

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# **Diplomová práce**

Bc. Lenka Makovská

**Rozumí neslyšící žáci učebním textům?**

Do Deaf Pupils Understand Learning Texts?

Praha 2013

Vedoucí práce: Mgr. Andrea Hudáková, Ph.D.

**Poděkování:**

Za spolupráci a cenné rady bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Andree Hudákové, Ph.D. Mé poděkování patří také žákům a učitelům všech škol, které se laskavě zúčastnily výzkumu prezentovaného v této práci. V neposlední řadě patří můj dík také rodině za podporu a trpělivost.

**Prohlášení:**

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

*V Praze, dne 7. ledna 2013*

*Lenka Makovská*

**Klíčová slova:** učební texty, učebnice, výzkum a evaluace učebnic, parametry učebnic, čtenářská gramotnost, čtenářská gramotnost a neslyšící žáci, testování porozumění učebnímu textu, neslyšící čtenář, učebnice pro žáky se sluchovým postižením, rozdíly v pojetí učebnic pro žáky základních škol pro sluchově postižené a pro žáky hlavního vzdělávacího proudu

**Key words:** learning texts, textbooks, textbook evaluation and research, textbook attributes, reading ability, reading ability and deaf pupils, learning text comprehension test, deaf reader, textbooks for hearing impaired pupils, differences in the textbooks for primary schools for the hearing impaired pupils and mainstream schools

## **Anotace**

Tato diplomová práce se zaměřuje na problematiku porozumění učebním textům u žáků základních škol pro sluchově postižené. Získané výsledky u těchto žáků jsou porovnávány s daty zjištěnými u žáků základních škol hlavního vzdělávacího proudu.

Celá problematika je zasazena do teoretického rámce informací o čtenářské gramotnosti a učebních textech. Konkrétně je zde zpracována čtenářská gramotnost v pojetí mezinárodních výzkumů, dále je zde zpracován stručný přehled poznatků z oblasti teorie učebnic, jejich funkcí, výzkumů, evaluace a komparace.

Součástí práce je rovněž porovnání pojetí učebnic základních škol pro sluchově postižené a základních škol hlavního vzdělávacího proudu za použití standardizovaných hodnotících nástrojů.

Jádro práce se zabývá výzkumem porozumění učebnímu textu u žáků 3. – 9. (resp. 10.) ročníků základních škol pro sluchově postižené a analogických ročníků žáků základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Design výzkumu vychází z mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) a je rozšířen o testování porozumění učebnímu textu s využitím překladu do českého znakového jazyka.

## **Annotation**

This thesis is focused on learning texts reading comprehension of pupils in primary schools for hearing impairment pupils in comparison with primary schools pupils of mainstream education, in connection with the textbooks.

The whole issue is put into the theoretical framework of reading literacy and teaching texts information. Specifically, there is a reading literacy in the concept of international studies, and also a brief overview of the findings drawn from the textbooks, their functions, research, evaluation and comparison.

The comparison of the concept of primary school textbooks for the hearing impaired with textbooks for mainstream schools through standardized assessment tools is included too.

In this thesis, there is a research of learning texts comprehension for pupils from 3<sup>rd</sup> to 9<sup>th</sup> (or 10<sup>th</sup>) years of primary schools for the hearing impaired and analogous grades of primary school pupils of mainstream education. The research design is based on Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), one part of this research is translated into Czech sign language.

# Obsah

<b>Úvod</b>	<b>8</b>
<b>1 Čtenářská gramotnost</b>	<b>9</b>
1.1 Čtenářská gramotnost a její definice podle mezinárodních výzkumů	9
1.1.1 Postupy porozumění	11
1.2 Čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	14
1.3 Testování čtenářské gramotnosti	17
1.3.1 KALIBRO	17
1.3.2 SCIO – Projekt Eskalátor	21
1.3.3 PISA (Programme for International Student Assessment)	26
1.3.4 PIRLS/prePIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)	32
1.3.4.1 Testy pro výzkum prePIRLS	36
1.4 Čtenářská gramotnost a neslyšící žáci	40
1.4.1 Výzkumy čtenářské gramotnosti neslyšících žáků	41
<b>2 Učebnice – teoretická východiska</b>	<b>44</b>
2.1 Funkce učebnice	46
<b>3 Učebnice – výzkum a evaluace</b>	<b>49</b>
3.1 Aktuální témata výzkumu učebnic v České republice	49
3.1.1 Chybějící aspekty ve výzkumu učebnic	51
3.2 Výzkumy učebnic v zahraničí	52
3.2.1 Výzkumy tvorby učebnic	52
3.2.2 Výzkumy používání učebnic v reálné výuce	53
3.2.3 Výzkumné analýzy učebnic	55
<b>4 Způsoby hodnocení kvality učebnic se zaměřením na obsah učebnic a měření parametrů textu učebnic</b>	<b>56</b>
4.1 Měření obtížnosti textu učebnic	56
4.1.1 Měření obtížnosti výkladového textu dle Hrabí	56
4.2 Měření didaktické vybavenosti	61
4.3 Obsahová analýza učebnic – věcný obsah učebnic	66
4.4 Proces schvalování učebnic	68
4.5 Proces přidělování schvalovací doložky	68
4.6 Stručná analýza kritérií hodnocení učebnic podle Sdělení MŠMT	72
<b>5 Rozdíly v pojetí učebnic pro žáky se sluchovým postižením a pro žáky hlavního vzdělávacího proudu</b>	<b>77</b>
5.1 Laický pohled	78
5.2 Obtížnost textu učebnic	80
5.3 Didaktická vybavenost učebnic	85

5.4	<i>Obsahová analýza-obsahová adekvátnost dle RVP ZV</i>	88
<b>6</b>	<b>Rozumí neslyšící žáci učebním textům? – Test čtenářské gramotnosti</b>	<b>98</b>
6.1	<i>Design výzkumu</i>	98
6.1.1	Respondenti	99
6.1.2	Tvorba testovacích materiálů	100
6.1.2.1	Tvorba testových otázek	103
6.1.2.2	Pilotáž	103
6.1.2.3	Dotazník	104
6.1.2.4	Překlad do českého znakového jazyka	105
6.1.3	Průběh testování	107
6.1.4	Testování kontrolní skupiny žáků hlavního vzdělávacího proudu	109
6.2	<i>Výsledky testování porozumění učebnímu textu</i>	110
6.2.1	Analýza výsledků	111
6.2.1.1	Analýza výsledků testovací fáze I	111
6.2.1.2	Analýza výsledků testovací fáze II	132
6.2.1.3	Porovnání výsledků testování žáků škol hlavního vzdělávacího proudu a žáků škol pro sluchově postižené	137
	<b>Závěr</b>	<b>147</b>
	<b>Seznam použité literatury</b>	<b>152</b>
	<b>Seznam obrázků</b>	<b>159</b>
	<b>Seznam grafů</b>	<b>160</b>
	<b>Seznam tabulek</b>	<b>161</b>
	<b>Přílohy</b>	<b>163</b>
	<b>Příloha I. Struktura Maturitní zkoušky 2012 (Cermat)</b>	<b>163</b>
	<b>Příloha II. Příloha č. 5 – Posouzení učebnice podle stanovených kritérií</b>	<b>164</b>
	<b>Příloha III. Vzoriky textu pro měření obtížnosti textu a měření didaktické vybavenosti</b>	<b>169</b>
	<b>Příloha IV. RVP ZV – Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět</b>	<b>173</b>
	<b>Příloha V. RVP ZV – Klíčové kompetence</b>	<b>179</b>
	<b>Příloha V. RVP ZV – Průřezová témata</b>	<b>183</b>
	<b>Příloha VI. Podrobné informace o respondentech (žáci škol pro sluchově postižené)</b>	<b>197</b>
	<b>Příloha VII. Nezkrácený text – Přírodopis: Biologie člověka (Septima)</b>	<b>198</b>
	<b>Příloha VIII. Manuál pro pedagogy</b>	<b>200</b>

**Příloha IX. Testovací archy**

**202**

**Příloha X. Podrobné výsledky žáků hlavního vzdělávacího proudu**

**205**



## Úvod

Ve své diplomové práci se zaměřuji na porozumění učebnímu textu u žáků základních škol pro sluchově postižené v komparaci s žáky hlavního vzdělávacího proudu.

Úvodní kapitoly jsou zaměřeny na problematiku čtenářské gramotnosti, jejího pojetí v mezinárodních výzkumech a v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Dále pojednávám o testování čtenářské gramotnosti v českém i mezinárodním prostředí, a to nejen u žáků škol pro sluchově postižené, ale i u žáků škol hlavního vzdělávacího proudu.

Protože se tato práce zaměřuje na porozumění výkladovému textu, věnuji pro komplexnější vhled do této problematiky a pro uvedení do souvislostí několik kapitol i teoretickým východiskům zaměřeným na učebnice, jejich funkce, výzkum, komparaci a evaluaci.

Větší část diplomové práce pak věnuji rozdílům v pojetí učebnic pro žáky se sluchovým postižením a pro žáky hlavního vzdělávacího proudu z hlediska jejich zpracování, jejich didaktické vybavenosti, obtížnosti a souladu obsahu učebnic s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Pro tyto analýzy používám standardizovaných hodnotících nástrojů.

Stěžejní část práce se pak věnujemému výzkumu čtenářské gramotnosti zacíleného na žáky 3. – 9. (resp. 10.) ročníku základních škol pro sluchově postižené a na kontrolní skupinu žáků hlavního vzdělávacího proudu z analogických ročníků. Zmiňuji zde design výzkumu, který je specifický využitím překladu jedné z jeho fází do českého znakového jazyka, a jeho výsledky, jak ve vztahu k jednotlivým fázím testování, tak i ke kontrolní skupině žáků hlavního vzdělávacího proudu.

# 1 Čtenářská gramotnost

V posledních několika letech je stále důrazněji vyslovován požadavek promyšlenějšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků v rámci vzdělávacího procesu na našich školách. Tento požadavek vyplývá z aktuálních potřeb dnešní společnosti, v níž právě dovednost porozumět textu v různých situacích a kontextech, schopnost vyvozovat z přečteného závěr a posuzovat texty z různých hledisek je základem úspěšnosti každého jedince a s tím spojeného úspěchu a prosperity celé společnosti.

V české republice je volání po cíleném rozvoji čtenářské gramotnosti podpořeno také neúspěchem a špatnými výsledky testování čtenářské gramotnosti našich žáků v rámci mezinárodního testování Programme for International Student Assessment (dále jen PISA) a Progress in International Reading Literacy Study (dále jen PIRLS), i když výsledky PIRLS 2011 žáků 4. ročníků ZŠ ukázaly jisté zlepšení. Těmito výzkumy se budu zabývat v dalších kapitolách. Nejprve se však zastavíme u definice pojmu čtenářská gramotnost a u čtenářské gramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV).

## 1.1 Čtenářská gramotnost a její definice podle mezinárodních výzkumů

**RLS**<sup>1</sup> (1991): „*Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo mají význam pro jednotlivce, a tyto formy používat*“<sup>2</sup> (Moskowitz, Stephens, 2004, s. 28).

**IALS**<sup>3</sup> (1994): „*Čtenářská gramotnost je schopností používat tištěných a písemných informací pro fungování ve společnosti, k dosahování vlastních cílů a k rozvoji vlastních vědomostí*“<sup>4</sup> (Moskowitz, Stephens, 2004, s. 28).

Výše zmíněné definice se však zaměřují pouze na pojetí čtení jako nástroje pro dosahování cílů, nezdůrazňují aktivní a iniciativní úlohu čtenáře při porozumění a využití informací.

**Nové pojetí** čtenářské gramotnosti se objevuje až později ve výzkumu **PIRLS** a **PISA** (2001, 2003):

„*Čtenářská gramotnost znamená porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti*“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2009, s. 12).

Toto nové pojetí čtenářské gramotnosti však podle Altmanové (2011) zahrnuje především ty složky, které lze testovat. Čtenářská gramotnost však zahrnuje i netestovatelné

---

<sup>1</sup> Reading Literacy Study

<sup>2</sup> Přeložila LM

<sup>3</sup> International Adult Literacy Survey

<sup>4</sup> Přeložila LM

složky, postojovou a hodnotovou rovinu, např. vztah ke čtení. Proto vymezuje čtenářskou gramotnost komplexněji, jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot:

*„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“* (Altmanová a kol., 2011, s. 7).

V souvislosti s tímto rozšířeným pojetím pak Altmanová a kol. (2011) definuje hned několik rovin, z nichž by žádná neměla být opomenuta:

- a) **Vztah ke čtení** - předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.
- b) **Doslovné porozumění** - čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekodovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.
- c) **Vysuzování a hodnocení** – aby člověk s dostatečně rozvinutou čtenářskou gramotností pochopil to, co četl, musí umět vyvozovat závěry z přečteného textu a posuzovat (tj. kriticky hodnotit) texty z různých hledisek, a to včetně sledování autorových záměrů.
- d) **Metakognice**<sup>5</sup> - součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.
- e) **Sdílení** – čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři a své pochopení textu porovnává se společensky sdílenými interpretacemi, všimá si shod a přemýšlí o rozdílech.
- f) **Aplikace** – čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

Mezinárodní výzkum PIRLS (2011)<sup>6</sup> sice výše uvedené složky (postoje, hodnoty atd.) v pravém slova smyslu netestuje, ale do jisté míry s nimi počítá, když v rámci čtenářské gramotnosti rozlišuje **tři aspekty**, které se při čtení uplatňují:

- účely čtení,
- čtenářské chování a postoje
- postupy porozumění.

<sup>5</sup> „Způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání, jak já sám postupuji, když poznávám svět“ (Průcha J., Walterová E., Mareš J., 2003).

<sup>6</sup> Podrobněji o výzkumu v kapitole 1.3.4 PIRLS/prePIRLS (Programme for International Reading Literacy Study)

Účely čtení zde představují záměry, s nimiž čtenáři přistupují k četbě. Konkrétnímu účelu zpravidla odpovídá i určitý druh textu, jehož četbou lze daný účel naplnit. PIRLS se soustředí na dva účely čtení:

- čtení pro získání literární zkušenosti (čtení ze zájmu a pro radost),
- čtení pro získání a používání informací (čtení jako nástroj vzdělávání).

Čtenářská gramotnost je podle PIRLS tvořena i chováním a postoji, které vedou děti ke čtení a přispívají k celoživotnímu čtenářství.

Termínem postupy porozumění jsou pak označovány činnosti, které čtenáři provádějí při četbě textu, aby porozuměli jeho významu. Protože tyto postupy úzce souvisejí se stěžejním tématem této práce, bude jim věnována celá následující kapitola.

### 1.1.1 Postupy porozumění<sup>7</sup>

Porozumění textu se utváří různými způsoby. Čtenáři vyhledávají v textu informace, vyvozují z nich závěry, interpretují a spojují jednotlivé informace a myšlenky a také posuzují a hodnotí vlastnosti textu. Nad všemi těmito postupy stojí metakognitivní procesy a strategie, které čtenářům umožňují ověřit si vlastní porozumění textu a případně ho opravit či zpřesnit. Porozumění jazyku, textu a světu kolem nás ovlivňují již dříve nabyté vědomosti, které čtenáři při čtení nového textu uplatňují. Dochází zde tedy k uplatňování psychických procesů, které jsou v odborné literatuře označovány jako **inference**.

Výzkum PIRLS rozlišuje **čtyři typy postupů porozumění**, které se využívají při tvorbě otázek v písemném testu:

- vyhledávání informací,
- vyvozování závěrů,
- interpretace,
- posuzování textu.

### Vyhledávání informací

Čtenáři věnují informacím přímo vyjádřeným v textu různě velkou pozornost. Zatímco některá sdělení je mohou zvláště zaujmout, jiných si téměř nevšimnou. Čtenáři se mohou například více zaměřit na myšlenky, které potvrzují, nebo naopak popírají nějaké jejich původní představy o textu, nebo které souvisejí s konkrétním účelem čtení.

---

<sup>7</sup> Zpracováno dle PIRLS, 2011

Často čtenáři potřebují najít v textu určitou informaci, aby si mohli odpovědět na otázku, kterou si předtím položili. Určitou informaci mohou také vyhledávat, aby si ověřili, zda dobře porozuměli některé z částí textu.

K nalezení informace postačí **bezprostřední porozumění textu**. U tohoto postupu není třeba vyvozovat žádné závěry, spojovat myšlenky nebo je dále interpretovat. Není nutné tzv. „čtení mezi řádky“ – význam je zřejmý a s určitou mírou explicitnosti vyjádřený v textu. Čtenář ale musí rozpoznat, jak uvedené informace souvisejí s otázkou, na niž chce najít odpověď.

Při vyhledávání informací čtenář obvykle pracuje pouze s větami nebo slovními spojeními. V některých případech je sice nutné, aby našel několik informací, ale vyhledání každé z nich většinou nepřekračuje hranici věty nebo slovního spojení.

Příklady činností, které lze charakterizovat jako vyhledávání informací:

- nalezení informace, která odpovídá danému účelu čtení,
- vyhledání určitých myšlenek,
- vyhledání definic slov nebo slovních spojení,
- rozpoznání prostředí, v němž se odehrává příběh (místa, času apod.),
- nalezení hlavní myšlenky (pokud je v textu přímo uvedena).

### **Vyvozování závěrů**

Pro pochopení významu textu je nutné, aby čtenáři **pronikli pod jeho povrch a domýšleli si skutečnosti**, které v něm nejsou explicitně uvedeny. Pokud přitom čtenáři vycházejí z informací obsažených v textu, které je pouze třeba navzájem propojit, hovoříme o vyvozování závěrů. Vyvozování závěrů bezprostředně navazuje na text a jeho výsledkem je pochopení významu, který je poměrně jasný, i když **není v textu zcela explicitně vyjádřen**.

Zkušení a poměrně zdatní čtenáři často vyvozují tento druh závěrů automaticky. Okamžitě si propojují dvě související informace (nebo více informací), protože pochopili jejich vzájemné souvislost i přes nepřímé vyjádření v textu. V mnoha případech autor text napsal tak, aby čtenáře k těmto zřejmým a jednoduchým závěrům dovedl. Jako příklad můžeme uvést jednání hrdiny v průběhu celého příběhu, které může jasně ukazovat na určitý povahový rys. Většina čtenářů dojde ke stejnému závěru o jeho povahových vlastnostech.

Tento postup již vyžaduje od čtenáře, aby překročil úroveň věty nebo slovního spojení. Někdy čtenář vytváří závěry, které mu umožní porozumět významu pouhé části textu (např. jednomu odstavci), jindy pracuje s celým textem pro pochopení jeho celkového významu. Při vyvozování některých závěrů bývá dokonce nutné propojit celkový význam textu s významem jeho částí.

Příklady činností, které lze charakterizovat jako vyvozování závěrů:

- pochopení příčinné souvislosti mezi dvěma událostmi,
- vyvození hlavní myšlenky na základě řady tvrzení,
- určení osoby nebo věci, kterou v textu zastupuje zájmeno,
- nalezení zobecněných vyjádření v textu,
- popsání vztahu mezi dvěma postavami.

## Interpretace

Při interpretaci se čtenáři snaží o **přesnější nebo komplexnější porozumění textu**, a to jeho propojením s vlastními zkušenostmi. Čtenář například čerpá z vlastních zkušeností, když chce pochopit motiv jednání hlavní postavy nebo když si chce vytvořit představu o tom, co si přečetl.

Čtenář provádějící interpretaci pracuje opět s významem celého textu nebo jeho částí. Může také propojovat detaily s hlavním tématem nebo myšlenkou. V každém ohledu ale zpracovává text přesahující úroveň věty nebo slovního spojení.

Při interpretaci čtenáři často vycházejí ze svého chápání světa. Vytvářejí souvislosti, které nejenže nejsou zcela zjevné, ale navíc připouštějí výklad, který je závislý na zkušenostech a názorech daného čtenáře. Z tohoto důvodu se interpretace textu může mezi jednotlivými čtenáři na základě jejich vědomostí a zkušeností více či méně lišit.

Příklady činností, které lze charakterizovat jako interpretaci:

- rozpoznání celkového poselství nebo hlavního tématu textu,
- posouzení jiných možností chování postavy v dané situaci,
- porovnání různých informací z textu,
- odvození nálady a atmosféry příběhu,
- uplatnění informací z textu v běžném životě.

## Posuzování textu

Při posuzování textu se centrum pozornosti čtenářů **přesouvá od porozumění významu ke kritickému uvažování o samotném textu**. Čtenář, který text hodnotí nebo posuzuje, stojí tedy mimo tento text.

Čtenáři posuzují obsah i formální stránku textu. Při posuzování obsahu čtenář porovnává význam textu, který rozpoznal a pochopil na základě interpretace, se svými

představami o světě. Podle toho pak zaujímá určité stanovisko (odmítavé, souhlasné nebo neutrální) k tomu, co text popisuje. Čtenář se může ohradit proti určitým tvrzením v textu, může jim ale i přitakat nebo je ještě může dále porovnat s názory a informacemi z jiných zdrojů.

Když čtenář posuzuje formu textu, zajímá ho především způsob, jímž je význam textu zprostředkován. V rámci toho čerpá ze svých vědomostí o typech textů a jejich stavbě a ze znalostí pravidel a používání jazyka. Také může hodnotit vhodnost či přiměřenost prostředků, které autor použil ke sdělení určité informace, myšlenky nebo pocitu, a uvažovat o autorově záměru nebo o jeho obratnosti.

Dovednost posuzovat formální prvky textu přímo souvisí s rozsahem dosavadní četby a s obeznameností s jazykem.

Příklady činností, které lze charakterizovat jako posuzování textu:

- posouzení věrohodnosti popisovaných událostí,
- popsání prostředků, které autorovi umožnily vytvořit neočekávaný konec příběhu,
- posouzení úplnosti nebo srozumitelnosti informací uvedených.

## **1.2 Čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání**

Rozvinutí čtenářské gramotnosti u každého žáka na potřebnou úroveň by mělo být jedním z hlavních vzdělávacích cílů v rámci základního vzdělávání. *„Čtenářská gramotnost představuje komplex provázaných složek – má obdobnou povahu jako kompetence. Vyžaduje porozumění poznatkům o čtení a čtenářství a jejich aplikaci, nelze ji rozvíjet bez vnitřní motivace žáka a pozitivních postojů a nelze ji uplatnit bez zvládnutí specifických čtenářských dovedností i obecných sociálních a poznávacích dovedností“* (Altmanová a kol., 2011, s. 8).

