

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Žákovské hodnocení vybraných prvků v učebnicích a pracovních sešitech
českého jazyka

Pupils' Evaluation of Selected Elements in Czech Language Textbooks and
Workbooks

Bc. Natálie Říhová

Vedoucí práce: PhDr. Eliška Doležalová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy

Studijní obor: N ČJ-FJ 20

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Žákovské hodnocení vybraných prvků v učebnicích a pracovních sešitech českého jazyka* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 1.12. 2024

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Elišce Doležalové, Ph.D. za cenné připomínky, lidský přístup a trpělivost.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá žákovským hodnocením učebnic a pracovních sešitů na základní škole. Výzkumné šetření se uskutečnilo v 5. a dvou 8. třídách.

Hodnocení bylo provedeno na základě výstupu z výzkumného šetření, které je orientováno kvalitativně s využitím kvantifikace dat. Sběr dat proběhl pomocí dotazníků. V nich žáci hodnotili tyto aspekty: srozumitelnost zadání, dostatek místa na psaní, subjektivní líbivost obrazového materiálu, vhodnost obrazového materiálu vzhledem k věku adresáta a působení souvislého textu, izolovaných vět nebo izolovaných slov ve cvičení. Zkoumaná cvičení vycházela z aktuálně používaných učebnicových řad českého jazyka s doložkou MŠMT, konkrétně od nakladatelství SPN, Didaktis a vydavatelství Taktik.

Dotazníkové šetření bylo navíc podpořeno pozorováním třídy v průběhu vyplňování a následnými individuálními rozhovory s vybranými žáky. Tyto přidružené metody pak poskytly další podklady pro interpretaci výsledků.

Srozumitelnost zadání byla hodnocena průměrně, stejně tak oba aspekty obrazové části. Obdobně byl hodnocen i dostatek místa na psaní – jedinou výjimkou zde byla učebnicová řada od vydavatelství Taktik, kterou žáci v tomto bodě hodnotili nižšími body.

Jedním z nejvýznamnějších zjištění bylo, že žáci nehodnotí primárně nižším počtem bodů strany bez obrazové části, jak jsem původně předpokládala. Nehodnotili také primárně vyšším počtem bodů cvičení, ve kterých pracovali se souvislým textem. Naopak si s ním často spojovali nižší efektivnost.

KLÍČOVÁ SLOVA

učebnice, pracovní sešit, žák, hodnocení, obrazová a textová část, srozumitelnost zadání, základní škola

ABSTRACT

The thesis focuses on pupils' evaluation of textbooks and workbooks in primary school. The research was done in 5th and two 8th grade classrooms.

The evaluation was based on the outcome of the research which was qualitatively oriented and supported by data quantification. Data were collected using questionnaires in which pupils evaluated the following aspects: the clarity of instructions, the adequacy of space for writing, the subjective attractiveness of pictorial material, the appropriateness of the pictorial material in relation to the pupils' age, and the impact of continuous text, isolated sentences or isolated words in the exercises. The exercises were taken from currently used Czech language textbook series with the Ministry of Education, Youth and Sports endorsement, specifically from the publishers SPN, Didaktis and Taktik.

In addition, the questionnaire survey was supported by classroom observation during the completion process and subsequent individual interviews with selected students. These additional methods provided further insights for the interpretation of the results.

The clarity of instructions was rated average, as were both aspects of the pictorial section. Similarly, the adequacy of space for writing was also rated average, with the only exception being the textbook series from the publisher Taktik, which was rated lower by pupils in this aspect.

One of the most significant findings was that pupils did not primarily assign lower scores to pages without a pictorial element, contrary to the initial assumption. Nor did they consistently assign higher scores to exercises involving continuous text. On the contrary, they often associated continuous text with lower efficiency.

KEYWORDS

textbook, workbook, pupil, evaluation, pictorial and textual section, clarity of instructions, primary school

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	
1 Učebnice	9
1.1 Funkce a kvality učebnice	11
1.2 Obsah a srozumitelnost.....	13
1.3 Struktura	14
1.3.1 Textová část učebnice.....	15
1.3.2 Obrazová část učebnice.....	16
2 Úlohy v učebnicích.....	19
2.1 Typologie úloh dle myšlenkového postupu.....	19
2.2 Úlohy podle uplatnění v jednotlivých fázích vyučovacího procesu.....	19
2.3 Typologie úloh použitých ve výzkumném šetření.....	20
3 Hodnocení učebnic	22
3.1 Schvalovací doložka MŠMT	23
4 Současný didaktický přístup v předmětu český jazyk.....	26
4.1 Komunikační kompetence	26
4.2 Integrita jazykového vyučování	28
4.3 Cíle vzdělání.....	29
4.4 Formativní hodnocení.....	29
5 Vývojová psychologie a metakognice.....	30
Praktická část	
6 Metodologie výzkumného šetření	32
6.1 Struktura dotazníků	34
6.2 Vyhodnocování dotazníků.....	37
7 Zkoumané učebnicové řady.....	39
7.1 Představení nakladatelství a vydavatelství	39

7.1.1	SPN.....	39
7.1.2	Didaktis.....	40
7.1.3	Taktik.....	41
7.2	Struktura jednotlivých učebnic.....	41
7.2.1	Pátý ročník.....	41
7.2.2	Osmý ročník.....	43
8	Výzkumné šetření v 5. třídě.....	46
8.1	Šetření č. 1.....	46
8.2	Šetření č. 2.....	49
8.3	Šetření č. 3.....	52
8.4	Závěr dotazníkového šetření v 5. třídě.....	54
9	Výzkumné šetření v 8. třídách.....	56
9.1	Šetření č. 1.....	56
9.2	Šetření č. 2.....	60
9.3	Šetření č. 3.....	63
9.4	Závěr dotazníkového šetření v 8. třídách.....	65
10	Závěr dotazníkového šetření.....	68
11	Návrh vlastní učebnice.....	70
11.1	Zadání tvorby.....	70
11.2	Vyhodnocování návrhů.....	70
11.3	Výsledky návrhů učebnic v 5. třídě.....	71
11.4	Výsledky návrhů učebnic v 8. třídách.....	72
	Závěr.....	73
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	75
	Vyjádření k použití nástrojů umělé inteligence.....	81
	Přílohy.....	82

Úvod

Učebnice a pracovní sešity hrají zásadní roli v procesu výuky. Ačkoli se nejedná o závazný výukový dokument, častokrát jsou dle nich koncipovány časově-tematické plány a úzce tak souvisí s podobou jednotlivých vyučovacích hodin.

Téma učebnic je stále aktuální i v kontextu právě probíhající modernizace RVP ZV¹. Pokud učebnice nebudou tuto modernizaci dostatečně reflektovat, nepromítne se zcela ani do výuky jednotlivých předmětů.

Proto je tématem mé diplomové práce žákovské hodnocení vybraných prvků v učebnicích a pracovních sešitech českého jazyka. Právě žákovská perspektiva je zde zásadní, neboť učebnice a pracovní sešity představují každodenní součást výuky, ačkoli žáci často nemají možnost do výběru zasahovat.

K volbě tématu žákovského hodnocení mě motivovala má osobní potřeba začínající učitelky. Chtěla jsem do svých hodin zvolit takovou učebnici, která by vyhovovala nejen mně, ale také žákům.

Cílem této práce je tedy zjistit, jak žáci hodnotí srozumitelnost zadání vybraných učebnic; zda hodnotí kladněji souvislý text, či izolované věty/slova; jak hodnotí obrazovou část; které části vnímají jako nejvíce zábavné a které jako nejefektivnější vzhledem k procvičení daného tématu.

V teoretické části se zabývám funkcí a vlastností učebnic, typologií cvičení a doložkou MŠMT, kterou mají všechny zkoumané učebnice. V souvislosti s učebnicovými řadami také uvádím současný didaktický přístup, který učebnice mohou do jisté míry reflektovat. Další kapitola je věnována vývojové psychologii a metakognici, ta je zde z toho důvodu, že

¹ Aktuálně se dokončuje tzv. „velká revize“, která vychází z dokumentu *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, která se zaměřuje na rozvoj kompetencí potřebných pro profesní a osobní život jedince v současném světě. Změny provedené v rámci velké revize budou závazné pro alespoň 1. a 6. ročník od školního roku 2025/2026.

výzkum probíhal ve dvou ročnících ZŠ – v 5. a 8. Přibližuji zde tedy, jak se dané ročníky mohou lišit a co je naopak spojuje.

Při výzkumném šetření jsem vycházela z předpokladu, že se žákům budou méně líbit listy z učebnic bez obrazové části. Naopak můj druhý předpoklad byl takový, že se žákům bude více líbit práce se souvislým textem, než práce s izolovanými větami či slovy.

Hlavní metodou výzkumného šetření byl dotazník. Dále jsem použila několik přidružených výzkumných metod. Jednou z nich bylo pozorování žáků v průběhu vyplňování dotazníků, další byly individuální rozhovory s vybranými žáky a poslední metoda se odehrávala v hodinách výtvarné výchovy, v níž žáci vytvářeli svou ideální učebnici. Prvky z této ideální učebnice jsem pak srovnávala s výsledky dotazníkového šetření.

1 Učebnice

Učebnice je didaktickou pomůckou, se kterou se žáci setkávají nejčastěji a která je provází téměř neustále procesem vzdělávání a samovzdělávání. V každé své hodině totiž učebnici použije 69 % učitelů a 21 % ji používá často (Sikorová, 2010).

Ačkoli by se mohlo zdát, že v současné době, kdy se na trhu objevují různé digitální didaktické pomůcky, nebude postavení učebnice ve výukovém procesu silné, opak je pravdou.

Vzdělávací systém České republiky se řídí Rámcovým vzdělávacím programem vydávaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, nicméně v praxi je to často učebnice, která v jednotlivých předmětech konkretizuje požadavky na vzdělání. Sikorová ve svém výzkumu zmiňuje, že: „70 % učitelů uvedlo, že podle určité konkrétní učebnice postupovali při tvorbě ŠVP“ (Sikorová, 2010, s. 101). Tento aspekt potvrzuje i má dosavadní pedagogická zkušenost na základní škole, kde je dle struktury učebnic nezřídky vytvářen časově-tematický plán.

Jedním z hlavních důvodů, proč tomu tak je, může být fakt, že učebnice nabízí přehledný a snadno dostupný ucelený systém všech požadovaných informací, a je tak mimo jiné i tematickou oporou pro učitele. (Maňák a Knecht, 2007)

Učebnice zároveň tvoří celek s kurikulem, protože ho určitým způsobem odráží a umožňuje pak jeho zprostředkování ve výuce. V kurikulárních dokumentech se totiž neobjevují konkrétní aktivity, které mají vést k dosažení zadaných cílů, oproti tomu učebnice právě skrze úlohy poskytuje jakýsi „návod“.

Dle *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 jen Směrnice MŠMT-34616/2013) je učebnice každý „didakticky zpracovaný text a grafický materiál, který umožňuje dosažení očekávaných výstupů vzdělávacích oborů vymezených rámcovými vzdělávacími programy“ (Směrnice MŠMT-34616/2013, čl. I., odst. 2a)). V této definici jsou také jasně od učebnic odděleny pracovní sešity, protože učebnice „svým obsahem a zpracováním nejsou určeny ke znehodnocení jedním žákem pro další použití“ (Směrnice MŠMT-34616/2013, čl. I., odst. 2b)).

MŠMT nestanovuje, že by učebnice měla být pouze pro jeden předmět, nebo ročník. Mohou také vycházet samostatně, nebo v rámci jedné ucelené řady, která je zpracována dle jednotné koncepce a umožňuje učebnice používat souvisle během daného vzdělávacího cyklu.

Učebnice tedy není závazný výukový dokument, ačkoli je na těchto dokumentech (*Rámcový vzdělávací program* aj.) závislá. Autoři tuto závislost respektují (obvykle ji i přímo deklarují), protože jinak by učebnice nebyly do vzdělávacího systému jednoduše začlenitelné. „*Soulad se vzdělávacími cíli a směřování k rozvoji klíčových kompetencí*“ (Směrnice MŠMT-34616/2013, příloha č. 5) je totiž jedna z podmínek získání schvalovací doložky MŠMT.

Škola se může rozhodnout používat učebnice bez této doložky (nesmějí být ale v rozporu s *RVP* a dalšími závaznými dokumenty), nicméně právo na bezplatné užívání mají žáci, dle *Školského zákona*, pouze na učebnice s doložkou. Vyplývá z toho, že v jiném případě by si žáci museli učebnice zakoupit sami, protože by na ně škola nedostala patřičné finance. Používání učebnic bez doložky tedy možné je, ale je to značně komplikované. Více o schvalovací doložce v kapitole 3.1 *Schvalovací doložka MŠMT*.

Ačkoli by se mohlo zdát, že při výběru učebnicových řad postačuje zakoupit tu se schvalovací doložkou, není výběr zcela tak jednoduchý. Doložka je sice jistou zárukou správnosti a reliability, ale jednotlivé řady se od sebe liší v grafickém zpracování, měrou pozornosti s jakou se věnují tématům, typologií použitých cvičení apod. (Pešková, 2019)

Množství učebnicových řad s doložkou také stále narůstá (k 23. září 2024 ji mělo celkem 1 218 učebnic, z toho celkem 95 učebnic a pracovních sešitů českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ²), pro učitele je tak těžké vybrat si optimální učebnici, protože nemají možnost posoudit všechny případné varianty.

Učebnicová řada je pak výsledkem několika kompromisů, jež jsou ovlivněny požadavky autorů, koncepcí nakladatelství, recenzenty, kurikulárními dokumenty, učiteli, žáky,

² V březnu v roce 2011 mělo doložku 913 učebnic, z toho celkem 62 učebnic a pracovních sešitů českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ

hodnotícími kritérii Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a mimo jiné i finančními možnostmi vydavatele.

Aktuálně vznikají k tištěným učebnicovým řadám také elektronické. Ty mají navíc multimediální prvky – je možné si přímo v nich přehrát videa, zvuky zvířat apod., což činí učivo pro žáky atraktivnější, ale také názornější a různorodější. Mimo to jsou i interaktivní a po vyřešení úkolu může žák dostat rychlou zpětnou vazbu. Nicméně, jak píše Pešková (2019), účinek učení prostřednictvím elektronických médií není dostatečně prozkoumán a potvrzen a i jejich reálné používání může být problematické.

V této práci se tedy nebudu zabývat elektronickým učebnicemi jednak z výše uvedeného důvodu, jednak protože ne všechny učebnicové řady existují zároveň v elektronické podobě a nebylo by možné jednotlivé knihy a pracovní sešity porovnávat.

1.1 Funkce a kvality učebnice

Učebnicové řady mohou plnit několik funkcí. Mezi ty základní patří:

- „*motivační*
- *informační*
- *transformační*
- *systematizační*
- *koordinační, případně integrační*
- *řídící, případně kontrolní*
- *sebevzdělávací*
- *diferenciační*
- *hodnotová“* (Sikorová, 2010, s. 35)

Funkce sebevzdělávací je ale z části rozporuplná, protože, jak potvrdil výzkum Červenkové (2010), žáci se primárně učí ze zápisků v sešitech, nikoli z učebnic. Ačkoli tedy není tato funkce primární, domnívám se, že by učebnice stále měla nabízet možnost sebevzdělání, ať již z důvodu hlubšího zájmu žáka o předmět, nebo například z důvodu vysoké absence během školní docházky.

Maňák a Knecht (2007) pak používají ještě termín funkce vzdělávací, která zaštiťuje několik z výše zmíněných funkcí. Mimo tuto funkci by měla učebnice také vytvářet i žádoucí postoje

a hodnoty žáků v souvislosti s výstupy a klíčovými kompetencemi *Rámcového vzdělávacího programu*.

Podle Peškové (2019) se učitelé bez ohledu na délku své praxe a vyučovaný předmět (ačkoli se četnost používání učebnic liší právě v závislosti na konkrétních předmětech) shodují v tomto výčtu jednotlivých náležitostí kvality učebnice:

- „*přehlednost*
- *přiměřená obtížnost a rozsah*
- *odborná správnost*
- *motivační charakteristika*
- *řízení učení*
- *obrazový materiál*“ (Pešková, 2019)

Tyto vlastnosti z velké části odráží i formulář pro recenzenty ve Směrnici MŠMT-34616/2013, ačkoli některé (jako motivační charakteristika a obrazový materiál) mohou být těžko objektivně hodnotitelné.

Aktuálně je na učebnice kladen vyšší nárok v souvislosti se stále dostupnějším internetem. Ten se pro žáky stal hlavním zdrojem informací, a právě proto by je učebnice měla zaujmout jak po obsahové stránce, tak po té grafické. Měla by je motivovat k učení se a žáci by ji měli vnímat jako primární informační pramen.

Podle Maňáka a Knechta (2007) by měla učebnice existovat v několika vydáních s různou měrou rozpracování a obtížností učiva pro daný ročník, aby mohla žákům nabídnout diferencující přístup k učení a mohla by tak reflektovat rozdílné dispozice žáků i jejich zájem o vyučovaný předmět.

Na funkce učebnic a jejich vlastnosti jsou kladeny značné nároky, jak vyplývá z 2. odstavce i ze Směrnice MŠMT-34616/2013 a jednotliví vyučující k nim přidávají své vlastní požadavky. Je ale třeba si uvědomit, že učitel nemá k dispozici pouze tuto pomůcku, ale může v průběhu hodiny pracovat i se slovníky a jazykovými příručkami, knihami, autentickými články, brožurami apod.

1.2 Obsah a srozumitelnost

Obsah učebnic musí odpovídat cílům oficiálních kurikulárních dokumentů (více o nutnosti souladu s *Rámcovým vzdělávacím programem* v kapitole 3.1 *Schvalovací doložka MŠMT*) a měl by být věcně správný.

Jak už ale bylo popsáno výše, ani po obsahové stránce se učebnice zcela neshodují, protože věnují různou míru pozornosti jednotlivým výukovým tématům. Tento jev se mimo jiné projevil i v rámci mého výzkumného šetření, kdy nebylo vždy možné ve všech zkoumaných učebnicových řadách najít cvičení na právě probíranou látku, což průběh šetření zpomalovalo.

S obsahem se úzce pojí i srozumitelnost, s jakou učebnice informace poskytují. Mělo by to být způsobem vhodným pro daný ročník a výkladová část by neměla být zbytečně zhuštěná a informačně přehlcená. To často vede žáky k „biflování“ a k nezájmu o předmět. (Maňák a Knecht, 2007)

Učebnice mateřského jazyka ale přirozeně obsahují velké množství textu, a mohou tak působit právě dojmem zhuštěného výkladu. Nicméně tento text by neměl sloužit jen jako ilustrace jazykového či stylistického jevu, měl by mít také potenciál zaujmout pozornost čtenáře dané věkové kategorie. Tato myšlenka Maňáka (Maňák a Knecht, 2007) se odráží také v jednom z mnou zkoumaných aspektů učebnic. Konkrétně v dotazníkovém šetření, kde zkoumám žákovské hodnocení souvislých textů v kontrastu s izolovanými větami či slovy.

Pokud by tedy učebnice měla žáky zaujmout a motivovat je k učení, je potřeba se zaměřit právě na míru její srozumitelnosti. Dalo by se říct, že jen srozumitelná učebnice je pro žáky zajímavá.

1.3 Struktura

Neodmyslitelným aspektem každé učebnice je také struktura³. Základní rozdělení je na dvě části: textová složka a mimotextová složka. (Průcha, 1998, s. 21) Vzhledem k povaze výzkumného šetření pak v této práci používám dělení na textovou část a obrazovou část.

Jednotlivé úseky textové části by měly být členěny do logických celků kvůli přehlednosti a aby byla zachována celistvost hlavní myšlenky. K tomu můžou napomáhat typografické prvky. Graficky odlišné by pak měly být i odkazy na učivo z jiných předmětů, které umožňují porozumět látce v širších souvislostech.

Na přílišnou typografickou provázanost však upozorňuje Staudková ve svém článku (in Maňák a Knecht, 2007), když podotýká, že se informace nutně nemusí nacházet v těsné blízkosti daného cvičení. To, že je žák bude muset na stránce najít, totiž podle ní umožní rozvoj žákovských kompetencí v oblasti vyhledávání informací a schopnosti orientovat se v příručkách a různých typech materiálů.

