou a nespisovnou češtinou.



Vím, co je to nářečí, slang a argot.



Vím, kdy je vhodné použít spisovný jazyk.



Vím, kdy je vhodné používat slang mládeže.



Vím, v jakých situacích bych slang používat neměl, a vím proč.



Co se mi povedlo? _____

Na čem bych měl*a zapracovat? _____

32. Přívlastek

Přívlastek je rozvíjející větný člen, který blíže určuje (nejčastěji) podstatné jméno. Může rozvíjet i zájmeno nebo číslovku, která se ve větě chová jako podstatné jméno.

Ptáme se na něj otázkami Jaký/jaká/jaké? Který/která/které? Čí?

Přívlastkem nejčastěji bývá přídavné jméno, zájmeno, číslovka nebo podstatné jméno.

Přívlastek můžeme rozlišovat na: a) **shodný** a **neshodný**.

b) **holý, rozvitý a několikanásobný**

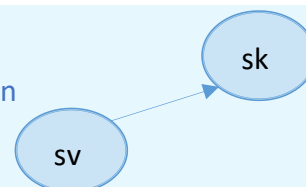
a) Podle formy dělíme přívlastek na shodný a neshodný.

Přívlastek shodný	Přívlastek neshodný
<p>Shoduje se se jménem, na kterém je závislý, v pádu, čísle a rodě.</p> <p>Př. Ufňukaná Uršula se doopravdy zahihňala.¹⁶¹</p> <div style="display: flex; justify-content: center; gap: 20px; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; background-color: #f0f0f0;">Ufňukaná</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; background-color: #f0f0f0;">Uršula</div> </div> <p style="text-align: center; margin-top: 10px;"> ↪ ufňukaná – 1. p., č. j., ženský. Uršula – 1. p., č. j., ženský. </p>	<p>Neshoduje se s podstatným jménem v pádě, čísle a rodě.</p> <p>Př. Vedle ní z druhé strany seděl muž se sinalou pletí, hákovitým nosem a mastnými vlasy – to byl Snape, učitel lektvarů, kterého Harry z celých Bradavic nejvíc nesnášel.</p> <div style="display: flex; justify-content: center; gap: 20px; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; background-color: #f0f0f0;">učitel</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; background-color: #f0f0f0;">lektvarů</div> </div> <p style="text-align: center; margin-top: 10px;"> ↪ učitel – 1.p, č.j., mužský, životný lektvarů – 2.p., č.mn., mužský, neživotný </p>

b) Dále můžeme přívlastek dělit na **holý, rozvitý a několikanásobný**.

Přívlastek holý je takový, který rozvíjí závislé jméno sám.

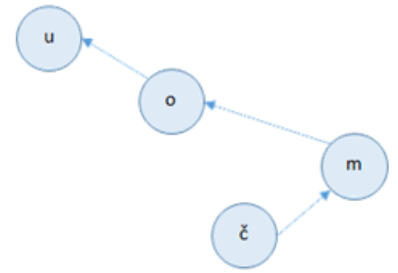
Př. „[...] Takže Dobby je teď **svobodný skřítek**, pane, a dostává galeon týdně a jeden den v měsíci má volno!“



¹⁶¹ Příkladové věty ve výkladové části této kapitoly jsou převzány z korpusu SYN2020.

Pokud je přívlastek rozvíjen dalším slovem, jedná se o **přívlastek rozvíjený**.

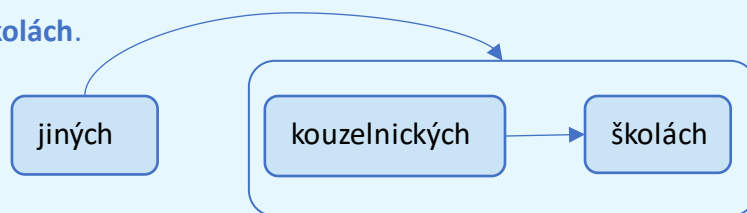
Př. Protože zůstali bez **učitele obrany proti černé magii**, měli místo ní volno.



Typem rozvíjeného přívlastku je také **přívlastek postupně rozvíjející**.

Pokud více přívlastků postupně rozvíjí podstatné jméno, jedná se právě o přívlastek postupně rozvíjející. Pořadí jednotlivých přívlastků nelze zaměnit!

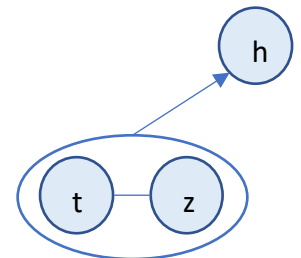
Př. Harry se rozesmál, nedal však najevo, jak ho ohromilo, když se Ron zmínil o **jiných kouzelnických školách**.



jiných kouzelnických školách ≠ kouzelnických jiných školách

Přívlastek několikanásobný se vztahuje k takové situaci, pokud je jedno podstatné jméno rozvíjeno více přívlastky.

Př. „Takže vás důrazně varuji, Pottere,“ pokračoval Snape ještě **tišším a zlovlnějším hlasem** [...].



1. Přečtěte si začátek pohádky *Sůl nad zlato*¹⁶² a vyhledejte a vyznačte přívlastky, které najdete.

V jedné zemi za sedmero horami a za sedmero řekami žil starý král, který měl tři dcery. Nejstarší princezna byla krásná, ale panovačná a pyšná. Prostřední dcera byla marnivá a samolibá. Nejmladší dcera, Maruška se jmenovala, byla nejen krásná, ale i hodná, přívětivá a ke každému laskavá, snad proto ji měl král nejraději.

Král se jednoho dne rozhodl, že je na kralování již starý a unavený. Nevěděl však, která z jeho dcer je hodna jeho trůnu a byla by dobrou následovnicí. Pomyslí si, že by mu v jeho rozhodnutí pomohlo, kdyby věděl, která z jeho tří dcer ho miluje nejvíce. Král si k sobě nechal ráno zavolat své tři dcery a řekl jim: „Rozhodl jsem se, že království odevzdám té z vás, která

¹⁶² In *Pohádkozem*. Dostupné [online] [cit. 28-03-2023] Dostupné z: <https://www.pohadkozem.cz/sul-nad-zlato/>.

mne má nejraději.“ Nejdříve k němu přistoupila nejstarší dcera a řekla: „Králi tatíčku, mám tě ze všeho nejraději, mám tě ráda jako zlato! Já bych určitě byla nejlepší královna“, pronesla nejstarší dcera. „No, dobře, a ty, dcero prostřední, jak ty svého otce miluješ?“ „Můj drahý tatínku, já vás mám ráda jako drahé kamení a šperky,“ ujišťovala prostřední a k otci se přivinula. „No, dobře, a ty, dcero nejmladší, jak ty mne miluješ?“ Ptal se král nejmladší dcery Marušky. „Já, tatínku, já vás mám ráda jako sůl,“ odpověděla Maruška a mile se na tatínka podívala.