I když se v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) pojem čtenářské gramotnosti nepoužívá, nezabráňuje tento dokument žádnému z učitelů, aby čtenářskou gramotnost se žáky systematicky rozvíjel. Samotný dokument však nemůže zajistit, že všichni žáci budou mít možnost svou čtenářskou gramotnost náležitě rozvinout. Záleží hlavně na škole a na samotných vyučujících, za jak významnou a důležitou čtenářskou gramotnosti budou považovat.

Pro systematictější uchopení čtenářské gramotnosti v RVP ZV navrhuje Altmanová a kol. (2011, s. 9) zvážit následující náměty:

1. Čtenářská gramotnost se zatím v RVP ZV neobjevuje v pozici komplexního a dlouhodobého vzdělávacího cíle. Čtenářská gramotnost se zde omezuje na tradičně „čtenářské předměty“ – jazykovou komunikaci. Rozvíjení čtenářských dovedností by bylo do budoucna vhodné zapracovat i do oborů společenskovědních a přírodovědných.
2. Důležitou složkou čtenářské gramotnosti jsou pozitivní postoje ke čtení a návyky, které pomáhají žákům překonávat obtíže při zvládnání stále složitějších textů. Ty by do budoucna mělo RVP ZV sledovat více.
3. Vyučující naučných předmětů jsou kurikulem málo pobízeni k rozvoji čtenářství. „Čtenářské cíle“ jsou tak v pozici, kdy spíše ukrajují z času na cíle, které stojí před učiteli jako závazné. Na druhou stranu vyučující očekávají, že jejich žáky někdo naučí číst tak, aby uměli využívat písemné zdroje informací v oboru, kterému se učí.
4. RVP ZV nevymezuje výslovně pojetí čtenářství nebo čtenářské gramotnosti. Pro ty učitele, kteří nesledují soustavně vývoj v této oblasti, může být čtenářská gramotnost jevem redukovaným na pouhé čtení s doslovným porozuměním, na vyhledávání informací nebo na reprodukci základního děje. To může vést k tomu, že učitelé si neosvojují metodiku potřebnou pro systematické a cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti, protože se často domnívají, že stačí, když žákům občas zadají čtení z čítanky nebo z učebnice. Čtenářskou gramotnost nelze u žáků úspěšně rozvinout, pokud se zaměříme jen na některé její složky a jiné pomíjíme.
5. Fakt, že čtenářská gramotnost ve smyslu širší definice není v RVP ZV mezi vzdělávacími cíli, může být důvodem, proč bývá ve školách často těžké udělat si na ni dostatek času. A protože čtení je myšlení, tedy náročná mentální činnost, čas vyžaduje. Kromě toho, že by času mělo být dost, měl by být také pravidelný.

Plánování změn RVP by mělo vycházet ze součinně přijatých vzdělávacích cílů zaměřených na oblast čtenářské gramotnosti. *„Jakmile nastane shoda na pojetí čtenářské gramotnosti a na obecných cílech, kterých by mělo být dosaženo, měly by být obecné cíle dále specifikovány pro vývojová období tak, aby učitelé věděli, jakou úroveň čtenářské gramotnosti v různých jejích složkách lze očekávat u žáků a jak asi se může žák jako čtenář vyvíjet v jednotlivých složkách gramotnosti“* (Altmanová a kol. 2011, s. 11).

Altmanová pak dále navrhuje vymezení čtenářské gramotnosti dále rozpracovat do **dílčích složek**, které se mohou stát dílčími vzdělávacími cíli, které vyděluje takto:

- žáci čtou aktivně, přemýšlejí při tom, kombinují různé postupy vedoucí k co nejlepšímu porozumění,



- čtou s jasným cílem a neustále sledují a posuzují, zda text daným cílům vyhovuje,
- obvykle si text prohlédnou dříve, než ho začnou číst, všímají si struktury textu a hledají ta místa, která s největší pravděpodobností vyhoví účelu, s nímž se do četby pouštějí,
- v průběhu četby dobří čtenáři často předvídají, co asi bude dál,
- čtou výběrově a neustále činí rozhodnutí o způsobu četby – co budou číst pozorně a pomalu, co přečtou rychle, co nebudou číst, co přečtou znovu,
- budují si význam textu, ten neustále podrobují kontrole a upřesňují ho, kladou si otázky v průběhu četby,
- snaží se odhalit význam neznámých slov a pojmů, na které v textu narazí, a poradí si s nesrovnalostmi a překážkami v textu,
- vycházejí z dosavadních vědomostí a zkušeností, porovnávají s nimi čtený text,
- propojují text s tím, co už věděli dříve,
- přemýšlejí o autorech textů, jejich stylu, východiscích, záměrech, historických okolnostech,
- sledují, jak textu rozumějí, a podnikají opatření pro lepší porozumění, pokud je to třeba,
- hodnotí kvalitu textu, posuzují jeho hodnotu a reagují na text různými způsoby, jak racionálně, tak emocionálně,
- různé typy textů čtou různým způsobem,
- při četbě vyprávěcího textu se vžívají do prostředí a postav,
- při četbě věcného textu často shrnují a upřesňují svá shrnutí,
- porozumění textu se u nich odehrává nejen přímo při četbě, ale i během malých pauz, které během četby činí, a pak také po skončení vlastního čtení,
- porozumění je náročná, vyčerpávající a komplexní činnost, kterou ale dobří čtenáři vnímají jako uspokojující.

Na závěr však Altmanová zdůrazňuje, že pouze na základě RVP ZV není možné ve škole plánovat rozvoj čtenářské gramotnosti dostatečně systematicky a v celé šíři.

### 1.3 Testování čtenářské gramotnosti

Testování čtenářské gramotnosti můžeme z hlediska vztahu k testovaným subjektům, resp. k jejich věku, rozdělit do dvou velkých skupin:

#### A. Testování čtenářské gramotnosti pro žáky a studenty základních a středních škol

##### a) Testování v rámci České republiky

- KALIBRO
- SCIO – projekt Eskalátor

##### b) Mezinárodní testování

- PISA
- PIRLS/prePIRLS

#### B. Testování čtenářské gramotnosti pro dospělé

- PIAAC
- IALS

V pořadí druhou zmíněnou skupinou se v této práci podrobněji zabývat nebudu. Podrobněji se zaměřím na testování čtenářské gramotnosti žáků a studentů základních a středních škol. V rámci této skupiny se budu zabývat jednotlivými výzkumy – jejich designem a u mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS, které jsou významným ukazatelem úrovně čtenářské gramotnosti, i jeho výsledky.

#### 1.3.1 KALIBRO<sup>8</sup>

KALIBRO je dlouhodobý projekt určený především základním a středním školám. Organizátorem je RNDr. David Souček (V letech 1991 - 1995 práce pro MŠMT ČR, pro Poslaneckou sněmovnu Parlamentu ČR a pro Českou školní inspekci). Projekt byl připraven s cílem pomáhat školám získávat podklady pro sebehodnocení.

První testování bylo zahájeno v roce 1995. Testy měly podobu tzv. **tradičních testů**, tedy testů s uzavřenými otázkami (žáci vybírali jednu nebo více správných odpovědí). V roce 2004 byly přidány tzv. **dovednostní testy**, tedy testy s otevřenými otázkami (žáci vytváří vlastní odpovědi). Od téhož roku je součástí projektu i dotazníkové šetření „Škola a já“, které se zaměřuje na to, jak školu vidí žáci, jejich rodiče, učitelé i vedení školy.

---

<sup>8</sup> Zpracováno dle: Botlík, Souček, 2011

Testování probíhá každoročně a každá škola se může sama rozhodnout, kterých testování a šetření se účastní.

V rámci projektu KALIBRO se testuje matematika, humanitní základ, přírodovědný základ, anglický jazyk, ekonomické dovednosti a **český jazyk**, jehož součástí je i určitý typ testování čtenářské gramotnosti/čtení s porozuměním. Tuto informaci však autoři testování ve svých materiálech explicitně neuvádějí.

Každá testová úloha zařazená do toho projektu má jednu ze čtyř formálních podob:

1. otevřená úloha,
2. výběrová úloha/uzavřená úloha,
3. party,
  - nejčastěji používaný typ otázky v testech KALIBRO; jde o uzavřené otázky s jednou, dvěma, třemi správnými odpověďmi, s výčtem odpovědí, které jsou všechny správné, nebo z nich žádná odpověď není správná
4. úlohy na pořadí.
  - cílem otázky je uspořádat očíslované prvky nabídky tak, aby pořadí odpovídalo požadavkům uvedeným v zadání

Na obrázcích 1-3 je uvedena ukázka testu Kalibro český jazyk (pro 9. ročník základní školy) s vyznačením jednotlivých typů úloh a otázek zaměřených na porozumění textu.



## Příloha k tradičnímu testu

Český jazyk 9


*Přečti si pozorně následující ukázkou, kterou připravilo KALIBRO podle textu Tomáše Hanáka otiskového 27. 7. 2001 v Magazínu Lidových novin. Označení řádků (1 až 43) ani označení odstavců římskými číslicemi si zatím nevšímej. Potom se zabývej testovými úlohami na dalším listu (Tradiční test). K ukázce se samozřejmě můžeš kdykoli vracet.*

### TVÁ TV TVÁŘ

I.	1
Stlejšda! Stlejšda, šišlá nadšené děťátko přes dudlík, spatří-li na obrazovce – jako každý večer – známou, milou tvář, tajnosnubně sdělující, co pro nás dnes večer připravili, jaké bude počasí, jaká čísla byla tažena či kdo dnes v Teplicích remizoval.	2
II.	3
Dítě moje nešťastné! Ještě, že ještě netušíš, jakou máš smůlu, že ty samo máš takového obyčejného tatínka, co dokáže být takhle milý snad jen o Vánocích a tak pěkně oblečeného a oholeného ho možná ani nikdy neuvidíš – až totiž půjde na výroční schůzi rybářského svazu, budeš už dávno hajat.	4
III.	5
Máš štěstí, že ještě neznáš písmenka – z magazinů pro celou rodinu by ses totiž dozvědělo, že všichni ti fajni strejdové z obrazovky jsou docela neobyčejní: kromě své náročné práce a odpovědné práce stihnou ještě nakojit a přebalit své roztomilé děti, a sotva si tyto odříhnou, už s nimi vyráží na báječný výlet na kolech a za jízdy se s nimi smějí, dělají skopičiny a upozorňují na zajímavosti z dějin vlasti či říše rostlin.	6
IV.	7
Copak dělá, maličké, tvůj tatka, když jdeš na kutě? Montérky na půl žerdi, unaveně sedí na záchodě a zamýšleně se šfouřá v nose – to je otrava, víd? To strejdové a tety z obrazovky takové věci vůbec nedělají, těm se, panečku, v nose bubáci nikdy netvoří! Pokud zrovna nečtou do kamery připravený text, sedí nejspíš na pelesti u svých drahých ratolestí a z voničích úst se jim linou pohádky – a teprve pak mají čas popřemýšlet o problémech světa či o tom, co moudrého, ale přitom vtípného řeknou, až budou nazítří přebírat cenu pro nejsympatičtější televizní tvář.	8
V.	9
Jsou zajímaví prostě vším: buďto strašně rádi vaří, anebo – hledme! – naopak vůbec ne. Milují zimní sporty – anebo nejradši vůbec nevytáhnou paty od plápolajícího krbu. To koukáš, človíčku, co? Ve vzácných chvílích volna rádi sáhnou po štěci – anebo neumějí načmárat ani auto. To všechno je tak ohromně zajímavé, že je jen dobře, že si o tom všichni můžeme všude přečíst – protože jinak by byl svět, svět našich obyčejných tatků a mamek, k uzoufání nudný. A až se třeba jednou tvůj sympatický televizní strejda dá na politiku (proč ne, slovník a pokožku na to má!), nebo bude dokonce kandidovat na prezidenta, určitě ho budeš volit – aby ne! Vždyť ho už důvěrně znáš a z rozhovorů a fotek máš jistotu, že je to člověk, který nade vše miluje Pravdu, pak hned Rodinu, ale jedním dechem i tu svou Televizi! Všiml sis, drobečku?	10
VI.	11
To jen tvůj táta pořád mele o penězích a že jich nikdy není dost, a kdyby jich tak bylo víc – táta nikdy neřekne, že být instalátérem je poslán. Ale víš co? Buď vlastně rádo, že alespoň prostřednictvím obrazovky a mamčiných časopisů můžeme my, milí hlasatelé, moderátoři, herci a zpěváci, vstupovat do tvého šedivého živůtku a právem i do tvých snů.	12
VII.	13
A teď dobře poslouchej – když přemluvíš maminku, aby kupovala ty prima TV křupky se slosovateľným kupónem, představ se, že třeba jednou vyhraješ možnost jít s někým z nás na večer! To je bomba, ne? No tak! Na co, sakra, čekáš?!	14

Obrázek 1<sup>9</sup>: Ukázka testu Kalibro - český jazyk

<sup>9</sup> Botlík, Souček, 2011, s. 27

 <b>Tradiční test Český jazyk 9 - A</b>		úspěšnost 51,5 %	
Přezdívká žáka		TT10-0909-CeA	
a. Test	1A	e. Pohlívl žáka (H/D)	i. Český jazyk
b. Škola		f. Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů (Z/S/M/V/N)	j. Matematika
c. Třída		g. Další studium - 1. volba (C/M/S/N)	k. Dějepis
d. Číslo žáka		h. Další studium - 2. volba (C/M/S/N)	l. Cizí jazyk lepší

Čistý čas na řešení: 40 minut Povolené a současně doporučené pomůcky: žádné  
 Nejprve si přečti ukázkou v Příloze k tradičnímu testu, která je na samostatném listu.

**A úspěšnost 64 redukováno 7** 1 2 4 6

Ve kterých slovních spojeních je užitá slova v přeneseném významu?

1. To je bomba, ne? (řádek 43)	66	5. sedí nejspíš na pelesti (ř. 20)	38
2. táta pořád mele o penězích (ř. 36)	43	6. mortérky na půl žerdi (ř. 17)	52
3. kandidovat na prezidenta (ř. 31)	20	7. za jízdy se s nimi smějí (ř. 14)	15
4. nevytáhnou paty (ř. 26)	55	8. jaké bude počasí (ř. 3, 4)	14

**B úspěšnost 55 redukováno 1** 1 5 6 8

Co všechno autor vlastně v ukázce dělá?

1. Shazuje články o televizních hvězdách.	22	5. Ironizuje zkreslený obraz některých osob.	44
2. Hodnotí kvalitu televizního zpravodajství.	31	6. Počítá sám sebe k tvářím známým z obrazovky.	43
3. Dokazuje, že malé děti skoro nic nechápu.	47	7. Vysmívá se všem obyčejným dospělým lidem.	32
4. Prozrazuje velké důvěrnosti ze života herců, zpěváků a hlasatelů.	32	8. Naznačuje, proč může být svět hvězd pro některé děti přitažlivý.	75

**C úspěšnost 51 redukováno 3** 1 5 6

Ukázka je fejetonem nebo sloupkem. Proč není jiným žánrem? Vyber správná vysvětlení.

1. Nepředkládá přehlednou věcnou argumentaci, a proto nemůže být referátem.	51
2. Nevyrací svými argumenty opačné tvrzení, a proto nemůže být inzerátem.	42
3. Nepodává situaci ani děj z hlediska spravedlnosti nebo zákona, a proto nemůže být polemikou.	49
4. Nesnaží se nalákat čtenáře k utrácení, a proto nemůže být soudničkou.	32
5. Nepředkládá osobní reakci na předchozí informaci, a proto nemůže být ohlaselem čtenáře.	38
6. Nepřináší svědectví o aktuální události, a proto nemůže být reportáží.	55

**D úspěšnost 42 redukováno 1** 1 2 3 4 5

Po přečtení ukázky je patrné, že její název umožňuje různé výklady. Které to mohou být?

1. Název několikrát opakuje označení, běžně užívané pro nejvlivnější médium.	33
2. Složený výraz TV TVAR naráží také na způsob vytváření názvů některých výrobků.	21
3. Slovo TVÁR může naznačovat, že čtenář má známé lidi z obrazovky v oblibě.	56
4. Slovo TVAR znamená také osobitost, ale TV osobnosti jí podle autora jen hrají.	54
5. Až dítě vyhráje v loterii, bude tvář z obrazovky na chvíli možná patřit jen jemu.	48

**E úspěšnost 71 redukováno 9** 1 4 6 7 8

V prvním odstavci odkazuje autor na jeden sport. Které sporty určitě NEMŮŽE mít na mysli?

1. tenis	55	3. hokej	18	5. šachy	61	7. skoky na lyžích	74
2. fotbal	13	4. veslování	80	6. krasobruslení	76	8. lukostřelbu	79

© O. Botlík, D. Souček, 2011 www.kalibro.cz Znak: 0603-03-0009-0210

Testování porozumění textu  
Typ otázky: Part

Obrázek 2<sup>10,11</sup>: Ukázka testu Kalibro - český jazyk

<sup>10</sup> Botlík, Souček, 2011, s. 28

<sup>11</sup> Vyznačila Lenka Makovská (dále jen LM)

**F úspěšnost 31** Číslo řádku, nebo 0: 38  
Radi autor sám sebe mezi mediální hvězdy? Pokud ano, na kterém řádku poprvé? Pokud ne, napíš nulu.

**G úspěšnost 62 redukovaná 13**  
Uspořádej položky tak, aby tvořily mezititulky ukázky. (I. – první odstavec, VII. – poslední odstavec)  
1. Nepodbíháme se pro nic za nic U34 4. Zbavíme tvůj život řádnosti U26 7. Kam se na ně táta hrabal U41  
2. Táta je utahaný, hvězdy nikdy U47 5. Hvězdy jako vzorní rodiče U49  
3. Ať tak, nebo onak – zaujmou U41 6. Zvykáš si na ně od kolečky U61

**H úspěšnost 51 redukovaná 5**  
Autorovi ukázky podle žákyně Petry vadí, že televize a magaziny manipulují také dětmi. Které příklady uváděné Petrou opravdu prokazují tento jeho postoj a dokládají, že autor stojí na straně dětí?  
Autor  
1. nechává děti roztomile šišlat a používá dětská slůvka. 50  
2. lituje děti, že mají obyčejné „nevýstavní“ rodiče. 52  
3. chválí lidi z obrazovky za péči, kterou věnují svým dětem. 47  
4. upozorňuje děti na zajímavou četbu v magazínech. 37  
5. doporučuje dětem, koho mají volit, až budou dospělé. 39  
6. nabízí dětem lákavou možnost výhry v loterii křupek. 64

**I úspěšnost 55 redukovaná 2**  
Kterých prostředků autor v ukázce využil?  
1. zdrobnělin 69 3. oslovení čtenáře 41 5. dětských slůvek 79 7. kontrastu 25  
2. zvolání 41 4. vsuvek a komentářů 49 6. přehánění 52 8. vykání čtenářům 15

**J úspěšnost 20**  
Která charakteristika televizních tváří má NEJBLIŽE k tomu, jak je v ukázce představuje autor?  
1. všechno znají a umějí, všemu rozumějí 26 4. jedno jací jsou, hlavně že jsou všude vidět 20  
2. nesnášejí špinu a bubáky v nose 5 5. mluví jen o penězích a přebírají ceny 8  
3. všichni se chtějí stát prezidentem 2 6. malé děti je znají a rády je vidí 37

**K úspěšnost 60 redukovaná 4**  
Proč autor ukázky nazývá sdělování v televizi tajnosnubným (řádek 2)?  
Protože tváře na obrazovce  
1. často informují o filmech s milostnou zápletkou. 11 4. zatajují divákům důležité informace. 25  
2. i běžnou informaci podávají jako něco výjimečného. 74 5. neřikají vše – často mluví v náznacích. 45  
3. svým půvabem nenápadně a potají svádějí diváky. 44 6. ho popuzují neupřímností svého projevu. 19

**L úspěšnost 56 redukovaná 3**  
Které triky používané v souvislosti se sdělovacími prostředky se dají vyčíst z ukázky?  
1. Média se snaží podmanit si děti, protože ty se ještě neumějí postavit proti jejich vlivu. 61  
2. Média potlačují informace, které by divák či čtenář mohli pokládat za nudné nebo záporné. 38  
3. Televizní hvězdy jsou médií předváděny výlučně v exotickém nebo přepychovém prostředí. 33  
4. Mediální popularita pomáhá TV tvářím také na cestě k významným pozicím ve společnosti. 67  
5. Prostřednictvím médií je možno ovlivňovat hodnoty a potřeby jejich diváků a čtenářů. 51  
6. Popularita herců a dalších lidí známých z obrazovky je využívána v reklamních kampaních. 57

Obrázek 3<sup>12, 13</sup>: Ukázka testu Kalibro - český jazyk

### 1.3.2 SCIO – Projekt Eskalátor<sup>14</sup>

V testech společnosti SCIO jsou sledovány čtenářské dovednosti a schopnosti (vyhledávání informací, interpretace, posouzení textu, hledání souvislostí). Vychází z kritérií stanovených v rámci PISA (podrobněji viz kapitola PISA (Programme for International Student Assessment)), inspirací byly i použité úlohy v tomto mezinárodním šetření čtenářské gramotnosti organizovaném v roce 2000 OECD<sup>15</sup>.

Autoři projektu Eskalátor uvádějí, že na rozdíl od úloh PISA testuje uvedené dovednosti komplexně. Vzhledem k tomu, že testování probíhá pomocí on-line rozhraní, nevyužívá tento projekt rozsáhlé texty a omezuje počet úloh ke společnému textu.

<sup>12</sup> Botlík, Souček, 2011, s. 29

<sup>13</sup> Vyznačila LM

<sup>14</sup> Zpracováno dle: SCIO, 2008

<sup>15</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj)

Úlohy vycházejí obsahově z RVP ZV pro výuku předmětu „Český jazyk a literatura“ na základních školách. Tematicky odpovídají zájmům cílové věkové kategorie.