Žáci si v průběhu procesu učení pak vytváří vztahově-pojmovou síť z nově nabytých informací. K jejímu vytváření žákům napomáhá právě struktura učebnic. Nicméně autoři tento proces (respektive schopnost tvorby této sítě, kterou se žáci musí naučit) ne vždy respektují a své texty často koncipují intuitivně. (Čáp, 2001)

Průcha (1998), kromě rozdělení učebnice na část textovou a mimotextovou, její makrostrukturu dále člení na:

- „členění obsahu na tematické celky, kapitoly, lekce, odstavce
- členění obsahu na výkladový text, text řídící učení, text poskytující orientaci
- grafické značky signalizující různé vrstvy obsahu učiva (např. značky pro základní učivo, pro poučky zapamatování aj.)
- polygrafické signály pro různé složky obsahu učiva (např. zvláštní barva nebo zvláštní druh či velikost písma pro určité části textu aj.)“ (Průcha, 1998, s. 77)

³ Struktura učebnic českého jazyka je v zásadě shodná s učebnicemi ostatních předmětů. Oproti nim však obsahuje větší množství textu, který se dělí na souvislé texty (autentické, nebo vytvořené autory učebnic) a izolované věty/slova. (Svobodová, 2003)

Vzhledem k tomu, že až přehledná učebnice může žáky zaujmout, motivovat a zároveň jim umožnit vstřebání nových informací, je toto, tedy žákovské hodnocení přehlednosti, další ze mnou zkoumaných aspektů.

1.3.1 Textová část učebnice

Učebnice jsou primárně založené na textu (výkladový text, tabulky, cvičení apod.). Toto platí i pro každou ze zkoumaných učebnic českého jazyka.

Textová část se podle Průchy (1998) dělí na:

- „výkladový text prostý
- výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj. k výkladu učiva)
- shrnutí učiva v celém ročníku
- shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)
- shrnutí učiva z předchozího ročníku
- doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.)
- poznámky a vysvětlivky
- podtexty k vyobrazením
- slovníčky pojmů, cizí slov aj. (s vysvětlením)“ (Průcha, 1998, 141)

Jednotlivé části textové složky se dají dále dělit dle funkce. Pro výzkumné šetření v této práci je pak stěžejní regulační text (pokyny k vypracování úloh aj.) a cvičení. (Průcha, 1998, s. 22)

Proces, v němž se žáci učí z textu učebnice, se skládá z níže uvedených částí:

- motivace
- percepce textu
- porozumění
- elaborace a inference
- zapamatování (Čáp, 2001)

V prvotní fázi, tedy u motivace, hraje důležitou roli samotná podoba textu. Přesněji jeho rozsah, grafické ztvárnění, obrazová část textu a jeho regulativní prvky (ty žáka provázejí procesem učení a napomáhají mu zjistit, na kolik učivu rozumí). (Čáp, 2001)

Struktura textu má vliv na zapamatování informací. Čím více je pro žáka přehlednější, tím více si z textu zapamatuje a naopak. Složitý a nestrukturovaný text totiž negativně ovlivňuje žákovu schopnost výběru podstatných informací a jejich uspořádání do vztahově-pojmové sítě. (Čáp, 2001)

Textová část učebnic by měla v první řadě vést ke zlepšení žáka v jeho schopnosti komunikace. To by se mělo odrážet jednak v konkrétních poznátcích a jednak v jednotlivých úlohách. Podle Svobodové to pak znamená „*uvést do souladu obsah a formu učebnic mateřštiny*“. (Svobodová, 2001, s. 15)

Jednotlivé texty v učebnicích by pak měly představovat texty autentické, tedy takové, jež mají potenciál vzbudit u žáků jejich zájem o obsah a v něm obsažené jazykové prvky. Oproti tomu se v učebnicích často objevují texty didaktizované s jevy nepřírozeně zhuštěnými, případně izolované věty a slova, která nejsou použita v žádném komunikačním kontextu a jedině, co je spojuje je přítomnost sledovaného jevu. (Štěpáník, 2020)

1.3.2 Obrazová část učebnice

Mezi komponenty obrazové části učebnic patří:

- „*umělecké ilustrace*
- *nauková ilustrace (schematické kresby, modely, aj.)*
- *fotografie*
- *mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy*
- *obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu.*“ (Průcha, 1998, s. 141)

Obrazová část učebnice je v procesu učení velmi důležitá díky své schopnosti předávat informace i nelineárně (na rozdíl od výkladu učiva, zápisu v sešitě apod., které jsou lineární), což žákům pomáhá dotvářet celkovou vztahově-pojmovou síť. (Čáp, 2001)

Mimo to může grafické pojetí (vzhledem k tomu, že je vnímatelné již na první pohled) okamžitě žáky motivovat k následnému používání (potažmo nepoužívání) učebnice. Tento aspekt si uvědomuje i vydavatelka Staudková: „*Učebnice by měly být dle našeho názoru, upravovány tak, aby i svým formálním provedením žáka k učení motivovaly, aby jejich grafická podoba nebyla strnulá a chladně akademická; bohatě by měly využívat barevných rámečků a podkladů, které odlišují různé typy didaktických textů, barevně či proložením*

zvýrazňovat klíčové informace či předmětné jazykové jevy.“ (in Maňák a Knecht, 2007, s. 49)

Jelikož je učebnice především verbální medium, v němž je zdroj poznání právě slovo, je důležitá její vizuální stránka mimo jiné umožňující rozmělnit sled textu. Zároveň grafická úprava ulehčuje rozlišení hlavních myšlenek pomocí vnitřního členění textu, různých barevných odlišení, zvýraznění pojmů atd. (Skalková, 1999)

Je třeba ale také zmínit, že při vnímání obrazového materiálu může docházet ke zkreslení – pozornost žáka se zaměřuje na ty informace a vztahy, které považuje za důležité, ostatní pak opomíjí. (Čáp, 2001)

Obrazová část může plnit řadu funkcí a může jich také uskutečňovat více zároveň. Nejvýraznější z nich jsou:

- funkce dekorativní: obrázek věcně nesouvisí s textem; jeho součástí je např. proto, aby zaplnil prázdné místo, aby učinil text „zajímavějším“, nebo aby odlehčil výkladový text
- funkce reprezentující: obrázek je obrazovým převyprávěním textu, jedná se o realistické zobrazení věcí a jevů, či o schematizaci; případně je text doplněn grafy a diagramy souvisejícími s obsahem textu
- funkce organizující: dává žákovi vodítko, jak spolu pojmy souvisí, jak postupovat, co se odehrává apod.; jedná se např. o obrazový návod, rozfázovaný průběh experimentu, plánek, mapu apod.
- funkce interpretující: obrazový materiál má za úkol vyvolat u žáka správné představy a předcházet vzniku představ mylných
- funkce transformující: ovlivňuje způsob, jakým se žák učí a jakým zpracovává informace (Čáp, 2001)

Z psychologického hlediska může mít obrazový materiál další řadu funkcí:

- funkce afektivně-motivační: obrázek může probouzet zájem o učivo, navozovat určité nálady, které jsou příznivé pro učení, či text ozvlášťňovat
- funkce koncentrování pozornosti: napomáhá žákovi udržet pozornost na podstatné rysy (výrazný obrázek ale může naopak žákovi pozornost odpoutat od dané problematiky a zkomplikovat tím jeho porozumění)

- funkce kognitivně regulační: obrázek slouží k podpoře poznávacích procesů, vede žáka, aby se lépe orientoval ve studovaném textu a „*dokázal překlenout mezeru mezi tím, co už zná a tím, co nového se má naučit.*“ (Čáp, 2001, s. 502)

Z výzkumu Peeckové sice vyplývá, že učení se z ilustrovaného textu je spíše lepší v 98 % případů než z neilustrovaného textu, obrazový materiál může být ale v některých případech na škodu. Pokud je v učebnicích kladen nadměrný důraz na názornost, může se tím zbrzdit rozvoj abstraktního myšlení.

Obrazová část učebnice může mít tedy velký vliv na proces učení. Z tohoto důvodu jsem se ve svém výzkumném šetření zaměřovala i na tento aspekt učebnicových řad. Primárně mě zajímala estetická stránka (tedy jeho psychologická funkce afektivně-motivační) a s tím související i žáky vnímaná vhodnost obrazové části vzhledem k jejich věku.

2 Úlohy v učebnicích

Každá učebnice obsahuje otázky, úlohy, testy či nástroje sebehodnocení. Díky tomu je umožněno cílené procvičování nově naučených jevů, rozvoj myšlení žáků a v neposlední řadě také hodnocení výsledků učení.

2.1 Typologie úloh dle myšlenkového postupu

Jednotlivé typy úloh lze klasifikovat podle myšlenkového postupu, ke kterému dochází při jejich řešení. Tyto myšlenkové postupy jsou:

- a) analýza – rozčlenění celku na části nebo složky (uplatňuje se zde i komparace, v níž srovnáváme jednotlivé znaky s ostatními)
- b) syntéza – složení částí v celek; v jazykové výuce je syntéza spjata s analýzou, jedná se tedy o analyticko-syntetický myšlenkový postup
- c) komparace – shody a rozdíly mezi pozorovaným; při komparaci žáci zjišťují shody a rozdíly mezi pozorovaným, čímž opět mohou rozkrývat podstatné rysy jevů; komparace je myšlenková operace, která tvoří podstatu abstrakce, generalizace, konkretizace a klasifikace
- d) abstrakce – náročnější myšlenková operace; dochází při ní k získávání obecných poznatků; pojmy, k nimž v rámci abstrakce dospějeme, nelze vnímat ani si je představit
- e) generalizace – pomáhá žákům vystihnout společné rysy objektů; abstrakcí nejprve žáci dojdou k podstatným rysům daných jevů a k tomu, co umožňuje jejich spojení na základně shodných znaků
- f) konkretizaci – přenesení všeobecného na jednotlivé; tímto může docházet k upevnění vztahů mezi pojmem a jazykovou skutečností
- g) klasifikace – dělení jevů a předmětů do skupin dle určitého znaku (Svobodová a kol., 2003, s. 41-42)

2.2 Úlohy podle uplatnění v jednotlivých fázích vyučovacího procesu

Typy úloh lze také klasifikovat podle toho, v jakých fázích vyučovacího procesu jsou použity. Ačkoli toto rozdělení úloh nezávisí na učebnicích, ale spíše na učiteli, je jejich rozdělení důležité pro praktickou část této práce.

Úlohy dle jednotlivých fází výuky jsou:

- poznávací (v rámci nich žák poznává jazykové jevy)
- aplikační a prohlubovací (slouží právě k prohloubení nově nabytých znalostí a schopností a zároveň k vybudování schopnosti tyto znalosti používat v praxi)
- opakovací a kontrolní (Jelínek, 1980, s. 189)

Jana Svobodová (Svobodová a kol., 2003) pak tyto úlohy rozděluje do 3 shrnujících kategorií:

- a) motivační – mohou být vstupní a průběžné; motivační úlohy mohou být také různé didaktické hry, soutěže, slovní doplňovačky apod.
- b) výkladové – dělí se dále na monologické a dialogické
- c) fixační – jedná se o opakování a procvičování; může se objevit v přípravné části vyučovací hodiny, při procvičování nové látky, po ukončení tematického celku, v průběhu učebního procesu, na konci nebo na začátku školního roku.

2.3 Typologie úloh použitých ve výzkumném šetření

V této práci jsem cvičení, která byla součástí dotazníkového šetření, dávala žákům vždy ve fázi fixační, na konci tematického celku, a to z několika důvodů. Jedním z nich je skutečnost, že ne všechny zkoumané učebnicové řady obsahují cvičení, která by se dala zařadit do motivační fáze, nebylo by tedy možné je porovnat. Důvodem, proč jsem šetření neuskutečňovala ve fázi výkladové, byl fakt, že porovnávání učebnic ve výkladové fázi vyučovacího procesu by bylo ovlivněno samotným učitelem a jeho pojetím výkladu, popřípadě by se jednalo o samostudium. K němu sice učebnice mohou také sloužit, mým cílem bylo ale zjistit, se kterými učebnicemi žáci rádi pracují v průběhu výuky.

Vzhledem k tomu, že většina žáků již danou problematiku ovládala a cvičení by jim z hlediska obsahu neměla činit větší obtíže, jednalo se o úlohy opakovací. Žáci se tedy mohli více soustředit na grafické pojetí, význam jednotlivých vět a na další aspekty dané učebnice.

Z hlediska myšlenkového postupu se jednalo nejčastěji o úkoly z oblasti analýzy (příklad zadání v 5. třídě: „Vyhledej zájmena a urči jejich druh“, „Urči druh všech číslovek“, „Vypiš z textu slovesa a urči u nich osobu, číslo, způsob a čas“; příklad zadání z 8. tříd: „Uvedte víceslovná pojmenování k těmto jednoslovným názvům“, „Slova v závorkách užiňte

v náležitém tvaru“ , „Vypište vždy celý tvar slovesa a zařadte ho podle toho, který vid sloveso vyjadřuje“). Dvě ze cvičení pak měla ještě přidružený úkol, který patřil do oblasti syntézy („Každý z těchto tvarů použij v krátké větě“; „...a vytvoř z nich vidové dvojice“).

Z hlediska Bloomovy taxonomie bychom je pak pojmenovaly jako aplikace, která se nachází v nižších patrech, a opět syntéza, která naopak směřuje do těch vyšších.

Vzhledem k povaze použitých úkolů považuji za vhodnější rozdělení Hájkové (2021), které vyčleňuje navíc kategorii třídící. Do ní by patřila všechna cvičení pro 5. třídu a cvičení z 8. ročníku, v nichž žáci třídili slovesa dle vidu. Naopak úlohy, ve kterých měli žáci použít správný tvar či použít sousloví místo jednoslovného pojmenování a naopak, by stále patřily do kategorie, jež je v Bloomově taxonomii označena jako aplikační. Vzhledem k tomu, že třídící úlohy jsou více mechanické než ostatní úlohy aplikační, považuji toto rozdělení za přesnější.

3 Hodnocení učebnic

Školní učebnice mají nepopíratelný vliv na proces a kvalitu výuky. Z tohoto důvodu bývají také předmětem výzkumu. Ten můžeme klasifikovat do 3 skupin:

(1) „Podle účelovosti výzkumu

- *analýzy za účelem vědecké explanace (základní výzkum)*
- *analýzy za účelem praktických aplikací*
- *analýzy za účelem normativním*

(2) Podle předmětu výzkumu

- *analýzy vlastností (parametrů, struktury, obsahu) samotné učebnice*
- *analýzy fungování učebnic (včetně postojů uživatelů učebnic)*
- *analýzy vzdělávacích výsledků a efektů učebnic*
- *analýzy ekonomických a politických aspektů učebnic*

(3) Podle metod výzkumu

- *metody kvantitativní*
- *metody strukturální*
- *metody obsahové analýzy*
- *metody dotazování (dotazníky a rozhovory)*
- *metody testovací*
- *metody experimentální*
- *metody komparativní“ (Průcha 1998, s. 40)*

Pro výzkumné šetření v této práci je stěžejní kategorie podle předmětu výzkumu, konkrétně jejich podkategorie analýzy vlastností. Do těch pak dále patří:

(1) vlastnosti učebnic

- *komunikační = vyjadřovací prostředky učebnice verbální i non-verbální a jejich rozsah*
- *obsahové = struktura a vztahy vzdělávacího obsahu a jeho náplň*
- *ergonomické = např. druh a velikost písma, využití barev, grafické symboly aj. (Průcha, 1998, s. 44-46)*

Jaak Mikk ve svém článku (in Maňák a Knecht, 2007) dělí metody hodnocení učebnic do tří skupin:

- názory respondentů
- analýzy učebnic
- hodnocení s využitím experimentu

Nejčastější je podle něj zjišťování názorů respondentů, kdy skupina odborníků posuzuje, nakolik je učebnice kvalitní. Tato metoda je nicméně často zpochybňována, protože názory odborníků se mohou značně lišit.

Hodnocení učebnic na základě experimentu se provádí ve školách, kdy se zjišťuje, zda nová učebnice přináší lepší výsledky vzdělávání ve srovnání s tou starší. Tento experiment je časově náročný a finančně nákladný. Zato ale přináší nejspolehlivější výsledky efektivity učebnice.

Propojením obou výše zmíněných metod je analýza učebnic. Ta obsahuje pravidla pro výpočet některých parametrů a výsledkem jsou srovnatelná data. Úskalí této metody tkví v náročnosti stanovení pravidel a způsobu výpočtů pro vlastnosti učebnice.

3.1 Schvalovací doložka MŠMT

Proces udílení schvalovací doložky MŠMT je proces hodnocení učebnice. K tomu, aby ji nějaká učebnice získala, je potřeba kladných vyjádření minimálně dvou recenzentů – jednoho učitele z praxe a jednoho akademika.

Doložka se uděluje standardně na dobu 6 let (je ale možné, aby bylo trvání kratší), po vypršení této doby může ministerstvo doložku prodloužit i bez posudku recenzentů, pokud se učebnice za tuto dobu nezměnila a stále odpovídá aktuálnímu rámcovému vzdělávacímu programu. Což ale může znamenat, že učebnice již nebude reflektovat aktuální kulturní zájmy žáků, grafické trendy apod.

Doložka se uděluje učebnici, která dle Směrnice MŠMT-34616/2013, čl. IV., odst. 1:

- a) *„respektuje Ústavu ČR a právní předpisy [...]*
- b) *je v souladu s příslušným rámcovým vzdělávacím programem, podporuje utváření a rozvíjení klíčových kompetencí a směřuje k dosahování očekávaných výstupů vzdělávacích oborů (okruhů)*
- c) *je zpracována na dostatečné odborné úrovni a ve shodě s efektivními didaktickými postupy vhodnými pro věk žáků, jimž je učebnice určena,*
- d) *po jazykové a grafické stránce odpovídá věku žáků a specifikám daného vzdělávacího oboru nebo průřezového tématu“*

Ke všem těmto jednotlivým bodům a jejich podbodům se vyjadřují recenzenti učebnic podle formuláře MŠMT, který je součástí této směrnice. V části, která se zabývá souladem s kurikulárními dokumenty, mají recenzenti možnost vybrat pouze ANO nebo NE. K bodům, u kterých recenzent zvolil možnost NE se vyjádří a autor/autoři učebnice mají možnost daný text/ilustraci upravit. Podmínkou pro udělení doložky je dosažení stupně ANO ve všech částech. V ostatních oblastech se recenzent slovně vyjadřuje a v případě připomínek uvede, jestli se jedná o „*připomínku ke zvážení* či *připomínku zásadní, kterou je nutno akceptovat*“. (Směrnice MŠMT-34616/2013, příloha č. 5) Recenzent má také možnost se v části k tomu určené slovně vyjádřit k dané učebnici.

V případě, že recenzent uvedl, že je třeba některé části přepracovat, po jejich úpravě se již ale k novému posudku neposílají.

U grafické složky se recenzent vyjadřuje pouze k tomu, zda materiály nevedou k vyjádření negativních stereotypů; k jejich odborné správnosti; k přiměřenosti a vhodnosti vzhledem k věku; k jejich motivační úrovni a posuzuje, zda je výkladový text provázán s ostatními prvky, tedy i s grafickou složkou.

Mimo to ještě posuzuje technické zpracování učebnice, tedy „*velikost a typ písma, šířka řádků, typ a odolnost vazby, hmotnost, použitý papír – ekologické hledisko*“. (Směrnice MŠMT-34616/2013, příloha č. 5) Tuto část ovšem nemůže recenzent zcela posoudit, protože odolnost vazby, použitý papír a hmotnost bude součástí až závěrečného tisku, který v této fázi recenzent k dispozici nemá a pracuje tak pouze s návrhem.

Grafické stránce se směrnice věnuje jen z technického a didaktického hlediska. Recenzent se samozřejmě může konkrétněji vyjádřit v závěrečném slovním komentáři, ale jediným případným bodem, který zkoumá obrazovou část z estetického hlediska, by mohl být ten, ve kterém se hodnotí motivační úroveň. Tento bod je, dle mého názoru, ne příliš přesně formulován.

Směrnice pro udělení doložky obsahuje i několik dalších problematických bodů. Většina z nich je nepřesně formulována nebo formulována příliš obecně. Jedná se např. o body 1.4. a) a 1.4. e), ve kterých se posuzuje „*soulad s výchovou směřující k a) toleranci [...], e) porozumění textu, využití a kritickému vyhodnocení zdrojů informací a k obraně před manipulací.*“ (Směrnice MŠMT-34616/2013, příloha č. 5). Rozporuplné použití termínů se pak nachází v bodě 2.2 s názvem Odborná správnost grafické složky. Pod grafickou složkou si dle Věry Martinkové nakladatelé představují grafickou úpravu (barevné schéma, první dojem, počet použitých fontů apod.), nicméně ve směrnici je „*zřejmě [...] míněno doplnění učebnice obrázky, grafy, tabulkami atp.*“ (Maňák a Knecht, 2007 str. 44)

Jak již bylo řečeno v kapitole 1, schvalovací doložka není podmínkou pro použití učebnice ve vzdělávacím procesu, je ale podmínkou pro aplikování práva bezplatného užívání učebnice. Doložka MŠMT je tedy pro trh s učebnicemi zásadní, ačkoli její směrnice obsahuje některá nepřesná vyjádření a od roku 2013 neprošla žádnou revizí.