1. Přečtěte si následující pohádku. Četla se vám dobře?

Král měl syny. Syn měl rád řízek, syn měl rád zmrzlinu a syn měl rád žížaly. Král pro ně hledal nevěsty. Uspořádal hostinu, kam pozval princezny. Princezna měla ráda salát, princezna měla ráda ořechy a princezna měla ráda hlínu. Určitě už dobře víte, kdo si vzal koho za manželku. Ale nevíte, kdo zdědil trůn. Král předal trůn princi, co měl rád žížaly, a princezně, co měla ráda hlínu, protože si řekl, že mají vztah k přírodě a k zemi, a proto budou v království dobře panovat.



Obrázek 5

2. Doplňte do pohádky vhodné přívlastky tak, aby byl text smysluplný a aby nebyl tak strohý.

Př. **Starý** král měl **tři** syny.

3. Porovnejte svůj text s textem spolužáka. V čem se liší? V čem se podobají? Který text se vám líbí víc? Proč? Porovnejte své hodnocení s hodnocením vašeho spolužáka a zjistěte, jestli texty hodnotíte shodně, nebo jsou vaše posudky (v některých bodech) odlišné.



4. Proč jsou přívlastky v textu důležité? Jaké mohou mít funkce?

Co jsem se naučil*a?

Vím, co je to přívlastek.



Vím, jaký je rozdíl mezi těmito termíny: přívlastek rozvitý, přívlastek několikanásobný, přívlastek postupně rozvíjející.



Vím, že se dá podstatné jméno rozvíjet nejen přídavným jménem.



Vím jaký je rozdíl mezi přívlastkem shodným a neshodným.



Vím, jaký význam má využívání přívlastků v textu.



Co se mi povedlo? _____

Na čem bych měl*a zapracovat? _____

Učebnice českého jazyka pro 7. ročník

8. Obyvatelské názvy a pravopis názvů států a měst



Obyvatelské názvy označují obyvatele obcí (měst, vesnic), států a regionů.

1. Na základě ukázky z ČNK¹⁶³ doplňte následující tvrzení:



Na začátku obyvatelského názvu píšeme vždy _____ písmeno.

řě

Výchozí zobrazení | Formátovaný text

▲ Na Stanleyův pohár dosáhl už v roce 2007 s Anaheimem , kde strávil celou svou dosavadní kariéru v NHL . Ve vybrané společnosti se všemi třemi nejcennějšími triumfy je nyní deset Kanaďanů , devět Švédů , šest Rusů a dva Češi – Jaromír Jágr a Jiří Šlégr , kteří se mezi držitele „ zlatého hattricku “ zařadili v roce 2005 po vítězství na mistrovství světa ve Vídni . Jediným koučem mezi elitou je Kanaďan Mike Babcock . Hokejisté Kanady se radují ▼

x m

Nápověda: malé, nebo velké?

2. Doplňte, pomocí jakých předpon jsou obyvatelské názvy utvářeny.

Obyvatelské názvy tvoříme pomocí přípon:

_____ – př. Američan, Kanaďan, Říman, Moravan, Pražan

_____ – neutrální pouze Slovak a Polák

– s negativním zabarvením – př. Rusák, Rakušák

– hovorové – př. Moravák, Vídeňák, Pražák

_____ – př. Korejec, Brazilec, Slovinec, Makedonec, Litevec



Připomeňme si pravopis jednoslovných vlastních jmen (jména osob, států, obcí, řek atd.).

Víme, že vlastní jména se píší na začátku s velkým písmenem. Př. Jana, Německo, Praha, Vltava.

¹⁶³ Český národní korpus. Databáze jazykových dat. Dostupný online na <https://www.korpus.cz/>.

3. Představte si, že jste potkali nové spolužáky, kteří se chtějí učít češtinu. Je na čase se představit. Doplňte věty podle příkladu.

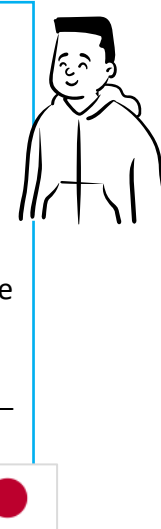
Ahoj! Já jsem Tom.
 Jsem z USA.
 Jsem Američan.
 Mluvím anglicky.
 Mým rodným jazykem je angličtina.
 Tohle je americká vlajka.



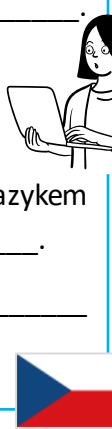
Ahoj! Já jsem Lisa.
 Jsem z Austrálie.
 Jsem _____.
 Mluvím _____.
 Mým rodným jazykem je _____.
 Tohle je _____ vlajka.




Ahoj! Já jsem Vu.
 Jsem z Japonska.
 Jsem _____.
 Mluvím _____.
 Mým rodným jazykem je _____.
 Tohle je _____ vlajka.




Tohle je Klára.
 Klára je z _____.
 Je Češka.
 Mluví česky.
 Jejím rodným jazykem je _____.
 Tohle je _____ vlajka.



Tohle je Harry.
 Harry je z _____.
 Je Brit.
 Mluví anglicky.
 Jeho rodným jazykem je _____.
 Tohle je _____ vlajka.



Tohle je Maríá.
 Maríá je z _____.
 Je Brazilka.
 Mluví portugalsky.
 Jejím rodným jazykem je _____.
 Tohle je _____ vlajka.




Názvy států, regionů a okresů (měst, vesnic) se mohou skládat z jednoho jména, ale také z více jmen. Jejich součástí mohou být **vlastní jména** (Dolní Sasko) i **jména obecná** (Česká republika) nebo obojí (Spolková republika Německo).

- U názvů **států** píšeme vždy první písmeno prvního slova velké. U dalších slov píšeme většinou malá písmena. Pokud je jedním z dalších slov vlastní jméno, píšeme na jeho začátku velké písmeno. Př. **Spojené státy americké vs. Spojené království Velké Británie a Severního Irska.**
- U názvů **měst** bez předložek píšeme u všech slov velká písmena. Př. **České Budějovice, Hora Svatého Šebestiána.**

- Pokud název města obsahuje předložku:
 - a) Předložku píšeme s malým písmenem. Př. **Nové Město nad Metují**.
 - b) První slovo po předložce píšeme s velkým písmenem. Př. **Újezd nad Lesy**.
 - c) Pokud po předložce následuje víceslovný název, píšeme jej stejně jako by stál sám. Př. **Rychnov u Nových Hradů (Nové Hrady)** vs. **Rychnov v Orlických horách (Orlické hory)**.