Vzhledem k použité metodě IRT<sup>16</sup> není test porovnávací, ale ověřovací. Pracuje tedy s jednotnou pevnou škálou, na které jsou výsledky zobrazovány. Výsledky se vypočítávají ze statistických parametrů jednotlivých testových otázek. Z tohoto důvodu není pouze důležité, zda žák správně zodpověděl testovou otázku, ale také to, jak obtížná otázka byla a co testovala. Výsledkem je zařazení na škále 100–580 bodů pro čtenářskou gramotnost v českém jazyce (úrovně A-E). Výhodou takového vykazování výsledků je, že umožňuje dlouhodobě sledovat rozvoj znalostí a dovedností žáka, a to nikoli jen na základě prostého srovnání s ostatními či součtového skóre.

Cílovou skupinou testů Eskalátor jsou žáci 4. – 9. tříd základních škol, malotřídních základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Testy se ovšem nepřirazují na základě ročníku, ale podle **úrovně jazykových znalostí a dovedností** (popis jednotlivých úrovní testů viz tabulka 1 a 2).

Učitelův expertní odhad úrovně žáka je ověřen v prvním testování. V každém dalším testování učitel přiřadí vhodnou úroveň na základě výsledků z minulého testování.

<b>Test čtenářské gramotnosti - snadný (úroveň A až B, částečně C, 100 až 380 bodů na škále)</b>
Test zkoumá zejména základní čtenářské dovednosti. Základem jsou kratší texty blízké této věkové skupině, testováno je vyhledávání explicitně uvedených informací, rozpoznání hlavního záměru autora, jednoduché třídění informací z textu a propojení textu s vlastními zkušenostmi z každodenního života.
<b>Test čtenářské gramotnosti – středně obtížný (úroveň B až C, částečně D, 200 až 480 bodů)</b>
Test zjišťuje základní a pokročilejší čtenářské dovednosti. Úlohy jsou zaměřené na vyhledávání a třídění několika nezávislých informací podle různých kritérií, rozpoznávání zavádějících informací či dvojznačností, na interpretaci/ posouzení textu včetně odvozování jeho smyslu na základě každodenních i méně běžných vědomostí.
<b>Test čtenářské gramotnosti - obtížný (úroveň C až D, částečně E, 300 až 580 bodů na škále)</b>
Test sleduje pokročilé čtenářské dovednosti. Využívá delších nebo neobvyklých textů a ověřuje porozumění do nejmenších podrobností, rozpoznání relevantních informací a jejich propojení, požaduje kritické zhodnocení, vytváření hypotéz a orientaci v textu s neobvyklou formou a obsahem.

Tabulka 1<sup>17</sup>: Popis úrovní jazykových znalostí a dovedností podle projektu Eskalátor (snadný-obtížný)

<sup>16</sup> Test Items Theory

<sup>17</sup> SCIO, 2008, s. 8

úroveň A	úroveň B	úroveň C	úroveň D	úroveň E
Žák je schopen vyhledat v krátkém a blízkém textu jednu nebo více jasných informací, rozpozná hlavní myšlenku, vyvodí hlavní záměr autora; jednoduše interpretuje text na základě svých vědomostí ze života.	Žák je schopen vyhledat v textu jednu nebo více informací na základě různých kritérií, poradí si s evidentně zavádějící informací; formuluje hlavní myšlenku, jednoduše informace třídí, vyvozuje jednoduché závěry; porovná text s vlastními vědomostmi a zkušenostmi, využije je při vysvětlení části textu.	Žák je schopen vyhledat v textu jednu nebo více informací a rozpoznat vztahy mezi nimi; poradí si se zavádějící informací, která je dominantní; formuluje hlavní myšlenku, pochopí vztahy nebo odvodí význam nějakého slova či vyjádření, porovná a hodnotí text, detailně mu porozumí, stavi na méně běžných vědomostech.	Žák dokáže vyhledat několik informací ukrytých v dlouhém nebo složitém textu neobvyklého obsahu nebo formy a případně tyto informace seřadí nebo propojí; rozpozná důležitost informace; vyvozuje z textu složité závěry, poradí si s nejednoznačnými nebo negativně formulovanými myšlenkami; využívá svých vědomostí k vytváření hypotéz nebo ke kritickému zhodnocení textu.	Žák dokáže vyhledat několik dobře ukrytých informací v dlouhém nebo složitém textu neobvyklého obsahu nebo neobvyklé formy; poradí si i se zavádějícími informacemi, které vypadají velmi věrohodně a mohou v textu i převažovat; porozumí textu do nejmenších podrobností a poradí si s neobvyklými myšlenkami; kriticky posoudí text nebo vytvoří hypotézy založené na svých odborných vědomostech.

Tabulka 2<sup>18</sup>: Popis úrovní jazykových znalostí a dovedností podle projektu Eskalátor (A-E)

Použité texty zohledňují oba typy čtenáře: smyslový a intuitivní (tzn. zda dokáže v textu rozlišit jednotlivosti, nebo nahlíží na text spíše jako na celek):

- **souvislé texty:** s literárním záměrem, osobním obsahem (dopis, vypravování, dialog), se vzdělávacím, veřejným obsahem (encyklopedie, učebnice, Wikipedie, návod),
- **nesouvislé texty:** s literárním obsahem (obrázky, komiks, vtip, plánek ke hře, šifry), se vzdělávacím, veřejným obsahem (reklama, tabulka, leták, plakát, mapa, graf, chat, přihláška, e-mailové zprávy, jízdní řády atd.),
- **situace:** texty se vztahují k nejrůznějším aktuálním školním i mimoškolním situacím.

Typy úloh užitých v rámci tohoto testování lze členit podle jejich formy (ukázky testových úloh viz obrázky 4-6):


- **uzavřené úlohy s nabídkou odpovědi (multiple choice)** ve slovní nebo obrázkové formě - výběr jedné správné odpovědi,
- **krátké otevřené úlohy** (doplňovací úlohy, kam se vepisují slova),
- **seřazovací úlohy** ve slovní nebo obrázkové formě,
- **úlohy s textem společným** pro více otázek.

<sup>18</sup> SCIO, 2008, s. 9



Marek s Matyášem si chtějí objednat pizzu. Chtějí velkou a dohromady mají 120 Kč. Marek nemá rád olivy a Matyáš nejlíbí houby a kukuřici. Oba milují sýr.

Kterou pizzu z uvedených nabídek si kluci nejspíš objednájí?



PIZZA VEGETARIÁNSKÁ		malá / velká / XXL 24 cm / 30 cm / 40 cm
6.	<b>VEGETARIA</b> vegetariánská	85,- 100,- 152,-
13.	<b>FUNGI</b> s houbami	79,- 93,- 142,-
36.	<b>SALVADA</b> špenát, zelenina, vejce na tvrdo	87,- 98,- 160,-
58.	<b>CECHINNI</b> houby, kukuřice, hrášek, artyčoky, paprika, oliva, a sýr	94,- 112,- 170,-
61.	<b>CHICAGO</b> rajčatová omáčka, sýr madeland, rajská jablčička na kostičky	95,- 125,- 184,-
62.	<b>MARYLAND</b> rajčatová omáčka, sýr madeland, kukuřice, žampiony, feferonky	105,- 115,- 174,-
84.	<b>OKLAHOMA</b> uzený eidam, niva, česnek, rajče, paprika	95,- 115,- 174,-
86.	<b>CALZONE</b> plněná kapsa - eidam, žampion, chřest, kapie, hrášek, kukuřice, oliva, uzený eidam, brokolice	94,- 111,- 170,-
88.	<b>MEMPHIS</b> eidam, brokolice, černá oliva, česnek, rajče, uzený eidam	86,- 102,- 157,-
97.	<b>MARINARA</b> pizza bez sýru, rajče, česnek, oregáno, pepř	61,- 78,- 111,-

A Chicago - č.61  
B Calzone - č.86  
C Marinara - č.97  
D Oklahoma - č.84  
E Memphis - č.88

[Opustit test] [Ukončit test]

Obrázek 4<sup>19</sup>: Ukázka testové úlohy Eskalátor

Tato ukázková úloha testuje jazykové znalosti a dovednosti spadající do úrovně D, konkrétně se zaměřuje na testování čtenářské dovednosti spojené s vyhledáváním a vyvozováním informací. Pracuje se zde s nesouvislým a praktickým textem. Forma úlohy odpovídá uzavřenému typu s výběrem jedné správné odpovědi z více možností.

Obrázek 5 uvádí příklad úlohy spadající do úrovně B. V tomto případě se testuje porovnání informací obsažených v textu s vlastními znalostmi a zkušenostmi prostřednictvím uzavřené úlohy s výběrem jedné správné odpovědi z více možností. I zde se pracuje s praktickým textem, který je nesouvislý.

<sup>19</sup> Demotest. SCIO. *Scio.cz* [online]. 2011 [cit. 2012-08-09]. Dostupné z: <http://www.eskalator.scio.cz/User/SeznamTestu>



### 1.3.3 PISA (Programme for International Student Assessment)<sup>22</sup>

Projekt Programme for International Student Assessment, zkráceně PISA, mezinárodní organizace OECD<sup>23</sup> je v současné době jedním z nejdůležitějších a nejznámějších mezinárodních výzkumů v oblasti vzdělávání. Hlavním cílem tohoto testování je zjistit, zda si žáci v různých zemích na konci povinné školní docházky osvojili vědomosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro úspěšné uplatnění mladých lidí v reálném prostředí společnosti.

Testování žáků probíhá v tříletých cyklech, testuje se **čtenářská gramotnost**, matematická gramotnost a přírodovědná gramotnost. V České republice se poprvé testovalo v roce 2000 a byla to právě čtenářská gramotnost. Zatím poslední testování čtenářské gramotnosti v rámci PISA proběhlo v roce 2009. Cílovou skupinou jsou **žáci ve věku 15 let** (v České republice žáci 9. ročníků základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií).

Úroveň gramotnosti žáků ve všech oblastech je sledována prostřednictvím písemného testu. Časový limit pro vyplnění testu jsou 2 hodiny. V testu jsou zastoupeny jak úlohy s výběrem odpovědi, ve které si žák u každé testové položky může vybrat jednu správnou odpověď z více nabízených možností nebo volit odpověď ano nebo ne, tak úlohy s tvořenou odpovědí, v nichž žáci musí formulovat vlastní odpovědi (ukázky testových otázek viz obrázek 7-8).

#### HRUBKA TONYHO BLAIRA

Pátek 23. listopadu 2001 – 10:55 SEČ



Tony Blair měl prý s psaním slova tomorrow problémy od svých školních let

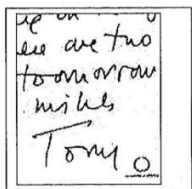
Připravil Jan Čáp

Když se před několika lety u tabule jedné základní školy v americkém státě New Jersey ukázalo, že tehdejší drutý muž v Bílém domě – viceprezident Dan Quayle – neumí správně napsat ani slovo „brambora“, britské jízlivosti o vrácení školného se vysvětlily letitou rivalitou dvou národů, které rozděluje společný jazyk. Nedávno ovšem v pravopise zakolísal samotný britský premiér Tony Blair.

„Vzdělání, vzdělání, vzdělání“, tak znělo téměř leninské motto britských labouristů v parlamentních volbách, kterými Tony Blair svoji stranu podruhé úspěšně provedl ke zdárným ziskům. Teprve včera ale vyšlo najevo, že ty zisky neumí tak úplně správně napsat.

#### Věčný boj s tomorrow

Když totiž tento oxfordský absolvent a toho času ministerský předseda v osobním dopise přál labouristům ve městě Ipswichi hodně štěstí v nadcházejících dopňujících volbách, stihl ve slově „tomorrow“ třikrát zopakovat stejnou chybičku a oproti tradičním konvencím všude připsal jedno O.



Tomorrow v dopise Tonyho Blaira

Jen škodolibí puntičkáři a titulní stránka Daily Telegraphu tohle považují za hrubku – vždyť slovo „tomorrow“ má – na rozdíl od americké brambory – celých osm písmen, a jelikož se navíc některá zlomyslně zdvojují, jejich pravopis je mnohem rati-novanější.

Podobně jako filmovému Švejkovi na krocích, ani britskému premiéru na nějakém tom písmenu navíc přece nesejde. To ostatně přispěchal potvrdit i Blairův někdejší angličtinář, který teď v tisku tvrdí, že Tony Blair nikdy tomorrow ani správně nenapsal.

#### Nic netušící labouristé

A jak se celá věc vlastně dostala do novin? Ipswíčií labouristé, kteří si údajných hrubek v premiérově rukopise nepovšimli, dobromyslně předali přání svého vůdce místnímu tisku. Nejspíš se ráno podivili, když školometská redakce celou mailič-kost rozmázla do celonárodního skandálu a článek doprovodila obrázkem ministerského předsedy v oslovské čepici.

„Toony“ Blairovi, který má plně ruce práce s protitalibánskou koalicí nebo reformou školství, zkrátka nikdo nepřije. Někteří hnidopiši dokonce upozorňují, že tomorrow – tedy to neblairovské s jedním o v první slabice – se dokonce nachází na seznamu výrazů, které má podle Blairova ministerstva školství v jazykových testech zvládnout každé dva-náctileté dítě.

#### Obrázek 7<sup>24</sup>: Ukázka testu PISA

<sup>22</sup> Zpracováno dle: Palečková, Tomášek, Basl, 2010

<sup>23</sup> Kramplová a kol., 2002

**Otázka 6: BLAIR**

Autor mluví o „rivalitě dvou národů, které rozděluje společný jazyk“. Můžeš vysvětlit, co měl autor tímto výrokem na mysli?

---

**Otázka 7: BLAIR**

Myslíš si, že autor článku považuje to, že T. Blair udělal pravopisnou chybu, za velký přečin nebo že pro to má pochopení? Najdi v textu alespoň 2 důvody, které tvůj názor podpoří.

---

**Otázka 8: BLAIR**

Autor ve svém článku používal správný pravopis jména Tony Blair. V posledním odstavci však použil jiný pravopis, kdy napsal „Toony“ Blair. Myslíš si, že autor udělal pravopisnou chybu?

- a) Zakroužkuj jednu z možností: Ano - Ne  
b) Svůj názor zdůvodni
- 

**Otázka 9: BLAIR**

Na čí stranu by ses přiklonil(a)? Podpořil(a) bys T. Blaira nebo místní redakci? Vysvětlí proč?

---

**Obrázek 8<sup>25</sup>: Ukázka testu PISA**

Na základě souvislého textu (novinový článek) je testováno získávání a zpracování informací a také zhodnocení textu.

Žáci také vyplňují **dotazník**, ve kterém poskytnou informace o sobě, o prostředí, ve kterém žijí, o svých názorech a postojích, a také informace o své škole a vyučovacích metodách, s nimiž se setkávají. Vypracování dotazníku trvá asi 30 minut. Dotazník vyplňují i ředitelé škol. Tento typ dotazníku mapuje situaci v jednotlivých školách.

Výsledky testování žáků jednotlivých zemí jsou prezentovány dvěma základními způsoby:

- 1) **pomocí skóre** (počtu bodů) na škálách výsledků, které vyjadřují úspěšnost žáka při řešení testových úloh,
- 2) **pomocí úrovní způsobilosti**, na nichž se žáci mohou nacházet.

Výzkum uvádí výsledky na třech celkových škálách pro tři zkoumané oblasti gramotnosti (čtenářské, matematické a přírodovědné). Po účely této práce se zaměřím pouze na oblast čtenářské gramotnosti.

Dále jsou k dispozici výsledky jednotlivých zemí v různých dílčích aspektech čtenářské gramotnosti, pro které jsou vytvořeny příslušné škály. Tyto aspekty jsou vymezeny třemi oblastmi sledovaných kompetencí a dvěma typy textů:

- **Hlavní okruhy dovedností:**
  - **získávání informací** – hledání určitých informací v textu, případně jejich propojování,

---

<sup>25</sup> Kramplová a kol., 2002

- **zpracování informací** – identifikace základní myšlenky nebo interpretace smyslu textu
- **zhodnocení textu** – hledání souvislostí mezi informacemi v textu a čtenářovou vlastní znalostí světa či informacemi z jiného zdroje; posouzení obsahu nebo formy textu.

Při uplatňování dovedností z prvních dvou okruhů (Získávání informací, zpracování informací) se čtenář zaměřuje na informace nebo vztahy uvedené v samotném textu. Při uplatňování dovedností v rámci třetího okruhu (Zhodnocení textu) pracuje čtenář s převážně se znalostmi, které si osvojil dříve nebo v jiném prostředí.

- **Základní typy textů:**

- **souvislé texty** – tvořené větami upořádanými do odstavců (např. povídky, romány, reportáže, dopisy),
- **nesouvislé texty** – rozmanitá struktura (např. seznamy, tabulky, grafy, diagramy, reklamy, jízdní řády, formuláře).

Rozdělení žáků podle úrovně způsobilosti poskytuje informaci o tom, do jaké míry si žáci osvojili čtenářské kompetence. Podle toho, jakého skóru žák v testu dosáhl, mu je přidělena jedna ze šesti úrovní (podrobně o jednotlivých úrovních viz tabulka 3).

Žáci na **první úrovni**<sup>26</sup> způsobilosti a pod ní dosahují nejhorších výsledků. Naopak žáci na **šesté úrovni** jsou vynikající čtenáři, kteří ovládají velmi složité čtenářské kompetence.

---

<sup>26</sup> V roce 2009 byla první úroveň způsobilosti tvořena pro potřeby analýzy výsledků nejslabších žáků dvěma úrovněmi: 1a (vyšší), 1b (nižší).

Úroveň	Skór	Charakteristika úloh na dané úrovni
6	↑ 698	Úlohy této úrovně obvykle vyžadují, aby čtenář logicky dedukoval a dělil přesná a podrobná srovnání. Čtenář musí prokázat důkladné porozumění jednomu textu či více textům či propojit informace z více než jednoho textu. Úlohy mohou vyžadovat, aby čtenář pracoval s údaji, se kterými není obeznámen a které si mohou navzájem výrazně protřešit. Také může být požadováno vypracování abstraktních kategorií k interpretaci daného textu. Úlohy na zhodnocení textu mohou vyžadovat, aby čtenář vytvářel hypotézy nebo s přihlednutím k různým kritériím kriticky zhodnotil složitý text, který mu není obsahově blízký, a zároveň dokázal využít znalosti mimo daný text. Základem řešení úloh na získávání informací této úrovně je přesná analýza a detailní zpracování skrytých informací v textu.
5	↑ 626	Úlohy této úrovně zaměřené na získávání informací vyžadují, aby čtenář vyhledal a uspořádal několik informací dobře skrytých v textu a poznal, které z nich jsou relevantní. Úlohy na zhodnocení textu vyžadují provádět kritické posouzení textu nebo vytvářet hypotézy založené na odborných znalostech. Jak úlohy na zpracování informací, tak úlohy na zhodnocení textu vyžadují úplné porozumění textu s neobvyklou formou nebo obsahem až do nejmenších podrobností. Pro všechny typy úloh této úrovně platí, že vyžadují práci s představy, které jsou v rozporu s očekáváními čtenáře.
4	↑ 553	Úlohy této úrovně zaměřené na získávání informací vyžadují, aby čtenář vyhledal a uspořádal několik informací ukrytých v textu. Některé úlohy vyžadují, aby čtenář interpretoval významy jemných jazykových nuancí v určité části textu na základě porozumění textu jako celku. Jiné úlohy na zpracování informací vyžadují schopnost vytvářet klasifikace a tyto klasifikace aplikovat v textu, který žákovi není obsahově blízký. Úlohy na zhodnocení textu na této úrovni požadují po čtenáři, aby využil všeobecné znalosti k vytváření hypotéz nebo ke kritickému zhodnocení textu. Čtenář musí prokázat přesné porozumění dlouhému nebo složitému textu, který má neobvyklý obsah nebo formu.
3	↑ 480	Úlohy této úrovně vyžadují, aby čtenář vyhledal a v některých případech propojil informace, které musí splňovat více podmínek. Úlohy na zpracování informací této úrovně vyžadují, aby čtenář propojil informace z několika částí textu tak, aby stanovil hlavní myšlenku, pochopil vztahy nebo vysvětlil význam slova nebo fráze. Čtenář musí vzít v úvahu mnoho aspektů, aby mohl porovnávat, hledat rozpory nebo třídit. Často se stává, že požadovaná informace není v textu dominantní nebo je zde mnoho zavádějících informací. Text může obsahovat jiné překážky, jako např. myšlenky, které jsou v rozporu se čtenářovým očekáváním nebo jsou negativně formulovány. Úlohy na zhodnocení textu této úrovně vyžadují propojení, porovnání a vysvětlení textu nebo zhodnocení vybraného aspektu textu. Některé úlohy vyžadují, aby čtenář prokázal důkladné porozumění textu na základě propojení informace z textu s vědomostmi z každodenního života. Jiné úlohy nevyžadují úplné pochopení textu, ale požadují po čtenáři využít ne zcela běžné znalosti.
2	↑ 407	Některé úlohy této úrovně vyžadují, aby čtenář vyhledal jednu nebo více informací, které lze vyvodit a které mohou vyhovovat několika kritériím. Jiné úlohy vyžadují rozpoznání hlavní myšlenky textu, pochopení vztahů nebo nalezení významu určité části textu, kde příslušná informace není dominantní a čtenář musí provést na nižší úrovni svůj vlastní úsudek. Úlohy této úrovně mohou vyžadovat, aby čtenář provedl určité srovnání vybraného aspektu textu. Typické úlohy této úrovně na zhodnocení textu vyžadují, aby čtenář dokázal porovnat nebo propojit text se znalostmi z každodenního života na základě vlastních zkušeností a postojů.
1a	↑ 335	Úlohy této úrovně vyžadují, aby čtenář vyhledal jednu nebo více jednotlivých explicitně vyjádřených informací, aby rozpoznal hlavní myšlenku nebo autorův záměr v obsahově blízkém textu nebo aby propojil informace z textu s poznatky z každodenního života. Charakteristickým znakem této úrovně je, že požadovaná informace je v textu dominantní a nejsou zde žádné zavádějící informace nebo je jich málo. Čtenář je výslovně instruován, aby se zabýval souvisejícími faktory v úloze i textu.
1b	↑ 262	Úlohy této úrovně vyžadují, aby čtenář vyhledal jednoduchou explicitně vyjádřenou dominantní informaci, která je jasně vyjádřena v krátkém, syntakticky jednoduchém textu, který mu je blízký jak svým obsahem, tak svojí formou, např. vyprávění nebo jednoduchý seznam. Běžné texty pro usnadnění porozumění obsahují některé nápadné prvky, jako je opakování informací, obrázky nebo známé symboly. Je zde minimum zavádějících informací. V úlohách vyžadujících interpretaci může čtenář provést jednoduché propojení za sebou jdoucích informací.