4 Současný didaktický přístup v předmětu český jazyk

Výuka mateřského jazyka je oproti ostatním školním předmětům specifická. Žáci totiž do školního vzdělávání vstupují vybaveni jeho praktickou znalostí. Díky televiznímu vysílání, rozhlasu apod. mají žáci často znalost i spisovné podoby, která je předmětem jazykového vyučování.

Učivo by mělo být podle Štěpánika (2020) budováno na základech konstruktivismu, který je aktuálně zdrojem inovací ve vzdělávání.

Základním prvkem konstruktivistické výuky je žákovský prekoncept, který lze definovat jako žákovské „předporozumění“ obsahu. Konstruktivismus pak akcentuje žákovskou aktivitu a zvědavost. V rámci konstruktivistické výuky žák sám učivo objevuje, protože sám chce a vnímá ho, jako potřebné.

4.1 Komunikační kompetence

Cíle předmětu český jazyk jsou podle Štěpánika a Šmejkalové (2016, s. 103-108), následující:

- cíl komunikační
- cíl kognitivní (osvojení poznatků o jazyce)
- cíl formativní (vytváření postojů k jazyku)

Hlavním z nich je cíl komunikační. Jedná se o rozvoj komunikační kompetence, která je ukotvena mezi klíčovými kompetencemi v *Rámcovém vzdělávacím programu*.

Podle Štěpánika (2020) je cílem komunikační kompetence to, aby mluvčí/pisatel byl schopen vybrat takové jazykové prostředky, které nejlépe vyhovují komunikační situaci a naplnění komunikačního záměru. Do této kompetence pak spadají:

- a) kompetence jazykové – tedy rozumět výpovědím a produkovat je
- b) kompetence sociolingvistické – přepínání kódu dle komunikační situace, záměru, partnera
- c) kompetence sociokulturní – využívání kulturního kontextu v produkci a percepci
- d) kompetence jazykovědné – znalost metajazyka, reflektování jazyka a přemýšlení o něm

e) kompetence diskursivní – tvorba komunikátů s různými jazykovými prostředky vzhledem k různým komunikačním situacím. (Štěpáník, 2020, s. 16).

Svobodová (2003) pak komunikační cíl/kompetenci definuje takto: „*naučit žáky aktivně ovládat spisovný jazyk v jeho mluvené i psané podobě, a to z hlediska jazykové správnosti (po stránce gramatické, lexikální, ortoepické i pravopisné) a také z hlediska užití jazykových prostředků vzhledem k cíli a zaměření jazykových projevů.*“ (Svobodová a kol., 2003, s. 28)

Dle Höflerové (in Svobodová a kol., 2021) je ale komunikativní pojetí nedostatečně definované. Podle ní spíše víme, co do něho nepatří (např. modelové konverzace), než že bychom věděli, jak ho naplnit.

Komunikační cíl je v rámci aktuálního pojetí výuky českého jazyka tedy nadřazen tomu kognitivnímu. Není s ním, ale v rozporu, naopak s ním souvisí. Osvojení si poznatků o jazyce je totiž jednou z podmínek úspěšné komunikace. Naplňování kognitivního cíle pak ale musí být aktivní a mělo by probíhat tak, aby žák dané poznatky mohl využívat v komunikaci.

V případě, že by tomu bylo naopak, tedy kognitivní cíl by byl nadřazen tomu komunikačnímu, může učivo upadat do formalismu. V tom případě je pak učivo samo o sobě cílem, nikoli prostředkem k dosažení skutečných cílů.

Ačkoli z podstaty nelze oddělit jazyk od jazykové komunikace, ve školní praxi se tak často děje a ani učebnice v tom nejsou výjimkou. Toto rozdělení opět vede k tomu, že cíle výuky českého jazyka často nejsou naplněny. (Štěpáník, 2020)

Ve výuce a učebnicích českého jazyka je opomíjeno pronikání mluvenosti do všech komunikačních sfér. Zároveň se opomíjí, že v některých oblastech dominuje komunikace jinými kódy než kódy jazykovými, opomíjí se i rozvolňování norem, existence psané mluvenosti apod. Učebnice by tedy komunikační aspekt výuky mohly podporovat svým různorodým obsahem a autentickými materiály (od článků až po příspěvky na sociálních sítích), aby žáci věděli, jak danou látku využijí v reálném životě, nebo také skrze úlohy zaměřené na práci ve dvojicích, kooperativní výuku apod.

V současné době sílí tendence zpochybňování důležitosti explicitní výuky mluvnice. Ukazuje se totiž, že jak obsah předmětu český jazyk, který je postavený převážně na

lingvistických disciplínách, tak i jeho didaktické zprostředkování nepřináší očekávané výsledky a nevyhovuje komunikačním potřebám.⁴

Ze zahraničních výzkumů, které byly provedeny za účelem zkoumání rozvoje komunikačních dovedností žáků vyplývá, že „*doposud žádné studie jakoukoli efektivitu tradičního mluvnického vyučování směrem k rozvoji komunikačních dovedností žáků neprokázala.*“ (Štěpáník, 2020, str. 13).

4.2 Integrita jazykového vyučování

Předmět český jazyk bývá často rozdělen do 3 částí: jazyková výuka, sloh a literární výchova. Všechny části, hlavně jazyková a slohová, by ale neměly existovat izolovaně.

Integrita jednotlivých složek výuky českého jazyka vede k tomu, že se žáci ve všech hodinách rozvíjí v oblasti vyjadřování, čímž je naplněná komunikační kompetence.

Ačkoli to nemusí být na první pohled patrné, i literární výchova může být součástí jazykové výuky. V umělecké literatuře se totiž žáci setkávají se všemi složkami národního jazyka, ne pouze s tou spisovnou, jak tomu bývá často ve výuce mluvnice. V obou případech se tedy jedná o práci s jazykem.

Ačkoli hlavní myšlenka integrity výuky se týká propojení jazykové složky se slohovou (např. v podobě práce s texty), může se týkat i jednotlivých témat v mluvnici. V ní by žáci měli pracovat s různými jazykovými rovinami současně („*např. při probírání morfologie se pamatuje na syntaktické využívání slovních druhů a jejich tvaru*“). (Čechová a Styblík, 1998, s. 63)

Překážkou myšlenky integrity jazykového vyučování je i struktura jednotlivých učebnic, které bývají rozdělené na složku jazykovou a slohovou. Výjimkou v tomto nejsou ani mnou zkoumané učebnice – ve všech učebnicích pro 8. ročník se nacházela explicitně vyčleněná

⁴ Ve školním roce 2017/2018 proběhlo zkoumání České školní inspekce, které bylo zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách. Toto šetření odhalilo závažné nedostatky žáků v daných oblastech. Podobné zkoumání proběhlo i ve školním roce 2019/2020, zaměřené jen na střední školy. Výsledky toho novějšího šetření odpovídaly nedostatečným výsledkům výzkumu z roku 2017/2018 (ČŠI, 2019) (ČŠI, 2020). Podle Štěpáníka se jedná i o výsledky separace jazykové a komunikační složky jazyka. (Štěpáník, 2020)

část jazyková a část slohová. V učebnicích pro 5. třídu pak toto rozdělení bylo jen u jedné učebnicové řady (ve zbylých 2 byl pak sloh více součástí jazykové výuky). Z toho důvodu pak v hodinách mateřského jazyka často převáží tradiční formální způsob výuky.

4.3 Cíle vzdělání

Současnou didaktickou tendencí je také práce s cíli. Učitel by si měl před každou výukovou jednotkou stanovit cíl, který je formulován směrem k žákovi, činnostně (tedy s ohledem na činnost žáka) a splnitelně a měřitelně. (Štěpáník a Šmejkalová, 2016, s. 96-98) Formulace didaktického cíle je plně závislá na učiteli. Nicméně i učebnicová řada mu v tomto může být nápomocná. Metodická příručka může obsahovat návrhy jednotlivých vyučovacích hodin, učebnice mohou mít u každé lekce zformulované cíle směrem k žákům atd.

Cíle, které si učitel stanoví, pak mohou být vědomostní a dovednostní, nebo také aktivizační (žakovské ovládnání postupů a technik práce), či komunikační. Samotné zpracování učebnic pak primárně naplňuje vědomostní a dovednostní cíle, má ale potenciál naplňovat i ty aktivizační (v učebnici se mohou objevovat úkoly a texty nabízející ideální postup práce, vysvětlující důvod učení se daného tématu apod.) a komunikační (viz. 4.1 *Komunikační kompetence*).

4.4 Formativní hodnocení

Se současným didaktickým přístupem souvisí také formativní hodnocení, jehož cílem je „zjistit, co se žáci naučili správně a co nikoli; identifikovat místa, která nezvládli, a doporučit každému individuálně, co by měl nyní udělat, aby nedostatky odstranil.“ (Čáp, 2001, s. 407)

I tento aspekt by měly sledovat učebnice jednotlivých výukových předmětů a navrhnout (ať již přímo v žakovských publikacích, nebo v metodických příručkách pro učitele) sebehodnotící testy, které by na tyto otázky měly pomoci nalézt odpovědi. Zároveň by také mohly navrhnout korekční aktivity na odstranění nedostatků v učivu, které žáci ještě plně neovládli.

5 Vývojová psychologie a metakognice

Obor český jazyk má velmi blízko k vývojové a pedagogické psychologii. Spojení těchto disciplín napomáhá hledat odpověď na otázky typu, kdy jsou žáci schopni abstrakce vedoucí k vytvoření lineárního grafu souvětí; modelu hláskové a slabičné stavby slova apod. V souvislosti s tímto spojením se také vymezily další vědní obory jako je psycholingvistika, sociolingvistika a neurolingvistika. (Svobodová a kol., 2003)

Podle psychologa Vygotského je právě jazyk to, co působí na vývoj člověka a rozvinutí jeho myšlení a všech specificky lidských psychických funkcí a zároveň směřuje k rozvoji celé osobnosti.

Žák, který nastupuje do základní školy má údajně větší repertoár slov a slovních obrátů k vyjádření myšlenek a citů, než jaké je jeho reálné množství myšlenek a citů samotných. K této velké slovní zásobě přispívá i současná doba a sledování médií, ve kterých se děti mohou (ne však vždy nutně) setkat i se spisovným jazykem, takže ortografická a ortoepická podoba jazyka ani žákům prvních tříd není zcela cizí. (Svobodová a kol., 2003)

Z hlediska vývojových stádií se život člověka dělí do několika období, pro mou práci je zásadní:

- mladší školní věk – dítě je žákem 1. stupně základní školy (cca od 6 do 10/11 let)
- střední školní věk – období prepuberty a puberty (dívký okolo 13 let a chlapci okolo 14 let)

Vymezení životních stádií bylo motivováno odlišným prožíváním a hodnocením stejných událostí v různém věkovém období a faktem, že vzhledem ke svému věku má jedinec odlišné zkušenosti, problémy apod. V případě, že by se k jednotlivým životním stádiím nepřihlíželo, mohlo by dojít k následnému nedorozumění a zbytečným konfliktům. (Čáp, 2001)

Myšlenkový vývoj dítěte pak probíhá od konkretizace k abstrakci. Tento vývoj však neprobíhá rovnoměrně, ale právě v určitých obdobích. Celkem rozlišujeme tři etapy stádií intelektuálního vývoje:

- 1) první etapa (7–10/11 let) – zde převažuje konkrétní myšlení
- 2) druhá etapa (11–15 let) – v tomto stádiu převažuje formální myšlení
- 3) třetí etapa (od 15 let) – zde se rozvíjí logické myšlení

V období prepuberty a puberty (cca od 11 let do 13–14 let) tak dochází k přechodu od etapy formálních operací k abstraktnímu myšlení.

Ačkoli jsou věkové údaje jednotlivých stádií pouze orientační, je možné dle nich předpokládat, že ve své práci budu pracovat se dvěma stádii kognitivního vývoje navrženými Piagetem. Se stádiem konkrétních operací (7–8 až 11–12 let) a se stádiem formálních operací (11-12 a více let).

Ve stádiu konkrétních operací je stěžejní logické myšlení a práce s abstraktními pojmy. Abstraktní pojmy jsou zatím pouze ve vztahu k objektům, které jedinec dokáže vnímat svými smyly. Uvědomuje si identitu, třídí objekty dle několika charakteristik a experimentuje s nimi, ačkoli ne nijak systematicky.

Pro stádium formálních operací jsou typické abstraktní a formálně logické operace. Dítě se v této fázi již neopírá pouze o své smysly a je schopno užívat myšlení typu „jestliže, pak“. S objekty experimentuje již systematicky a hledá pravidla.

Individuálně je samozřejmě možné, aby byla jedna etapa urychlená, nebo naopak prodloužená. Zároveň v každém stádiu existují všechny stupně myšlení, ale pouze jeden z nich však výrazně dominuje.

Ačkoli se tedy jedná o dvě mírně odlišná stádia, v obou už by měl být žák schopen abstraktního myšlení. Domnívám se tedy, že své výzkumné šetření můžu aplikovat na obě kategorie žáků, konkrétně tedy v 5. ročníku a v 8. ročníku.

Tento věkový, a tedy i mentální, rozptyl umožňuje získat více komplexní odpovědi a zjistit tak, které aspekty učebnic vnímají jako problémové mladší žáci a které starší žáci. Zároveň mi to umožní i vyzkoumat, které z nich vnímají jako nedostatečné obě zmíněné kategorie a jedná se tedy o komplexní problém daných učebnicových řad.

6 Metodologie výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo provést šetření mezi žáky 5. a 8. ročníku a zjistit, jak žáci hodnotí sledované aspekty a zda mají vliv na vnímanou efektivitu a atraktivitu jednotlivých cvičení.

Jednotlivé zkoumané aspekty jsou:

- srozumitelnost zadání
- dostatek místa na psaní
- jednoduchá orientace na straně (např. žák ví, ke kterému textu se vztahují jednotlivé úlohy)
- adekvátnost obrazového materiálu vzhledem k věku žáků
- subjektivní líbivost obrazové části a textu
- jak žáky dané cvičení bavilo
- jak žáci vnímají efektivitu jednotlivých cvičení

Výzkumné otázky vztahující se k jednotlivým aspektům zněly takto:

- Je žákům zadání v učebnicových řadách dostatečně srozumitelné, aby s ním mohli pracovat samostatně?
- Mají žáci u cvičení dostatek místa na psaní?
- Orientují se žáci samostatně na stranách?
- Považují žáci obrazovou část za vhodnou vzhledem ke svému věku?
- Hodnotí žáci kladně estetickou stránku obrazové části?
- Pracují žáci raději se souvislým textem nebo izolovanými větami, či slovy?
- Jak souvisí atraktivita cvičení s vnímanou efektivitou?
- Jaká cvičení hodnotí žáci jako nejefektivnější?

Dále jsem vycházela z předpokladu, že žáci budou primárně negativně hodnotit listy z učebnicových řad bez obrazové části a že budou primárně kladně hodnotit listy obsahující souvislý text oproti izolovaným větám a slovům.

Hlavní metodou šetření byl dotazník. Doplňující metodou bylo pak pozorování třídy v průběhu psaní dotazníku, vytvoření vlastní ideální učebnice v hodinách výtvarné výchovy a individuální rozhovor s vybranými žáky.

V každé ze zkoumaných tříd proběhl dotazníkový předvýzkum, jehož cílem bylo zjistit věkovou přiměřenost jednotlivých otázek a optimalizovat je právě vzhledem k věku a potřebám žáků – v 5. třídě z předvýzkumu mimo jiné vyšlo najevo, že je potřeba dotazníky zadávat na 2 vyučovací hodiny, protože během jedné žáci nestihli odpovědět na všechny otázky. Oproti tomu v 8. třídách zvládali žáci bez větších obtíží vyplnit dotazník za 45 minut včetně společného vysvětlení otázek.

V každé ze tříd proběhla celkem 3 dotazníková šetření. Cvičení z učebnicových řad každého z nich měla jiná témata, která reflektovala aktuálně probíranou látku, dotazník zůstal stále stejný. V rámci různých šetření jsem tedy používala pouze rozdílná témata, oblasti výzkumu byly identické.

Dotazníky byly žákům zadávány vždy v procvičovací fázi výuky, žáci tedy danou látku znali, v hodinách českého jazyka si ji i procvičili, tudíž se při vyplňování dotazníků mohli plně soustředit na jeho jednotlivé otázky.

V 5. třídě byla součástí dotazníku tato témata: druhy zájmen, druhy číslovek a mluvnické kategorie sloves. V 8. třídách to byla témata: slovtvorba, skloňování přejatých podstatných jmen a slovesný vid.

Jednotlivá cvičení byla do dotazníkových šetření vybírána dle tématu a dle typologie dané úlohy, aby byla cvičení co nejvíce srovnatelná. Vzhledem k těmto limitům nebylo vždy možné najít typologicky stejná cvičení v učebnicích a často jsem musela použít cvičení z pracovního sešitu stejné učebnicové řady, byl tedy s učebnicí stylově jednotný. Původní obavy, že žáci budou hodnotit některý z černobílých pracovních sešitů negativně kvůli absenci barvy se nakonec nepotvrdily.

S ohledem na etiku výzkumného šetření jsem žákům při zpracování dat (z dotazníků, tvorby ideální učebnice a případných rozhovorů) zajistila anonymitu. Sběr dat proběhl s vědomím základní školy, na které probíhal a žáci byli s výzkumným šetřením seznámeni a souhlasili s účastí.

6.1 Struktura dotazníků

V rámci jednoho dotazníkového šetření pracoval každý žák se 4 částmi – se 3 listy z učebnic a s dotazníkem samotným. Před každým jednotlivým šetřením byli žáci krátce seznámeni s cílem dotazníků a jeho jednotlivými otázkami.

Žáci měli k dispozici vždy 3 celé strany z učebnic/pracovních sešitů, aby dokázali dostatečně posoudit grafickou stránku a celkové působení učebnice. Pokud byl výchozí materiál barevný, byl barevný i nakopírovaný list.

Dané učebnice nebyly v průběhu šetření použity jmenovitě, aby byla zachována co největší možná objektivnost, ale každý použitý list byl označen pouze písmeny A, B a C. V průběhu výzkumu jsem cíleně nepoužívala stejné písmeno u jedné učebnice, ale označení jsem proměňovala, aby žáci zůstali co nejvíce objektivní a nebyli ovlivněni předchozím dotazníkem, ze kterého si možná do dalšího šetření odnášeli preferovanou učebnici. Druhým důvodem bylo také to, že nejčastěji žáci vyplňovali listy v abecedním pořádku. Na list A se tak většinou nejvíce soustředili, z toho jsem předpokládala, že ho hodnotí nejpečlivěji a nejpřísněji.⁵ Chtěla jsem tedy, aby celkové výsledky nebyly zkresleny tímto faktorem. Jednotné grafické ladění sice mohlo žákům napovědět, že se jedná stále o tutéž učebnici, ač je tentokrát označená jiným písmenem, nicméně vzhledem k povaze výzkumného šetření nebylo možné grafickou stránku jakkoli upravovat.

Na každém listu pak měli žáci vyznačené jedno cvičení. Všechna cvičení v rámci jednoho šetření spojovalo jednak stejné téma a jednak stejná typologie úlohy. Pokud to bylo nutné, některá cvičení jsem předem upravila.⁶

⁵ Tento předpoklad, ale při analýze výsledků nebyl potvrzen.

⁶ Příklad z předvýzkumu v 5. třídách: Na listu A měli žáci třídít přídavná jména na měkká, tvrdá, přivlastňovací. Na listu B ale měli žáci přídavná jména v textu nejprve podtrhnout a až pak je třídít do daných kategorií. Aby si cvičení byla co nejvíce podobná, podtrhala jsem přídavná jména na listu B a žáci je pak pouze roztřídili.

Samotný dotazník byl rozdělen do tří hlavních částí – do části *Před výzkumem*, *Výzkum* a *Po výzkumu*.⁷

Část *Před výzkumem* byla zaměřena na žákovské prekoncepty a sloužila spíše samotným žákům a mně jakožto učiteli, nebyla tedy přímou součástí výzkumného šetření. Žáci měli v této části možnost vybavit si informace, které k dané učební látce mají, a zasadit ji do tematického rámce. To sloužilo k tomu, aby se jim cvičení na jednotlivých listech vyplňovala o něco snadněji a zároveň to mělo snížit subjektivní složitost listu A, kterým nejčastěji začínali.