4. Zakroužkujte malé, nebo velké písmeno, aby byl text v souladu s českým pravopisem.

HOLAŠOVICE – SELSKÉ BAROKO – UNESCO

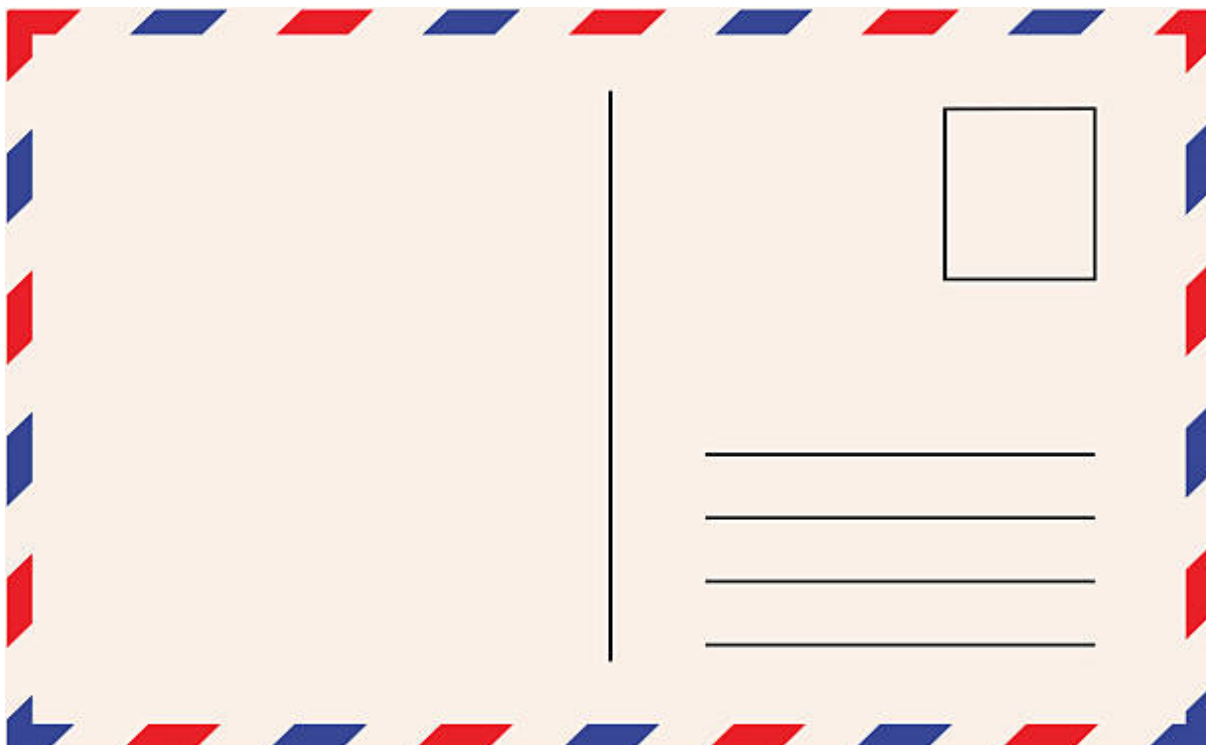
J/jihočeská vesnice H/holašovice, zapsaná na seznamu památek UNESCO, je nejlépe zachovaným příkladem J/jihočeské architektury 2. poloviny 19. století, které se říká selské baroko. [...] H/holašovice, jež jsou součástí O/obce J/jankov, leží asi 16 km západně od Č/českých B/budějovic. Odpověď na otázku, proč si právě H/holašovice dochovaly svůj původní ráz, musíme hledat v jejich historii. První zmínky o obci jsou od poloviny 13. století. [...] Příchod selského baroka do H/holašovic je možné časově zařadit do let 1840 až 1880 [...].

Z Atlasu Česka¹⁶⁴(upraveno)

5. Podle předchozího cvičení vytvořte svoje představení. Nakresli vlastní portrét do vyhraničeného prostoru (menší modrý rámeček).

¹⁶⁴ An.: HOLAŠOVICE – SELSKÉ BAROKO – UNESCO. In *Atlas Česka*. [online] [cit. 24-03-2021] Dostupné z: <https://www.atlasceska.cz/pamatky/holasovice-selske-baroko-unesco-14409>

6. Představ si, že jsi právě přijel na dovolenou do České republiky. Napiš svému kamarádovi pohled, kde popíšeš, jaká města hodláš navštívit. Můžeš pracovat s mapou ČR. Nezapomeň vyplnit adresu.



[Tato fotka](#) od autora Neznámý autor s licencí [CC BY-NC](#)

Co jsem se naučil*a?

Vím, co jsou to obyvatelská jména.



Vím, jak se pojmenovávají obyvatelé různých území.



Znám základní pravidla pro psaní názvu států.



Znám základní pravidla pro psaní názvu měst.



Umím napsat o různých státech, jejich obyvatelích a jejich řeči.



Co se mi povedlo? _____

Na čem bych měl*a zapracovat? _____

30. Rod trpný – zvratný



Slovesný rod, který je jednou z gramatických kategorií slovesa, dělíme na **činný** a **trpný**.

Trpný slovesný rod dále dělíme na **opisný** a **zvratný**.

Sloveso ve **slovesném rodě trpném zvratném** tvoříme pomocí spojení slovesa ve formě 3. osoby činného rodu se zvratným zájmenem „se“.

sloveso + se

Ve větě se slovesem ve zvratném trpném rodě je na pozici podmětu předmět aktivity, kterou sloveso vyjadřuje. To znamená, že jej lze tvořit pouze u sloves, na které se váže předmět.

staví + se

Př. **Rozšiřují se** přístavy, železnice a silnice, **staví se** potrubí.^{*} Příisudek – podmět.

vs. Tereza **staví** potrubí. Podmět – příisudek – předmět.



Slovesný rod trpný zvratný můžeme označovat také jako reflexivní pasivum.

^{*} Příkladové věty v této kapitole jsou převzaté z korpusu SYN2020.

Některá slovesa tvoří oba typy zvratného rodu. Př. **Boty se prodávaly**. = **Boty byly prodávány**.



Ne každé sloveso, které se objeví ve větě se zájmenem „se“, je v trpném rodě. Některá slovesa se vyskytují pouze se zájmenem se, i když jsou v činném rodě (**smát se**). Zájmeno se může také být v pozici předmětu (**umývat se** – **umývám sebe**) nebo naznačovat vzájemnost (**vyhýbat se** – **vyhýbáme se jeden druhému**).



Pozor na změnu významu!

Za své odborné i lidské kvality **byl vyznamenán** junáckým bronzovým křížem, z rukou papeže Jana Pavla II. Rod trpný opisný. Voják dostal vyznamenání.



Vyznamenali se nejednou jako válečníci a získali si velkou úctu mezi všemi v tělesné strážci. Rod činný. Udělali něco, co je učinilo výjimečnými.