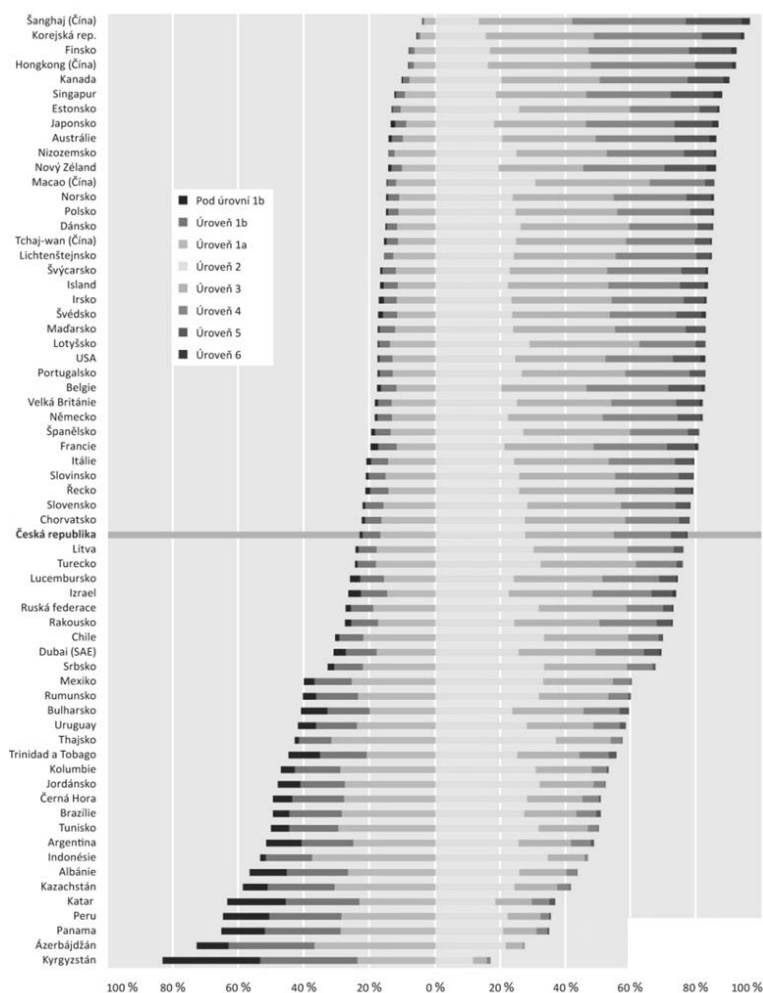
Tabulka 3<sup>27</sup>: Úrovně způsobilosti na celkové škále čtenářské gramotnosti (PISA, 2009)

Jak již bylo uvedeno, výsledky žáků v testu čtenářské gramotnosti PISA lze prezentovat pomocí jejich zastoupení ve skupinách s rozdílným s rozdílný stupněm ovládnutí čtenářských dovedností. V rámci výzkumu PISA byla za základní úroveň stanovena úroveň druhá. Žáci, kteří této úrovni nedosáhnou, mohou mít problémy při dalším studiu nebo v zaměstnání.

V grafu 1 je znázorněno procentuální zastoupení všech zúčastněných zemí na jednotlivých **úrovních způsobilosti**. Země jsou řazeny podle zastoupení svých žáků, kteří dosáhli alespoň **základní druhé úrovně** (nejsvětlejší odstín šedé v grafu). Nejmenší zastoupení žáků pod druhou úrovní způsobilosti zemí OECD je v Koreji (5,8 %), ve Finsku (8,1 %) a v Kanadě (10,3 %). Pro tuto práci a její zaměření jsou nejdůležitější

<sup>27</sup> PISA, 2009, s. 43

a nejzajímavější výsledky českých žáků. K těmto výsledkům (a výsledkům PIRLS) pak budou vztahovány výsledky stěžejní části této práce - testování čtenářské gramotnosti zaměřené na porozumění výkladovému textu u žáků se sluchovým postižením a kontrolní skupiny žáků hlavního vzdělávacího proudu. **V České republice téměř čtvrtina žáků dosáhla nejslabších výsledků (23,1 %), což je více než průměr zemí OECD (18,8 %).**



**Graf 1<sup>28, 29</sup>: Rozdělení žáků zúčastněných zemí podle úrovně způsobilosti (PISA 2009)**

Tabulka 4 řadí země OECD sestupně podle svého průměrného výseku v testu čtenářské gramotnosti. Pořadí dané země nelze mezi ostatními stanovit s absolutní přesností. Tato nepřesnost je dána tím, že průměrné výsledky zemí jsou získány testováním reprezentativního vzorku žáků. S 95% pravděpodobností lze však určit rozsah hodnot pořadí dané země. Tabulka 4 proto též znázorňuje vztah výsledku jednotlivých zemí k průměru OECD – zda se jedná o srovnatelné výsledky, zda jsou statisticky významně lepší nebo horší než výsledek českých žáků. Dle tabulky 4 je zřejmé, že Česká republika se svým **podprůměrným výsledkem** nachází ve spodní třetině pomyslného žebříčku.

<sup>28</sup> PISA, 2009, s. 14

<sup>29</sup> Upravila LM

Korejská republika	539	▲
Finsko	536	▲
Kanada	524	▲
Nový Zéland	521	▲
Japonsko	520	▲
Austrálie	515	▲
Nizozemsko	508	▲
Belgie	506	▲
Norsko	503	▲
Estonsko	501	▲
Švýcarsko	501	▲
Polsko	500	▲
Island	500	▲
USA	500	▲
Švédsko	497	▲
Německo	497	▲
Irsko	496	▲
Francie	496	▲
Dánsko	495	▲
Velká Británie	494	▲
Maďarsko	494	▲
Portugalsko	489	▲
Itálie	486	▲
Slovinsko	483	○
Řecko	483	○
Španělsko	481	○
<b>Česká republika</b>	<b>478</b>	
Slovensko	477	○
Izrael	474	○
Lucembursko	472	○
Rakousko	470	○
Turecko	464	▼
Chile	449	▼
Mexiko	425	▼

**Průměrný výsledek země**

- je nad průměrem zemí OECD
- není statisticky významně rozdílný od průměru OECD
- je pod průměrem zemí OECD
- ▲ je statisticky významně lepší než výsledek ČR
- není statisticky významně rozdílný od výsledku ČR
- ▼ je statisticky významně horší než výsledek ČR

**Tabulka 4<sup>30,31</sup>: Průměrný výsledek zemí OECD (PISA 2009)**

Metodologie výzkumu PISA umožňuje srovnávat výsledky žáků v průběhu času. Pokud bychom takovéto srovnání v rámci testované oblasti čtenářské gramotnosti (mezi lety 2000-2009) provedli, zjistíme, že výsledky sedmi zemí se v průběhu devíti let významně zlepšily. Mezi tyto státy se řadily i tři středoevropské země - Polsko, Maďarsko, a Německo. **K výraznému zhoršení výsledků** naopak došlo v pěti zemích, mezi kterými je i **Česká republika** (zhoršení o 13 bodů).

Alarmující je skutečnost, že **Česká republika se zařadila mezi šest zemí, ve kterých zastoupení žáků pod druhou základní úrovní způsobilosti výrazně vzrostlo** (z 17,5 % na 23,1 %). Jedná se o žáky, kteří by mohli mít v důsledku nedostatečných kompetencí problémy při dalším uplatnění v životě.

Jak bylo zmíněno výše, lze kromě srovnání celkových výsledků žáků v testu čtenářské gramotnosti srovnávat i to, jak úspěšně žáci zvládli jednotlivé testované dovednosti (získání informace, zpracování informace, zhodnocení textu) v rámci daných typů textů (souvislé texty, nesouvislé texty).

Výsledky na dílčích škálách podle využití dovednosti ukázaly, že Česká republika patří mezi devět zemí uvedených v tabulce 5, jejichž žáci dosáhli výrazně horších výsledků na

<sup>30</sup> PISA, 2009, s. 15







<sup>31</sup> Upravila LM



škále Zhodnocení textu, přičemž na zbývajících škálách zůstala hodnota stejná nebo lepší než na celkové škále.

	Průměrný výsledek	Rozdíl mezi výsledkem na celkové škále a dílčí škále		
		Získávání informací	Zpracování informací	Zhodnocení textu
Slovensko	477	13	4	-12
Bulharsko	429	0	7	-12
Srbsko	442	7	3	-12
Slovinsko	483	6	6	-13
<b>Česká republika</b>	<b>478</b>	1	9	-16
Kazachstán	390	7	6	-18
Ruská federace	459	9	7	-19
Černá Hora	408	0	13	-25
Ázerbájdžán	362	0	12	-27

	Výsledek na dílčí škále je o 0 až 5 bodů vyšší než na celkové škále		Výsledek na dílčí škále je o 0 až 15 bodů nižší než na celkové škále
	Výsledek na dílčí škále je o 6 až 10 bodů vyšší než na celkové škále		Výsledek na dílčí škále je o 16 až 20 bodů nižší než na celkové škále
	Výsledek na dílčí škále je o 11 a více bodů vyšší než na celkové škále		Výsledek na dílčí škále je o 21 a více bodů nižší než na celkové škále

**Tabulka 5<sup>32</sup>: Výsledky na dílčích škálách podle dovedností v devíti zemích (PISA 2009)**

Je zřejmé, že žáci těchto zemí jsou méně zvyklí kriticky posuzovat a vyhodnocovat to, co čtou. Menší problémy jim dělá vyhledávat informace v textu a pracovat s nimi.

Pokud jde o výsledky spojené s typem textu, tak 17 zemí mělo lepší výsledky v práci se souvislým textem (o deset bodů) než s textem nesouvislým. **V případě České republiky tomu je stejně**, avšak rozdíl mezi typy textů činí jen pět bodů. V porovnání s rokem 2000 došlo ke změně. V roce 2000 byli čeští žáci **lepší v řešení úloh spojených s nesouvislým textem**.

### 1.3.4 PIRLS/prePIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)

Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA - The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) provádí v pravidelných intervalech výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Zaměřuje se na zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti v různých zemích světa a na činitele, které ji formují a ovlivňují.

Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS se soustředí na čtenářské dovednosti dětí ve čtvrtém roce školní docházky a na jejich zkušenosti se čtením v rodině a ve škole. Od svého zahájení v roce 2001 se výzkum PIRLS provádí vždy po pěti letech, aby bylo možné měřit vývoj čtenářských dovedností, ale i domácích a školních podmínek, ve kterých

<sup>32</sup> PISA, 2009, s. 19

se děti učí číst. Do posledního testování, které proběhlo v roce 2011, se zapojilo zhruba zemí z celého světa.

V některých zemích získávají žáci čtenářské dovednosti nezbytné k úspěšnému zodpovězení otázek v testu PIRLS teprve v pátém nebo šestém ročníku. Těmto zemím doporučuje IEA zařadit do výzkumu právě tyto žáky, neboť jejich účast může přinést řadu informací o jejich silných a slabých stránkách ve čtení, zatímco účast žáků čtvrtého ročníku by kromě informace, že testy byly příliš obtížné, nepřinesla téměř nic.

V roce 2011 došlo k rozšíření výzkumu PIRLS o jednodušší variantu testu **prePIRLS**. Je určen pro hodnocení základních čtenářských dovedností, které jsou předpokladem úspěšného zvládnutí testu PIRLS. Obsahuje kratší texty s jednodušší slovní zásobou i větnou stavbou. Tato nová součást výzkumu má za cíl dát zemím s poměrně nízkou úrovní čtenářské gramotnosti základ k systematickému měření a zlepšování výsledků vzdělávání jejich žáků.

Díky testu prePIRLS může IEA výzkum přizpůsobit situaci v každé zemi a připravit účelné hodnocení čtenářské gramotnosti. V závislosti na rozvoji vzdělávání a na úrovni čtenářských dovedností žáků se každá země rozhodne, zda má pro ni větší smysl zadávat test PIRLS, test prePIRLS nebo oba testy. Cílem je získat co nejvíce prakticky využitelných informací, které mohou pomoci zlepšit výuku čtení a podpořit dětské čtenářství.

## **Testové sešity**

Výzkum PIRLS užívá ve svém testování rozsáhlý test, přičemž testování každého žáka je omezeno na 80 minut (na vyplnění žákovského dotazníku se počítá s dalšími 15–30 minutami). PIRLS využívá maticovou techniku výběru – texty a navazující otázky jsou rozděleny do skupin či bloků, z nichž se podle předem daného schématu vytvářejí testové sešity.

Ve výzkumu PIRLS 2011 byl podobně jako v předchozím cyklu v roce 2006 celý testový materiál rozdělen do deseti bloků, z nichž každý obsahuje jeden text a navazující otázky. Bloky s literárními texty jsou označeny L<sub>1</sub>–L<sub>5</sub>, bloky s informativními texty I<sub>1</sub>–I<sub>5</sub>. Šest z těchto deseti bloků bylo převzato z předchozích cyklů – dva byly použity v roce 2001 i v roce 2006, čtyři byly použity poprvé v roce 2006. Tyto bloky umožní umístit výsledky na původní škálu, a měřit tak vývoj čtenářských dovedností v čase. Zbývající čtyři bloky (dva literární a dva informativní) byly pro testování v roce 2011 vytvořeny nově.

Těchto deset bloků je rozděleno do 13 testových sešitů, které se skládají ze dvou čtyřicetiminutových bloků. Během testování pracuje každý žák s jedním testovým sešitem. Aby si alespoň některé texty zachovaly autentičnost, jsou dva bloky (jeden literární a jeden informativní) vtištěny barevně jako v časopise. Tento barevný testový sešit se nazývá čítanka.

Otázky, které v jiných testových sešitech následují hned za textem, jsou v tomto případě vytištěny samostatně ve zvláštním pracovním sešitě.

### **Výběr textů pro testování**

PIRLS texty podle následujících kritérií:

- texty podobné těm, které děti obvykle čtou v běžném životě,
- texty, při jejichž čtení budou děti využívat celou škálu postupů porozumění,
- texty, které lze přeložit bez posunu významu a bez poklesu jejich atraktivity pro žáky,
- texty počítající s kulturními odlišnostmi,
- přiměřené a čtivé texty (posuzováno pedagogy a odborníky na kurikulum ze zúčastněných zemí).

Texty jsou dále hodnoceny mimo jiné podle těchto kritérií:

- přiměřenost námětu pro žáky čtvrtého ročníku,
- nestrannost a citlivost k otázkám rovnosti mezi muži a ženami, různými rasami, etniky a náboženstvími,
- obtížnost jazyka a množství informací,
- délka max. 800 slov.

### **Typy otázek a hodnocení odpovědí**

Schopnost žáků porozumět textu je ve výzkumu PIRLS testována pomocí otázek, které následují za každým textem. V testu se používají dva typy otázek:

#### **1. otázky s výběrem odpovědi**

- čtyři možné odpovědi, z nichž pouze jedna je správná,
- použity k testování všech postupů porozumění, méně vhodné k testování schopnosti provádět složitější interpretace nebo hodnocení textu (nedávají žákům příležitost ke zdůvodnění nebo vysvětlení odpovědi),
- formulovány jasně a stručně,
- krátké možnosti na výběr,
- věrohodná formulace bez záludností.

#### **2. otázky s tvorbou odpovědi**

- žáci tvoří vlastní odpověď,

- lze použít k testování všech čtyř postupů porozumění – zdůvodnění odpovědi nebo interpretaci textu na základě vlastních znalostí či zkušeností.

Při vyhodnocování odpovědi žáků na otázky s tvorbou odpovědi se posuzuje pouze to, jak žák porozuměl textu, nikoli jak napsal svoji odpověď. To znamená, že se tolerují jak neobratná vyjádření, tak i pravopisné chyby. Při vyhodnocování odpovědi je dále třeba vzít v úvahu možnost různých interpretací za předpokladu, že vycházejí z textu. Plný počet bodů mohou tedy získat i velmi rozdílné odpovědi, které se mohou lišit nejen formulací, ale také obsahem. Na obrázku 9 je ukázka modelové testové úlohy z instruktážních materiálů PIRLS. Testuje různé postupy porozumění (otázka č. 1 – interpretace, otázka č. 2 – vyhledávání informací, otázka č. 3 – vyvozování závěrů, otázka č. 4 – vyhledávání informací, otázka č. 5 – interpretace) prostřednictvím uzavřených s možností výběru odpovědi (otázka č. 1-4) a otevřených otázek (otázka č. 5), které vyžadují uvedení odpovědi vlastní.

### HLEDÁNÍ POTRAVY

Chceme vám ukázat tři praktické pokusy zaměřené na to, čím se živi malí tvorové a jak si hledají potravu. Než začnete, budete si muset opatřit skutečné mravence, svínky a žížaly. Zacházejte s nimi opatrně a až je přestanete pozorovat, vraťte je tam, odkud jste je vzali.

- Vydejte se po mravenčí cestičce
- Pozorujte svínky
- Vytvořte si žížalí lůžko

#### Kde najít mravence, svínky a žížaly

Mravenčí cestičky se dají najít všude. Na jednom konci budete nějaká potravina, na druhém konci byste měli najít vhod do mraveniště.

**Svínko**  
Svínky mají rády vlhká tmavá místa. Dají se najít pod kameny stromů, pod hromadami spadlého listí a ve zdech.

**Žížala**  
Žížaly žijí pod kameny, v čerstvé zryté půdě nebo u kompostu. V noci vylézají na povrch.

### Vydejte se po mravenčí cestičce

Mravenci žijí společně v mraveništi. Když mravenec najde potravu, udělá cestičku, po které se vydají ostatní. K tomuto pokusu musíte najít mraveniště. Dále budete potřebovat následující materiál: list papíru, kousek jablka, hrst zeminy.

1. Položte kus jablka na list papíru a papír nechte ležet u mraveniště. Počkejte, až nějaký mravenec najde jablko. Všichni by měli jít stejnou cestičkou.
2. Jablko přesuňte. Jdou mravenci přímo k němu?
3. Nyní papír zasypte zemínou, abyste cestičku zakryli. Mravenci by měli chvíli pobíhat kolem. Dělal si novou cestičku?

**Co se stane?**  
I když se potravina přesuňuje, mravenci chodí po staré cestičce do té doby, dokud nevytvorí novou.

**Proč?**  
Jakmile mravenec najde potravu, začne vyvolávat zvláštní chemickou látku, která zanechá pachovou stopu. Další mravenci z mraveniště pomocí svých tykadél tento pach zachytí.

#### Otázky Hledání potraviny

1. Co je hlavním smyslem článku?
  - A) Popsat různé pokusy, které můžeme provést.
  - B) Poskytnout informace o mravenčích cestičkách.
  - C) Ukázat, jak vypadají malí tvorové.
  - D) Vysvětlit, čím se živi žížaly.
2. Na co máš dát pozor, když pozoruješ malé tvorečky?
  - A) hledat je pod oblázky a kameny
  - B) zjistit o nich všechno, co se dá
  - C) nasbírat jich co nejvíc
  - D) vrátit je tam, odkud jsme je vzali

#### Otázky 3–5 se týkají pokusu s mravenci

3. Proč máš položit jablko k mraveništi?
  - A) Abychom mravencům zatarasili cestičku.
  - B) Aby si mravenci k němu udělali cestičku.
  - C) Abychom mravence zmatli.
  - D) Aby mravenci pobíhali kolem.
4. Jakmile nějaký mravenec najde potravu, jak ji najdou i ostatní mravenci z mraveniště?
  - A) Sledují toho prvního a jdou za ním.
  - B) Pobíhají kolem, dokud potravu nenajdou.
  - C) Vyloží pachovou stopu, kterou zanechal první mravenec.
  - D) Učí potravu na kusu papíru.
5. Proč mravenci pobíhají kolem, když zasypeš papír zemínou?
 

1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Obrázek 9<sup>33</sup>: Ukázka testové úlohy PIRLS

<sup>33</sup> PIRLS, 2011, s. 71-77

#### 1.3.4.1 Testy pro výzkum prePIRLS

Šetření prePIRLS se výběrem testovaných žáků i struktury testu podobá šetření PIRLS. Změny se objevují pouze tam, kde to vyžadují specifika testu prePIRLS.

Podobně jako v případě šetření PIRLS jsou zde výsledky testovaných žáků umístěny na společné škále umožňující srovnávat výsledky různých zemí i měřit vývoj čtenářských dovedností v čase. Tato škála je opět doplněna dílčími škálami pro dva účely čtení a dva postupy porozumění. Dílčí škály pro účely čtení jsou stejné jako v šetření PIRLS, tj. čtení pro získání literární zkušenosti a čtení pro získání a používání informací. Škály pro postupy porozumění se však vzhledem k většímu zastoupení otázek zaměřených na vyhledávání informací liší. Jsou tedy vytvořeny následující škály pro postupy porozumění:

- vyhledávání informací,
- vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu.

Testový materiál šetření prePIRLS je také rozdělen do bloků, z nichž se maticovou technikou výběru sestavují jednotlivé testové sešity. PrePIRLS se skládá z šesti bloků.

Těchto šest bloků je rozděleno do devíti testových sešitů. Každý testový sešit obsahuje stejně jako v testu PIRLS dva čtyřicetiminutové bloky. Na vypracování testu má každý žák 80 minut. Dalších 15–30 minut je vyhrazeno pro vyplnění žakovského dotazníku.