V části *Výzkum* měli žáci tabulku, která byla rozdělena na 3 kategorie: *Jasně zadání*, *Grafika* a *Přehlednost*. Pod tabulkou se nacházelo několik tvrzení, která souvisela s celkovým zhodnocením listů. Ve všech částech bylo několik prohlášení, která částečně variovala podle daných stran z učebnic⁸.

V kategorii *Jasně zadání* byla tedy předmětem šetření formulace zadání u jednotlivých úloh. Žáci zde vybírali mezi 3 prohlášeními, která reflektovala jednotlivé stupně ne/pochopení: *Zadání jsem hned pochopil/a*; *U zadání jsem váhal/a, jestli jsem to dobře pochopil/a*; *V zadání jsem byl/a úplně ztracený/á*. Zde měli žáci možnost zakroužkovat pouze 1x ANO a ve zbylých případech NE, jednotlivé možnosti se zde totiž vzájemně vylučují.

Pokud žáci u některého z listů nepochopili zadání, vysvětlila jsem jim ho a dohlédla jsem na to, aby v prvním oddíle dotazníků vyznačili ANO u možnosti *V zadání jsem byl/a úplně ztracený/á*. Pokud by totiž žáci cvičení nerozuměli, nemohli by ho správně vyplnit a výsledky dotazníku by pak mohly být zkreslené.

⁷ Toto rozdělení žáci přesně neznali. Jejich kategorie na dotazníku byly *Před vyplněním* (ta je stejná jako má část *Před výzkumem*), která svým názvem žákům říkala, že na ni mají odpovědět ještě před vyplněním jednotlivých listů a *Výzkum*. Část *Po výzkumu* nebyla v dotaznících explicitně vyznačena, aby žáci nenabýli dojmu, že na tuto část již nemusí odpovídat.

⁸ Příklad z výzkumu v 8. třídách: Jeden z listů neobsahoval žádné obrázky, nebyla u něj tedy možnost zaškrtnout ANO / NE u prohlášení *Obrázky se mi líbily*, ale naopak u něj byla jedinečná možnost *Líbilo se mi, že list neobsahuje žádné obrázky*.

V kategorii *Grafika* byl zkoumán subjektivní názor na vzhled stránky, ilustrací a textu. Jednotlivá prohlášení z této kategorie byla: *U cvičení bylo dost místa na psaní*⁹; *Obrázky mi přišly moc dětské*¹⁰; *Obrázky se mi líbily* a *Text se mi líbil*.

Tvrzení *Obrázek mi připadá příliš dětský*; *Obrázky se mi líbily* a *Text ve cvičení se mi líbil* měla ještě specifika v rámci možnosti odpovídání. U těchto tří otázek měli žáci možnost zakroužkovat souběžně ANO i NE v případě, že na dané jevy neměli žádný názor. Tato možnost vychází z předvýzkumu, v němž někteří žáci vznesli požadavek se k těmto otázkám nevyjadřovat. Ve všech třídách se našlo několik jedinců, kteří namítali, že na grafickou a textovou stránku skutečně nemají žádný názor a nejsou tedy schopni jednu možnost vybrat. Z tohoto důvodu měli žáci i třetí možnost, u ostatních otázek byli srozuměni s tím, že je možné vybrat si pouze jednu.

V kategorii *Přehledné uspořádání* jsem se zaměřovala na celkové vyznění stránky a na snadnou orientaci v ní pomocí tvrzení: *Vyznal/a jsem se v tom (našel/našla jsem zadání/text/...)* a *Stránka mi přišla chaotická*.

Jak vyplývá z textu výše, volila jsem zde místo klasických dotazníkových otázek možnost prohlášení, která mi dávala větší možnost danou oblast zkoumání specifikovat a přiblížit se jazyku respondentů. Všechna prohlášení také byla formulována kladně, aby se zabránilo nedorozumění při odpovědích na záporné věty.

Součástí výzkumného šetření byly i otázky na celkové zhodnocení, ve kterých žáci rozhodovali, ke kterému listu dané tvrzení patří: *Nejvíce mě bavil*; *Nejvíce se mi líbil text na*

⁹ Z mé dosavadní pedagogické zkušenosti vyplývá, že žáky velmi stresuje, pokud se jim na linku nevejde požadovaná odpověď. Zejména žáci 1. stupně (tedy i 5. třídy) a žáci nižších ročníků 2. stupně si s touto situací neumí poradit pomocí zkratk, hvězdiček apod. a často se pedagogických pracovníků v průběhu hodiny ptají, jak mají vzniklou situaci vyřešit. Domnívám se tedy, že je daný aspekt pro žáky velmi důležitý. Z toho důvodu jsem se rozhodla tuto otázku do výzkumu zařadit.

¹⁰ Jedná se o otázku na vhodnost obrazového materiálu vzhledem k věku žáků, která je formulovaná tak, aby jí žáci mohli jednoduše rozumět.

a *Nejvíce jsem si XY¹¹ procvičil/a na*. Zde žáci měli vybrat ideálně jednu možnost, nicméně na základě konzultace bylo možné vybrat více listů.

Ve třetí části dotazníku, v části *Po výzkumu*, se vyskytovaly otázky na přesah daného učiva do reálného života, případně její využitelnost i v jiném předmětu, než je český jazyk. Otázky zde byly otevřené: *Kdy v životě můžeš potřebovat XY?; V jakém zaměstnání (mimo učitele ČJ) můžeš potřebovat XY?; A v jakých školních předmětech to také můžeš potřebovat?* V této části jsem se snažila zjistit, co má na tento aspekt vliv a jestli je vůbec možné, aby ho ovlivnila jednotlivá cvičení v učebnicích.

Po vyplnění dotazníků měli žáci možnost si jednotlivá cvičení zkontrolovat, aby mohli sami reflektovat porozumění zadání a celkové látce.

6.2 Vyhodnocování dotazníků

Každý list mohl v jednom dotazníkovém šetření v rámci odpovědi od jedno žáka získat maximálně 20 bodů a minimálně 0 bodů.

Každé ze žakovských odpovědí byl tedy přiřazen určitý počet bodů. V kategorii *Jasně zadání* byly hodnoceny jen kladné odpovědi, protože, jak už bylo řečeno výše, možnosti se vzájemně vylučují:

- *Zadání jsem hned pochopil/a*: ANO 2 body, NE 0 bodů
- *U zadání jsem váhal/a, jestli jsem to dobře pochopil/a*: ANO 1 bod, NE 0 bodů
- *V zadání jsem byl/a úplně ztracený/á*: ANO 0 bodů, NE 0 bodů

V kategorii *Grafika*:

- *U cvičení bylo dost místa na psaní*: ANO 2 body, NE 0 bodů
- *Obrázky mi přišly moc dětské*: ANO 0 bodů, NE 2 body, ANO i NE 1 bod
- *Obrázky se mi líbily; Líbilo se mi, že list neobsahuje žádné obrázky*: ANO 2 body, NE 0 bodů, ANO i NE 1 bod
- *Text se mi líbil; Líbilo se mi, že list neobsahuje souvislý text*: ANO 2 body, NE 0 bodů, ANO i NE 1 bod

¹¹ Zde byla napsaná daná látka, ke které se dotazník vázal, např. druhy číslovek. Dále v textu stále jako XY.

V kategorii *Přehledné uspořádání*:

- *Vyznal/a jsem se v tom (našel/našla jsem zadání/text/...)*: ANO 2 body, NE 0 bodů
- *Stránka mi přišla chaotická*: ANO 2 body, NE 0 bodů

V celkovém zhodnocení dostal 2 bod každý list, který žák vybral u tvrzení: *Nejvíce mě bavil; Nejvíce se mi líbil text na a Nejvíce jsem XY procvičil/a na*. Nulové body v této části nejsou, protože mě zde zajímal pouze kladný výsledek – nevybrání listu pak nemuselo nutně znamenat, že by ho žák hodnotil na opačné škále, např. že ho bavil nejméně apod.

Výsledky dotazníků jsou pak interpretovány pomocí celkového počtu získaných bodů.

Oproti tomu otevřené otázky z části *Po výzkumu* jsou zde interpretovány pomocí procent žáků, kteří danou odpověď uvedli. Procenta jsou zaokrouhlena bez desetinného čísla.

Pokud to bylo možné, jednotlivým s látkou spojeným životním situacím, povoláním a školním předmětům byla přidělena kategorie, která zahrnovala více odpovědí (např. životní situace *komunikace* obsahovala žakovské odpovědi: *když mluvíme, když píšeme e-mail, když píšeme dopis, ...*; součástí povolání *práce s dětmi* byly žakovské odpovědi: *učitel matematiky, vychovatel, učitel v mateřské škole, ...*; předmět s označením *cizí jazyk* pak byl společný pro odpovědi: *angličtina, němčina, francouzština aj.*).

Kategorie byly přiřazovány hlavně z důvodu velkého množství individuálních odpovědí, z čehož pak také vyplynulo, že u jednotlivých žakovských odpovědí byl nízký celkový počet respondentů. Odpovědi před zařazením do jednotlivých kategorií pak neměly dostatečnou výpovědní hodnotu.

Vzhledem k tomu, že výzkumné šetření probíhalo v rámci běžné výuky na základní škole, stávalo se, že nebyli vždy přítomni stejní žáci. Aby byla zachována jednotnost odpovědí, nebyly výsledky žáků, kteří se neúčastnili všech 3 dotazníkových šetření, ve výzkumu použity. Z toho důvodu je celkový počet respondentů 64, ačkoli šetření probíhalo ve třech třídách o téměř 30 žácích.

7 Zkoumané učebnicové řady

V průběhu dotazníkového šetření pracovali žáci se třemi učebnicovými řadami od tří různých nakladatelství.

Žáci 5. třídy porovnávali jednotlivé aspekty v těchto řadách:

- Český jazyk 5 pro ZŠ, nakladatelství SPN
- Český jazyk pro 5. ročník ZŠ, nakladatelství Didaktis
- Hravá čeština 5, vydavatelství Taktik

Žáci 8. ročníků pak pracovali s těmito řadami:

- Český jazyk 8 pro ZŠ, nakladatelství SPN
- Český jazyk pro život 8, nakladatelství Didaktis
- Hravá čeština 8, vydavatelství Taktik

Při psaní této práce jsem také zkontaktovala jednotlivá nakladatelství a vydavatelství, abych zjistila jejich přístup k žákovskému hodnocení učebnic a případně získala jimi používaný modelový dotazník, kterým zjišťují úspěšnost učebnicových řad, jejich hodnocení, zájmy adresátů apod.

7.1 Představení nakladatelství a vydavatelství

7.1.1 SPN

Nakladatelství SPN, založené v roce 1994, se specializuje na vydávání učebnic pro základní a střední školy a víceletá gymnázia. Mimo jiné na svém webu ale uvádí, že vydává i publikace pro širší veřejnost.

SPN pak publikuje ucelené řady učebnic, které jsou vždy opatřené doložkou MŠMT a zároveň obsahují i metodickou příručku.

Z osobní konverzace se zaměstnanci nakladatelství vyšlo najevo, že dotazníková šetření, jež nakladatelství provádí, jsou zaměřena pouze na pedagogické pracovníky. Z dotazníků, které mi byly zaslány, není patrné, zda je pro nakladatelství nějaká oblast (grafika, srozumitelnost, typologie cvičení aj.) důležitější než jiná. Součástí dotazníku byly převážně otevřené otázky, je tedy možné, že se při závěrečné analýze odpovědí soustředí na některou z oblastí více než na jinou. Toto se bohužel nedá potvrdit ani vyvrátit.

Z osobní konverzace i ze zaslaných dotazníků je zřejmé, že nakladatelství vytváří učebnice převážně pro učitele (kteří s nimi pracují více než žáci a vybírají pak vhodná cvičení či výkladové pasáže do svých hodin) a chtějí, aby výsledná učebnice odpovídala nejrozšířenějšímu stylu výuky, tedy takovému, které používá co největší množství pedagogů. V dotaznících je totiž patrná tendence sledovat vývoj výukových metod v jednotlivých předmětech.

Bohužel mi nebyly zaslány dotazníky pro předmět český jazyk, nedokážu tedy posoudit, na kolik tento jev zkoumají i v tomto předmětu.

7.1.2 Didaktis

Nakladatelství Didaktis bylo založené v roce 1996. Stejně jako nakladatelství SPN, i Didaktis se zaměřuje na učebnicové řady pro základní a střední školy a víceletá gymnázia. Na jejich webu můžeme mimo jiné najít i cvičebnice k jednotným přijímacím zkouškám na SŠ a přípravu na maturitní zkoušky.

Předmět český jazyk momentálně prochází úpravou, v níž nakladatelství postupně rozšiřuje svou novou řadu *Český jazyk pro život*. Ke dnešnímu dni, 1.11. 2024, jsou z 2. stupně ZŠ připraveny řady pro 6. až 8. ročníky, z 1. stupně je zatím připravený 1. a 2. ročník. Z tohoto důvodu ve svém šetření používám od tohoto nakladatelství odlišnou řadu učebnic v 5. třídě, pro kterou ještě není hotová řada *Pro život*, a v 8. třídě, kde již naopak vyšla.

Součástí každé učebnicové řady českého jazyka je učebnice, pracovní sešity a metodická příručka pro pedagogy.

Z osobní konverzace s nakladatelstvím vyšlo najevo, že Didaktis dělá šetření i mezi žáky. Ke dni 7.2. 2024, kdy proběhla poslední komunikace mezi mnou a nakladatelstvím, byla uskutečněna k nové vzdělávací řadě 3 šetření – jedno mezi učiteli a další dvě mezi žáky. Bohužel z důvodu ochrany obchodních zájmů nakladatelství mi nemohli zaslat konkrétní dotazníky ani jejich výsledky.

Zároveň, dle jejich slov, nemají standardizovaný formát dotazníků, vždy je upravují na míru dle aktuálních potřeb dané situace.

7.1.3 Taktik

Vydavatelství Taktik vzniklo původně v roce 2007 na Slovensku, odkud se o rok později rozšířilo i do České republiky. A stejně jako dvě výše zmíněná nakladatelství se i oni specializují na tvorbu učebnic a pracovních sešitů pro základní a střední školy a víceletá gymnázia. Všechny tyto řady mají také doložku MŠMT.

Z tohoto vydavatelství se mi bohužel nedostalo žádných konkrétních odpovědí na mé dotazy. Bylo mi sděleno, že se při přípravě publikací zaměřují na:

- „*kurikulární dokumenty*
- *didaktiku daného předmětu pro daný stupeň vzdělávání*
- *na žáky a studenty (např. kvalita a přiměřenost, věk, zájmy)*“ (Zenzingerová, 2023)

V dalším e-mailu pak vydavatelství upřesnilo, že zpětná vazba přichází od učitelů, kteří jim někdy předají i zpětnou vazbu žáků. Na můj upřesňující dotaz, zda to znamená z jejich strany absenci šetření mezi žáky, nikdo i přes opakovanou žádost o odpověď nereagoval.

7.2 Struktura jednotlivých učebnic

V této podkapitole srovnávám makrostrukturu zkoumaných učebnicových řad. V jednotlivých částech pak analyzuji aspekty učebnic a pracovních sešitů, na které jsem se ptala i žáků¹². Snažila jsem se zde zhodnotit jednotlivé prvky a nelze vyloučit, že můj pohled na dané jevy bude odlišný od žakovského.

7.2.1 Pátý ročník

Názvy jednotlivých kapitol a podkapitol v každé zkoumané učebnicové řadě odpovídají stejným tématům. Z hlediska makrostruktury jsou tedy shodné. Největší rozdíl mezi učebnicovými řadami je v pojetí slohu. Řada od SPN a Didaktis obsahuje slohové úkoly mezi úlohami z mluvnice a má tak více integrované pojetí výuky jazyka než řada od Taktiku, ve které je explicitně oddělena část jazyková a část slohová.

¹² Vyjma aspektu zábavnosti a užitečnosti. Tyto dva totiž považuji za silně subjektivní, proto se k nim v této části nevyjadřuji.

Učebnicové řady SPN a Didaktis ještě obsahovaly metodickou příručku obsahující řešení úloh, upozornění na problematické jevy, doplňující cvičení ad.

Český jazyk 5 pro ZŠ, nakladatelství SPN

Formulace zadání v této učebnicové řadě považuji za srozumitelné. Domnívám se, že žákům nebude činit potíže instrukce pochopit i bez pomoci učitele. Stejně tak pozitivně hodnotím i přehlednost jednotlivých stran, na kterých se nenacházejí žádné poznámky pod čarou či na okrajích stran.

Co se místa na psaní týká, v učebnici se nachází převážně doplňovačky či otázky, jež nutně nevyzývají k zápisu. Pomlčky, na které mají žáci doplnit vynechaná písmena, ale vnímám jako příliš krátké a z vlastní zkušenosti se domnívám, že písmo žáků 5. ročníku se do tohoto vymezeného prostoru vejde jen s obtížemi. V pracovním sešitě jsou oproti tomu linky dostatečně dlouhé s adekvátními mezerami mezi řádky.

Obrazový materiál vnímám jako přiměřený vzhledem k věku adresáta. Osobně ale vnímám jeho nedostatečnost v celé učebnicové řadě. Obvykle je umístěna jedna ilustrace na dvojstranu a vzhledem k tomu může text, především v učebnici, působit zhuštěně, a může tak žáky odrazovat od práce.

Učebnicová řada také obsahuje mnoho autentického textu (ukázky z knih či časopisů), objevují se zde i texty vytvořené přímo pro daná cvičení či úlohy s izolovanými větami nebo slovy. Autentický text v učebnicích považuji za velké plus, otázkou nicméně zůstává, nakolik mají dané texty potenciál zaujmout žáky 5. ročníku.

Český jazyk pro 5. ročník ZŠ, nakladatelství Didaktis

Zadání v této učebnicové řadě opět považuji pro žáky za srozumitelné. Oproti tomu orientace v učebnici už může být mírně obtížnější. Učebnice je celkově velmi barevná a obsahuje velké množství tabulek, doplňujících informací apod. Jejich uspořádání působí na první pohled nahodile a může být pro žáky nepřehledné. Pracovní sešit z této řady již těchto prvků obsahuje méně a žáci by se v něm měli zorientovat bez problémů.

Ilustrace v učebnici jsou velmi barevné a hravé. Vzhledem k tomu, že se jedná o materiál pro žáky ve věku 10–11 let, mi připadají adekvátní. Jak jsem psala již výše, ilustrací je

v učebnici tentokrát více než v předchozí řadě. Zde si ale kladu otázku, zda jejich množství již není na škodu a neztěžuje tak žákovu orientaci na jednotlivých stranách.

I v této učebnicové řadě se vyskytuje jak souvislý text autentický, tak text vytvořený speciálně pro dané cvičení či izolované věty a slova. V tomto případě je zde výrazně větší koncentrace kratších cvičení, která pak přirozeně obsahují izolované věty/slova.

Hravá čeština 5, vydavatelství Taktik

Zadání v této učebnicové řadě opět shledávám pro žáky jednoduše pochopitelné. Srozumitelnosti zde napomáhá i grafická úprava učebnice, která v tomto případě obsahuje převážně výklad a jen drobná cvičení. Ostatní úlohy se pak nacházejí v pracovním sešitě, který je v tomto případě i barevný.

Ačkoli učebnice obsahuje ve srovnání s předešlými řadami málo cvičení, jsou zde linky na napsání odpovědí/chybějících písmen apod. dostatečně dlouhé s adekvátní mezerou mezi řádky. Stejně tak je tomu i v pracovním sešitě.

Obrazová část obsahuje velké množství fotografií, oproti tomu v předchozích řadách se nacházely převážně obrázky. Vzhledem k tomu, že se jedná o řadu pro 5. ročník, domnívám se, že více obrazového materiálu tohoto typu by mohlo zvýšit atraktivitu učebnice.

Textová část jednotlivých cvičení je zde opět ve třech podobách: autentický text, souvislý text autory vytvořený pro dané cvičení, izolované věty/slova. Oproti předchozím řadám se zde vyskytuje na první pohled nižší koncentrace autentického textového materiálu.

7.2.2 Osmý ročník

Z hlediska makrostruktury jsou všechny sledované řady opět totožné. V tomto případě se i shodují i v rozdělení na část jazykovou a slohovou. Ve slohové části jsou pak mírné odlišnosti v učebnicové řadě od nakladatelství Didaktis, protože ta na rozdíl od ostatních řad neobsahuje explicitní rozdělení dle slohových útvarů, ale věnuje se např. i práci s informacemi, mluvenému projevu apod.

Učebnicové řady od SPN a Didaktis opět obsahují i metodickou příručku pro učitele. Řada od Taktiku tentokrát obsahuje *Přílohu pro žáky se specifickými poruchami učení*, v níž se vyskytují některé úkoly z učebnice. Ty jsou zde napsány větším fontem a s většími

mezerami na psaní. V závěru přílohy jsou i metodická doporučení, jak s žáky se specifickými poruchami učení pracovat.