Toto slovo může být užíváno i s negativním významem. Př. **Ty ses zase vyznamenal písálku.**¹⁶⁵

1. Vyhledejte v textu podtržená slova a určete, zda se jedná o slovesa v činném, nebo v trpném rodě.

Na Šumavě se reguluje vodáctví kvůli ochraně perlorodky. Perlorodka je ohrožený druh mlže, který umí produkovat perly. Nároky perlorodky na životní prostředí jsou vysoké a způsob jejich rozmnožování je komplikovaný, proto se perlorodky dožívají dospělosti jen zřídka. Larvy perlorodky se uchycují na žábry pstruha obecného. Když jsou připravené, pustí se a zahrabou se pod dno řeky, kde žijí 10 až 15 let. Toto



Obrázek 6

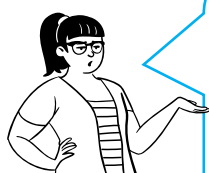


Obrázek 7

období je pro ně nejkritičtější. Lidé v národním parku Šumava se perlorodky snaží ochránit před vyhynutím například prostřednictvím regulace vodáctví. V oblasti řeky Teplé Vltavy, kde perlorodky žijí, se budovaly nové čistírny odpadních vod. V obci Dobrá byla vybudována výzkumná stanice a organizují se zde výzkumné projekty. Minimálně do roku 2026 se do řeky vypouští perlorodky z umělého odchovu.¹⁶⁶

2. Vyberte, jaká z nabízených možností (a, nebo b) je v dané situaci vhodnější.

1)



Jistě se nemýlím, drahoušku, když řeknu, že jste se narodil uprostřed zimy?

a) Ne, narodil jsem se v červenci.

b) Ne, byl jsem narozen v červenci.



*Z ČNK, korpus SYN2020. Zdroj: Harry Potter a ohnivý pohár.

¹⁶⁵ Z komentářů na denik.cz. Dostupné [online] [cit. 28-03-2023] Dostupné z:

<https://havlickobrodsky.denik.cz/diskuse/pes-nebezpecne-dorazel-na-chodce.html>.

¹⁶⁶ Více na stránkách NP Šumava [online] [cit. 29-03-2023] Dostupné z: <https://www.npsumava.cz/>.

II)



a) Úplně mi čteš myšlenky!

b) Myšlenky mi byly úplně čteny!

III) a)

Dochovaly se pouze zlomky tohoto mrtvého jazyka, které na něj zapůsobily silným dojmem.

b)

Lidé dochovali pouze zlomky tohoto mrtvého jazyka, které na něj zapůsobily silným dojmem.

*Z diplomové práce Mytologie románů J. R.R. Tolkiena.

3. Následující úkol se bude skládat z více částí! Představte si, že vás požádali, abyste napsali popis pracovního postupu pro edici „For Dummies“



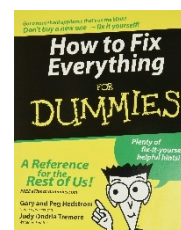
3.1. Připomeňte si, jak se píše popis pracovního postupu.

3.2. Vyberte si jednoduchou činnost, u které víte, jak na ni.

Př. *zatloukání hřebíku, výroba přáníčka, péče o mazlíčka.*

3.3. V bodech si rozepište nebo nakreslete, jak vaše práce probíhá.

3.4. Napište popis pracovního postupu vaší vybrané činnosti. Používejte celé věty. Snažte se využít rod činný i rod trpný (opisný i zvrtný).



Obrázek 8

Co jsem se naučil*a?

Vím, co je to trpný rod zvratný.



Vím, jak se tvoří trpný rod zvratný.



Vím, kdy je vhodné trpný rod zvratný použít.



Rozeznám, kdy je vhodnější použít rod činný a kdy rod trpný.



Umím použít rod trpný ve svém projevu.



Co se mi povedlo? _____

Na čem bych měl*a zapracovat? _____

6. Závěr

Cílem předkládané diplomové práce bylo navržení úprav učebnic českého jazyka pro 6. a 7. ročník, které vytvořil autorský kolektiv České školy bez hranic v Londýně. Toto zadání vzniklo na žádost ČŠBHL v souvislosti s neúspěšnou žádostí o udělení schvalovací doložky učebnicím. Závěrečná práce si předsevzala vytvořit teoretické zázemí, které by pomohlo pracovníkům školy při revizi učebnic, dále identifikovat problematická místa učebnic a vytvořit obecný návrh úprav následně realizovaný v příkladových kapitolách. Tyto návrhy byly zprostředkovány k posouzení zaměstnankyni ČŠBHL.¹⁶⁷

Nejprve byla vymezena podoba výuky na ČŠBHL a specifika jejích žáků. Významným elementem ovlivňující edukační procesy je multilingvismus žáků. České školy v zahraničí jsou specifické výraznou heterogenitou žáků v oblasti úrovně ovládnutí jazyka výuky – v tomto případě češtiny. Tento fakt byl ověřen pomocí dotazníku zprostředkovaného žákům a promítl se později do návrhů úprav učebnic.

V teoretické části předkládané práce byla také představena teorie učebnice a charakteristiky komunikační výchovy. Nejen že tyto oblasti definovaly směřování analytické části této diplomové práce, mohou sloužit zároveň jako přehled a opora pro autorský kolektiv ČŠBHL při revizi učebnic.

Díky analýze uvedených edukačních materiálů (a dalších souvisejících dokumentů) byla identifikována a popsána problematická místa učebních textů ČŠBHL. Vymezily se dvě základní oblasti rozboru učebnic – obsah a formální zpracování učebnic. Současně jsme vymezily tři oblasti problémů na základě analýzy posudků k udělení schvalovací doložky:

- absence/nedostatečné zpracování výkladové složky
- nedostatky v komunikačním ukotvení učiva
- uživatelská nepřívětivost

Naše analýza zjistila drobné nedostatky v souladu učebnic s ŠVP. Tyto problémy by mohly být redukovány strukturální revizí učebnice (např. zařazení opakovacích pasáží nebo naopak dobře označeného učiva pro pokročilé). Při realizaci návrhů v příkladových kapitolách se rovněž objevily nepřesnosti ve výkladové složce, na které bylo upozorněno v obecných návrzích k revizi učebnic. Úprava věcného obsahu bude dle vyjádření školy prioritou při revizi předložených učebnic.

¹⁶⁷ Posudek k práci vyhotovila zaměstnankyně ČŠBHL Tereza Dvorník, která má v současné době učebnice na starosti.

Strukturální problémy učebnic se identifikovaly pomocí metody měření didaktické vybavenosti učebnic. Tato metoda byla formulována Janem Průchou, který definuje 36 možných strukturálních prvků učebnic. Obě učebnice příliš nevyužívají variability didaktických komponentů. Bere-li se v úvahu specifická žáků ČŠBHL, je vhodné do učebnic zařadit především víceúrovňové učivo (základní učivo – učivo pro pokročilé) či překladový slovníček. Uživatelské přívětivosti napomůže zařazení věcného rejstříku. Práce na struktuře učebnice dle vyjádření školy nebude její prioritou (nedostatek personálních, časových i finančních zdrojů).