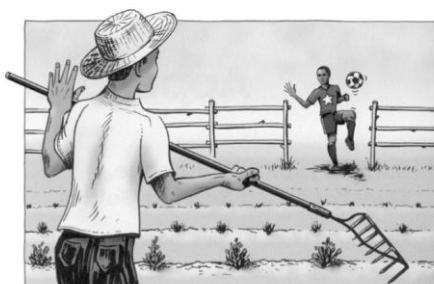
Test prePIRLS se stejně jako PIRLS snaží zprostředkovat žákům autentický čtenářský zážitek podle stejných kritérií (viz výše).

V některých případech je však nutné texty upravit, aby jejich obsah a obtížnost odpovídaly dané věkové kategorii. Texty vybrané pro prePIRLS by neměly být delší než 400 slov. Zodpovídání otázek je dále usnadněno tím, že budou rozmístěny přímo v textu.

#### Typy otázek

V testu prePIRLS jsou stejně jako v testu PIRLS použity otázky s výběrem odpovědi i otázky s tvorbou odpovědi, nicméně za otázky s tvorbou odpovědi je zde možné získat nižší počet bodů. Otázky s tvorbou odpovědi jsou v tomto testování ale zastoupeny ve větším počtu než v testu PIRLS, odpovědi na ně tvoří až 60 % z celkového počtu bodů. Na obrázku 10 je modelová úloha testování prePIRLS. Je zde zřejmé, že otázky s tvorbou vlastní odpovědi skutečně převažují, také je zde dobře viditelný rozdíl v umístění testových otázek. Zatímco test PIRLS umisťuje otázky až za daný text, prePIRLS umisťuje otázky do textu (za jeho příslušnou část). Testují se zde opět různé postupy porozumění (otázka č. 1 – vyhledávání informací, otázka č. 2 – vyhledávání informací, otázka č. 3 – vyhledávání informací, otázka č. 4 – vyvozování závěrů, otázka č. 5 – vyhledávání informací), avšak převažují zde otázky testující postup porozumění zaměřený na vyhledávání informací.

## Charlieho talent



Zrovna začalo léto. Charlie sázel něco na zahradě před domem. Vzhledl, když kolem běžel jeho kamarád David. David se zastavil a zamával.

„Co budeš dělat v létě?“ zeptal se Charlie.

„Náš fotbalový klub trénuje na velký turnaj. Myslím, že letos vyhrájeme!“ odpověděl David.

„Páni... to je skvělé.“

Když David odběhl, Charlie se vrátil k sázení semínek. Taky bych chtěl být ve fotbalovém klubu, pomyslel si. Měl bych začít trénovat...

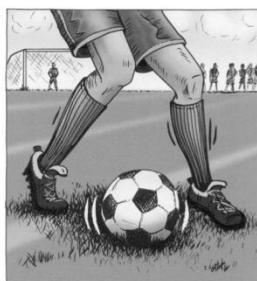
Další týden šel Charlie na hřiště. Znal tam skupinku kluků, kteří hráli fotbal. Charlie se k nim přidal, ale moc mu to nešlo. Nohy se mu pletly a dal gól do vlastní branky. Na konci hry pochopil, že fotbal není pro něj.

Charlie se přišoural domů a šel pracovat na zahradu.

V tu chvíli uviděl, že jde po ulici Jana. „Ahoj, Jano!“ zvolal na ni. „Co plánuješ na léto?“

Jana odpověděla: „Hodně zpívám. Náš sbor se připravuje na velký koncert.“

Charlie si povzdychl. To musí být zábava, pomyslel si. Taky bych chtěl umět zpívat... Trávit léto kopáním v hlíně se mu najednou zdálo hloupé.



1. Kde byl Charlie na začátku příběhu?

- \* A) na zahradě
- B) ve škole
- C) na ulici
- D) doma

2. Kdo trénoval na fotbalový turnaj?

1. \_\_\_\_\_

3. Napiš **dvě** věci, které Charlie udělal při fotbalovém zápasu.

1. \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_

4. V příběhu se říká, že se Charlie „přišoural domů“.

Co ta slova vypovídají o tom, jak se Charlie cítil?

- A) Chtělo se mu tančit.
- \* B) Byl smutný.
- C) Byl nervózní.
- D) Chtěl jít zahradičit.

5. Jaké měla Jana plány na léto?

1. \_\_\_\_\_

### Obrázek 10<sup>34</sup>: Ukázka testu prePIRLS

## Dotazníky

Jedním z cílů testu PIRLS (a prePIRLS) je zmapovat význam rodinného, školního i širšího prostředí žáků pro rozvoj čtenářské gramotnosti. K tomu používají několik dotazníků:

### 1. Žákovský dotazník

- vyplňuje každý žák, který píše test,
- obsahuje otázky o domácím a školním prostředí žáka, včetně základních údajů o jeho osobě, mimoškolních čtenářských aktivitách a vztahu ke čtení,
- orientační doba pro dotazníku je 15–30 minut.

<sup>34</sup> PIRLS, 2011

## **2. Rodičovský dotazník**

- určen rodičům nebo opatrovníkům každého žáka, který se účastní výzkumu PIRLS (a prePIRLS),
- zjišťuje, jaké čtenářské aktivity rodiče s dětmi dělají, kolik knih mají doma, jaké jsou jejich čtenářské návyky a postoje a jak funguje spolupráce rodiny a školy,
- shromažďuje základní demografické a sociálně-ekonomické údaje,
- orientační doba pro vyplnění je 10–15 minut.

## **3. Učitelský dotazník**

- určen učitelům vyučujícím čtení ve třídě čtvrtého ročníku, která se účastní výzkumu PIRLS (a prePIRLS),
- shromažďuje informace o učitelích a o prostředí třídy s ohledem na výuku čtení (učitelé by měli poskytnout informace o svém vzdělání a praxi, o atmosféře ve škole, vztahu žáků ke čtení, vlastnostech třídy a zájmu žáků o výuku),
- obsahuje otázky o době vyhrazené pro výuku čtení, o materiálech a činnostech používaných při výuce čtení, vybavenosti tříd počítači a knihami, domácích úkolech a přípravě na výuku čtení,
- orientační doba pro vyplnění je asi 30 minut.

## **4. Školní dotazník**

- určen ředitelům všech škol účastnících se výzkumu PIRLS (a prePIRLS),
- shromažďuje základních údaje o škole (celkový počet žáků, velikost obce, kde škola sídlí, zdroje dostupné v okolí a sociálně-ekonomické zázemí žáků),
- obsahuje otázky zaměřené na dálku výuky, materiální vybavení školy, spolupráci s rodiči, atmosféře ve škole, učitelském sboru a roli ředitele,
- doba pro vyplnění dotazníku je asi 30 minut.

## **5. Dotazník o obsahu vzdělávání**

- určen pro národní koordinátory výzkumu PIRLS (a prePIRLS) z každé země,
- zaměřuje se na otázky vládní politiky a kurikula pro výuku čtení, jako jsou cíle a standardy výuky čtení,
- shromažďuje informace o čase vymezeným učebním plánem pro výuku čtení, o dostupnosti učebnic a jiných výukových materiálů.

## Výsledky PIRLS 2011<sup>35</sup>

V závěru roku 2012 byly zveřejněny výsledky testu PIRSL, kterého se čeští žáci zúčastnili v rámci společného testování PIRLS a TIMSS<sup>36</sup> v roce 2011. Poskytují zajímavé výsledky.

Nejlepších výsledků v celkovém hodnocení dosáhly Hongkong, Rusko, Finsko a Singapur. První desítku dále doplnily státy Severní Irsko, USA, Dánsko, Chorvatsko, Tchaj-wan a Irsko. Výsledek českých žáků byl nadprůměrný (545 bodů). Statisticky významně lepšího výsledku než Česká republika dosáhlo devět zemí. Srovnatelné výsledky měli čeští žáci se žáky z devíti evropských zemí a s žáky z Kanady.

Jak zmiňuji v popisu principů testu PIRLS výše, vedle celkové škály se výsledky prezentují na dvou dílčích škálách podle účelu čtení (literární a informační) a na dvou dílčích škálách podle postupů porozumění (vyhledávání informací a interpretace textu). V porovnání s celkovou škálou si čeští žáci vedli statisticky významně lépe pouze na dílčí škále vyhledávání informací, což potvrzuje dlouhodobý trend v ČR. Na všech ostatních škálách byly výsledky vyrovnané.

Podíváme-li se na vývoj úspěšnosti českých čtenářů v čase, patří Česká republika k zemím, jejichž žáci se na celkové škále od roku 2001 statisticky významně zlepšili (o 9 bodů). Z dílčích škál bylo zaznamenáno nejvýznamnější zlepšení na škále interpretace textu (o 12 bodů). Jedinou dílčí škálou, kde ke změně nedošlo, byla již zmiňovaná škála vyhledávání informací.

Všechny výše míněné testy čtenářské gramotnosti nemají být pouze součástí nějakého výčtu, ale mají poskytnout komplexnější vhled do problematiky testování čtenářské gramotnosti. Všechny jsou do jisté míry standardizované, ale za nejobjektivnější lze považovat mezinárodní výzkumy PISA a PIRLS, které poskytují výsledky ve srovnání s ostatními zeměmi světa. Testy vytvořené primárně v českém prostředí a pro české prostředí, poskytují pouze výsledky v rámci ČR (porovnávají se žáci a školy v pouze v ČR). Toto omezení může způsobit, že nám unikne skutečná úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků.

Výsledky výzkumů ukazují, že čeští žáci základních škol hlavního vzdělávacího proudu mají poměrně značné problémy s porozuměním textu. I když u žáků 4. ročníků byl od roku 2001 zaznamenán posun ke zlepšení, neměli bychom se nechat unést jedním úspěchem a nadále na sobě pracovat, protože výsledky starších žáků (v rámci testování PISA) jsou stále na nízké úrovni.

Problematika čtenářské gramotnosti se netýká jen žáků hlavního vzdělávacího proudu, ale také žáků se sluchovým postižením, kteří mají se čtením s porozuměním také vážné

<sup>35</sup> Zpracováno dle Tisková zpráva TIMSS a PIRLS 2012

<sup>36</sup> Trends in International Mathematics and Science Study



problémy. V současné době ani v České republice a ani jinde ve světě neexistuje žádné systematické standardizované testování, které by bylo změřené na žáky se sluchovým postižením. V tomto ohledu bychom se výše zmíněnými výzkumy mohli inspirovat, nebo bychom je dokonce mohli přejmout (s menším rozšířením, či úpravami, které tato specifická skupina žáků vyžaduje) a vytvořit systematické standardizované testování i pro žáky se sluchovým postižením. Výsledky takto postaveného výzkumu by pak mohly poskytnout plošné porovnání, jak se sluchově postiženými žáky v rámci ČR, tak i z ostatních států. Dále by mohly být získané výsledky užity pro porovnání s žáky hlavního vzdělávacího proudu. Toto porovnání by pak mohlo ukázat skutečnou úroveň čtenářské u všech žáků a poskytnout tak živnou půdu pro řešení přetrvávajících problémů se čtenářskou gramotností.

#### **1.4 Čtenářská gramotnost a neslyšící žáci**

Čtenářská gramotnost, tedy schopnost „porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2009, s. 12) je nepostradatelná i pro neslyšící osoby. Pro ně představují psané texty „viditelnou“ a tedy smyslově přístupnou formu většinového jazyka – psaný jazyk může neslyšícím sloužit jako důležitý prostředek komunikace a vzdělávání (Poláková, 2000).

Otázka čtení a psaní s porozuměním a jejich vyučování je velmi složitým a aktuálním problémem ve výchově a vzdělávání nejen slyšících (jejichž výsledky jsou v rámci mezinárodního srovnání v České republice a dalších zemích značně neuspokojivé – podrobněji viz kapitola 1 Čtenářská gramotnost), ale i neslyšících žáků, kde se tento problém stal již tradičním a neméně vážným.

Slyšící dítě se setkává s psanou formou jazyka (v rámci čtení a psaní) v době, ve které má téměř dokonale vybudovaný audio-orální jazykový systém (tedy akustický mluvený jazyk), který bezpečně ovládá a umí ho užívat v různých situacích. Má také osvojeny základní znalosti a zkušenosti se světem nabyté prostřednictvím mluveného jazyka, jež si osvojilo na základě interakce s nejbližším okolím. Psaná podoba jazyka seznamuje dítě prostřednictvím písma s jinou jeho formou (formou téhož jazyka). Prostřednictvím této formy poznává zákonitosti psaného jazyka a také rozdíly, které ho od jeho mluvené podoby odlišují.

U neslyšících dětí je tato situace zcela odlišná a je tvořena součinností mnoha podmínek a faktorů. Většina neslyšících dětí (až 90 %) se rodí slyšícím rodičům. Tento známý fenomén je jedním z velmi důležitých faktorů. Slyšící rodiče totiž často volí pro komunikaci mluvený jazyk, který pro neslyšící děti není smyslově přístupný a nemohou si ho v plné míře osvojit. Výsledkem takového působení je pak ve většině případů situace „bezjazyčí“ (Macurová, 1998). Začínají se tedy učit číst a psát v době, kdy nemají vybudovaný žádný primární jazykový systém (resp. komunikační systém) a chybí jim

zkušenostní a informační základ o světě. S jazykem (v tomto případě většinovým) se seznamují až prostřednictvím jeho psané podoby.

Neslyšící děti neslyšících rodičů jsou většinou vystaveni situaci odlišné. Rodiče ve vzájemné interakci se svými dětmi užívají znakový jazyk, který je neslyšícím dětem smyslově přístupný a umožňuje jim plnohodnotný kognitivní, emoční a sociální rozvoj. Při nástupu do školy mají neslyšící děti osvojeny jazykové i komunikační dovednosti, zda je budou moci využít, záleží na dané škole a vyučujících. Všestranný vývoj neslyšícího dítěte, které má osvojený plnohodnotný primární komunikační prostředek, odpovídá vývoji slyšícího dítěte ve slyšící rodině. Avšak i zde jsou jisté odlišnosti. Znakový jazyk nemá psanou podobu. Existuje řada notačních systémů vytvořených pro záznam znakového jazyka, které byly ale vytvořeny pro potřeby lingvistických výzkumů, ale pro běžné použití v reálném životě jsou značně nepraktické. Neslyšící dítě se tedy učí psát a číst s porozuměním ve většinovém jazyce, který znají jen v malé míře nebo vůbec.

Ačkoli výuka čtení a psaní ve většinovém jazyce zaujímá v současné době většinu obsahu ve výchovně vzdělávacím procesu neslyšících žáků, výsledky neodpovídají vynaloženému času a úsilí. Toto potvrzují výzkumy z celého světa (viz kapitola 1.4.1 Výzkumy čtenářské gramotnosti neslyšících žáků).

#### 1.4.1 Výzkumy čtenářské gramotnosti neslyšících žáků

Jednou z nejznámějších studií je výzkum R. Conrada (1979), který testoval čtenářské dovednosti 350 respondentů (žáků základních škol) ve Velké Británii. Výsledky jeho výzkumu ukázaly, že **(1) čtenářský věk žáků se sluchovým postižením na konci základní školy odpovídá čtenářskému věku 9 let žáků základních škol hlavního vzdělávacího proudu**. Dále se ukazuje, že **(2) čtenářský věk je silně závislý na velikosti ztráty sluchu dítěte a na inteligenci dítěte** a také, že **(3) čtenářský věk je závislý na době osvojení jazyka** (jakéhokoli). Dětem se sluchovým postižením se v raném období často nedostávalo žádného jazyka, a proto došlo v jejich mozcích k atrofii a vymizení těch struktur, které zajišťují porozumění syntaxi. Conrad míní, že syntax činí žákům se sluchovým postižením větší problém než slovní zásoba, která je u nich poměrně rozsáhlá. Ačkoli znají význam jednotlivých izolovaných slov v dané větě, smysl věty jako celku jim dle Conrada uniká.

Obdobné výsledky uvádějí další studie provedené v 70., 80. a na počátku 90. let: Alegria, Leybaert, 1979; Di Francesca 1972; Herris, Beech, 1995; Kyle 1981, Trybus, Karchmer, 1977.

V **českém prostředí** byl v roce 1997 proveden výzkum Kuchlerem a Velehradskou zaměřený na čtenářské dovednosti žáků 9. ročníků základních škol pro sluchově postižené (výzkum byl proveden na dvanácti školách). Jako výchozí dokument si pro tento výzkum autoři zvolili test Mühlové (1989), která provedla v rámci své diplomové první výzkum čtení

s porozuměním (testovala ale pouze malý vzorek žáků). Všichni žáci, jejichž ztráta sluchu byla menší než 90 dB, dostali z testu známku jedna nebo dvě (až na tři výjimky, ve kterých se pravděpodobně jedná o kombinované vady). „Ztráta 90 dB je tedy jistou hranicí, která neznamená jen změnu kvantitativní, ale také kvalitativní: žáci s vyšší ztrátou sluchu sice také v některých případech dostali jedničku nebo dvojku, ale pouze tyto žáci dostávali známky tři až pět. 16,6 % všech žáků bylo z testu ohodnoceno známkou čtyři nebo pět. U testu se přitom předpokládá, že by měl být zvládnutelný dětmi 3. - 4. třídy, tj. žáky zhruba devítiletými“ (Okrouhlíková, 2002, s. 56).

Další testování čtenářské gramotnosti v českém prostředí provedla Poláková (2000). Svě testování provedla prostřednictvím testů Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti **určených pro slyšící populaci**. Respondenty jejího testování byly neslyšící žáci základní a střední odborné školy pro sluchově postižené v Praze. Věk respondentů se pohyboval mezi 14 a 24 lety. Neslyšící studenti dosáhli v porovnání se slyšícími studenty znatelně horších výsledků. **Úspěšnější byly pouze v případě šesti položek, které byly určeny slyšícím žákům 3. třídy.** Výsledky této studie dále ukázaly, že největší obtíže působily neslyšícím žákům **otázky založené na vyvozování závěrů a posuzování textů.** Odpovědi na tento typ otázek nejsou v textu explicitně vyjádřeny a vyžadují tedy spojení informací získaných z textu s vlastními znalostmi a zkušenostmi.

**Novější zahraniční studie** Monreal a Hernandez (2005) uvádí výsledky testování úrovně čtenářské gramotnosti 93 neslyšících žáků ve **Španělsku** (Kanárské ostrovy). Věk respondentů se pohyboval od 9 do 20 let. Pro testování byl užit test PROLEC (název v angličtině: Evaluation of Reading Processes of Primary Education students) v rámci něhož bylo testováno porozumění čtenému textu na úrovni vět a textu. Výsledky této studie potvrdili již dřívější zjištění dosud provedených studií – stupeň čtenářských dovedností (v tomto případě čtení s porozuměním) u neslyšících žáků na konci základní školní docházky (ve Španělsku odpovídá konec školní docházky věku 13 let) je na úrovni začátku základního vzdělávání slyšících žáků (odpovídá věku 7 let).

V podstatě týchž výsledků dosáhli autoři Wauters, Van Bon, Tellings (2006) ve své studii čtenářské gramotnosti neslyšících žáků v **Nizozemí**.

Za zmínku také stojí metaanalytická studie, kterou provedli Luckner a Hendley (2008). Tato studie **shrnuje výsledky 52 výzkumů zaměřených na čtenářskou gramotnost** žáků a studentů se sluchovým postižením provedených v letech 1963-2005. Většina studií zahrnutých v této práci se snaží popsat vliv vzdělávacího programu a jeho dílčích složek (resp. tedy užívané strategie výuky čtení s porozuměním) na určitou skupinu studentů se sluchovým postižením. Sumarizací výsledků studií v této metaanalýze se ukazuje několik rozličných způsobů výuky, které mohou **pozitivně působit na rozvoj čtení s porozuměním.** Příkladem je explicitní výuka jednotlivých čtenářských strategií (Explicit Comprehension Strategy Instruction). Ačkoli má tento typ výuky pozitivní výsledky, je užíván velmi zřídka.

Autoři zmiňují, že rutinou ve výuce čtení s porozuměním se stává pouhé kladení otázek souvisejících s obsahem textu bez vysvětlení konkrétních čtenářských strategií vhodných pro konkrétní případ. Cílem výuky čtenářských strategií je naučit žáky a studenty užívat určité kognitivní strategie, které jim pomohou překonat bariéry, které při čtení s porozuměním vznikají.

Pozitivní vliv na čtenářskou gramotnost má také výuka prvků a struktury příběhů a příběhových map. Struktura každého příběhu zahrnuje pochopení hlavních postav, identifikaci problémů, možnosti řešení daných problémů a jejich samotné vyřešení. Znalost této struktury může pomoci studentům příběhy pochopit a vyvozovat z nich závěry.

I v českém prostředí vznikají novější studie, zpravidla se jedná o diplomové a bakalářské práce. Ovšem o jejich relevantnosti a validitě by mohlo být v řadě případů pochybováno, a to především z důvodů **nejasné metodiky výzkumu a malého vzorku respondentů** (často v rozsahu jedné třídy jedné základní školy). Z mnoha těchto prací, které k šetření užívají metodu přímého kontaktu s testovaným žákem – metodu přímého rozhovoru, kterým se ověřuje porozumění danému textu, **není zcela zřejmý** způsob komunikace, resp. užitý **jazykový kód** (čeština, český znakový jazyk, znakovaná čeština apod.), ve kterém byl rozhovor veden. Dále můžeme zpochybnit validitu výsledků (často překvapivě pozitivních) tím, že úroveň čtenářské gramotnosti nebyla testována pomocí standardizovaných testů nebo autentických textů, ale prostřednictvím **uměle vytvořených textů na míru konkrétní skupině žáků**.

V neposlední řadě je důležité zmínit, že čtenářská gramotnost žáků se sluchovým postižením je v určité podobě testována i v rámci **státní maturitní zkoušky** (v didaktickém testu čtenářských a jazykových dovedností)<sup>37</sup>. Ačkoli je tato práce zaměřena na čtení s porozuměním u žáků základních škol, problematika čtenářské gramotnosti u absolventů středních škol s ní nepřímou souvisí. Zatímco jsou absolventi středních škol v rámci maturitní zkoušky systematicky testováni ve čtení s porozuměním a je pro ně nastavená požadovaná úroveň obtížnosti zkoušky (B1 dle SERRJ, sníženo z B2), pro žáky základních škol žádné standardizované a systematické testování neexistuje. Aby byli studenti schopni takovéto úrovně dosáhnout, je nutné, aby základní vzdělávání končili kolem úrovně A2. Z těchto důvodů by bylo užitečné systematické testování čtenářské gramotnosti zavést i na základních školách, nejlépe na konci každého stupně základního vzdělávání.