Český jazyk 8 pro ZŠ, nakladatelství SPN

Tato učebnicová řada od SPN je stejná jako ta pro 5. ročník. Mé hodnocení je tedy shodné a i u této řady se domnívám, že by měla obsahovat větší množství obrazového materiálu, aby text v ní nepůsobil hutně.

Český jazyk pro život 8, nakladatelství Didaktis

I v této učebnicové řadě považuji zadání za srozumitelné a domnívám se, že mu žáci porozumí i bez pomoci učitele. Myslím si, že i orientace na jednotlivých stránkách nebude pro žáky obtížná – učebnice obsahuje poznámky na okrajích stránek, ty jsou ale graficky odlišeny od hlavního textu.

Tato učebnice neobsahuje úlohy k vyplňování, dostatek místa na psaní tedy mohu posoudit pouze u pracovních sešitů (tato řada obsahuje 2 díly), kde je prostoru dostatek.

Součástí obrazové části učebnic jsou jednak grafické kresby, jednak fotografie, které považuji za vhodné vzhledem k věku žáků. Jejich množství a barevnost přidává řadě na atraktivitě, ale zároveň neztěžuje orientaci na straně.

Stejně jako tomu bylo u všech doposud popsaných řad, i tato obsahuje jak souvislý text, tak izolované věty/slova. Oproti ostatním řadám ale tato učebnice neobsahuje autentický text, ten je pouze v pracovních sešitech. Učebnicí totiž provází skupina přátel a texty v ní jsou upravené tak, aby sledovaly jejich životní příběhy. Tyto texty tedy nejsou autentické, ale obsahují různé druhy slohových útvarů např. SMS zprávy, příspěvky na sociálních sítích, cedule a značky apod.

Hravá čeština 8, vydavatelství Taktik

Stejně jako ve všech předchozích řadách, vnímám i u této zadání jako dostatečně srozumitelné. Orientace na jednotlivých stranách učebnice a pracovního sešitu by také žákům neměla činit potíže.

Oproti ostatním řadám učebnice z této obsahuje velké množství cvičení na psaní, ale místa na napsání slov, slovních spojení či vět zde není dostatek. Když jsem si zkoušela některá

cvičení vyplnit, jednotlivá řešení se mi na linky často nevešla. Domnívám se tedy, že tento aspekt bude žákům také činit potíže. V pracovním sešitě je naopak místa na psaní dostatek.

Obrazový materiál považuji vzhledem k věku žáků za vhodný. A stejně jako u předchozí řady i zde jeho množství přidává na atraktivitě, zároveň ale neztěžuje orientaci na jednotlivých stranách.

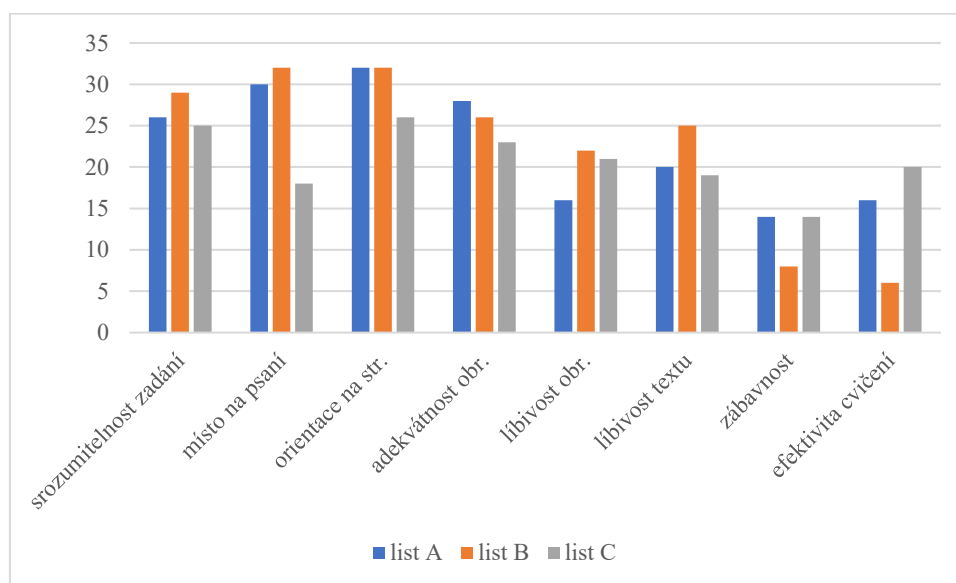
I v této učebnicové řadě se objevuje text ve všech zkoumaných podobách. A stejně jako tomu bylo u řady pro 5. třídu, i v této je na první pohled menší koncentrace autentického textového materiálu.

8 Výzkumné šetření v 5. třídě

Dotazníkové šetření v 5. ročníku proběhlo v 1 třídě na základní škole, která je totožná s tou, v níž probíhalo i šetření v 8. ročníku. Celkem se každého šetření zúčastnilo 18 žáků.

8.1 Šetření č. 1

Výsledky 1. šetření, jehož tématem bylo tvarosloví, konkrétně druhy zájmen, jsou shrnuty v grafu níže. Na všech listech bylo cvičení třídicího typu – žáci měli z textu vybrat zájmena a roztrdit je podle druhů.



Graf 1: První šetření v 5. třídě

Srozumitelné zadání

Nejsrozumitelnější z hlediska zadání se žákům jevil list B, naopak nejméně srozumitelný byl list C, který u čísla cvičení neměl zadání. Zadání bylo až u jednotlivých částí označených písmeny a) a b). To, že byl tento fakt pro žáky matoucí, se projevilo již v průběhu psaní dotazníků, při němž se žáci na tuto skutečnost často ptali, případně chtěli ujištění, že tomu dobře rozumí.

Místo na psaní

Největší problém v kategorii *Ve cvičení bylo dost místa na psaní* dělal žákům opět list C, který obsahoval tabulku, která měla úzké mezery mezi řádky a krátké linky, takže se tam

žákům často nevešla všechna zájmena z textu. Tabulka byla také na listu A, mezery mezi řádky měla ale o něco větší, a žákům tak nečinila výraznější potíže.

Orientace na straně

Do hodnocení tohoto parametru se promítl právě výše zmíněný fakt, že u listu C chybělo zadání u čísla cvičení.

Adekvátnost obrazové části

Ačkoli žáci měli jisté výhrady k adekvátnosti obrázku vzhledem k věku adresátů, dosahovaly jednotlivé listy podobných hodnot (28, 26 a 23 z maximálních 36), jsou tedy hodnoceny středně až velmi dobře. Z toho usuzuji, že se jednotlivým autorům v tomto případě podařilo kritérium splnit.

Líbivost obrazové části

Subjektivní vnímání estetiky obrazové části listů již dosahovalo nižších hodnot. Žáci se v této kategorii uchylovali častěji k neutrálnímu hodnocení.

Líbivost textové části

V hodnocení subjektivního vnímání estetiky textu ve cvičení dosahoval nejvyšších výsledků list B, na kterém byla krátká báseň. Na listu A byl pak souvislý text a na listu C izolované věty. Oba poslední jmenované získaly s rozdílem 1 bodu stejné hodnocení.

Zábavnost

Ačkoli u listu B žáci označili, že se jim nejvíce líbil text ve cvičení, hodnocení subjektivní zábavnost tohoto listu bylo nejnižší.

Efektivita cvičení

List C, který obsahoval izolované věty, označili žáci jako neúčinnější z hlediska procvičení dané látky. Tyto výsledky jsou pravděpodobně způsobené tím, že dané cvičení bylo nejdlejší. Nejkratší byla báseň na listu B, který se umístil na posledním místě.

Přesah daného učiva

Žáci vymysleli celkem 3 životní situace, ve kterých může být daná látka užitečná:

- kategorii *komunikace* uvedlo 44 % žáků (patří sem odpovědi: *správné skloňování; oslovení; psaní dopisů, e-mailů, SMS*);
- kategorii *práce* pak 17 % žáků (odpovědi: *práce, práce v kanceláři*) a
- kategorii *škola* celkem 11 % žáků (*přijímačky, doučování*).

Zbylí žáci (33 %) uvedli, že neví, nebo nechali pole nevyplněné, případně vyplnili, že látku nepoužijí nikde.

V dotaznících se dále objevila 4 různá povolání:

- práci *spisovatel* uvedlo 17 % žáků (odpovědi *spisovatel, novinář*);
- *práci v kanceláři* (11 % žáků),
- *soudce* (11 % žáků);
- *učitel/ka* (11 % žáků).

Zbylí žáci opět uvedli, že neví, nebo nechali pole nevyplněné.

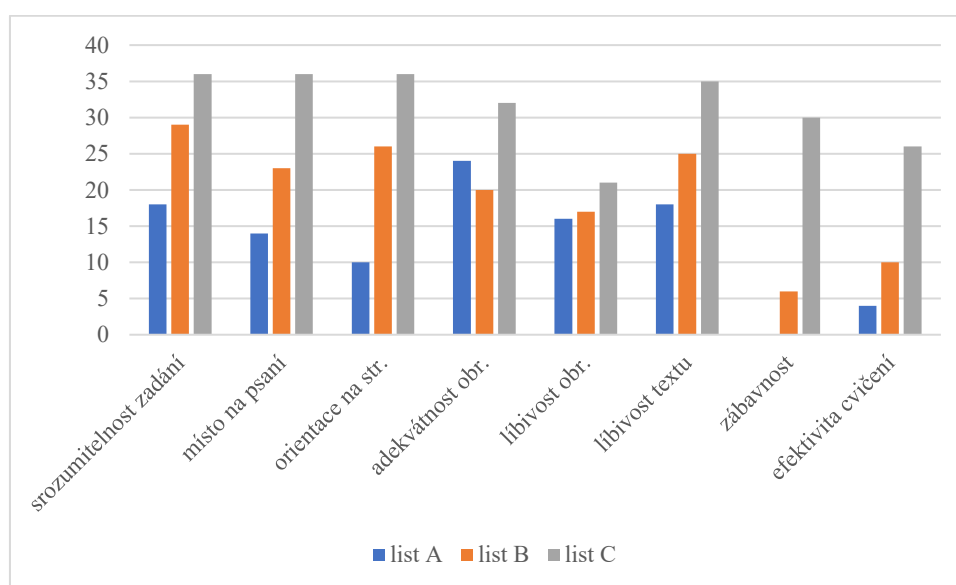
Školní předměty uváděli žáci různé. Nejvíce se shodovali v:

- *matematice* a v *přírodovědě* (17 % žáků)
- a ve *vlastivědě* a *angličtině* (11 % žáků).

Vliv cvičení v učebnici na přesah učiva se zde neprojevil a vzhledem k charakteru jednotlivých úloh ani nemohl. Naopak se zde výrazně projevil vliv povolání rodičů (ta se opakovaně objevovala v odpovědích včetně názvů konkrétních firem) a vliv vysněného povolání, které několik žáků uvedlo.

8.2 Šetření č. 2

Na grafu níže jsou shrnuty výsledky 2. šetření, jehož tématem bylo stále tvarosloví, tentokrát se ale jednalo o druhy číslovek. Na všech listech bylo opět cvičení třídícího typu – žáci měli z textu vybrat číslovky a určit jejich druh.



Graf 2: Druhé šetření v 5. třídě

Srozumitelnost zadání

Ze všech provedených šetření (jak z 5. třídy, tak i z 8. tříd) se zde objevil nejvyšší počet odpovědí, ve kterých žáci uvádějí, že nepochopili zadání (u listu A). V rámci pozorování v průběhu výzkumného šetření jsem zaznamenala celkem 6 dotazů typu: „*Ty zájmena si tam mám vymyslet?*“, „*Jak jako z Klapzubovy jedenáctky?*“¹³ apod. Matoucím prvkem zde pravděpodobně bylo to, že výchozí text se nacházel na jiné straně než tabulka, do které měli žáci výsledky zapisovat.

Jak je zřejmé i z grafu výše, nejsnazší k pochopení bylo zadání na listu C, které ihned pochopili všichni žáci. Ve cvičení se nachází izolované věty a slovní spojení. U každého z nich je rámeček, do kterého žáci doplní počáteční písmena z názvu druhu číslovky. Již z grafické podoby cvičení je tedy zřejmé, jaké je zadání.

¹³ Název textu, ze kterého měli žáci vypisovat zájmena.

Místo na psaní

Ze stejného důvodu opět 100 % respondentů uvedlo, že v listu C bylo dostatek místa na psaní. V listu A byla opět tabulka, která, stejně jako tabulka z minulého šetření, měla krátké linky.¹⁴

Orientace na straně

V rámci hodnocení snadné orientace na stránkách se do celkového počtu bodů promítl výše zmíněný fakt – výchozí text se nacházel na jedné straně a tabulka se zadáním na druhé. List A tak dosáhl nejnižšího hodnocení.

Adekvátnost obrazové části

Při hodnocení adekvátnosti obrázku vzhledem k věku adresátů dosáhl nejvyššího hodnocení opět list C, na kterém se nacházela jednoduchá ilustrace kalkulačky. Naopak nejnižších hodnot dosáhl list B, obsahující ilustraci sluníčka a duhy (obrázek souvisel s textem u cvičení).

Líbivost obrazové části

Subjektivní vnímání estetiky obrazové části listu dosáhlo u všech 3 listů podobných hodnot (21, 17, 16). Vyšší hodnocení měl list C, což pravděpodobně souvisí s hodnocením adekvátnosti vzhledem k věku žáků.

Líbivost textové části

V hodnocení subjektivního vnímání estetiky textu ve cvičení dosáhl jednoznačně nejvyšších hodnot list C obsahující pouze izolované věty, či slovní spojení (celkem 35 bodů z maximálních 36). Méně pak list B, ve kterém text pojednával o duze a jejích barvách (25 bodů) a nejméně list A, na němž byl úryvek z knihy *Klapzubova jedenáctka*. Text byl pravděpodobně vnímán žáky jako složitý, ačkoli neobsahuje žádné komplikované větné konstrukce, nadbytek infinitivních spojení a slovní zásoba v něm použitá není nijak specializovaná.

¹⁴ List A je z učebnice od stejného vydavatelství (Taktik) jako byl v předešlém šetření list C. Jedná se tedy o jednotnou grafickou úpravu učebnicové řady, která dotazovaným žákům činí potíže.

Zábavnost

S výše popsányými specifiky souvisí pravděpodobně i vnímaná zábavnost listu. Celkem 30 bodů zde získal list C, list B pak pouhých 6 a list A s úryvkem z knihy neoznačil jako nejzábavnější ani jeden žák.

Efektivita cvičení

Podobně dopadlo i hodnocení vnímané účinnosti cvičení, ve kterém získal nejvyšší počet bodů list C, protože pro jeho vyplnění nebylo potřeba přečíst si celý text a jev se zde procvičoval izolovaně. Z hlediska procvičení druhů číselkových byl tedy vnímaný žáky jako nejefektivnější.

Přesah daného učiva

Žáci se nejčastěji shodovali ve 3 životních situacích, v nichž jim může být látka užitečná:

- *práce*, tu uvedlo celkem 33 % žáků (paří sem odpovědi: *učitelka matematiky, práce ve firmě*)
- kategorii *obchod* pak 17 % (odpovědi: *prodavačka, práce za kasou*)
- kategorii *komunikace* opět 17 % žáků (*když něco píšeme, psaní dopisu*)

V dotaznících se dále objevilo 8 různých povolání, největší shoda panovala mezi těmito třemi:

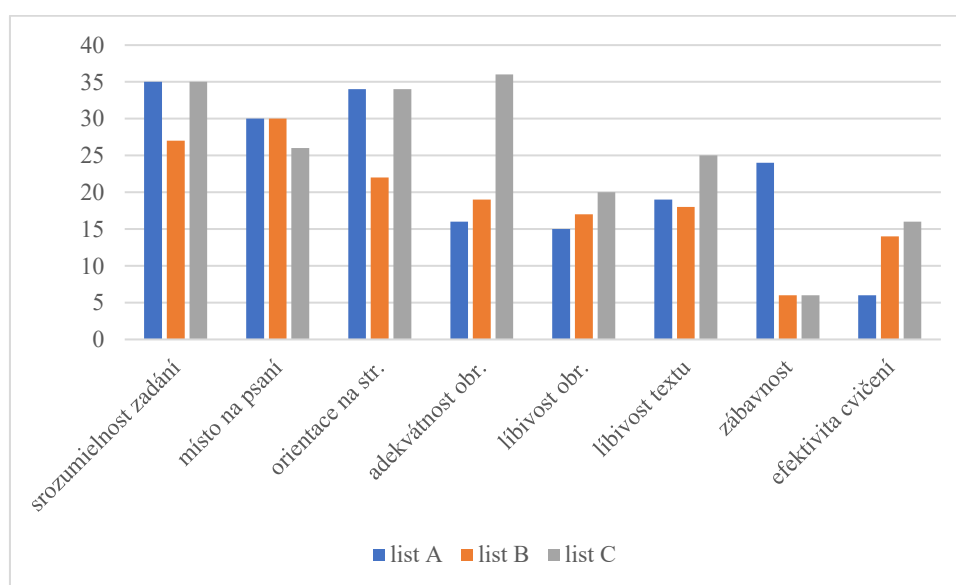
- práci *učitel* uvedlo 11 % žáků (odpovědi *učitel, učitelka matematiky*)
- *prodavač* (11 %)
- práci *doktora* uvedlo opět 11 % žáků (u jednoho z nich byl uveden příklad použití: *máte tři uzliny*)

Ve školních předmětech panovala nejvyšší shoda u předmětu *matematika* (ten uvedlo 44 % žáků).

Vliv cvičení v učebnici na přesah učiva se zde nemohl plně projevit. Velký vliv na odpovědi ale mělo téma jako takové – žáci nejčastěji uváděli situace, povolání a školní předmět, který bezprostředně souvisí s čísly.

8.3 Šetření č. 3

Výsledky posledního dotazníkového šetření z 5. tříd, tentokrát s tématem mluvnické kategorie sloves, jsou opět shrnuty na grafu níže. I na těchto listech bylo cvičení třídicího typu – měli z textu vybrat slovesa a určit u nich mluvnické kategorie.



Graf 3: Třetí šetření v 5. třídě

Srozumitelnost zadání

Z hlediska porozumění zadání dosáhlo 3. šetření nejvyššího počtu bodů ze všech dotazníkových šetření v 5. třídě. Listy A a C dosáhly hodnocení 35 bodů ze 36 a list B 27.

Místo na psaní

Srovnatelných výsledků pak dosáhly listy i v kategorii *U cvičení bylo dost místa na psaní*, kde jednotlivé listy získaly 30, 30 a 26 bodů.

Orientace na straně

Nejnižší počet bodů v této kategorii měl list B (celkem 22 bodů, zbylé listy získaly oba 34 bodů z 36). To bylo ovlivněno stejným faktorem jako v předchozím šetření, kdy byl výchozí text na jedné straně a zadání s tabulkou na straně druhé.

Adekvátnost obrazové části

V rámci adekvátnosti obrazové části vzhledem k věku žáků dosáhl nejnižšího hodnocení list A (16 bodů), na kterém byl obrázek pohádkového draka. Na listu B (19 bodů) se nacházely fotografie míst, o kterých text pojednával. U listu C tato možnost hodnocení chyběla, protože se na něm nevyskytoval žádný obrazový materiál. (V grafu je zanesen s maximálním možným počtem bodů – vzhledem k absenci ilustrací se zde totiž nedá usuzovat, že by byla obrazová část listu nevhodná k věku žáků.)

Líbivost obrazové části

V tomto bodě bylo překvapivé, že v hodnocení subjektivního vnímání estetiky dosáhl nejvyššího počtu bodů (25) právě list C (v hodnocení chyběla možnost *Obrázky se mi líbily*, místo ní zde bylo tvrzení *Líbilo se mi, že list neobsahuje obrázky*). Předpokládala jsem, že list právě kvůli absenci ilustrací nezíská příliš velký počet bodů.

Líbivost textové části

Subjektivní vnímání estetiky textu bylo nejvyšší opět u listu C (25 bodů), jenž obsahoval izolované věty stejně jako list A (19 bodů). Oproti tomu list B, který získal celkem 18 bodů, jako jediný obsahoval souvislý text (vyprávění o škole v přírodě).

Zábavnost

Žáky vnímaná zábavnost listů B a C dosáhla stejných hodnot (6 bodů), oproti tomu list A v této kategorii získal 24 bodů. List A obsahoval v tomto šetření nejkratší cvičení.