Na základě analýzy učebnic českého jazyka a posudků k udělení schvalovací doložky byl vytvořen obecný návrh úprav, které by měl být při revizi učebnic zvážen. V námi formulovaných úpravách jsme reflektovali specifika žáků i požadavky učitelů. Obě tyto skupiny jsou uživateli analyzovaných učebnic.

V příkladových kapitolách jsme se snažili především o formulaci výkladových pasáží, usouvztažení učiva se skutečným životem skrze jeho komunikační pojetí, k vizualizaci učiva a k jeho diferenciaci podle obtížnosti. Tím jsme vyřešili nedostatky, které akcentovali M. Mlčoch s P. Koubkem. Kromě problémů identifikovaných analýzou byla v příkladových kapitolách upravena obrazová příloha takovým způsobem, aby byla inkluzivní (genderová a rasová vyváženost, zařazení osob s handicapem). ČŠBHL ve svém posudku k předkládané práci pozitivně ohodnotila navržené kapitoly a do svých učebnic by je zařadila. Současně vyjádřila obavu, že výklad v první příkladové kapitole by pravděpodobně pro žáky ČŠBHL byl příliš obtížný (ostatní výklady jsou dle oponentury přiměřené).

Na základě analýzy učebnic českého jazyka vytvořených ČŠBHL a dalších souvisejících dokumentů se podařilo identifikovat slabá místa učebnic a vytvořit návrhy úprav k jejich revizi, které jsou využitelné a vhodné pro specifické uživatele předložených učebnic českého jazyka.

Zdroje

Prameny

Čeština. 6. třída. Londýn: ČŠBHL, 2020. Nepublikováno.

Čeština. 7. třída. Londýn: ČŠBHL, 2022. Nepublikováno.

Závazné dokumenty

ČŠBH: *Vzdělávací program ČESKÝCH ŠKOL BEZ HRANIC (a jim metodicky příbuzných zahraničních škol) pro předškolní vzdělávání a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň.* [online] Praha: ČŠBH, 2010, [cit. 14-11-2022]. Dostupné z:

https://www.msmt.cz/file/32623_1_1/.

ČŠBHL: *Školní vzdělávací program České školy bez hranic, Londýn.* [online] Londýn: ČŠBHL, 2019, [cit. 14-11-2022]. Dostupné z:

<http://www.czechschool.org.uk/wp-content/uploads/2020/06/%C4%8C%C5%A0BHL-%C5%A0VP-%C5%99%C3%ADjen-2019.pdf>.

MŠMT: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, [cit. 15-12-2021]. Dostupné z:

<http://www.nuv.cz/file/4983/>.

MŠMT: *Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání 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.* [online] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013, [cit. 12-12-2021].

Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/file/32170/download/>.

Zákon č. 73/1995 Sb. Zákon o neperiodických publikacích. In *Zákony pro lidi* [online] © 2010–2023 [cit. 17-03-2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1995-37>.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů*. 1.2.2022.

Sekundární literatura

- BAKER, C. – PRYS JONES, S.: *Encyklopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998, 758 s.
- Cambridge Dictionary*. [online] Cambridge: Cambridge University Press & Assessment, 2003, [cit. 20-02-2023]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/>.
- ČAPEK, K.: *Marsyas čili Na okraj literatury*. [online] Praha: MKP, 2018, [cit. 02-11-2022]. Dostupné z: <https://web2.mlp.cz/koweb/00/04/34/55/20/marsyas.pdf>.
- ČECHOVÁ, M.: *Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998, 264 s.
- Excellence and Enjoyment: learning and teaching for bilingual children in the primary years*. [online] Menchester: Department for Education and Skills (DfES), 2007, [cit. 20-02.2023]. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190589/Learning_and_teaching_for_bilingual_children.pdf.
- GARCIA, O. – LIN, A. M. Y: *Bilingual and Multilingual Education*. Cham: Springer International Publishing, 2017, 517 s.
- HERBSOVÁ, A.: *Metodika jazykové výuky bilingvních dětí*. Diplomová práce. Vedoucí práce: Karel Šebesta. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, 2017, 131 s.
- HOLUŠOVÁ, D.: *Teorie učebních úloh*. Kandidátská disertační práce. Olomouc: FF UP, 1982, 182 s.
- KRAUSOVÁ, Z. et al.: *Český jazyk 6*. Plzeň: Fraus, 2021, 144 s.
- MAREŠ, J.: Učení z obrazového materiálu. In *Pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995, č. 4., s. 318–327.
- MORGENSTRERNOVÁ, M. a kol.: *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011, 128 s.
- NEBESKÁ, I.: BILINGVISMUS. In *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online] Brno: Masarykova univerzita, 2012–2020, [cit. 20-02-2023]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/BILINGVISMUS>.
- NIKL, J.: *Metody projektování učebních úloh*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997, 70 s.
- PEŠKOVÁ, K.: *Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 205 s.

PÍŠOVÁ, M. – KOSTKOVÁ, K.: Didaktika cizích jazyků. In *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova Univerzita, 2015, s. 67–92.

PRŮCHA, J.: *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998, 143 s.

PŘEVŘÁTILOVÁ a kol.: *Paráda. Učíme se česky*. [online] Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2022, [cit. 20-03-2023]. Dostupné z: https://ffuk-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/kafkai_ff_cuni_cz/EXqqP6xO7XNPj9sJjgLDbMMByL2Cd_cIe_C-ChlCC8VAUSg.

PÝCHOVÁ, I.: K funkcí vizuálií v rozvoji osobnosti žáka. In *Pedagogika*. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, ČSAV, 1990, č. 6, s. 669–684.

ŠÁTAVOVÁ, T.: *Práce s kritickým myšlením studentů v učebnicích českého jazyka pro střední školy*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, 2022. Vedoucí práce Homolková, K.

ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999, 157 s.

ŠMEJKALOVÁ, M.: Didaktika českého jazyka. In *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova Univerzita, 2015, s. 17–40.

ŠTÍCHA, F.: Ještě o přívlastku volném a těsném. In *Naše řeč*. Praha: Academia, 1992, roč. 75, č. 5, s. 255–258.

Další zdroje

MŠMT: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. ©2013–2023 [cit. 18-07-2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>.

MŠMT: *Seznam poskytovatelů vzdělávání v zahraničí, s nimiž je uzavřena smlouva o zajištění vzdělávání občanům České republiky v období plnění povinné školní docházky* [online] © 2013–2023 [cit. 05-12-2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-poskytovatelu-vzdelavani-v-zahranici>.

Ústav pro jazyk český AV ČR: *Internetová jazyková příručka*. [online] © 2008–2023 [cit. 14-06-2023]. Dostupné z: <https://prirucka.ujc.cas.cz/>.