---

<sup>37</sup> Pro žáky skupiny SP-3 jsou úlohy testující čtení s porozuměním zastoupeny v nadpoloviční většině. Přehledně toto zobrazuje tabulka v příloze I.

## 2 Učebnice – teoretická východiska

Hlavním téma této práce se soustřeďuje na problematiku porozumění výkladovému textu u žáků škol se sluchovým postižením. V této souvislosti považuji za nezbytné uvést teoretický rámec, který se tohoto tématu bezprostředně dotýká, tedy teoretická východiska související s učebnicemi, jejich postavením ve vztahu ke kurikulárním dokumentům, jejich evaluací apod.

V pedagogické literatuře se můžeme setkat s velkým množstvím definic pojmu učebnice. Obecně se učebnice chápe jako „*učební pomůcka, která obsahuje soustavný výklad učiva*“ (Maňák 2003, s. 75). Avšak její podrobnější a přesnější vymezení pro množství variant v odborné pedagogické literatuře nenajdeme. Najdeme zde spíše různé charakteristiky, jak se učebnice jeví z hlediska výchovně vzdělávacího procesu. J. Průcha (1998) chápe učebnici jako edukační konstrukt, jako výtvar vytvořený pro specifické účely edukace. V rámci edukace pak působí jako **prvek kurikulárního projektu**, jako **součást souboru didaktických prostředků** a jako **druh školních didaktických textů**. Zároveň upozorňuje, že vymezení pojmu učebnice závisí na tom, v jakém systému bude učebnice zařazena.

Uvažujeme tedy o třech systémech, do nichž je učebnice jako edukační konstrukt zařazena:

- a) Kurikulární projekt
- b) Soubor didaktických prostředků
- c) Školní didaktické texty

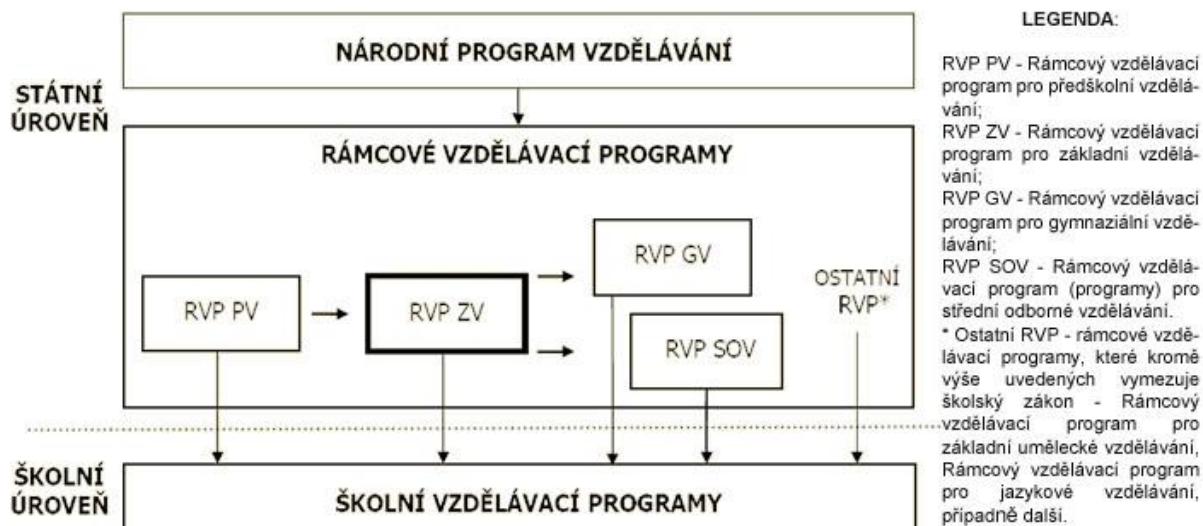
V rámci systému **kurikulárního projektu** mluvíme o dokumentech normativního typu (kurikulární dokumenty), v nichž je učebnice chápána jako jejich prvek a jeden z jejich nástrojů.

**Kurikulární dokumenty** jsou vytvářeny na dvou úrovních – **státní** a **školní** (viz obrázek 11). **Státní úroveň** v systému kurikulárních dokumentů představují **Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy** (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání (RVP ZV, 2007).

**Školní úroveň** systému kurikulárních dokumentů pak tvoří **školní vzdělávací programy** (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.<sup>38</sup>

---

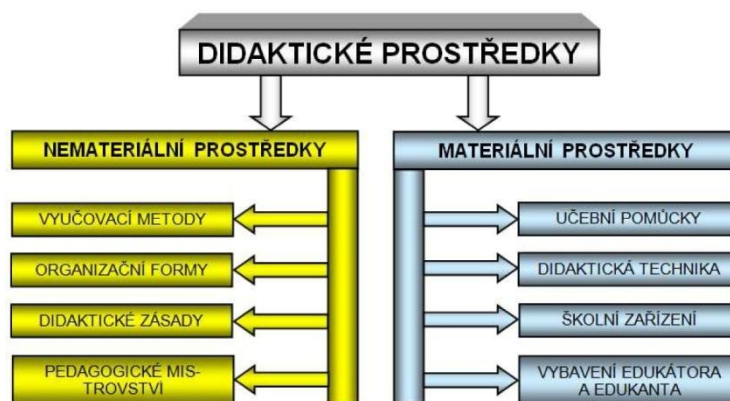
<sup>38</sup> ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP. Pro tvorbu ŠVP mohou školy využít tzv. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů* (dále jen *Manuál*), který je vytvářen ke každému RVP. Manuál seznamuje s postupem tvorby ŠVP a uvádí způsoby zpracování jednotlivých částí ŠVP s konkrétními příklady.



Obrázek 11<sup>39</sup>, <sup>40</sup>: Systém kurikulárních dokumentů

Na učebnice lze a je nutno také pohlížet z hlediska jejich vlastností a dalších konkurentů, prvků v souboru **didaktických prostředků**. V didaktice je prostředek vše, čeho učitel a žák může využít k dosažení výukových cílů (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Mezi didaktické prostředky (úplný přehled viz obrázek 12) lze tedy podle této definice zařadit „veškerá média, jako jsou metody výuky, vyučovací formy, didaktické zásady, dosažení dílčího cíle, ale i vizuální či auditivní techniku, učební prostory, učební pomůcky aj.“ (Dostál, 2008, s. 16).



Obrázek 12<sup>41</sup>: Systém didaktických prostředků

Do **souboru školních didaktických textů** řadíme kromě učebnic také např. cvičebnice, čítanky, slovníky, sborníky, zpěvníky, atlasy, sbírky úloh, pracovní sešity a další (Maňák, 2008). Je patrné, že jednotlivé druhy školních didaktických textů budou plnit různé

<sup>39</sup> SCIO. CZ. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

<sup>40</sup> Upravila Lenka Makovská (dále jen LM)

<sup>41</sup> Dostál, 2008, s. 16

funkce v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Jejich podrobný popis přesahoval zaměření této diplomové práce, proto se této problematice nebudu věnovat podrobněji.

## 2.1 Funkce učebnice

Učebnice naplňují mnohé významné úkoly a funkce ve vzdělávání. V teorii učebnice se na její funkci nahlíží ve vztahu k subjektům, které učebnice využívají. Z tohoto hlediska Průcha (1998) rozlišuje:

- **funkce učebnice pro žáky:** učebnice jsou pramenem, z něhož se žáci učí, tj. osvojují si nejen určité poznatky, ale i jiné složky vzdělávání (dovednosti, normy, hodnoty, postoje, aj.).
- **funkce učebnice pro učitele:** Učebnice jsou pramenem, s jehož využitím učitelé plánují obsah učiva, ale i přímou prezentaci tohoto obsahu ve výuce, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků, aj.

### Další funkce učebnice

V současné době se za základní a klíčovou funkci učebnice považuje její úloha **motivovat žáky k učení**. Žáci a studenti mají dnes k dispozici širokou škálu různých informačních zdrojů. Pokud jsou jejich učebnice nudné a nezajímavé, nejsou příliš ochotni se se z nich učit. Vyvolání zájmu po věděni a poznávání je jedním z nejdůležitějších cílů školního vzdělávání (Mikk, 2007).

Za nejdůležitější funkci učebnice se pak považuje **prezentace informací**. Určují výběr obsahů vzdělávání pro daný předmět. Učebnice jsou (měly by být) nejdůkladnější reprezentací kurikul. Učebnice nejsou pouhou sbírkou textů, ale tyto texty „*jsou systematicky a cíleně psány v souladu s cíli vzdělávání a v souladu s podmínkami učení*“ (Mikk, 2007, s. 13). Na druhou v pořadí zmíněnou úlohu učebnice se zaměřil Zujev (1986) a nazval ji jako funkci **transformace informací**.

Další funkci – **koordinační funkce** – uvádějí např. Piirimägi (1985) a Beilinson (1986). Touto funkcí rozumíme začleňování informací do systémů a jejich harmonizaci s používáním dalších didaktických materiálů. Belinson dokonce už v roce 1986 uvádí, že učebnice jednoho předmětu musí navazovat na předměty jiné. Už v této době byl tedy kladen důraz na mezipředmětovost.

Neméně důležitou úlohu, kterou by měly učebnice a pracovní sešity plnit je **vedení žáků** v jejich učebních aktivitách. Tato úloha se stává důležitou v situacích, kdy se žák učí z textů bez asistence či pomoci učitele. Funkci vedení či řízení žákova učení někteří autoři dělí ještě na další dva dílčí aspekty:

1. poskytování pokynů a návodů k naučení se konkrétní učební látce,
2. vedení k používání strategií učení.

Mikk (2007) uvádí dle Zujeva ještě třetí aspekt řízení žákova učení jako další samostatnou funkci a to **sebehodnocení žákova učení**. Učitelé nemají příliš času na to, aby se mohli individuálně věnovat každému žákovi ve třídě v jednotlivých výukových činnostech. Podle něj by každá dobrá učebnice měla obsahovat i klíč ke správnému řešení úloh.

Další často zmiňovanou funkcí učebnice je **diferencující přístup k učení** (Mikk, 2007). Zájmy studentů se velice různí a učebnice by jim tedy měly odpovídat. Někteří žáci a studenti vykazují vyšší stupeň zájmu o daný předmět a mají tedy větší předpoklady se tento předmět naučit. Pro tento typ studentů jsou vhodné učebnice s větším množstvím informací a hlubším vysvětlováním zákonů a pravidel. Ostatní žáci preferují učebnice se základními informacemi a stručnějším vysvětlením zákonů a pravidel. Tento důvod tedy vyžaduje existenci několika učebnic s různou úrovní rozpracování látky a její obtížností. V ideálním případě by je pak učitel mohl používat při výuce v rámci jedné třídy.

Učebnice by také měly podporovat **vytváření žádoucích postojů a hodnot**. To bývá u mnohých autorů považováno dokonce za nejdůležitější funkci učebnice. Určité hodnoty a postoje byly v učebnicích skrytě prezentovány již po staletí. V dnešní době si význam vytváření postojů a hodnot žáků plně uvědomujeme. Učebnice jsou z tohoto hlediska podrobně analyzovány. Pokud se ukáže, že učebnice prezentuje žákům hodnoty a postoje, které jsou nepřijatelné pro společnost jako celek nebo jednu z jejích skupin, jsou tyto učebnice nahrazeny jinými (viz kapitola Proces schvalování učebnic).

V rámci této kapitoly byly dosud zmíněny pouze funkce, které učebnice plní v prostředí školy. Učebnice mohou být ovšem používány i mimo prostory školy. Učebnice mají kulturní, politické a další funkce ve společnosti, které podrobněji popisují Rauch a Wurster (1997).

Seznam funkcí učebnice může být obsáhlejší v závislosti na tom, zda zvolíme užší nebo širší vymezení každé z těchto funkcí. Nezávisle na množství funkcí učebnice je zřejmé, že učebnice můžeme používat v každé fázi procesu učení a vyučování, a to počínaje motivací k učení až po hodnocení míry osvojení učiva a jeho porozumění. Učebnice ale nemůže vyhovět všem funkcím v nejvyšší možné míře. K jejich naplnění je proto zapotřebí celé řady podpůrných didaktických prostředků. „*Základními podpůrnými didaktickými prostředky jsou učebnice, pracovní sešit a didaktické příručky pro učitele*“ (Mikk, 2007, s. 15). Do těchto prostředků můžeme zařadit mnohé další podpůrné materiály (sbírky úkolů, čítanky, slovníky, encyklopedie, aj.).

V souvislosti s výše uvedenými informacemi uvádím tabulku 6, která podává přehled studijních a podpůrných didaktických prostředků a hlavních funkcí, které plní.



FUNKCE	KOMPONENTY
motivační	diapozitivy, videonahrávky
informační	počítačový software
systematizační	slovníky, mapy
koordinační	knihy odkazů
diferenciační	učebnice
řídící	pracovní sešity
rozvíjející učební strategie	rozšiřující materiály
sebehodnotící	sady testů
vzdělávání k hodnotám	čítanky

**Tabulka 6<sup>42</sup>: Hlavní komponenty realizace funkcí učebních pomůcek**

<sup>42</sup> (Mikk, 2007, s. 15)

### 3 Učebnice – výzkum a evaluace

Situace v českém výzkumu učebnic byla v posledních několika letech často charakterizovaná mnohými autory jako nevyhovující (srov. Průcha, 2006). V současnosti lze však pozorovat mírné oživení zájmu o výzkum učebnic. Mnoho univerzit v České republice již má ve svých řadách odborníky, kteří se dlouhodobě a systematicky zabývají výzkumem učebnic. Tento rostoucí zájem se projevuje v pozvolném vytváření vědecké komunity promítnuté do dvoudenní konference Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu, která proběhla v Brně v červnu 2008 (Knecht, Janík, 2008).

Téma výzkum učebnic bylo v minulosti zpracováno a popsáno v mnoha odborných článcích, publikacích a akademických pracích, které v podstatě vycházely z týchž poznatků a zdrojů. V této kapitole bych se ráda zaměřila právě na aktuální témata výzkumu učebnic v České republice, na stručný přehled výzkumu učebnic v zahraničí a v neposlední řadě také na evaluaci učebnic a její spojitost s procesem schvalování učebnic.

#### 3.1 Aktuální témata výzkumu učebnic v České republice

Současná situace ve výzkumu učebnic je charakterizována ústupem období tzv. „monismu výzkumných metod“<sup>43</sup>, které je typická redukce studií na obsahově-srovnávací analýzy učebnic a měření obtížnosti textu dle různých vzorců. Při pohledu na zahraniční a domácí vývoj výzkumu učebnic lze pozorovat jasnou tendenci rozšíření záběru od výzkumu orientovaných na produkt, tedy na obsahové analýzy, analýzy komunikačních vlastností učebnic apod., k výzkumům orientovaným na procesy výběru a schvalování učebnic, tj. na pozici učebnic v rámci kurikula, na výběr a didaktické zpracování vzdělávacích obsahů v učebnicích, životní cyklus učebnic, žákovské porozumění textu apod. (Knecht, Janík, 2008).

V tabulce 7 uvádím přehled vybraných výzkumů učebnic, který není úplný, ale pro nastínění dané problematiky dostačující.

---

<sup>43</sup> Knecht, Janík, 2008 s. 9

Téma zaměření studie	Autor/ři a rok provedení studie
Role učitelů při výběru učebnic	Hudecová (2001) Sikorová (2004) Knecht a Weinhöfer (2006)
Způsob práce učitelů s učivem prezentovaným v učebnici	Sikorová 2002
Uplatnění učebnic ve výuce	Höfer (2005) Janík et al. (2007) Sikorová a Červenková (2007)
Hodnocení učebnic učiteli	Hudecová (2001) Hrabí (2007)
Hodnocení učebnic žáky	Höfer (2005) Knecht (2006)
Obsahová analýza – odlišnosti učebnic určených pro stejný ročník a typ školy	Klapko (2006) Maňák (2006) Knecht (2007)
Obsahová analýza – zastoupení obrazových komponent v učebnicích	Hrabí (2006) Novotný (2007)
Obsahová analýza – didaktická vybavenost učebnic	Banýr (2005) Jůvová (2006) Janoušková (2008)
Obsahová analýza – obtížnost textu učebnic	Greger (2005) Hrabí (2007b) Janoušková (2008)
Obsahová analýza – návaznost učebnic na kurikulum	Dvořák (2007) Ježková (2007)

**Tabulka 7<sup>44</sup>: Stručný přehled výzkumů učebnic v ČR**

Průcha (2008) spatřuje v souboru výzkumných prací o učebnicích, které publikovali čeští odborníci v posledních letech, pozitivní rysy:

#### **A. Výzkum učebnic je realizován v rámci teorie kurikula a analýzy reálné výuky**

Odborníci, kteří se v současné době zabývají analýzami učebnic, vycházejí z pojetí, „že učebnice manifestují obsahy vzdělávání vymezované v kurikulárních dokumentech a zároveň slouží jako scénář výuky...“ (Průcha, 2008, s. 28). Analyzují je a hodnotí v souvislosti s výzkumy obsahu vzdělávání a jeho realizace ve výuce (takto postupují např. v Centru pedagogického výzkumu MU v Brně).

#### **B. Hodnocení vlastností učebnic je prováděno exaktními procedurami**

Další pozitivní rys současných výzkumných prací vidí Průcha (2008) v užívání poměrně přesných analytických nástrojů. Patrně největší zájem se v posledních několika letech zaměřoval na měření parametrů učebnic. Předpokládaným důvodem k tomuto měření je existence ověřených procedur aplikovatelných na učebnice různých předmětů, ročníků a typů škol. Zdá se být tedy přirozené, že tyto ověřené postupy aplikují odborníci i na nové české učebnice.

<sup>44</sup> Zdroj dat pro zpracování tabulky: Knecht, Janík 2008

## C. Výzkum učebnic odráží potřeby škol a učitelů

Pozitivním trendem je také to, že se výzkum učebnic začal zabývat i dalším fenoménem (který do roku 1989 neexistoval), a to výběrem učebnic učiteli pro výuku jednotlivých předmětů a ročníků (Průcha, 2008). Sikorová (2004) ve svém rozsáhlém výzkumu podrobně popisuje, že tento výběr klade na učitele i školy velké nároky, k jejichž kompetentnímu zvládnutí by měly přispět prakticky aplikovatelné nástroje pro hodnocení učebnic.

### 3.1.1 Chybějící aspekty ve výzkumu učebnic

Znovuoživený výzkum učebnic u nás přináší pozitivní výsledky (viz výše), ale má stále určité nedostatky. Jak už bylo zmíněno, „*nestačí jen analyzovat samotné vlastnosti učebnic, byť s využitím exaktních procedur, nýbrž je nutné objasňovat, jak tyto vlastnosti učebnic reálně fungují v procesech učení*“ (Průcha, 2008, s. 29). Toto je sice zřejmé, ale pro naplnění je nezbytné, rozšířit výzkum o některé aspekty spojené s užíváním učebnic, které dosud nebyly příliš brány v potaz. Průcha (2008) jich uvádí hned několik. Ve výzkumných pracích chybí zohlednění aspektu **učební situace**<sup>45</sup>, který by reflektoval kontakt žáka s učebnicí v různých situacích (ve třídě, v domácím prostředí atd.), které vytvářejí odlišné podmínky pro učení.

Dále Průcha (2008) postrádá aspekt **učební činnosti** - různé učební situace kladou na žáky úkoly o různém stupni kognitivní zátěže. Bylo by tedy užitečné popsat typy učebních činností, které jsou relevantní v určitých učebních situacích (typologie učebních situací chybí).

**Zpracování didaktické informace žáky** je velice často opomíjeným aspektem v českém výzkumu učebnic. Jak vůbec žáci vnímají, zpracovávají informace prezentované učebnicí, jak prostřednictvím jejich textové složky, tak i netextové? Tato neobjasněnost je důsledkem zaostávající české psychologie učení, zejména psychologie učení se z textu. Jednou z mála výjimek u nás jsou Marešovy práce, které objasňují styly učení při učení z obrazových materiálů při elektronickém učení - Mareš, 2001, 2007 (Průcha, 2008). Prioritní v této oblasti výzkumu by potom mělo být to, co jsou žáci různých věkových kategorií schopni vnímat, zpracovávat a chápat ve vztahu k stupni svého kognitivního rozvoje.

V souvislosti s výzkumem učebnic, ale i učebních textů obecně je užitečné znát **stav a charakteristiky jazykové kompetence žáků v různém věku**, aby bylo možné odpovídajícím způsobem zkonstruovat učební text (ve vztahu k charakteristice slovní zásoby a gramatických kompetencí). Toto je velice aktuální v rámci tématu vzdělávání žáků se sluchovým postižením, pro většinu z těchto žáků je totiž čeština cizím jazykem. Ovšem

---

<sup>45</sup> Na tomto místě připomínám již výše zmíněný výzkum (viz tabulka) Sikorové a Červenkové (2007) zabývající se užíváním učebnic a jiných učebních materiálů na základních školách a gymnáziích. Mapuje zde učební situace ve výuce různých předmětů ve vztahu k času práce s učebnicemi, z hlediska formy výuky apod.

zásadní otázkou zůstává, zda by to mělo být reflektováno i v učebnicích, a pokud ano, tak jak?

S jazykovou kompetencí žáků souvisí velmi úzce i **úroveň čtenářské gramotnosti**. Aby žáci byly schopni se z učebnic učit a zpracovávat v nich obsažené informace, musí disponovat určitými dovednostmi, které můžeme souhrnně nazvat čtenářskou dovedností. Toto téma komplexněji zpracováno v kapitole 1. Čtenářská gramotnost.

Všechny zmíněné aspekty jsou nepochybně důležité, nicméně v tomto Průchově výčtu postrádám aspekt **systematického výzkumu speciálních učebnic**, konkrétně učebnic pro žáky se sluchovým postižením. Troufám si říct, že i díky této absenci nejsou stále zodpovězeny některé důležité otázky spojené např. s ne/nutností existence tohoto typu učebnic, jejich didaktickému obsahu a rozsahu a také s jazykovou úrovní výkladových textů.