Efektivita cvičení

Tento fakt si žáci nejspíš uvědomují, proto se také list A v oblasti účinnosti cvičení umístil na posledním místě (6 bodů) a listy B (14 bodů) a C (16 bodů) žáci vnímali jako efektivnější.

Přesah daného učiva

Žáci se nejčastěji shodovali ve 2 životních situacích, ve kterých jim může být určování mluvnických kategorií sloves užitečné:

- ve škole, tuto možnost uvedlo celkem 33 % žáků (paří sem odpovědi: *při testu, přijímačky, v hodině ČJ*) a
- v práci napsalo 11 % žáků (odpovědi: *v práci, jako učitel*).

V dotaznících se dále objevilo 6 různých povolání, ale každé z nich uvedl jen jeden žák. Největší shoda pak panovala v kategorii *nikde/nevím/nevyplněno*, do které patří 67 % odpovědí.

Ve školních předmětech panovala nejvyšší shoda u předmětů:

- *matematika* (22 %)
- *přírodověda* (11 %).

Stejně jako v předešlých šetřeních se zde vliv cvičení v učebnicích na vnímaný přesah učiva nemohl plně projevit. Projevuje se zde ale aktuální školní situace žáků, kteří v tomto období začali v matematice pracovat se slovními úlohami, proto ji také téměř čtvrtina žáků uvádí v souvislosti s touto látkou.

8.4 Závěr dotazníkového šetření v 5. třídě

Z dotazníkového šetření v 5. třídě vyplývá, že žákům nedělá potíž porozumět zadání v momentě, kdy je zřejmé a pochopitelné i z grafické úpravy daného cvičení. Naopak se ukázalo, že v případě umístění textu na jednu stranu a zadání s tabulkou na druhou (ač se jedná o dvoustrany a není tedy nutné stránky otáčet) žáci znejistí a mají tendenci se doptávat a ujišťují se o správném porozumění zadání.

Vyjma cvičení rozděleného na dvě strany žáci také hodnotili vysokými body jednotlivé listy z hlediska snadné orientace na straně. Žáci uváděli minimálně, že by jim list připadl chaotický, nebo se v něm nemohli vyznat.

Ze zkoumaných listů také vyšlo najevo, že jednotlivé učebnicové řady splňují požadavky adekvátnosti obrazového materiálu vzhledem k věku žáků. V minoritě případů se žáci vyjadřovali o ilustracích jako o nevhodných ke svému věku.

S tím souvisí i líbivost daných obrázků, jejíž hodnocení se pohybovalo okolo středních hodnot.

Překvapivým zjištěním byly výsledky hodnocení listu, který ilustrace neobsahoval. Zde se ukázalo, že žáci nutně nepotřebují ilustrace k tomu, aby se jim daná strana líbila. Stejně tak se neprokázalo, že by žáci hodnotili barevné ilustrace vyššími body než ty černobílé.

Textová část učebnice byla hodnocena na vyšší škále než ta obrazová. Z výzkumného šetření vyplynulo, že žáci hodnotí vyššími hodnotami izolované věty a slovní spojení než souvislý

text. Výjimkou byla pouze báseň z 1. šetření. Zde se tedy opět neprokázal můj vstupní předpoklad, že budou žáci považovat za estetičtější souvislý text.

Na závěr žáci 5. tříd v průběhu dotazníkového šetření prokázali, že jsou schopni sami vnímat a uvědomovat si, že to, co subjektivně vnímají jako zábavné, nemusí být vždy efektivní. Zároveň se ale v šetření č. 2 ukázalo, že zábavnost a efektivnost nutně nevnímají jako vzájemně se vylučující.

V průběhu výzkumného šetření nebyl nijak prokázán ani vyvrácen vliv cvičení v učebnicích na vnímaný přesah učiva mimo školu do jiných životních situací, do povolání nebo do jiných školních předmětů. Prokázal se ale vliv okolí, ať se už jednalo o povolání rodičů, vysněná povolání nebo o aktuální žákovské situace (práce se slovními úlohami v matematice).

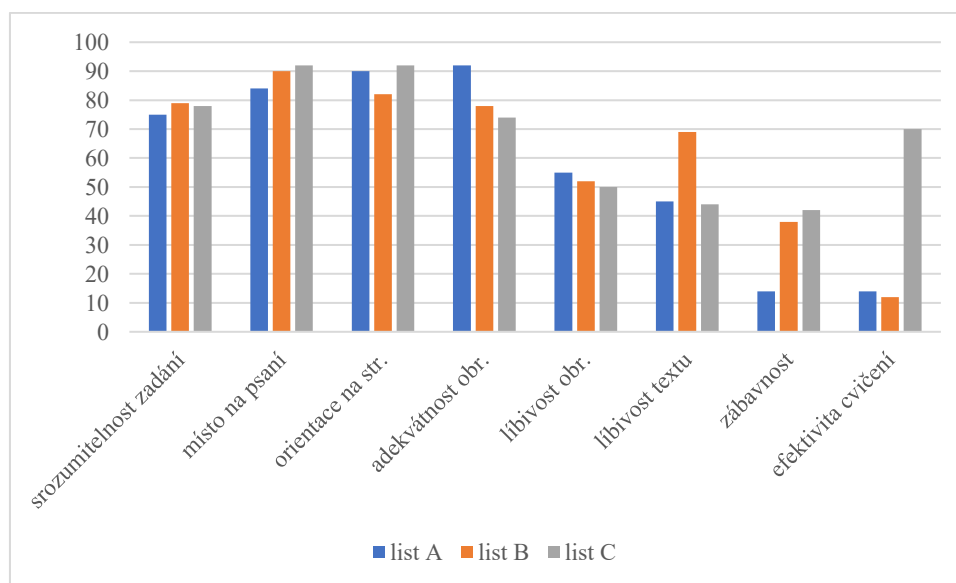
9 Výzkumné šetření v 8. třídách

Dotazníkové šetření v 8. ročníku proběhlo ve 2 třídách na stejné základní škole. Celkem se každého šetření zúčastnilo 46 žáků.

9.1 Šetření č. 1

Cvičení v rámci 1. šetření byla zaměřená na slovo tvorbu, konkrétně na jednoslovná a víceslovná pojmenování. Na všech listech bylo cvičení aplikačního typu – žáci měli jednoslovné výrazy přepsat na sousloví a naopak. Jeho výsledky pak shrnuje graf níže.

Při pozorování v rámci výzkumného šetření vyšel najevo fakt, který sice nebyl přímým předmětem zkoumání, ale považuji za důležité ho zde zmínit. Jedná se o nejednotnou terminologii v učebnicích, která zde, právě díky listům ze 3 různých učebnic od různých nakladatelství a vydavatelství, vyšla najevo. Žáci se mě v průběhu vyplňování opakovaně dotazovali, zda označení „víceslovná pojmenování“ a „sousloví“ znamená totéž. Tato nejednotnost pak žákům činila potíže při vyplňování některých cvičení.



Graf 4: První šetření v 8. třídách

Srozumitelnost zadání

Z hlediska srozumitelnosti zadání dosahovaly jednotlivé listy podobných hodnocení (79, 78 a 75 z maximálních 92 bodů). Žáci formulace zadání hodnotí tedy velmi vysoko a velké většině z nich nečinilo problém zadání porozumět.

Místo na psaní

Z prvního šetření vyplývá, že si žáci vyššího ročníku 2. stupně již dokážou lépe promyslet velikost svého písma vzhledem k tabulce, linkám a velikosti stránky. Celkem 100 % žáků uvedlo, že na listu C bylo dostatek místa (získal tedy maximálních 92 bodů), s rozdílem 1 žák pak 90 bodů získal list B a nejnižšího hodnocení dosáhl list A. Žáci, kteří u tohoto listu označili, že v něm nebylo dostatek místa na psaní, ale přepisovali ve cvičení celé věty. Nepostupovali tedy přesně dle pokynů zadání, kde měli napsat pouze víceslovné pojmenování k tomu jednoslovnému ve větě. Výsledky v této kategorii jsou tedy zkresleny žakovskou nepozorností u zadání.

Orientace na straně

Žáci podobně vysokými čísly hodnotili i přehlednost strany. List C byl přehledný opět pro 100 % žáků, list A získal 90 bodů z maximálních 92 a nejnižší hodnocení dostal tentokrát list B, kde z pozorování průběhu psaní dotazníků a individuálních rozhovorů vyšlo najevo, že žáci byli zmatení z jídelního lístku, se kterým ve cvičení pracovali, a tedy jim chvíli trvalo zorientovat se.

Adekvátnost obrazové části

Hodnocení adekvátnosti obrazové části vzhledem k věku žáků dosahovala opět vysokých čísel (78 a 74 bodů). Z hodnocení byl vyjmut list A, který ilustrace neobsahoval. (V grafu je opět zanesen s maximálním možným počtem bodů – vzhledem k absenci ilustrací se zde totiž nedá usuzovat, že by byla obrazová část listu nevhodná k věku žáků.)

Líbivost obrazové části

Podobně jako u šetření číslo 3 v 5. třídě zde překvapivě nejvíce bodů v hodnocení subjektivního vnímání estetiky obrazové části získal list A, který byl právě bez ilustrací.

List A získal 55 bodů, list B obsahující fotografie, jež ve cvičení sloužily jako nápovědy k frazémům z řecké mytologie, získal 52 bodů a list C s ilustrační fotografií dívky s mobilním telefonem získal 50 bodů. List C byl také ze všech 3 listů nejbarevnější.

Líbivost textové části

Jako nejestetičtější text žáci označili jídelní lístek z listu B, který získal celkem 69 bodů. Zde žáci pravděpodobně ocenili ukotvení textového materiálu v komunikační situaci, než jak tomu bývá u běžných izolovaných vět či modelového textu.

Zábavnost

Co se subjektivní zábavnosti jednotlivých cvičení týká, dosáhl nejvyššího hodnocení list C, který obsahoval slovní zásobu, již žáci sami aktivně používají (ačkoli i zde se objevovaly výrazy, s nimiž žáci potřebovali poradit, např. slova *automobilka* a *propiska*, u které je víceslovný ekvivalent málo frekventovaný¹⁵). Vybraní žáci pak v rozhovorech uvedli, že je list C bavil nejvíce proto, že obsahoval tabulku. Žáci si díky ní byli v listu více jistí a věděli přesně, co mají dělat.

List B pak dosáhl 38 bodů. Žáci v rámci individuálních rozhovorů uvedli, že zábavným prvkem byl právě přesah do pohostinství, tedy i do reálného života.

Nejnižšího počtu bodů dosáhl list A (14 z maximálních 92). Ve cvičení na listu A se totiž objevovala slova, která nepatří do žákovské aktivní (často ani pasivní) slovní zásoby. V průběhu psaní dotazníků se několik žáků ptalo, co znamená slovo *okreska* a jak mají napsat pomocí víceslovného pojmenování slovo *zohlednit*.

Efektivita cvičení

Žáci měli pocit, že si látku nejvíce procvičili na listu C, který získal celkem 70 bodů. List C obsahoval nejvíce slov, která, jak bylo řečeno výše, patří do žákovské aktivní slovní zásoby (*mobil, třídnice, čeština, vejška, ...*).

List A pak získal 14 bodů a list B celkem 12. Poslední jmenovaný získal nejnižší počet pravděpodobně kvůli tomu, že se jednalo o slovní zásobu pouze z jednoho oboru.

¹⁵ Data z Českého národního korpusu ke dni 30.10. 2024: slovo *propiska* dosahuje počtu výskytu na milion slov 1,16; samotné přídavné jméno *propisovací* pak pouhých 0,22.

Přesah daného učiva

Tři nejčastěji uváděné životní situace, ve kterých mohou žáci využít změnu sousloví ve víceslovné pojmenování a naopak, byly následující:

- kategorii *komunikace* uvedlo 39 % žáků (paří sem odpovědi: *když budu chtít mluvit spisovně, když budu mluvit s kamarády, když píšeme* ad.);
- kategorii *práce* pak 17 % žáků (odpovědi: *při pohovoru, v práci*) a
- kategorii *restaurace* napsalo celkem 13 % žáků (*když si objednávám, v hospodě* ad.).

V dotaznících se dále objevilo 8 různých povolání, z nichž 3 největší kategorie jsou:

- *spisovatel*, kterou uvedlo 20 % žáků (odpovědi *spisovatel, novinář, editor článků, literární vědec*);
- *pohostinství* (17 % žáků) s odpověďmi jako: *číšník, hostinský, servírka* a
- *všetchna povolání* (13 % žáků), kde někteří ještě specifikovali: *ve všech, kde se pracuje s lidmi* nebo *ve všech, kde se mluví a píše*.

Školních předmětů uvedli žáci celkem 9, přičemž nejvýraznější je obecná kategorie:

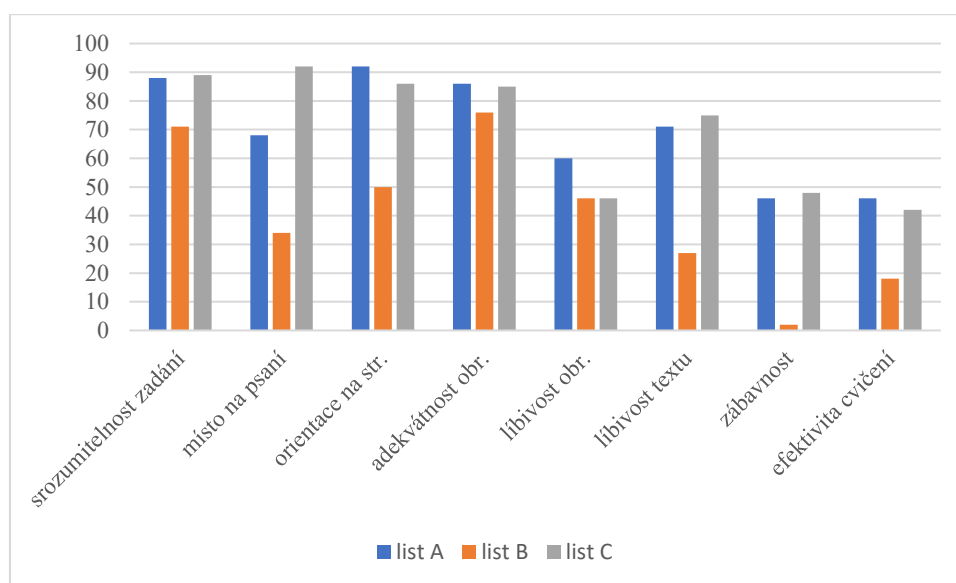
- *ve všech* (24 % žáků), někteří opět specifikovali, že se jedná o *všetchny, kde se píše*, někteří z této kategorie vyjmulí tělocvik či výtvarnou výchovu.

Ačkoli největší skupina žáků se v rámci životní situace shoduje v kategorii komunikace, není zanedbatelná ani kategorie restaurace, ve které je patrný vliv právě cvičení na listu B, kde žáci pracovali s jídelním lístkem.

Vliv tohoto cvičení je patrný i u nejčastěji uváděných povolání, kde se na 2. místě umístilo právě pohostinství.

9.2 Šetření č. 2

Tématem cvičení v rámci 2. šetření bylo skloňování přejatých podstatných jmen. Na všech listech bylo opět cvičení aplikačního typu – žáci měli doplnit do textu/do tabulky přejaté slovo ve správném/zadaném pádu. Úloha na listu A pak obsahovala ještě přidružený úkol, který byl syntetického typu, žáci zde měli každý z tvarů použít ještě v krátké větě.



Graf 5: Druhé šetření v 8. třídách

Srozumitelnost zadání

Listy C a A dosáhly podobných hodnot z hlediska srozumitelnosti zadání (89 a 88 bodů). Nejméně bodů zde získal list B (71). Z individuálních rozhovorů pak vyplynulo, že pro žáky bylo matoucí, že do textu nelze doplnit všechna slova z nabídky. Tuto informaci nicméně zadání obsahovalo: „Slova z nabídky doplň ve správných tvarech do textu. Některá ti zbydou.“ Žáci pak odpovídali, že si zadání nejprve nepřečetli a začali hned cvičení vyplňovat. Když jim některá slova zbývala, byli z toho zmatení a až pak si všimli 2. věty zadání. Výsledek této otázky je v tomto šetření tedy zkreslen právě žákovskou nepozorností, podobně jako v prvním šetření v 8. ročníku v kategorii *Místo napsaní*, kde kvůli nepozornosti u zadání hodnotili nízko list A.

Místo na psaní

U listu C uvedlo 100 % žáků, že bylo ve cvičení dostatek místa. List A pak získal 68 bodů z maximálních 92. Zde byla tabulka se dvěma sloupci – do prvního měli žáci vyplnit zadané slovo ve 2. pádě, to se jim na linku bez větších obtíží vešlo, ale do druhého sloupce měli napsat větu, ve které dané slovo použili. Zde záleželo na délce vymyšlené věty, ale části žáků se tam celá odpověď nevešla.

Nejméně bodů získal list B, ve kterém byly nízké mezery mezi řádky a linka na doplnění slova byla, v závislosti na dopisovém slově, často skutečně nedostatečná. Učebnice od stejného vydavatele (Taktik) vykazovala tento problém již u 2 šetření v 5. třídě (konkrétně u šetření č. 1 a č. 2).

Orientace na straně

Na listu A se dobře orientovalo 100 % žáků. Jak již vyplynulo z předchozího šetření, žákům v tomto aspektu napomáhá, když je součástí cvičení tabulka. Celkem 86 bodů získal list C a pouhých 50 z maximálních 92 list B, na kterém je, vlivem nízkých mezer mezi řádky, více textu.

Adekvátnost obrazové části

Listy A a C dosáhly opět podobných hodnot (86 a 85 bodů) i v rámci vhodnosti obrazového materiálu vzhledem k věku adresátů učebnice. List A obsahoval 3 fotografie významných památek (které měli žáci v rámci jednoho ze cvičení popsat) a ilustraci antického boha (ta souvisela s textem jednoho cvičení). List C obsahoval ilustraci, která znázorňovala Leonarda da Vinci, obrázek opět souvisel s textem cvičení.

List B měl nejnižší hodnocení (76 bodů). Obsahoval 5 obrázků, které měli žáci v rámci jednoho ze cvičení popsat.

Líbivost obrazové části

Subjektivní vnímání estetiky obrazové části listu dosáhlo nejvyšších hodnot u listu A (60 bodů). Listy B a C pak byly hodnoceny stejným počtem bodů (46).

Líbivost textové části

Žákům se nejvíce líbil souvislý text o Leonardovi da Vinci na listu C (75 bodů), izolovaná slova na listu A dosáhla 71 bodů a nejnižší byl hodnocený text na listu B (27 bodů), který obsahoval izolované věty. Žáci do tohoto textu měli doplňovat slova z nabídky. Tato byla ale často složitá a žáci neznali jejich význam (nejvíce žáků se na mě s žádostí o vysvětlení významu obracelo u slov *kajuta, menhir, symposium a bungalov*).

Zábavnost

S tímto faktem souvisí i subjektivní zábavnost jednotlivých cvičení, které u listu B získalo nejnižší počet bodů. Tento list označil za nejzábavnější pouze jeden žák. Listy C a A opět dosáhly podobných hodnot (48 a 46 bodů).

Efektivita cvičení

Žákům připadal neefektivnější vzhledem k probírané látce list A (46 bodů) a list C (42 bodů). List B získal celkem 18 bodů.

Přesah daného učiva

Žáci nejčastěji uváděli životní situace spadající do kategorií:

- *komunikace* 50 % žáků (odpovědi: *když něco píšu, když mluvím s kamarády ad.*) a
- *škola* 28 % žáků (odpovědi: *v testu, na přijímačky, maturita*).

Co se týká povolání, ve kterém by žákům mohla být užitečná schopnost skloňovat přejatá podstatná jména, nejčastěji uváděli kategorie:

- *spisovatel*, tu uvedlo celkem 35 % žáků (odpovědi: *spisovatel, novinář, překladatel, editor článků*) a
- *práce v kanceláři*, kterou napsalo 26 % žáků (odpovědi: *práce v kanceláři, makléř, všude, kde se píšou e-maily, všude, kde se pracuje s lidmi*).