Zdroje využití v návrzích učebnic

An.: HOLAŠOVICE – SELSKÉ BAROKO – UNESCO. In *Atlas Česka*. [online] © 2007–2023 [cit. 24-03-2021]. Dostupné z: <https://www.atlasceska.cz/pamatky/holasovice-selske-baroko-unesco-14409>.

BURIÁNOVÁ, P.: *Mytologie románů J. R.R. Tolkiena*. Diplomová práce. Vedoucí práce: Linda Kocmichová. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích, katedra anglistiky, 2011, 83 s.

KOPŘIVOVÁ, M. - LUKEŠ, D. - KOMRSKOVÁ, Z. - POUKAROVÁ, P. - WACLAWIČOVÁ, M. - BENEŠOVÁ, L. – KŘEN, M.: *ORAL: korpus neformální mluvené češtiny, verze 1 z 2. 6. 2017*. [online] Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK, 2017, [cit. 14-06-2023]. Dostupný z: <http://www.korpus.cz>.

KŘEN, M. – CVRČEK, V. – HENYŠ, J. – HNÁTKOVÁ, M. – JELÍNEK, T. – KOCEK, J. – KOVÁŘÍKOVÁ, D. – KŘIVAN, J. – MILIČKA, J. – PETKEVIČ, V. – PROCHÁZKA, P. – SKOUMALOVÁ, H. – ŠINDLEROVÁ, J. – ŠKRABAL, M.: *SYN2020: reprezentativní korpus psané češtiny*. [online] Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK, 2020, [cit. 14-06-2023]. Dostupný z: <http://www.korpus.cz>.

KULOVÁ, J.: *Mluva a komunikace současné generace žáků II. stupně ZŠ*. Diplomová práce. Vedoucí práce: Michal Kříž. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Katedra českého jazyka a literatury, 2022, 87 s.

ŠEBESTA, K. – GOLÁŇOVÁ, H. – KŘEN, M. – PROCHÁZKA, P.: *SCHOLA2010: korpus mluvené češtiny ve škole – přepisy nahrávek vyučovacích hodin na českých základních a středních školách*. [online] Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK, 2010, [cit. 14-06-2023]. Dostupný z: <http://www.korpus.cz>.

Zdroje obrazové přílohy v návrzích učebnic

Obrázek 4. In KRAUSOVÁ, Z.: *Český jazyk 6*. Plzeň: Fraus, 2021, s 103.

Obrázek 5. Žižalový princ. Vlastní tvorba. Autor: Klára Bočková.

Obrázek 6. Perlorodka říční v řece Blanici. Foto: Petr Hůla [online] © 1997-2023 [cit. 29-03-2023]. Dostupné z: <https://cesky.radio.cz/na-sumave-pokracuje-zachrana-perlorodky-ricni-vzacneho-mlze-vysazuji-v-dalsi-8762007>.

Obrázek 7. Šumava National Park and Landscape protected Area (CZE) – location map.

Foto: David Paloch [online] 16-02-2007 [cit. 29-03-2023]. Dostupné z:

[https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:%C5%A0umava_National_Park_and_Landscape_protected_Area_%28CZE%29_-_location_map.svg#/media/Datei:%C5%A0umava_National_Park_and_Landscape_protected_Area_\(CZE\)_-location_map.svg](https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:%C5%A0umava_National_Park_and_Landscape_protected_Area_%28CZE%29_-_location_map.svg#/media/Datei:%C5%A0umava_National_Park_and_Landscape_protected_Area_(CZE)_-location_map.svg)

[_location_map.svg#/media/Datei:%C5%A0umava_National_Park_and_Landscape_protected_Area_\(CZE\)_-location_map.svg](https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:%C5%A0umava_National_Park_and_Landscape_protected_Area_(CZE)_-location_map.svg#/media/Datei:%C5%A0umava_National_Park_and_Landscape_protected_Area_(CZE)_-location_map.svg).

Obrázek 8. Knižní obálka „For Dummies“. [online] © 2001–2023 [cit. 17-07-2023]. Dostupné z:

<https://www.megaknihy.cz/nezarazeno/20247184-how-to-fix-everything-for-dummies.html>.

Seznam příloh

Příloha I. Soulad učebnic ČŠBHL s ŠVP.	146
Příloha II. Strukturální komponenty učebnic (J. Průcha).....	150
Příloha III. Taxonomie učebních úloh Dany Tollingerové.....	152
Příloha IV. Taxace učebních úloh.....	153

I. PŘÍLOHA I

Soulad učebnic ČŠBHL s ŠVP

a) Analýza souladu ŠVP a učebnice češtiny pro 6. ročník

1 SPISOVNÝ A NESPISOVNÝ JAZYK, SLANG, ARGOT, DIALEKTY/NÁŘEČÍ	✓
2 ZVUKOVÁ STRÁNKA JAZYKA, SKLOŇOVÁNÍ OKO A UCHO	✓
3 SKLOŇOVÁNÍ PODSTATNÝCH JMEN RUCE, NOHY, OČI, UŠI	✓
4 SKLOŇOVÁNÍ PODSTATNÝCH JMEN KOLENA, PRSA, RAMENA	✓
5 SLOVA ODVOZENÁ PŘÍPONOU – SKÝ A -CKÝ V JEDNOTNÉM ČÍSLE	✓
6 SLOVA ODVOZENÁ PŘÍPONOU – SKÝ A -CKÝ V MNOŽNÉM ČÍSLE	✓
7 PODSTATNÁ JMÉNA POMNOŽNÁ, LÁTKOVÁ A HROMADNÁ	✓?
8 PSANÍ VELKÝCH PÍSMEN U NÁRODNOSTÍ, JAZYKŮ, PŘÍDAVNÝCH JMEN A PŘÍSLOVCÍ	✓
9 PŘÍDAVNÁ JMÉNA TVRDÁ A MĚKKÁ	✓
10 STUPŇOVÁNÍ PŘÍDAVNÝCH JMEN	✓
11 SKLOŇOVÁNÍ ZÁJMENA JÁ A TY, SKLOŇOVÁNÍ PŘÍDAVNÝCH JMEN PŘIVLASTŇOVACÍCH V SINGULÁRU	✓
12 ZÁJMENA MY, VY, SKLOŇOVÁNÍ PŘÍDAVNÝCH JMEN PŘIVLASTŇOVACÍCH V PLURÁLU	✓
13 ROZDÍL MEZI PODSTATNÝM A PŘÍDAVNÝM JMÉNEM, KONCOVKA OVI/OVY (k Pavlovi, o Pavlovi vs Pavlovy košile)	✓
15 SKLOŇOVÁNÍ ZÁJMEN TEN, NÁŠ, VÁŠ V MNOŽNÉM ČÍSLE	✓
16 PŘEDLOŽKY S/SE, Z/ZE, PŘEDPONY S-/SE-, Z-/ZE-, VZ-	✓
17 SKLOŇOVÁNÍ ZÁJMEN ON, ONA, ONO V JEDNOTNÉM ČÍSLE	✓
18 SKLOŇOVÁNÍ ZÁJMEN ON, ONA, ONO V MNOŽNÉM ČÍSLE,	✓
19 SKLOŇOVÁNÍ ZÁJMEN MŮJ A TVŮJ V JEDNOTNÉM ČÍSLE	✓
20 SKLOŇOVÁNÍ ZÁJMEN MŮJ, TVŮJ V MNOŽNÉM ČÍSLE, SKLOŇOVÁNÍ ZÁJMENA SVŮJ	✓
21 SKLOŇOVÁNÍ KTERÝ, KTERÁ, KTERÉ A JAKÝ, JAKÁ, JAKÉ	✓
22 SKLOŇOVÁNÍ ZÁJMENA JEJÍ A ZÁJMENA NESKLONNÁ – JEHO, JEJICH	✓
23 SKLOŇOVÁNÍ ZÁJMEN JEJÍ, JEHO, JEJICH V MNOŽNÉM ČÍSLE	✓
24 SKLOŇOVÁNÍ ČÍSLOVEK JEDNA, JEDEN, JEDNO A DVA, DVĚ	✓