### 3.2 Výzkumy učebnic v zahraničí

Výzkumů v oblasti učebnic je v zahraničí velice mnoho. Proto je zapotřebí toto velké množství příspěvků a výzkumných témat roztrždit. Pro účely této kapitoly užiji obecného třídění výzkumů učebnic do tří kategorií, které navrhl Johnsen (1997):

1. výzkumy tvorby učebnic,
2. výzkumy používání učebnic v reálné praxi škol,
3. výzkumné analýzy učebnic.

Při pohledu na výše uvedené rozdělení výzkumných prací je zřejmé, že se jedná pouze o schematické znázornění. Mnohdy se výzkumné práce mohou zabývat problémem učebnice komplexně a tak postihnout všechny tři kategorie.

#### 3.2.1 Výzkumy tvorby učebnic

Před vydáním učebnic a jejich uvedením na trh musí učebnice projít mnoha postupy, o nichž učitelé, žáci ani někteří výzkumníci často neuvažují.

Snad nejdůležitějším, ale nikoli jediným činitelem při tvorbě učebnic je kromě nakladatele i její autor, příp. kolektiv autorů. Na konečnou podobu učebnice má vliv také například redaktor nakladatelství, typograf, grafik a ilustrátor.

Tvorba učebnic tedy není zdaleka jen dílem autora. Často autor předkládá návrh zpracování učebnice a její strukturu ke schválení vydavateli. Již k tomuto návrhu se vyjadřují externí recenzenti. Dále pak autor připraví ukázkové kapitoly, které jsou opět posuzovány. Poté po případných navržených úpravách autor dotvoří text učebnice. Podobu učebnice pak také ovlivňují výše zmínění grafikové, ilustrátoři, typografové (Greger 2006).

*„Tento proces se však od vydavatelství k vydavatelství liší a pro zjištění kvality tvorby učebnic je užitečné analyzovat postupy při tvorbě učebnice“* (Greger, 2006, s. 24). Ve většině

vyspělých států je tvorba učebnic v režii soukromých nakladatelů. Soukromí nakladatelé si často provádějí vlastní šetření (jde především o marketingová šetření) mezi žáky a učiteli – chtějí zjistit, co od učebnice obě tyto skupiny požadují.

Tysonová (1997) z USA uvádí, že vydavatelé učebnic používají pro zjišťování požadavků učitelů a žáků používají tzv. **metodu ohniskových skupin**<sup>46</sup>. Samozřejmou součástí výzkumu tvorby učebnic v USA je také ověřování manuskriptů učebnic několika učiteli ve výuce.

Aby výzkumníci blíže porozuměli procesu tvorby učebnic, posílají nakladatelům speciální dotazníky. Výzkum takového zaměření provedla vědecká skupina pod vedením Challové (1991). Dotazníkovým šetřením získali informace o tom, jaké vlastnosti učebnice jsou důležité pro jejich kvalitu a také pomocí jakých metod zjišťují nakladatelé čtivost textu – přiměřenost jazyka učebnic jejím potenciálním uživatelům. Výsledky výzkumu shrnuje Greger (2006):

Výzkumný vzorek byl tvořen 84 respondenty z 34 nakladatelství. Výsledky ukázaly, že aspekt čtivosti učebnice shledává většina vydavatelů jako důležitý, dvě třetiny jej považovaly za důležitější než výslednou cenu učebnice, vzhled učebnice, volbu editora učebnice. Na druhé straně však většina vydavatelů považovala čtivost učebnice za méně důležitou než vlastní zpracování učiva a korektní prezentaci menšin, žen a kontroverzních témat (jako je evoluce apod.) Z výzkumu také dále vyplynulo, že většina amerických vydavatelů používá kvantitativní metody k určení čtivosti textu, někteří užívají i další kvantitativní nástroje určení obtížnosti (posouzení obtížnosti různými subjekty – především odborníky v daném oboru a učiteli).

Zatímco ve vyspělých zemích světa jsou učebnice běžnou součástí výuky, tak v rozvojových zemích často nejsou vůbec k dispozici. Proto se mezinárodní organizace jako je UNESCO věnují procesům efektivní tvorby učebnic značnou pozornost (Greger, 2006).

Do této kategorie výzkumu spadají i výzkumu zaměřené na schvalování a výběr učebnic (podrobně o schvalování učebnic v kapitole 4.5 Proces schvalování učebnic). Velmi rozšířený je tento výzkum v americkém prostředí. V Evropě je takových studií mnohem méně a nejsou převládající.

### **3.2.2 Výzkumy používání učebnic v reálné výuce**

V rámci této kategorie se výzkumy zaměřují na to, jak a k čemu užívají učebnice učitelé a jak je používají jako jeden z prostředků pro učení žáci.

Ukazuje se, že učitelé využívají učebnice jako primární zdroj pro naplánování výuky. Vycházejí z nich mnohem více než z oficiálních kurikulárních dokumentů (Honig 1991;

---

<sup>46</sup> =focus groups - metoda kvalitativního výzkumu mínění, názorů, postojů pomocí skupinové diskuze s vybranými skupinami osob, které např. tvoří reprezentativní vzorek pracovníků nějaké organizace („ohnisková skupina“), (ABZ.cz Slovník cizích slov, 2006); = pilotáž

Greger 2006). Honig (1991) uvádí, že 90 % učitelů strukturuje vyučovací čas v závislosti na struktuře učebnice. Též mezinárodní výzkum TIMSS potvrdil, že více jak 90 % učitelů se při plánování výuky spoléhá na učebnice. (Greger 2006)

Učitelé se vzájemně liší ve způsobech, jakými učebnice užívají. Laws a Hosley (1992) dokládají, že můžeme sledovat rozdíly v užívání učebnic učiteli v závislosti na délce praxe, vyučovaným předmětu a stupni vzdělávání, na kterém učitel vyučuje (např. zkušenější učitelé s větší praxí pak používají učebnic méně; také stupeň odbornosti výrazně učitele determinuje i způsob jeho práce s učenici). Greger (2006) ještě uvádí příklad již mnohokrát citované studie komplexního zaměření Challové a kolegů (1991). Výzkum zahrnoval 100 pozorování vyučovacích hodin na základních a středních školách a na základě jejich analýz byly kromě dalších výsledků i tři odlišné styly práce učitelů s učebnicí:

1. **Přímá výuka z učebnice** (direct-lesson approach) – učebnice jako hlavní zdroj výuky
  - vysvětlení neznámých či nových slov v učebním textu,
  - vtahování a propojování dosavadních znalostí s obsahem textu,
  - zjišťování nových poznatků osvojených na základě textu.
  
2. **Zaměření na dovednosti práce s textem** (study-skill approach) – práce s textem bez přímého vedení
  - pokládání otázek vztažených k textu,
  - výuka odlišení informací o různém stupni důležitosti,
  - diskuse nad učivem,
  - reflektování schopností žáků v míře zásahů do práce s textem.
  
3. **Používání více zdrojů informací** (multiple-resource approach) – učebnice není jediným zdrojem výuky
  - zařazování jiných zdrojů informací do výuky (diskuse, audiovizuální technika, aktivní vyučovací metody),
  - užívání učebnice jako zdroje textů pro domácí úkoly,
  - hodnocení úkolů, diskutování nad úkoly.

Kromě učitelů jsou centrem výzkumu učebnic také žáci. Pro ně je učebnice nástrojem k učení. Do velké míry závisí takto zaměřený výzkum na tom, jak žáka učí učitel – určuje způsob práce žáka s učebnicí ve škole i mimo ni. Nejčastěji užívanou výzkumnou metodou v této oblasti je analýza videozáznamů a pozorování. Z hlediska neustálého rozvoje hodnotového žebříčku žáků jsou učebnice posuzovány a hodnoceny z obsahového hlediska a korektnosti a nepředpojatosti vůči určité skupině lidí (Greger, 2006).

### 3.2.3 Výzkumné analýzy učebnic

V zahraničních výzkumech učebnic jsou nejčastěji zastoupeny práce pohlížející na učebnici jako na produkt – podrobují ho nejrůznějším analýzám. Jednotlivé aspekty učebnic a jejich vlastnosti bývají zkoumány prostřednictvím obsahové analýzy. Snadná proveditelnost výzkumu a přístupnost učebnic pro výzkum a analýzy je dle Gregera (2006) hlavním důvodem nejpočetnějšího zastoupení výzkumu v této kategorii (dominují analýzy hodnot a způsobů prezentace nejrůznějších skupin a také analýzy čtivosti, resp. srozumitelnosti textu učebnic).

#### Zjišťování postojů a hodnotících orientací v učebnicích

„Sociologové poukazují na skutečnost, že to, co se bude ve škole učit a co bude považováno za hodnotné, ovlivňují především lidé disponující vyšším kulturním a sociálním kapitálem, tedy příslušníci vyšší třídy“ (Greger 2006, s. 28). Tento způsob formulace jakéhosi „oficiálního vědění“ (Apple 1997) je kodifikován v kurikulárních projektech. Vliv minorit a lidí z nižších vrstev je na výběru obsahů a cílů vzdělávání v podstatě zanedbatelný, ne-li vůbec žádný. Greger (2006) uvádí podle konkrétních případů Younga (1998), že některé skupiny mají větší vliv na tvorbu kurikula než jiné. Bez ohledu na prospěch nebo neprospěch jiných skupin lidí, určují, co bude hodnotné a co nikoliv.

Středem zájmu v této oblasti je obsahová analýza učebnic zaměřující se na zjišťování postojů a hodnotových orientací v učebnicích. Výzkumů v této oblasti existuje velké množství, proto uvedu pouze jejich výčet. Mezi základní analýzy hodnot v učebnicích patří (Greger 2006):

- porovnání mužských a ženských rolí (gender),
- prezentace jiných národů<sup>47</sup>,
- rozdíly v prezentaci imigrantů a původních obyvatel.

---

<sup>47</sup> Největší nárůst v této době i na úrovni mezinárodních výzkumných projektů analýzy učebnic v oblastech politického a/nebo náboženského napětí (př. prezentace islámu v amerických učebnicích), (Sewal, 2003).



## 4 Způsoby hodnocení kvality učebnic se zaměřením na obsah učebnic a měření parametrů textu učebnic

Kvalitu učebnic lze posuzovat mnoha způsoby z mnoha různých hledisek. Pro účely této práce se zaměřím na způsoby hodnocení kvality učebnic v souvislosti s jejich obsahem a měřením parametrů jejich textů. Mezi nejužívanější patří následující procedury:

- měření obtížnosti textu učebnic,
- měření didaktické vybavenosti učebnic,
- obsahová analýza učebnic.

### 4.1 Měření obtížnosti textu učebnic

K posouzení náročnosti textu v učebnicích se vytvářejí různé lingvisticko-statistické metody a vyvíjejí se různé vzorce. Revolučním se stal vzorec Průchy (1984), který má oproti jiným vzorcům řadu výhod – lze jím zachytit širokou škálu charakteristik textu. Tuto metodu později pozměnil Pluskal (1996) a také Hrabí (2003), jejíž metodu zde vzhledem k tematické blízkosti prvouka se zaměřením této práce vysvětlím podrobněji.

Kromě výše zmíněných metod se také užívá dotazníkových metod, které jsou určeny žákům a učitelům. Důležitým komponentem učebnic je také jejich grafická stránka, jak dokumentuje Bielková (1995) a Selander (1990).

#### 4.1.1 Měření obtížnosti výkladového textu dle Hrabí

Hrabí svou metodou zjišťuje 11 charakteristik míry obtížnosti. Z učebnice je při této metodě analyzováno 10 vzorků souvislého textu po nejméně 100 slovech ( $\sum N$ ). Jednotlivé zdroje obtížnosti, jejich značení, definice a způsoby výpočtů pak uvádí takto:

$T$ - celková obtížnost výkladového textu;  $T = T_s + T_p$  (body)

$T_s$ - stupeň syntaktické obtížnosti textu (syntaktický faktor);  $T_s = 0,1 \times \bar{V} \times \bar{U}$  (body)

$T_p$ - stupeň pojmové obtížnosti výkladového textu (sémantický faktor) (body)

$\bar{V}$ - průměrná délka věty (v počtu slov);  $\bar{V} = \frac{\sum N}{\sum V}$ ,  $\sum V$  - celkový počet vět (doplněno dle Průcha, 1998)

$\bar{U}$ - průměrná délka větných úseků (syntaktická složitost věty);  $\bar{U} = \frac{\sum N}{\sum U}$ ;  $\sum U$  - celkový počet sloves (doplněno dle Průcha, 1998)

$$T_p = 100 \times \frac{\sum P}{\sum N} \times \frac{\frac{\sum P_1}{2} + 2 \sum P_2 + \sum P_3 + \sum P_4}{\sum N}$$

$$\frac{\sum U}{\sum N} \times 100 - \text{proporce sloves (\%)}$$

$$\frac{\sum P_1}{\sum N} \times 100 - \text{proporce běžných pojmů (\%)}$$

$$\frac{\sum P_2}{\sum N} \times 100 - \text{proporce odborných pojmů (\%)}$$

$$\frac{\sum P_3}{\sum N} \times 100 - \text{proporce faktografických a číselných pojmů (\%)}$$

$$\frac{\sum P_4}{\sum N} \times 100 - \text{proporce opakovaných údajů (\%)}$$

Při vlastních analýzách učebnic přírodopisu dospěla Hrabí k poznání jistých změn, prospěšných pro analýzu učebnic. Učebnice přírodopisu mají podle Hrabí (2008) svá specifika. Jedná se o vysoké zastoupení odborných pojmů a naopak **minimální množství faktografických a numerických údajů**. V učebnicích se mnohé pojmy opakují, z tohoto důvodu zavádí Hrabí nový koeficient – **koeficient hustoty opakovaných pojmů**, který vystihuje, jak dalece je daný text zatížen opakovanými termíny. Také **změnila míru jednotlivých pojmových kategorií** (podle Hrabí to vyžaduje charakter přírodopisného textu).

Pro lepší názornost a srozumitelnější vysvětlení tohoto zkoumání, provedeme dané výpočty na konkrétní učebnici a jejích textech. Pro tyto účely použijeme texty z učebnice Prvouka pro 3. ročník základní školy od nakladatelství Fraus.

**V prvním kroku** se ze zkoumaného textu vybere **10 vzorků minimálně o 100 slovech** (jelikož sté slovo se zpravidla nekryje s koncem věty, počet slov daného vzorku se dopočítá k nejbližšímu konci věty). Vzorky by měly rovnoměrně pokrývat různé části a témata učebnice a neměly by být vybírány pouze několika prvních stránek (Průcha, 1998). Za slovo se pro účely analýzy počítají i ustálené značky (vah, měr, měn, fyzikálních veličin, apod.).

Následuje **stanovení počtu vět** v každém vzorku. „*Věta se pro daný účel definuje jako jakákoli posloupnost „slov“ začínající velkým písmenem a končící tečkou nebo jiným grafickým znakem (otazník, dvojtečka, aj.)*“ (Průcha, 1998, s. 136).

Na obrázku 13 je ukázka části textu z výše zmíněné učebnice. Dle stanovených kritérií zjistíme, že se skládá ze 7 vět. Tímto způsobem pak postupujeme u všech 10 vzorků. Následně stanovíme **celkový počet všech vět** a **celkový počet všech slov** (viz tabulka 8).

### Sacharidy

Jistě jste si všimli, že mnohé potraviny obsahují sacharidy.<sup>1</sup> Jeden sacharid znáte dobře – cukr, kterým sladíme.<sup>2</sup> Některé jiné sacharidy nejsou sladké, třeba škrob obsažený v mouce.<sup>3</sup> Všechny nám ale slouží jako **zdroj energie**.<sup>4</sup> Proto potraviny obsahující sacharidy bývají součástí každého našeho jídla.<sup>5</sup> Na obrázcích jsou příklady takových potravin.<sup>6</sup> Jistě sami dokážete říci, jak ohrožuje své zdraví ten, kdo jí potravin obsahujících sacharidy příliš mnoho.<sup>7</sup>

Obrázek 13<sup>48,49</sup>: Ukázka textu - počet vět

vzorek	počet slov (N)	počet vět (V)
1	102	10
2	103	10
3	101	12
4	108	11
5	107	10
6	110	12
7	109	10
8	109	9
9	110	9
10	101	7
<b>CELKEM (Σ)</b>	<b>1060</b>	<b>100</b>

Tabulka 8: Celkový počet vět slov ve všech vzorcích

Celkově máme tedy ve všech vzorcích **100 vět** o celkovém počtu **1060 slov**. Prvním z numerických výpočtů je stanovení **syntaktické obtížnosti** (vzorec viz výše). Nejdříve vypočteme **průměrnou délku věty** ve slovech:

$$\bar{V} = \frac{\sum N}{\sum V} = \frac{1060}{100} = 10,60$$

Dále vypočteme **průměrnou délku větných úseků**. Pro tento výpočet je potřeba v každém vzorku zjistit počet sloves ve finitním tvaru (složené tvary sloves se započítávají jako 1 „sloveso“). Příklad počítání sloves je na obrázku 14. Celkový počet sloves v jednotlivých vzorcích je zaznamenán v tabulce 9.

Bílkoviny získáváme hlavně z masa. Proto vegetariáni (lidé, kteří nejedí maso) musejí jíst hodně hrachu, čočky a sóji. Ty také obsahují bílkoviny.

Obrázek 14<sup>50,51</sup>: Ukázka textu - počet sloves

vzorek	počet sloves (U)
1	13
2	17
3	18
4	19
5	16
6	16
7	15
8	15
9	17
10	12
<b>CELKEM (Σ)</b>	<b>158</b>

Tabulka 9: Celkový počet sloves ve všech vzorcích

<sup>48</sup> Prvouka pro 3. ročník základní školy, Fraus, 2009, s. 35

<sup>49</sup> Vyznačila LM

<sup>50</sup> Prvouka pro 3. ročník základní školy, Fraus, 2009, s. 35

<sup>51</sup> Vyznačila LM

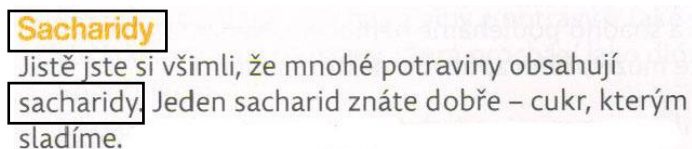
$$\bar{U} = \frac{\sum N}{\sum U} = \frac{1060}{158} = 6,70$$

Dle výpočtu je v daných vzorcích textů délka větných úseků přibližně 7 slov. Po výpočtech v krocích. Po této části analýzy máme všechny potřebné informace pro výpočet **syntaktické obtížnosti**:

$$T_s = 0,1 \times \bar{V} \times \bar{U} = 0,1 \times 10,60 \times 6,70 = 7,10$$

Součástí výpočtu náročnosti textu učebnic je také výpočet **sémantické obtížnosti**, který skládá z několika kroků Hrabí (2008) tento výpočet se provádí z hodnot zjištěných pro čtyři kategorie pojmů jakožto nositelů sémantické informace. Nejprve ve všech vzorcích textu nutné spočítat výskyt **běžných pojmů (P<sub>1</sub>)**, **odborných pojmů (P<sub>2</sub>)**, **faktografických pojmů a číselných údajů (P<sub>3</sub>)** a výskyt **opakovaných pojmů (P<sub>4</sub>)**. Tyto pojmy byly určovány dle pravidel následujících pravidel (Průcha, 1998):

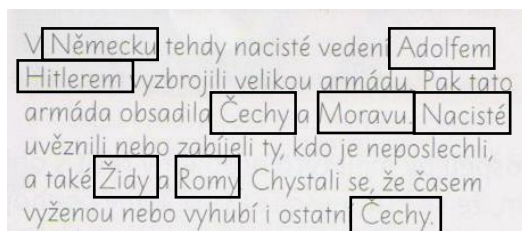
- běžné pojmy – podstatná jména, výrazy, se kterými se žáci setkávají ve svém každodenním životě, znají jejich význam (všechny mimo pojmy skupiny P<sub>2</sub>-P<sub>3</sub>),
- odborné pojmy (př. viz obrázek 15) – podstatná jména, která mají platnost odborného termínu v nějakém oboru,



**Sacharidy**  
Jistě jste si všimli, že mnohé potraviny obsahují sacharidy. Jeden sacharid znáte dobře – cukr, kterým sladíme.

**Obrázek 15<sup>52, 53</sup>: Ukázka textu - odborné pojmy**

- faktografické a číselné pojmy (př. viz obrázek 15) – vlastní jména osobní, názvy lidských výtvorů, zařízení, států, národů, institucí, uměleckých výtvorů..., zeměpisná jména a názvy přírodních jevů, veškeré zkratky a značky uvedených skupin; číselné údaje vyjadřující např. letopočty, vzdálenosti, hmotnost apod.,



V Německu tehdy nacisté vedeni Adolfem Hitlerem vyzbrojili velikou armádu. Pak tato armáda obsadila Čechy a Moravu. Nacisté uvěznilí nebo zabíjeli ty, kdo je neposlechli, a také Židy a Romy. Chystali se, že časem vyženou nebo vyhubí i ostatní Čechy.

**Obrázek 16<sup>54, 55</sup>: Ukázka textu - faktografické pojmy**

<sup>52</sup> Prvouka pro 3. ročník základní školy, Fraus, 2009, s. 35

<sup>53</sup> Vyznačila LM

<sup>54</sup> Prvouka pro 3. ročník základní školy, Fraus, 2009, s. 22

<sup>55</sup> Vyznačila LM

- opakované pojmy – pojmy výše zmíněných kategorií, které se v textu vyskytly vícekrát.