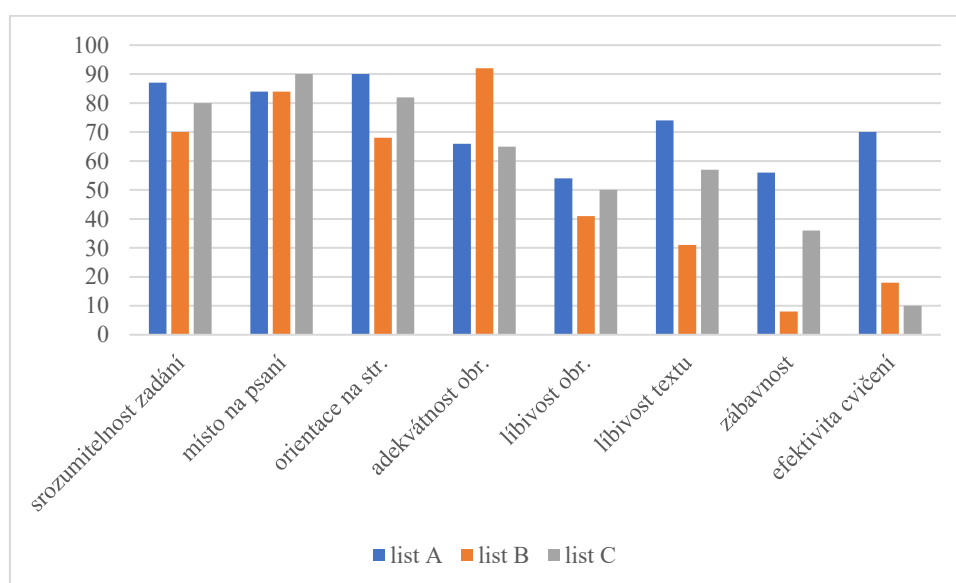
Co se týká školních předmětů, nejčastější odpověď byla *všude, kde se něco píše*. Tu uvedlo 37 % žáků.

Jednotlivci také uváděli specifická povolání *biolog, historik, doktor, mechanik* a objevovaly se zde i jmenovitě školní přírodovědné předměty jako je *chemie, přírodopis, zeměpis* a také *dějepis*. Domnívám se, že to souviselo s jednotlivými slovy, se kterými se ve cvičeních

pracovalo, ta často vycházela z těchto specializovaných oblastí. Nicméně počet odpovědí se pohyboval okolo 3 %, nelze z toho tedy usuzovat, že by vliv této specifické slovní zásoby ve cvičení byl velký.

9.3 Šetření č. 3

U posledního dotazníkového šetření v 8. třídách pracovali žáci se cvičeními týkajícími se slovesného vidu. Na všech listech bylo cvičení typu třídícího – žáci měli určit, o jaký slovesný vid se u zadaných slov jedná. Úloha na listu A pak obsahovala ještě přidružený úkol, který byl syntetického typu, žáci zde měli ještě vytvořit vidovou dvojici. Výsledky tohoto šetření opět shrnuje graf níže.



Graf 6: Třetí šetření v 8. třídách

Srozumitelnost zadání

V oblasti porozumění zadání získal nejvyšší hodnocení list A (87 bodů), který obsahoval tabulku, do které žáci vypisovali jednotlivé tvary vidu dokonavého a nedokonavého. Díky tomu byl pro žáky nejpřehlednější.

U listu B, který získal 70 bodů, pak hrála roli právě absence tabulky. Žáci měli stejně jako ve cvičení na listu A třídit slovesa dle jejich vidů, ale odpovědi zde měli psát na linky. Na prvních pět psali slovesa nedokonavá, na dalších pět slovesa dokonavá. Zadání tedy nebylo výslovně nepřehledné (což vyplývá i z celkového počtu získaných bodů), ale oproti listu A vyžadovalo větší soustředění.

Místo na psaní

Tato oblast byla hodnocena velmi vysoko. List C získal 90 bodů (to znamená, že s výjimkou jednoho žáka se všichni domnívali, že zde byl dostatek místa na psaní) a listy A a B pak získaly 84 bodů.

Orientace na straně

Nejlépe se žáci zorientovali na listu A, kde jim v celkové přehlednosti napomohla právě výše zmíněná tabulka. List A zde tedy získal 90 bodů z maximální 92, list C pak 82 bodů a list B bodů 68.

Adekvátnost obrazové části

List B v tomto šetření neobsahoval žádné ilustrace. V grafu je, stejně jako v předchozích šetřeních, zanesen s maximálním možným počtem bodů. Listy A a C získaly podobný počet bodů (66 a 65). Jedná se o nejnižší hodnocení vhodnosti obrazového materiálu vzhledem k věku adresátů ze všech tří dotazníkových šetření v 8. ročníku. List A obsahuje fotografii malého chlapce, který věkem spíše odpovídá žákům 1. stupně než žákům 8. třídy. Na listu C jsou pak dvě kreslené ilustrace v rámci cvičení, které znázorňují konverzaci dvou žen.

Líbivost obrazové části

Nejnižším hodnotám odpovídá i subjektivní vnímání estetiky obrazové části listu. Nejvyšší hodnotu má list A (54 bodů), poté list C (50 bodů) a nejnižšími body je v tomto případě hodnocen list B, který žádný obrazový materiál neobsahoval (41 bodů).

Líbivost textové části

Žákům se nejvíce líbila izolovaná slova na listu A (74 bodů). List C s konverzací dvou žen získal 57 bodů a list B s úryvkem z knihy Johna Wyndhama získal jen 31 bodů. Opět se zde nepotvrdil můj původní předpoklad, že by žáci po estetické stránce hodnotili výš souvislý text než izolované věty.

Zábavnost

Obdobně vycházejí i výsledky hodnocení subjektivní zábavnosti. List A s izolovanými slovy získal 56 bodů, list C 36 a list B s úryvkem z knihy získal pouhých 8 bodů (za nejzábavnější ho tedy označili jen 4 žáci ze 46).

Efektivita cvičení

Nejvyšší míru užitečnosti vzhledem k procvičení dané látky spatřují žáci u listu A, který získal 70 bodů. List jim připadal nejefektivnější proto, že v něm procvičovali izolovaná slova a nemuseli se soustředit na nic dalšího. Naopak nejméně efektivní jim připadl list C (10 bodů), ve kterém rozlišovali vid pouze u sloves příbuzných se slovem *péct*.

Přesah daného učiva

Žáky dvě nejčastěji zmiňované životní situace spojené se slovesným videm byly:

- *škola* 46 % žáků (odpovědi: *přijímačky, při testu ad.*) a
- *komunikace* 35 % žáků (odpovědi: *abych věděl, kolikrát mám něco udělat; když mluvím ad.*).

Povolání, ve kterých by bylo užitečné rozeznávat slovesné vidy, vymysleli žáci celkem 14. Z toho důvodu nejsou jednotlivé kategorie tolik procentuálně zastoupené. A ačkoli nejvýraznějšími kategoriemi byly:

- *práce s jazykem*, 15 % žáků (odpovědi: *spisovatel, novinář, překladatel, editor článků, jazykovědec, ten, kdo vytváří slovníky pro češtináře*) a
- *učitel*, kterou napsalo 11 % žáků (odpovědi: *suplující učitel, vychovatel, učitel*),

domnívám se, že právě velký rozptyl různých povolání značí to, že si žáci myslí, že rozeznávat od sebe vidy jim může být užitečné kdekoli.

Ze školních předmětů se nejčastěji vyskytovaly *cizí jazyky* 33 % a obecná kategorie *všude, kde mluvím/kde píšu* 22 % žáků.

V souvislosti s uváděnými životními situacemi, povoláními a školními předměty se v tomto případě neobjevila souvislost s jednotlivými cvičeními na zkoumaných listech. Potenciál ovlivnit v tomto směru žáky měl jen list C, který se týkal pečení. Nic v souvislosti s pečením či vařením se ale v odpovědích neobjevilo.

9.4 Závěr dotazníkového šetření v 8. třídách

Z dotazníkových šetření (konkrétně č. 1 a 2) vyplynulo, že žáci nevěnují dostatečnou pozornost čtení zadání. Na tento aspekt jsem se ptala i vybraných žáků v rámci individuálních rozhovorů a ti mi tuto domněnku potvrdili. Někteří pak ještě uvedli, že

v případě, že je náplň cvičení zřejmá z jeho podoby (mezery uprostřed vět, doplňování písmen, doplňování do tabulky atd.), zadání čtou jen v případě, že se v průběhu vyplňování daná úloha nevyvíjí tak, jak předpokládali, a vznikne tedy potřeba zjistit, kde udělali chybu.

S tímto koresponduje i zjištění z výzkumného šetření, že žáci považují za přehlednější právě takové cvičení, které obsahuje tabulku. Jednak je díky ní učivo lépe strukturované a jednak je z ní i zřejmé zadání.

Nicméně vzhledem k tomu, že se jedná o žáky 8. ročníku, projevují při vyplňování cvičení již značnou samostatnost a pochopit zadání (ať již z explicitních instrukcí, nebo z grafické podoby cvičení) jim tedy nedělalo výraznější potíže.

Zároveň si dovedou představit délku doplňovaných slov/vět a přizpůsobit tak velikost písma místu, kam mají daný jev doplnit. Dostatek místa na psaní je tedy v průběhu výzkumného šetření v 8. třídách hodnocen velmi vysoko. Výjimkou je jen výše popsáný list B z šetření č. 2. (viz kapitola 9.2 *Šetření č. 2*).

Žáci se dle výsledků dotazníků i dobře orientovali v jednotlivých listech. Jedinou výjimkou je zde opět list B z šetření č. 2. (problematika jeho přehlednosti je opět popsána v kapitole 9.2 *Šetření č. 2*). V ostatních případech ale žáci přehlednost listů nepovažovali za problém.

Z dotazníků také vyšlo najevo, že se jednotlivým nakladatelstvím daří dodržovat adekvátnost ilustrací k věku adresátů učebnic. Mírné vychýlení z převážně vysokých hodnot pak představovalo šetření č. 3. Jednotlivé hodnoty dosahovaly ale i tak téměř tři čtvrtě bodů z celkového maxima.¹⁶

Na druhou stranu subjektivně vnímaná estetika obrazové části učebnice byla hodnocena nižšími body. Průměrný počet bodů jednoho listu v této oblasti je 50 z maximálních 92, což je pouhých 54 %. Ani zde se nepotvrdil můj předpoklad, že budou žáci hodnotit list bez obrazové části primárně nižšími body. V 1. šetření získal list A (bez obrazové části) nejvyšší počet bodů, oproti tomu ve 3. šetření získal list B (bez obrazové části) hodnocení nejnižší.

Obdobně se nepotvrdil ani můj další předpoklad týkající se hodnocení estetiky souvislého textu. V rámci šetření č. 2 byl sice list C se souvislým textem hodnocen nejlépe, na druhou

¹⁶ Celkem 65 a 66 bodů z 92.

stranu v šetření č. 3 list B dostal výrazně nižší hodnocení než ostatní listy, ačkoli jako jediný obsahoval právě úryvek z knihy.

Z výsledků dále vyplývá, že žáci nejvyšší efektivnost cvičení vnímají u těch úloh, ve kterých procvičují daný jev izolovaně a na vysokém množství příkladů.

Vliv učebnic na vnímaný přesah učiva se neprokázal v dostatečné míře. V 1. šetření se projevilo v rámci jmenovaných životních situací a povolání. Procentuální zastoupení daných odpovědí ale nebylo dostatečně vysoké, abych mohla svou domněnku potvrdit, či vyvrátit. Obsah textů, se kterými žáci v učebnicích/pracovních sešitech pracují na vnímání přesahu vliv má. Bohužel se mi ale v rámci výzkumného šetření nepodařilo zjistit, jak velký ten vliv je a zda se jedná o významný, či zanedbatelný efekt.

10 Závěr dotazníkového šetření

Žáci 5. tříd se ukázali být více svědomití při čtení zadání. Nejvíce se to projevilo právě u takových cvičení, kde byl výchozí text na jiné straně než tabulka, nebo když nebylo zadání přímo u čísla cvičení, ale až u písmene a) a b), na ně žáci v průběhu vyplňování reagovali dotazy. Oproti tomu žáci osmých ročníků, majíce více zkušeností s vyplňováním cvičení, již zadání tak pozorně nečtou. Naopak často cvičení vyplňují bez jeho přečtení.

Nedostatečná délka linky či prostor mezi řádky byla tématy, která rezonovala více v 5. ročníku než v 8.. Průměrné bodové ohodnocení v 5. ročníku ve všech 3 šetřeních na každém z použitých listů bylo 1,4 ze 2 bodů. Oproti tomu v 8. třídách to bylo 1,7 bodu.

Společné pro oba ročníky jsou závěry týkající se snadné orientace v jednotlivých listech. Žáci tento aspekt v každém z šetření hodnotili celkově vysokými body, ač se zde projevila vliv cvičení rozděleného na 2 strany v 5. ročníku, nebo list obsahující velké množství textu v 8. ročníku.

Společné je také splnění adekvátnosti obrazového materiálu vzhledem k věku adresátů učebnic. Žáci 5. ročníku hodnotili průměrně vhodnost ilustrací 70 % maximálního možného počtu bodů a žáci 8. ročníku dokonce 86 % z maxima.

Subjektivně vnímaná estetičnost obrázků byla ale v obou ročnících hodnocena nižšími body. V 5. třídě to bylo v jednom listu průměrně 51 % z maximálního možného počtu bodů a v 8. třídách to bylo 55 %. A ani v jednom z ročníků se nepotvrdil můj předpoklad, že list bez ilustrací bude hodnocen nižšími body. V 5. ročníku byl list bez obrazové části hodnocen dokonce lépe než dva zbylé listy (šetření č. 3) a v 8. třídách byl obdobný list hodnocen nejvyšším počtem bodů v 1. šetření. Oproti tomu list bez obrazové části se objevil i ve 3. šetření z 8. ročníku, kde naopak získal nejnižší počet bodů.

Textová část učebnice byla v obou ročnících hodnocena vyššími body než ta obrazová. V 5. třídě to bylo průměrně 63 % z celkového maxima a v 8. třídách to bylo 60 %. Ani v jednom z ročníků se nepotvrdil předpoklad, že by se žákům více líbil souvislý text oproti izolovanému. V 5. ročníku dosáhl souvislý text vyššího hodnocení jen u 1. šetření, kde se jednalo o báseň. V ostatních šetřeních dosáhly nejvyšších bodů listy obsahující izolované slovní spojení a izolované věty. V 8. ročníku se souvislý text umístil na 1. místě také pouze jednou (šetření č. 2). Ve 3. šetření získal naopak výrazně nižší hodnocení než ostatní listy.

Toto zjištění je tak v rozporu s aktuální tendencí textocentrismu a zdůrazňování práce s textem (více v teoretické části v kapitole 4 *Současný didaktický přístup v předmětu český jazyk*).

Se třemi výše zmíněnými kategoriemi (*adekvátnost obr.; líbivost obr. a líbivost textu*) souvisela možnost žáků zakroužkovat ANO i NE současně, což značilo „nemám názor“. Jak již bylo popsáno v kapitole věnující se obsahu dotazníku, tato možnost vznikla z požadavků žáků v průběhu předvýzkumu. Z analýzy zapsaných odpovědí ale vyšlo najevo, že tuto možnost (alespoň 5x z 9 možností v jednom dotazníku) v každém ze šetření vybrali v 5. ročníku pouze 2 žáci a v 8. ročníku pouze 1. Mimo těchto tří, kteří na ilustrace a text neměli názor nikdy, se pak žáci různě prostrídali.

Vzhledem k rozdílnosti vnímání předmětu český jazyk (kdy je mezi chlapci na 2. stupni tento předmět méně oblíbený a zároveň považovaný za obtížnější než mezi děvčaty), mě zajímalo, jestli tuto možnost (ať již z absence názoru, nebo pohodlnosti) budou vybírat spíše chlapci nebo děvčata a zároveň zda tento výběr bude ovlivněn školní úspěšností v předmětu u daného žáka.

Co se týká pohlaví, neprojevila se zde žádná výraznější tendence. V 5. ročníku tuto možnost alespoň 5x v jednom šetření vybralo celkem 8 děvčat a 6 chlapců. V 8. třídách to pak bylo 14 chlapců a 13 děvčat.

Souvislost se školní úspěšností se také nijak neprokázala. Možnost nevyjádřit se vybírali jak žáci, kteří měli na konci roku jedničky, tak žáci, kteří měli dvojky.

Spojujícím prvkem ve vnímané efektivnosti cvičení je množství příkladů, se kterými žáci pracují a procvičování izolovaného jevu. Právě úlohy tohoto typu hodnotili žáci nejvyššími body. Tento fakt nicméně pravděpodobně souvisel s tím, že výzkumné šetření probíhalo ve fixační fázi výuky. Žáci věděli, že si dané jevy na listech mají procvičit a nejedná se o nové učivo. V této fázi pak přirozeně vnímali cvičení s izolovanými jevy jako efektivnější, protože tato cvičení obsahovala i více jevů.

Ani v jednom z ročníků se nepodařilo potvrdit ani vyvrátit vliv učebnic na vnímaný přesah učiva. Učebnice v tomto směru neposkytovaly dostatečné množství úloh, které bych mohla v rámci šetření použít. Nemohu však konstatovat, že by učebnice tohoto materiálu celkově obsahovaly málo, neboť to nebylo předmětem mého zkoumání.

11 Návrh vlastní učebnice

Na dotazníková šetření navazovalo další šetření, v rámci kterého si žáci navrhli vlastní učebnici.

Tvorba návrhu probíhala v hodinách výtvarné výchovy. V 5. třídě jsem se osobně daných hodin účastnila, v 8. třídách to bohužel z organizačních důvodů nebylo možné. Žákům jsem ale zadání vysvětlila a poskytla jsem jim tak i prostor klást dotazy v případě, že by některému aspektu zadání nerozuměli. Podrobné instrukce dostala i vyučující výtvarné výchovy.

11.1 Zadání tvorby

Žáci dostali k dispozici čtvrtky velikosti A3 a A4. Výsledná ideální učebnice měla mít podobu přehnuté čtvrtky. Žáci si tedy mohli vybrat velikost podle toho, jaký formát učebnice preferují.

Na obálku si měli žáci vybrat takové barvy, které by na učebnici rádi sami viděli. Pokud chtěli na obálku namalovat nějaký motiv, mohli tak učinit. Pokud by si na obálce raději představovali nějakou fotografii, nakreslili obrázek, který ji reprezentoval, a připsali pod něj, že se jedná o fotografii.

Po otevření přehnutého papíru měli za úkol dovnitř začlenit minimálně 3 cvičení. Žáci byli srozuměni s tím, že se nejedná o test z českého jazyka a cvičení se mohou týkat libovolné látky, tedy i látky 3. ročníku. Jejich úkolem bylo se primárně rozhodnout, jestli ve cvičení použijí souvislý text, izolované věty, nebo izolovaná slova.

Daný text nemuseli přesně vymýšlet, mohli ho znázornit pouze vlnkami. Pod text měli žáci za úkol definovat, zde se jedná právě o souvislý text, nebo izolované věty, či slova. Jediné, co muselo být přesné, byla formulace zadání.

Text mohli doplnit obrázky, které by sami v učebnicích 5., či 8. ročníku chtěli vidět. Měli použít takové barvy, které se jim líbí (mohli tedy zvolit i černobílé ilustrace). V případě, že by chtěli v učebnici použít nějakou fotografii, postup byl stejný jako u obálky.

11.2 Vyhodnocování návrhů

Výsledky jednotlivých návrhů byly stejně jako výsledky dotazníků nejprve rozděleny dle ročníku.

Sledované prvky odrážely jednotlivé části dotazníku. Ve finálních návrzích jsem tedy sčítala tyto jevy:

- černobílé návrhy
- barevné návrhy
- obálka bez obrazové části
- vnitřní část učebnice bez obrazové části
- návrhy obsahující pouze ilustrace, nikoli fotografie
- návrhy obsahující pouze fotografie, nikoli ilustrace
- návrhy kombinující fotografie i ilustrace
- návrhy obsahující pouze souvislé texty
- návrhy obsahující pouze izolované věty či slova
- návrhy kombinující souvislé texty a izolované věty či slova

Výsledky jsou pak zobrazeny pomocí procent zaokrouhlených bez desetinného místa.

11.3 Výsledky návrhů učebnic v 5. třídě

Svou ideální učebnicí si v rámci výzkumného šetření vytvořilo celkem 20 žáků. Ani jeden z žáků nevytvořil svůj návrh černobílý a zároveň také nikdo nevytvořil obálku učebnice bez jakéhokoli obrazového prvku – ať už se jednalo o kreslenou ilustraci, fotografii nebo geometrický tvar.

Celkem 50 % žáků použilo kombinaci kreslených obrázků s fotografiemi, 35 % pak pouze kreslené prvky a 15 % jen fotografie.

Nepoužit ve vnitřní části učebnice žádný prvek ilustrace či fotografie se rozhodlo celkem 20 % žáků. Neznamená to ale, že by jednotlivá cvičení od sebe nerozdělili ani nijak barevně. Jistý prvek grafiky se tedy objevoval ve všech učebnicích.

Co se týká textové části, většina žáků (55 %) ve svých návrzích použila jak souvislý text, tak i izolované věty či slova. Zbylých 45 % pak použilo pouze izolované věty/slova. Naopak nikdo nepoužil jen souvislý text.