25 OPAKOVÁNÍ JEDEN, JEDNA, JEDNO, DVA, DVĚ, OBA, OBĚ	✓
26. SKLOŇOVÁNÍ ČÍSLOVEK TŘI A ČTYŘI	✓
27 PODMIŇOVACÍ ZPŮSOB, SKLOŇOVÁNÍ ČÍSLOVEK 5 A VÝŠE	✓
28 PODMIŇOVACÍ ZPŮSOB – VĚTY S ABY A KDYBY	✓
29 PODMĚT A PŘÍSUDEK, PŘÍSUDEK JMENNÝ SE SPONOU	✓
30 VĚTNÉ ČLENY	✓
31 PŘEDMĚT	✓
32 PŘÍVLASTEK	✓

Tabulka 19 – Soulad učebnice pro 6. ročník s ŠVP

b) Analýza souladu ŠVP a učebnice češtiny pro 7. ročník

2 PŘIROVNÁNÍ, RČENÍ A PŘÍSLOVÍ	✓
3 SLOVA JEDNOZNAČNÁ A MNOHOZNAČNÁ	✓
4 ODBORNÉ NÁZVY	✓
5 STAVBA SLOVA	✓
6 OBOHACOVÁNÍ SLOVNÍ ZÁSOBY	✓
7 ODVOZOVÁNÍ PŘÍDAVNÝCH JMEN	✓
8 NÁZVY OBYVATEL MĚST A STÁTŮ	✓?
9 ODVOZOVÁNÍ PODSTATNÝCH JMEN	✓
10 ZDROBNĚLINY, PŘECHYLOVÁNÍ	✓
11 NÁZVY NÁSTROJŮ, PROSTŘEDKŮ A VLASTNOSTÍ	✓
12 ODVOZOVÁNÍ PŘÍDAVNÝCH JMEN	✓
13 ODVOZOVÁNÍ SLOVES, PSANÍ S-, Z-, VZ-	V ŠVP určeno pro 6. ročník.
14 ODVOZOVÁNÍ PŘEDPONAMI	✓
15 TVOŘENÍ SLOV SKLÁDÁNÍM	✓
16 TVOŘENÍ SLOV ZKRACOVÁNÍM	✓
17 PŘÍSLOVCE	✓
18 STUPŇOVÁNÍ PŘÍSLOVCÍ	Stupňování příslovcí je v jejich ŠVP až pro 9. ročník.
19 NEPRAVIDELNÉ STUPŇOVÁNÍ PŘÍSLOVCÍ	Stupňování příslovcí je v jejich ŠVP až pro 9. ročník.
20 SPOJKY	✓
21 SPOJKY V RŮZNÝCH JAZYKOVÝCH SITUACÍCH	✓
22 DVOJITÉ SPOJKY	✓
23 PŘEDLOŽKY S 2., 3. A 4.PÁDEM	Užívání předložek se s důrazem na pád je též až pro 9. ročník. Ale je to sporné, protože už na ten 7. je mají umět správně užít...
24 PŘEDLOŽKY S 6. A 7. PÁDEM, ČASOVÉ PŘEDLOŽKY	Užívání předložek se s důrazem na pád je též až pro 9. ročník.
25 NEVLASTNÍ PŘEDLOŽKY	✓
26 ČÁSTICE	✓
27 CITOSLOVCE	✓

28 PODMĚT (SUBJEKT) A PŘÍSUDEK	✓
29 ROD ČINNÝ A TRPNÝ – OPISNÝ TVAR	✓
30 ROD ČINNÝ A TRPNÝ – ZVRATNÝ TVAR	✓
31 PŘÍVLASTEK (Pk)	✓
32 PŘEDMĚT (Pt)/ OBJEKT	✓

Tabulka 20 – Soulad učebnice pro 7. ročník s ŠVP

II. PŘÍLOHA II

Strukturální komponenty učebnice

I. APARÁT PREZENTACE UČIVA

(A) verbální komponenty

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

(B) obrazové komponenty

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

II. APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ

(C) verbální komponenty

1. předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)
2. návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo učitele)
3. stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku)
4. stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)
5. odlišení úrovní učiva (základní–rozšiřující, povinné–nepovinné apod.)
6. otázky a úkoly za témata, lekcemi
7. otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)
8. otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)
9. instrukce k úkolům komplexnější povahy (návody k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním, aj.)
10. náměty pro mimoškolní činnost s využitím učiva (aplikace)
11. explicitní vyjádření cílů učení pro žáky
12. prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení)
13. výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.)
14. odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.)

(D) obrazové komponenty

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

III. APARÁT ORIENTAČNÍ

(E) verbální komponenty

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

III. PŘÍLOHA III

Taxonomie učebních úloh podle jejich operační struktury

I. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků
1.1. Ú. na znovupoznání
1.2. Ú. na reprodukci jednotlivých faktů, čísel, pojmů ap.
1.3. Ú. na reprodukci definic, norem, pravidel ap.
1.4. Ú. na reprodukci velkých celků, básní, textů, tabulek ap.
II. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatků
2.1. Ú. na zjišťování faktů (měření, jednoduché výpočty ap.)
2.2. Ú. na vyjmenování a popis faktů (výčet, soupis ap.)
2.3. Ú. na vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti
2.4. Ú. na rozbor a skladbu (analýzu a syntézu)
2.5. Ú. na pozorování a rozlišování (komparaci a diskriminaci)
2.6. Ú. na třídění (kategorizaci a klasifikaci)
2.7. Ú. na zjišťování vztahů mezi fakty (příčina, následek, cíl, prostředek, vliv, funkce, užitek, nástroj, způsob ap.)
2.8. Ú. na abstrakci, konkretizaci a zobecňování
2.9. Ú. na řešení jednoduchých příkladů s neznámými veličinami
III. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatků
3.1. Ú. na překlad (translaci, transformaci)
3.2. Ú. na výklad (interpretaci, vysvětlení smyslu, vysvětlení významu, zdůvodnění, objasnění ap.)
3.3. Ú. na vyvozování (indukci)
3.4. Ú. na odvozování (dedukci)
3.5. Ú. na dokazování a ověřování (verifikaci)
3.6. Ú. na hodnocení (evaluaci)
IV. Úlohy vyžadující sdělení poznatků náročnými formami
4.1. Ú. na vypracování přehledu, výtahu, obsahu ap.
4.2. Ú. na vypracování zprávy, pojednání, referátu ap.
4.3. Ú. typu samostatná písemná práce, projekt ap.
V. Úlohy vyžadující kreativní (tvořivé) myšlení
5.1. Ú. na praktickou aplikaci
5.2. Ú. vyžadující řešení problémových situací
5.3. Ú. vyžadující kladení otázek a formulaci úloh
5.4. Ú. na objevování na základě vlastního pozorování
5.5. Ú. na objevování na základě vlastních úvah

Tabulka 21 – Taxonomie D. Tollingerové

IV. PŘÍLOHA IV

A) Přehled klasifikace cvičení podle D. Tollingerové v učebnici pro 6. ročník

cv(kap)	I	II	III	IV	V
1(1)		x			
2(1)		x			
3(1)			x		
4(1)		x			
5(1)	x				
6(1)				x	
1(2)		x			
2(2)		x			
3(2)		x			
4(2)		x			
5(2)	x	x			
6(2)		x			
1(3)	x				
2(3)			x		
3(3)	x				
4(3)		x			
5(3)		x			
1(4)	x				
2(4)		x			
3(4)		x			
4(4)		x			
1(5)		x			
2(5)	x				
3(5)		x			
4(5)		x	x		
5(5)		x			
6(5)				x	
1(6)		x			

cv(kap)	I	II	III	IV	V
2(6)			x		
3(6)		x			
4(6)		x			
1(7)		x			
2(7)		x			
3(7)		x			
4(7)		x			
5(7)		x			
1(8)					
2(8)		x			
3(8)				x	
4(8)			x		
1(9)		x			
2(9)		x			
3(9)		x			
1(10)		x			
2(10)		x			
4(10)		x			
5(10)		x			
1(11)		x			
2(11)		x			
3(11)		x			
4(11)		x			
1(12)		x			
2(12)		x			
1(12)		x			
2(12)		x			
3(12)		x			

cv(kap)	I	II	III	IV	V
1(14)		x			
2(14)		x			
1(15)		x			
2(15)	x				
3(15)		x			
4(15)		x			
5(15)				x	
1(16)		x	x		
2(16)		x			
3(16)		x			
4(16)		x			
1(17)		x			
2(17)		x			
3(17)		x			
4(17)		x			
5(17)		x			
1(18)		x			
2(18)	x				
3(18)		x			
4(18)		x			
1(19)		x			
2(19)		x			
1(20)		x			
2(20)		x			
5(20)					x
6(20)		x			
5(20)					x
6(20)		x			
x(20)				x	x
1(21)			x		
2(21)		x			
3(21)		x			

cv(kap)	I	II	III	IV	V
4(21)				x	
1(22)		x			
2(22)					x
3(22)		x			
1(23)		x			
2(23)		x			
4(23)			x		
1(24)		x			
2(24)		x			
2(24)		x			
4(24)				x	
1(25)		x		x	
1(26)		x			
2(26)			x		
3(26)			x		
1(27)			x		
2(27)		x			
3(27)		x			
1(28)			x		
2(28)				x	
3(28)		x			
4(28)		x			
5(28)		x			
6(28)		x			
1(29)		x			
2(29)		x			
3(29)		x			
4(29)		x			
1(30)		x			
2(30)		x			
3(30)		x			
3(30)		x			

cv(kap)	I	II	III	IV	V
1(31)		x			
1a(31)		x			
1b(31)	x				
4(31)		x			
1(32)		x			
2(32)		x			

Tabulka 22 – Taxace učebních úloh učebnice pro 6. ročník

B) Přehled klasifikace cvičení podle D. Tollingerové v učebnici pro 7. ročník

Cv (Kap)	I	II	III	IV	V	Cv (Kap)	I	II	III	IV	V
1(1)		x				2(8)	x				
2(2)	x					3(8)		x			
3(2)		x				4(8)	x				
1(2)	x					1(9)	x				
2(2)			x			2(9)			x		
3(2)				x		3(9)		x			
1(3)		x				1(10)			x		
2(3)	x					2(10)			x		
3(3)		x				3(10)	x				
4(3)					x	4(10)			x		
1(4)		x				1(11)	x				
2(4)		x				2(11)		x			
3(4)		x				3(11)	x				
4(4)	x					4(11)		x			
5(4)	x					5(11)	x				
1(5)		x				1(12)		x			
2(5)		x				2(12)		x			
3(5)		x				3(12)		x			
4(5)		x				4(12)				x	
5(5)		x				1(13)		x			
6(5)	x					2(13)		x			
1(6)		x				3(13)		x			
2(6)	x					4(13)		x			
3(6)		x				5(13)		x			
4(6)			x			1(14)		x			
1(7)		x				2(14)		x			
2(7)		x				3(14)				x	
3(7)		x				1(15)		x			
4(7)		x	x			2(15)		x			
1(8)	x					3(15)	x				

Cv (Kap)	I	II	III	IV	V	Cv (Kap)	I	II	III	IV	V
4(15)	x					1(19)	x				
5(15)	x					2(19)		x			
1(16)	x					3(19)	x				
2(16)	x					4(19)		x			
3(16)		x				1(20)		x			
4(16)			x			2(20)		x			
5(16)				x		3(20)		x			
1(17)		x				4(20)	x				
2(17)		x				1(21)		x			
3(17)		x				2(21)		x			
4(17)					x	3(21)		x			
1(18)		x				4(21)		x			
2(18)		x				5(21)			x		
3(18)				x		1(22)		x			

2(22)		x			
3(22)		x			
4(22)					x
1(23)		x			
2(23)		x			
3(23)		x			
1(24)		x			
2(24)			x		
3(24)		x			
4(24)		x			
5(24)		x			
1(25)		x			
2(25)			x		
3(25)		x			
4(25)		x			
1(26)		x			

2(26)		x			
3(26)		x			
4(26)		x			
1(27)	x				
2(27)		x			
3(27)		x			
4(27)		x			
1(28)		x			
2(28)		x			
3(28)		x			
1(29)		x			
2(29)		x			
3(29)			x		
4(29)		x			
1(30)		x			
2(30)		x			
3(30)		x			
4(30)		x			
1(31)		x			
2(31)		x			
3(31)		x			
1(32)		x			
2(32)		x			
3(32)		x			
4(32)		x			

Tabulka 23 – Taxace učebních úloh učebnice pro 7. ročník