11.4 Výsledky návrhů učebnic v 8. třídách

V 8. ročníku se této části výzkumného šetření zúčastnilo celkem 38 žáků. Stejně jako v 5. třídě nevytvořil ani jeden z žáků svůj návrh černobílý, stejně tak nikdo opět nenavrl obálku zcela bez obrazového prvku.

Velmi podobně vycházelo v 8. ročnících i rozvržení jednotlivých grafických prvků v učebnicích. Celkem 52 % žáků zvolilo kreslenou ilustraci i fotografii, 37 % jen ilustraci a 11 % jen fotografii.

V 8. třídách byl ale překvapivě nižší podíl žáků, kteří se rozhodli žádný prvek kresby či fotografie nepoužít. V tomto případě se jednalo o pouhých 13 %. Stejně jako návrhy žáků z 5. třídy tyto ale vždy nějaký prvek grafiky obsahovaly.

Rozdíl ve výsledcích pak nastává v textové části jejich učebnic, kdy se pro kombinaci souvislého textu a izolovaných vět/slov rozhodlo celkem 76 % žáků, 21 % žáků pak použilo jen izolované věty, ve 3 % návrhů se nacházel jen samotný izolovaný text.

Tento rozdíl mezi ročníky vznikl nejspíše tak, že žáci 8. ročníků jsou již více zvyklí na práci s delšími souvislými texty (i učebnice pro tento ročník obsahují na první pohled více textu než učebnice pro 5. ročník). Více si tedy uvědomují jeho přítomnost v učebním procesu, a dokážou si tak i lépe představit úlohy, ve kterých figuruje.

Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, jak žáci 5. a 8. ročníku základní školy hodnotí sledované aspekty učebnic a vliv těchto aspektů na vnímanou efektivitu a atraktivitu jednotlivých cvičení. Cíl byl naplněn a jednotlivá zjištění předkládám níže.

Předpoklad, že žáci budou negativně hodnotit materiály bez obrazové části, se nepotvrdil.

Absence obrazové části nebyla překážkou pro kladné hodnocení estetické stránky listu v dotazníkovém šetření. Toto se projevilo i při tvorbě ideální učebnice českého jazyka, kdy ne všechny učebnice obsahovaly obrazovou část. Naopak všechny obsahovaly určité grafické členění (změna velikosti a typu písma, barevné odlišení úloh, rámečky, tabulky apod.).

Ukázalo se tak, že vnímání obrazové části učebnic je u žáků mnohem komplexnější než jen vnímání existence či absence ilustrací a jejich barevnost. Vzhledem ke kladným výsledkům z jednotlivých dotazníkových šetření lze usuzovat, že autoři učebnic vhodně přizpůsobují tyto aspekty cílové skupině.

Druhý předpoklad, tedy že žáci upřednostní souvislé texty před izolovanými větami, byl též vyvrácen.

Žáci ve většině šetření hodnotili více body taková cvičení, která obsahovala izolované věty/slova než souvislý text. Takové hodnocení však může být způsobeno účastí na výzkumném šetření, při kterém žáci ocenili spíše cvičení s izolovanými větami a slovy, která byla často kratší, a mohli je tak rychleji vyplnit. Při tvorbě ideální učebnice českého jazyka pak žáci vytvářeli jak cvičení se souvislým textem, tak cvičení s izolovanými větami/slovy. Z toho vyplývá, že jsou zvyklí pracovat s oběma typy cvičení a hodnotí je srovnatelně.

Cvičení obsahující izolované věty/slova žáci nejčastěji označovali jako nejefektivnější. Tento jev souvisel pravděpodobně s fixační fází výuky, ve které byl žákům dotazník zadáván. Žáci věděli, že si v jednotlivých cvičeních mají probíraný jev procvičit. Přirozeně pak hodnotili lépe takové cvičení, v němž byla vyšší koncentrace dané látky a mohli se pak soustředit na jev samotný. Výsledky v této oblasti jsou tak v rozporu s aktuální tendencí textocentrismu, protože žáci vždy nevnímají práci se souvislým textem nutně jako lepší. Naopak za účelem procvičení jevu spíše preferují izolované věty a slova.

Zajímavým zjištěním bylo, že schopnost porozumět zadání a vnímání dostatku místa na psaní se ukázaly být věkově podmíněné. Mladší žáci častěji tyto aspekty označovali nižšími body, což lze vysvětlit menšími zkušenostmi s vyplňováním různorodých cvičení. Starší žáci naopak znají typologii jednotlivých úloh a dokážou lépe pochopit zadání už ze samotné grafické podoby úkolu. Co se dostatku místa na psaní týká, starší žáci dokážou lépe uzpůsobit velikost písma dané lince.

Při výběru optimální učebnice pro žáky je tedy potřeba zaměřit se na celkové grafické členění jednotlivých listů (množství ilustrací není rozhodujícím faktorem) a zároveň na existenci cvičení vhodných do každé části hodiny (tedy i do fixační části) a poměrové rozvržení souvislých textů a izolovaných vět/slov.

Dalším jevem, na který se učitel při výběru může zaměřit, je předpokládaná atraktivita souvislých textů pro žáky. Souvislý text, ať již autentický nebo vytvořený pro potřeby cvičení, totiž není zárukou atraktivity.

Ve své práci jsem se chtěla zaměřit i na to, zda mají učebnice vliv na žákovo vnímání přesahu učiva do života. Kritérium výběru typologicky stejných cvičení na stejné téma napříč učebnicovými řadami bylo ale natolik omezující, že nebylo možné zahrnout texty s tímto potenciálem. Tento aspekt však představuje zajímavý podnět pro budoucí výzkumy, které by mohly tuto problematiku dále rozvinout a přispět k hlubšímu pochopení funkce učebnic ve výuce.

Seznam použitých informačních zdrojů

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. 2. dopl. vyd. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

ČERVENKOVÁ, Iva. *Žák a učebnice: Užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-924-7.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018.*, č. j. ČŠIG-1065/19-G2. Praha, 2019.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Rozvoj čtenářské gramotnosti na středních školách ve školním roce 2019/2020*. Praha, 2020.

DIDAKTIS a JELÍNKOVÁ, Anna. [dotazovaný]. Natálie Říhová [tazatel]. Říjen 2023 - Únor 2024. Osobní komunikace.

DIDAKTIS. *Nakladatelství didaktis*. Online. Dostupné z: <https://www.didaktis.cz/?m=pi:17592188567765>. [cit. 2024-11-01].

EDU.CZ. *RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. 2024. Dostupné také z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+: Strategie 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1

HÁJKOVÁ, Eva. *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-7603-268-2.

JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

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

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISB 80-7315-039-5.

MŠMT. *Seznam učebnic a učebních textů se schvalovací doložkou pro základní vzdělávání*. [online]. MŠMT ČR. C2013 – 2024. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-ucebnic-a-ucebnich-textu-pro-zs>. [cit. 2024-10-02].

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2023. [cit. 2024-10-09]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. *Revize rámcových vzdělávacích programů*. Online. 2024. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz>. [cit. 2024-11-06].

Obchodní rejstřík. In: *Veřejný rejstřík a sbírka listin* [online]. [cit. 2034-11-01]. Dostupné z: <https://or.justice.cz/ias/ui/rejstrik>

PAVELKOVÁ, Isabella; ŠKALOUDOVÁ, Alena a HRABAL, Vladimír. Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*. 2010, č. 1, s. 38-61. ISSN 2336-2189.

PEŠKOVÁ, Karolína. Dnešní učebnice pohledem výzkumníků a studentů učitelství. *Komenský, Odborný časopis pro učitele základní školy*. [Online] 30. červenec 2019. [Citace: 7. srpen 2023.] <https://www.ped.muni.cz/komensky/>.

PIAGET, Jean a BÄRBEL, Inhelder. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

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

SIKOROVÁ, Zuzana. *Učitel a učebnice: Užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-923-0.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

SLAVÍK, Jan a JANÍK, Tomáš. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*. 2005, č. 4, s. 336-353. ISSN 2336-2189.

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. č.j. MSMT-34616/2013. 30. září 2013.

SPN. PROCHÁZKOVÁ, Radka. SMEJKALOVÁ, Petra. [dotazované]. Natálie Říhová [tazatel]. Září 2023 – Březen 2024. Osobní komunikace.

SPN. *SPN – Pedagogické nakladatelství*. Online. Dostupné z: <https://www.spn.cz/o-nas/o-nakladatelstvi>. [cit. 2024-11-01].

SVOBODOVÁ, Jana. Čeština jako mateřština. In *Čeština - jazyk slovanský*. 2001, roč. 1, s. 13-17. ISBN 80-7042-194-0.

SVOBODOVÁ, Jana a kol., a. 2003. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*. Ostrava : Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-300-5.

SVOBODOVÁ, Jana; HÖFLEROVÁ, Eva; KULDANOVÁ, Pavlína; SEKEROVÁ, Kamila; SVOBODOVÁ, Diana a VAVŘÍKOVÁ, Pavlína. *Čeština v edukaci: lingvistika a didaktika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7599-259-8.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka. *Pedagogika*. 2020, roč. 70., č. 1, s. 5-28. ISSN 2336-2189.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Průvodce začínajícího učitele*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-949-0.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a VLČKOVÁ-MEJVALDOVÁ, Jana. K recenzím učebnic aneb Není ten váš ředitel nějaký mrzký tvor? *Český jazyk a literatura*. 2021, roč. 71, č. 4, s. 171-182. ISSN 0009-0786.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TAKTIK. *Vydavatelství Taktik*. Online. Dostupné z: <https://www.etaktik.cz/kontakt-1/o-nas/>. [cit. 2024-11-01].

TAKTIK a ZENZINGEROVÁ, Alžběta. [dotazovaný]. Natálie Říhová [tazatel]. Zář 2023-
Listopad 2023. Osobní komunikace.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-
80-262-1258-4.

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a
jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2010-2024 [cit.
2024-10-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>

Zkoumané učebnice

SPN – 5. ročník

BURIÁNKOVÁ, Milada a kol. *Český jazyk pro 5. ročník základní školy, metodická příručka*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2014. ISBN 978-80-7235-546-4.

BURIÁNKOVÁ, Milada a DVOŘÁKOVÁ, Zdeňka. *Pracovní sešit, Český jazyk pro 5. ročník ZŠ. 2*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2022. ISBN 978-80-7235-663-8.

HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 5 pro základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-453-5.

SPN – 8. ročník

BOZDĚCHOVÁ, Ivana a kol. *Český jazyk pro 8. ročník základní školy, metodická příručka*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-7235-499-3.

HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 8 pro základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2015. ISBN 978-80-7235-425-2.

HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Pracovní sešit, Český jazyk pro 8. ročník základní školy. 3*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2022. ISBN 978-80-7235-654-6.

Didaktis – 5. ročník

ADÁMKOVÁ, Petra; ČÍPOVÁ, Ivana; HORÁČKOVÁ, Martina; KULHAVÁ, Martina; NEČASOVÁ, Romana et al. *Průvodce pro učitele k učebnicové sadě Český jazyk pro 5. ročník základní školy*. Brno: Didaktis, 2007. ISBN 978-80-7358-088-9.

HORÁČKOVÁ, Martina; HUDÁČKOVÁ, Petra; KOŠŤÁK, Jaromír; KULHAVÁ, Martina a NEČASOVÁ, Romana. *Český jazyk pro 5. ročník základní školy, pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2007. ISBN 978-80-7358-072-8.

HORÁČKOVÁ, Martina; HUDÁČKOVÁ, Petra; KOŠŤÁK, Jaromír; KULHAVÁ, Martina a NEČASOVÁ, Romana. *Český jazyk pro 5. ročník základní školy, učebnice*. Brno: Didaktis, 2007. ISBN 978-80-7358-071-1.

Didaktis – 8. ročník

DOLEŽALOVÁ, Eliška; KAMIŠOVÁ, Zuzana; ŠIMÁŇOVÁ, Nela; ŠIMÁŇOVÁ, Růžena; VÁLEK, Tomáš a autorský tým učebnice. *Český jazyk pro život 8 - Průvodce pro učitele*. Brno: Didaktis, 2023. ISBN 978-80-7358-458-0.

JELÍNKOVÁ, Anna; TARÁBKOVÁ, Mária; KULLAB VALOVÁ, Hana; OPLATKOVÁ, Markéta; PÍSKOVÁ, Růžena et al. *Český jazyk pro život 8 - Učebnice*. Brno: Didaktis, 2023. ISBN 978-80-7358-456-6.

ŠVECOVÁ, Veronika; KULLAB VALOVÁ, Hana; PÍSKOVÁ, Růžena; ROZEHNALOVÁ, Marta; ŠIMÁŇOVÁ, Růžena et al. *Český jazyk pro život 8 - Pracovní sešit 2*. Brno: Didaktis, 2023. ISBN 978-80-7358-457-3.

ŠVECOVÁ, Veronika; TARÁBKOVÁ, Mária; KULLAB VALOVÁ, Hana; OPLATKOVÁ, Markéta; PÍSKOVÁ, Růžena et al. *Český jazyk pro život 8 - Pracovní sešit 1*. Brno: Didaktis, 2023. ISBN 978-80-7358-457-3.

Taktik – 5. ročník

ČAVNICKÁ, Drahuše. *Hravá čeština 5 - Učebnice pro 5. ročník ZŠ*. 2. Praha: Taktik, 2018. ISBN 978-80-7563-136-7.

URBANOVÁ, Olga. *Hravá čeština 5 - Pracovní sešit pro 5. ročník ZŠ*. Praha: Taktik, 2017. ISBN 978-80-7563-058-2.

Taktik – 8. ročník

KŘIVANCOVÁ, Michaela; KUHN-GABEROVÁ, Alice; PEŠKOVÁ, Petra; FIŠEROVÁ, Marie; JIRSA, Pavel et al. *Hravá čeština 8 - Pracovní sešit pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. 4. Praha: Taktik, 2019. ISBN 978-80-7563-014-8.

PAVLÍČKOVÁ, Andrea; KŘIVANCOVÁ, Michaela; HUDECOVÁ, Gabriela; BÁCHOROVÁ, Anita; PAVLÍČKOVÁ, Lucie et al. *Hravá čeština 8 - Učebnice pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik, 2017. ISBN 978-80-7563-066-7.

Vyjádření k použití nástrojů umělé inteligence

Při psaní této diplomové práce jsem nepoužila žádných nástrojů umělé inteligence.

Přílohy

Anonymizovaný vyplněný dotazník – šetření č. 1 (druhy zájmen) z 5. třídy

Zájmena

Před vyplněním

Jaké druhy zájmen znáš?
osobní, přivlastňovací, tážací, vztažná, záporná, neukčítá

Uveď ke každému druhu 1 příklad
osobní = já, ty, on, ona... přivlastňovací = jeho, její, jejich...

Výzkum

	LIST A	LIST B	LIST C
Jasně zadání			
Zadání jsem hned pochopil/a	<input checked="" type="radio"/> ANO	<input type="radio"/> NE	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE
U zadání jsem váhal/a, jestli jsem to dobře pochopil/a	<input checked="" type="radio"/> ANO	<input type="radio"/> NE	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE
V zadání jsem byl/a úplně ztracený/á	<input type="radio"/> ANO	<input checked="" type="radio"/> NE	<input type="radio"/> ANO <input checked="" type="radio"/> NE
Grafika			
U cvičení bylo dost místa na psaní	<input checked="" type="radio"/> ANO	<input type="radio"/> NE	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE
Obrázky mi přišly moc dětské	<input type="radio"/> ANO	<input checked="" type="radio"/> NE	<input type="radio"/> ANO <input checked="" type="radio"/> NE
Obrázky se mi líbily	<input type="radio"/> ANO	<input checked="" type="radio"/> NE	<input type="radio"/> ANO <input checked="" type="radio"/> NE
Text ve cvičení se mi líbil	<input checked="" type="radio"/> ANO	<input type="radio"/> NE	<input type="radio"/> ANO <input checked="" type="radio"/> NE
Přehledné uspořádání			
Vyznal/a jsem se v tom (našel jsem zadání/text/...)	<input checked="" type="radio"/> ANO	<input type="radio"/> NE	<input type="radio"/> ANO <input checked="" type="radio"/> NE
Stránka mi přišla chaotická	<input type="radio"/> ANO	<input checked="" type="radio"/> NE	<input checked="" type="radio"/> ANO <input type="radio"/> NE

Nejvíce mě bavil

- List A
- List B
- List C

Nejvíce se mi líbil text na

- Listu A
- Listu B
- Listu C

Nejvíce jsem si procvičil/a zájmena na

- Listu A
- Listu B
- Listu C

Jaký druh by sis ještě potřeboval/a procvičit?
vztahová

Žádný

Díky, kterému listu jsi zjistil/a, že látku potřebuješ ještě procvičit? (můžeš zaškrtnout více odpovědí)

- List A
- List B
- List C
- Žádný

Kdy v životě můžeš potřebovat znát druhy zájmen?
Při psaní dopisů

V jakém zaměstnání (mimo učitele ČJ) můžeš potřebovat znát druhy zájmen?
Při psaní faktur

A v jakých školních předmětech (mimo ČJ) to také můžeš potřebovat?
Matika

Anonymizovaný vyplněný dotazník – šetření č. 3 (slovesný vid) z 8. třídy

Slovesný vid

Před vyplněním

Jaký význam mají slovesa s videm **dokonavým**?

Uvědují, v jaké chvíli se něco stane, někdy děj skončí.

Jaký význam mají slovesa s videm **nedokonavým**?

Nevíme, kdy začli, začnou a kdy skončí. ^{Děj} Trvá pořád. Mohou být v infinitivu.

Výzkum

	LIST A	LIST B	LIST C
Jasně zadání			
Zadání jsem hned pochopil/a	<input checked="" type="radio"/> ANO	<input type="radio"/> NE	<input checked="" type="radio"/> ANO
U zadání jsem váhal/a, jestli jsem to dobře pochopil/a	<input type="radio"/> ANO	<input checked="" type="radio"/> NE	<input checked="" type="radio"/> ANO
V zadání jsem byl/a úplně ztracený/á	<input type="radio"/> ANO	<input checked="" type="radio"/> NE	<input checked="" type="radio"/> ANO
Grafika			
U cvičení bylo dost místa na psaní	<input checked="" type="radio"/> ANO	<input type="radio"/> NE	<input checked="" type="radio"/> ANO
Obrázky mi přišly moc dětské	<input type="radio"/> ANO	<input checked="" type="radio"/> NE	<input type="radio"/> ANO
Obrázky se mi líbily	<input checked="" type="radio"/> ANO	<input type="radio"/> NE	<input checked="" type="radio"/> ANO
Líbilo se mi, že list neobsahuje obrázky	<input type="radio"/> ANO	<input type="radio"/> NE	<input checked="" type="radio"/> ANO
Text se mi líbil	<input type="radio"/> ANO	<input checked="" type="radio"/> NE	<input checked="" type="radio"/> ANO
Líbilo se mi, že cvičení neobsahuje text	<input checked="" type="radio"/> ANO	<input type="radio"/> NE	<input type="radio"/> ANO
Přehledné uspořádání			
Vyznal/a jsem se v tom (našel jsem zadání/text/...)	<input checked="" type="radio"/> ANO	<input type="radio"/> NE	<input checked="" type="radio"/> ANO
Stránka mi přišla chaotická	<input type="radio"/> ANO	<input checked="" type="radio"/> NE	<input checked="" type="radio"/> ANO

Nejvíce mě bavil

- 1) List A
- 2) List B
- 3) List C

Nejvíce se mi graficky líbil

- 1) List A
- 2) List B
- 3) List C

Nejvíce se mi líbil text na

- OBA*
- 1) Listu A – protože tam žádný nebyl
 - 2) Listu B
 - 3) Listu C

Nejvíce jsem si slovesný vid procvičil/a na

- 1) Listu A
- 2) Listu B
- 3) Listu C

Díky, kterému listu jsi zjistil/a, že látku potřebuješ ještě procvičit? (můžeš zaškrtnout více odpovědí)

- 1) List A
- 2) List B
- 3) List C
- 4) Žádný

Kdy v životě můžeš potřebovat rozeznávat mezi videm dokonavým a nedokonavým?

V češtině a při správném skloňování a rozlišování časů

V jakém zaměstnání (mimo učitele ČJ) můžeš potřebovat rozeznávat mezi videm dokonavým a nedokonavým?

V bankovníctví, účetnictví a někde, kde musíme mluvit a psát např. emaily, spisovně.

A v jakých školních předmětech (mimo ČJ) to také můžeš potřebovat?

Ve všech. Matematika (slovní úlohy), Angličtina (present simplex present continuous), Přírodopis, ...