Jednotlivé počty všech kategorií pojmů jsou uvedeny v tabulce 10. Počet běžných pojmů ve vybraných vzorcích je **376**, odborných pojmů je **82**. Faktografických a číselných údajů je ve vybraných vzorcích **27** a počet opakovaných pojmů je **42**.

vzorek	běžné pojmy (P <sub>1</sub> )	odborné pojmy (P <sub>2</sub> )	faktograf. pojmy a čís. údaje (P <sub>3</sub> )	opakované pojmy (P <sub>4</sub> )
1	35	7	2	3
2	41	5	12	3
3	37	5	4	4
4	40	6	3	5
5	35	6	0	1
6	35	16	0	6
7	43	19	0	7
8	33	13	0	5
9	46	3	4	5
10	31	2	2	3
<b>CELKEM</b>	<b>376</b>	<b>82</b>	<b>27</b>	<b>42</b>
<b>CELKEM (ΣP)</b>	<b>527</b>			

**Tabulka 10: Počet pojmů v daných kategoriích**

Po této části analýzy máme všechny potřebné informace pro výpočet **sémantické obtížnosti textu**:

$$T_p = 100 \times \frac{\sum P}{\sum N} \times \frac{\frac{\sum P_1}{2} + 2 \sum P_2 + \sum P_3 + \sum P_4}{\sum N} = 100 \times \frac{527}{1060} \times \frac{\frac{376}{2} + 2 \times 82 + 27 + 42}{1060} = \mathbf{19,74}$$

Po dosažení hodnot sémantické a syntaktické obtížnosti vypočteme **celkovou obtížnost textu**:

$$T = T_s + T_p = 7,10 + 19,74 = \mathbf{26,84}$$

I když v současné době neexistují stupnice doporučené obtížnosti učebnic prvního stupně základní školy, můžeme si vytvořit orientační teoretickou obtížnost učebnic analogií z doporučené obtížnosti učebnic pro druhý stupeň základní školy. Hrabí (2008) uvádí následující stupnici:

9. roč. T = 37-40 bodů

8. roč. T = 35-38 bodů

7. roč. T = 33-36 bodů

6. roč. T = 31-34 bodů

Na základě analogie můžeme tuto stupnici doplnit následovně:

5. roč. T = 29-32 bodů

4. roč. T = 27-30 bodů

**3. roč. T = 25-28 bodů**

2. roč. T = 23-26 bodů

1. roč. T = 21-24 bodů

Celková obtížnost učebnice Prvouky pro 3. Ročník základní školy je zcela v souladu se stanovenou teoretickou obtížností učebnic.

V závěru vypočteme **proporce jednotlivých skupin pojmů a sloves v textu:**

$$\frac{\Sigma U}{\Sigma N} \times 100 - \text{proporce sloves} = 14,90 \%$$

$$\frac{\Sigma P1}{\Sigma N} \times 100 - \text{proporce běžných pojmů} = 35,47 \%$$

$$\frac{\Sigma P2}{\Sigma N} \times 100 - \text{proporce odborných pojmů} = 7,74 \%$$

$$\frac{\Sigma P3}{\Sigma N} \times 100 - \text{proporce faktografických a číselných pojmů} = 2,55 \%$$

$$\frac{\Sigma P4}{\Sigma N} \times 100 - \text{proporce opakovaných údajů} = 3,96 \%$$

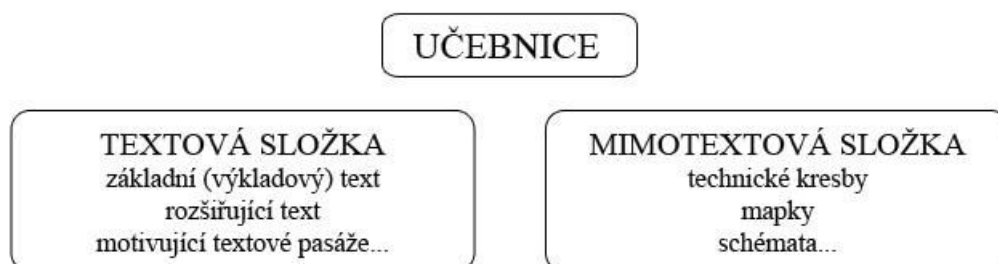
Zjištěné hodnoty obtížnosti textu a proporce jednotlivých skupin pojmů je možno interpretovat k různým účelům evaluace a komparace. Nejlépe se hodí k vzájemnému porovnání více učebnic. Dílčí výpočty celkové obtížnosti textu sami o sobě nemají vypovídající hodnotu. Jejich význam se uplatňuje až při konkrétním porovnání několika učebnic.

## 4.2 Měření didaktické vybavenosti

Vhodná strukturovanost a uzpůsobenost školní učebnice je nezbytná k tomu, aby mohla plnit své funkce umožňující plnohodnotný výchovně vzdělávací proces. Teorie učebnic označuje školní učebnici jako hierarchicky členěným systém. Dle Průchy (1998) jednotlivé komponenty systému učebnice plní ve vzájemné propojenosti a s využitím specifických vyjadřovacích prostředků různé funkce. Tyto komponenty je lze v učebnici identifikovat a poměrně přesně analyzovat, a tím učebnici celkově vyhodnocovat.

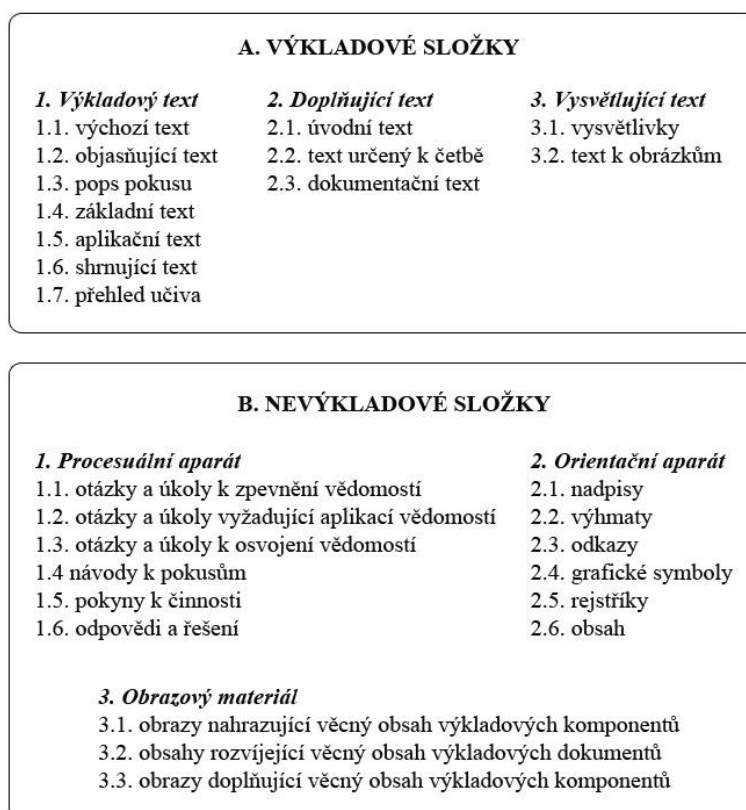
Zpřesňující pojetí strukturálních komponent pak uvádí Zujev (1986, s. 95) takto: „*Strukturálním komponentem školní učebnice je určitý blok prvků, který je v těsném vzájemném vztahu s jinými komponenty učebnice, s nimiž v souhrnu vytváří celistvý systém, má přesně vymezenou formu a své funkce realizuje pomocí vlastních prostředků.*“

Jednotlivé strukturní komponenty pak bývají v učebnicích zastoupeny v různém poměru. Nejobecnější model struktury učebnice pak můžeme znázornit prostřednictvím obrázku 17:



Obrázek 17: Schéma struktury učebnice<sup>56</sup>

Dokonalejší model struktury učebnice pak stanovil M. Bednařík (1981) pro učebnice fyziky (viz obrázek 18). Tento model je významný, neboť s jeho pomocí Bednařík analyzoval učebnice a stanovil rozsah strukturních prvků pro účely srovnávací analýzy učebnic (Weinhofer, 2011). Poté Bednařík stanovuje pojem **didaktická hodnota učebnic**, čímž významně přispívá k objasnění funkcí učebnic, základních strukturních komponent učebnice a poskytuje podklady pro metodologii, kterou lze uplatnit při tvorbě a hodnocení učebnic. Zde ovšem musíme zdůraznit, že podle Bednaříka byl zkonstruován pro učebnice fyziky.



Obrázek 18: Model struktur učebnice podle M. Bednaříka (1981)<sup>57</sup>

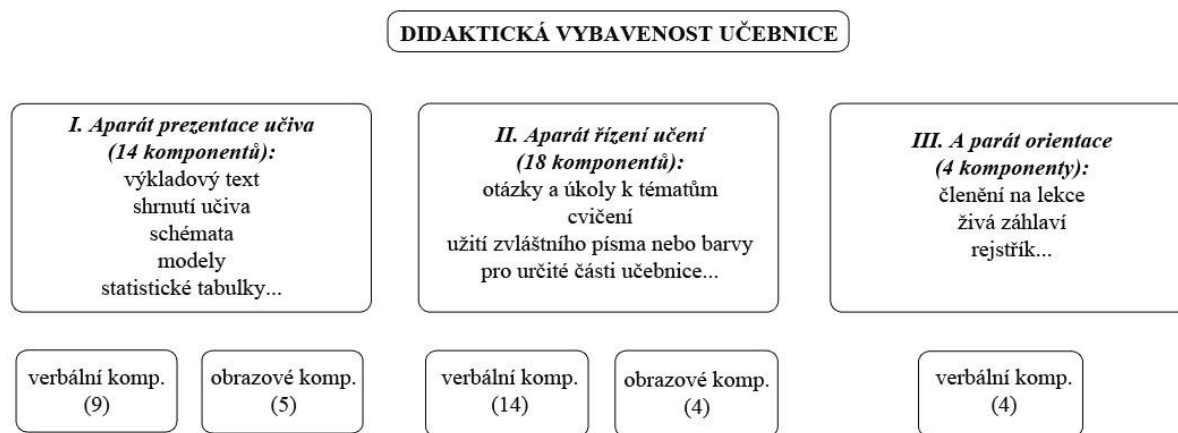
<sup>56</sup> Schéma zpracováno dle Průcha, 1998, s. 21, upravila LM

<sup>57</sup> Schéma zpracováno dle Průcha, 1998, s. 22-23

Univerzální nástroj pak vytvořil J. Průcha, který formuloval **didaktickou vybavenost učebnic**. Tento nástroj se podrobně a komplexně zaměřuje na posouzení potenciální didaktické kvality učebnice. Didaktická vybavenost učebnice je použitelná pro posouzení didaktické kvality školních učebnic pro různé vzdělávací obory (podrobněji je problematika didaktické vybavenosti popsána v kapitole Způsoby hodnocení kvality učebnic se zaměřením na obsah učebnic a měření parametrů textu učebnic). „Při konstrukci školní učebnice je nanejvýš vhodné zakomponovat strukturní složky do budoucí učebnice, ta pak bude schopna plnit jednotlivé funkce učebnice a stane se tak kvalitním didaktickou pomůckou“ (Weinthofer, 2011, s. 35).

Souhrn všech výše zmíněných prvků je v těsném vzájemném vztahu s jinými komponenty učebnice a vytváří s nimi celistvý a hierarchicky uspořádaný celek. Má přesně vymezenou formu a své funkce realizuje pomocí vlastních prostředků. Průcha (1998) uvádí, že učebnice je složitý útvar skládající se ze strukturních komponentů různé povahy. Jednotlivé komponenty jsou nositeli dílčích funkcí, které společně zakládají hlavní funkci učebnice - být **edukačním médiem**. Podle toho, jak je daná učebnice pro realizaci této funkce zkonstruována a uzpůsobena, je možné posuzovat její (větší či menší) **didaktickou vybavenost**. Univerzální nástroj, který dokáže jednotlivé komponenty vymezit, vyhledat a dále analyzovat, stanovil J. Průcha. Formuloval **didaktickou vybavenost učebnic**.

Ve struktuře učebnice rozlišuje Průcha (1998, 2006) 36 komponentů (27 verbálních a 9 obrazových), které jsou klasifikovány do tří kategorií dle toho, jakou funkci v učebnici plní (viz obrázek 19).



**Obrázek 19<sup>58</sup>: Didaktická vybavenost učebnice**

Podívejme se na tyto komponenty učebnice konkrétněji. Pro výpočet didaktické vybavenosti učebnice rozlišuje Průcha (1998) rozlišuje tyto komponenty:

<sup>58</sup> Schéma vytvořeno dle dat od Průcha 1998, 2006



## **I. Aparát prezentace učiva**

### *A. verbální komponenty*

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

### *B. obrazové komponenty*

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

## **II. Aparát řídicí učení**

### *C. verbální komponenty*

1. předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)
2. návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo pro učitele)
3. stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky, aj. před celkovým učivem ročníku)
4. stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)
5. odlišení úrovní učiva (základní – rozšiřující, povinné – nepovinné apod.)
6. otázky a úkoly za témata, lekcemi
7. otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)
8. otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)
9. instrukce k úkolům komplexnější povahy (návodů k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním, aj.)
10. náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace)
11. explicitní vyjádření cílů učení pro žáky
12. prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení)
13. výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.)

14. odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura, aj.)

*D. obrazové komponenty*

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

### **III. Aparát orientační**

*E. verbální komponenty*

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

Podobně jako u předešlé kapitoly zde pro vysvětlení výpočtů použijeme konkrétní data z učebnice Prvouka pro 3. ročník základní školy od nakladatelství Fraus. Na základě zastoupení komponent daných kategorií v učebnici se vypočítávají následující koeficienty (Průcha, 2006, s. 13):

*a) dílčí koeficienty didaktické vybavenosti učebnice:*

- koeficient využití aparátu prezentace učiva (E I), obsahuje celkem 14 komponent;
  - V učebnici Fraus bylo nalezeno celkem 10 těchto komponentů, výpočet tedy bude vypadat následovně:  $EI = \frac{10}{14} \times 100 = 71,43\%$ ,
- koeficient využití aparátu řízení učení (E II), obsahuje celkem 17 komponent;
  - Učebnice Fraus obsahuje celkem 15 komponentů:
$$EII = \frac{15}{17} \times 100 = 88,23\%$$
- koeficient využití aparátu orientačního (E III), obsahuje celkem 4 komponenty;
  - V učebnici Fraus byly nalezeny 3 tyto komponenty, odtud docházíme k výpočtu:  $EIII = \frac{3}{4} \times 100 = 75\%$ ,
- koeficient využití verbálních komponentů ( $E_v$ ), obsahuje celkem 26 komponent;
  - Učebnice Fraus obsahuje celkem 19 těchto komponentů:
$$E_v = \frac{19}{26} \times 100 = 73,08\%$$

- koeficient využití obrazových komponentů ( $E_o$ ), obsahuje celkem 9 komponent.
  - V učebnici Fraus byly nalezeny všechny tyto komponenty:

$$E_o = \frac{9}{9} \times 100 = \mathbf{100\%},$$

b) celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice ( $E$ )

- Této hodnoty dosáhneme výpočtem procentuálního podílu všech komponent nalezených v učebnici Fraus (28) a celkového počtu všech komponent vydělovaných ve struktuře učebnice (36):

$$E = \frac{28}{36} \times 100 = \mathbf{77,78\%}.$$

**Výpočet** všech koeficientů se tedy vypočítává jako **procentuální podíl počtu skutečně využitých komponentů z počtu množných komponentů** (Průcha, 1998).

„Všechny uvedené koeficienty nabývají teoretických hodnot v mezích 0–100 %... Při hodnocení platí: **Čím více se pro určitou učebnici hodnota ( $E$ ) blíží horní (maximální) mezi, tím je její didaktická vybavenost vyšší.**<sup>59</sup> Maximální hodnota ( $E = 100\%$ ) představuje teoretickou (ideální) hodnotu, která slouží jako porovnávací kritérium při vyhodnocování konkrétních učebnic“ (Průcha, 2006, s. 13).<sup>60</sup>

### 4.3 Obsahová analýza učebnic – věcný obsah učebnic

Předchozích dvě metody hodnocení kvality učebnic zajišťují stanovení dvou významných parametrů učebnic. První z nich, měření obtížnosti textu, by měl zajistit žákovi porozumění textu. Druhý parametr, měření didaktické vybavenosti by měl prostřednictvím dílčích aparátů učebnice motivovat žáka k učení, fixovat učivo, rozvinout zájem pomocí rozšiřujícího učiva a zajímavostí, umožnit rychlou orientaci v učebnici apod.

Po obsahové stránce mají školní učebnice dvě základní dimenze (Průcha, 1998) – **věcný** a **ideový obsah** (je méně zřetelný, má implicitní povahu). „Jako věcný obsah můžeme označit soubor těch informací v učebnici, které se vztahují k odbornému zdroji učiva“ (Průcha, 1998, s. 80). Toto je věc určovaná výchozími kurikulárními dokumenty (podrobněji o tématu v kapitole Učebnice – teoretická východiska), které vymezují, co je vhodné začlenit do rozsahu učiva a v jakém rozsahu.

Přirozeně zde vzniká potřeba analyzovat posuzovat, jak je jeden a týž obsah – vymezený kurikulárními dokumenty – didakticky ztvárněn v konkrétním obsahu dané učebnice.

<sup>59</sup> Tučně vyznačila LM

<sup>60</sup> Zkrátila LM

Bezesporu se jedná o důležitou záležitost pro hodnocení kvality učebnic, avšak doposud nebyla tato problematika výzkumem důkladně objasněna. Jeden z přístupů k analýze obsahu učebnic se pokusili v 90. letech zpracovat Pachmann a Banýr (1987). Obsah učebnice byl analyzován jako **validita učebnice** (Průcha, 1998), která byla definována následovně: „Validita učebnice je míra souladu mezi výchovně vzdělávacími cíli vztahujícími se k určitému učivu a konkrétním obsahem učiva“ (Průcha, 1998, s. 81). Analýze podrobili učebnice chemie. Výchozí základnou analýzy bylo vymezení cílů výuky (jak byly vyjádřeny v osnovách a dalších kurikulárních dokumentech). Dále zkonstruovali dotazník, který obsahoval výroky o korespondenci příslušného učiva zpracovaného v učebnici s vymezenými cíli. Tento dotazník byl rozdán 50 odborníkům, kteří posuzovali jednotlivé vlastnosti učebnic dle pětistupňové škály. „Na základě tohoto hodnocení byl vypočítán index validity obsahu učebnic“ (Průcha 1998, s. 81).

Nejnovější metodou analýzy věcného obsahu učebnice v souvislosti s kurikulárními dokumenty užil ve své disertační práci Weinhöfer (2011). Jde o obsahovou analýzu učebnic pro stanovení jejich obsahové adekvátnosti. Tedy zda obsah učebnic zahrnuje i vysvětluje veškeré učivo, které by měly obsahovat jednotlivé tematické celky v učebnicích. Weinhöfer určuje tuto obsahovou adekvátnost pomocí **obsahové analýzy RVP ZV**.

Dle RVP ZV určuje pojmy, které jsou obsahem vzdělávání pro jednotlivé tematické celky učiva. Následně porovnává, jsou-li zjištěné pojmy obsaženy (a vysvětleny) ve sledovaných učebnicích. Následně pak své poznatky zpracovává prostřednictvím numerického výpočtu – výpočtu „hodnoty obsahové správnosti“ (Weinhöfer, 2011, s. 133). Hodnotu obsahové správnosti Weinhöfer vypočítává dle následujícího vzorce:

$$O_s = \left(\frac{P_u}{P}\right) \times 100 \%$$

$P_u$  – počet prvků učiva v učebnici

$P$  – počet všech prvků učiva vymezených podrobnou specifikací učiva z RVP ZV

Hodnoty koeficientu ( $O_s$ ) se mohou pohybovat v rozmezí 0 -100 %. Platí, že čím je procentuální hodnota ( $O_s$ ) vyšší, tím více se obsah učiva učebnice slučuje s obsahovým vymezením učiva dle RVP ZV. Ideálním případem je tedy to, má-li učebnice hodnotu  $O_s = 100 \%$  (Weinhöfer, 2011).

**Interpretace výsledků analýzy** zahrnuje závěrečné zhodnocení úrovně obsahové správnosti konkrétních učebnic, výčet nedostatků, doporučení dalších úprav.

#### 4.4 Proces schvalování učebnic

Obecně můžeme říci, že některé země mají systém schvalování učebnic na úrovni státu, jiné schvalují učebnice na lokální úrovni a některé nevyžadují žádný schvalovací proces. Výběr učebnice tedy ponechávají na škole, resp. řediteli, učiteli, případně školní radě.

V České republice probíhá schvalování učebnic jak na státní úrovni, tak i na úrovni školy, přičemž schvalování na úrovni školy je zcela nezávislé na schvalování na úrovni státu. Tento proces schvalování zajišťuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR) v souladu s § 27 školského zákona prostřednictvím udílení a odnímání tzv. **schvalovací doložky** učebnicím a učebním textům pro základní a střední vzdělávání. Seznam učebnic a učebních textů s platnou schvalovací doložkou zveřejňuje ministerstvo ve Věstníku MŠMT ČR a na internetových stránkách ministerstva.

Školy mohou při výuce kromě učebnic a učebních textů uvedených v tomto seznamu používat i další učebnice a učební texty. Tyto texty nesmí být v rozporu s cíli vzdělávání stanovenými školským zákonem, vzdělávacími programy nebo právními předpisy a svou strukturou a obsahem by měly vyhovovat pedagogickým a didaktickým zásadám vzdělávání. O použití a výběru učebnic a učebních textů rozhoduje ředitel školy, který zodpovídá za splnění uvedených podmínek.

Schvalovací doložka se obvykle vydává na dobu **6 let**. Uplynutí doby platnosti doložky však v žádném případě neznamena, že učebnici nelze již dále používat. Rozhodnutí o používání či nepoužívání jakékoliv učebnice je zcela na úvaze ředitele školy.

Proces udělování a odnímání schvalovacích doložek upravuje *Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic* (dále jen Sdělení) ze dne 14. července 2009, č. j. 1052/2009-20. Toto sdělení je v účinnosti od 1. ledna 2010.

#### 4.5 Proces přidělování schvalovací doložky<sup>61</sup>

*„Ministerstvo může udělit schvalovací doložku pouze učebnicím a učebním textům určeným k využití při vzdělávání dětí zařazených do přípravných tříd základní školy, tříd přípravných stupňů základních škol speciálních a při vzdělávání žáků ve školách poskytujících základní a střední vzdělávání“* (Sdělení MŠMT, 2009, s. 1). Další podmínky vyjádří nejlépe výňatek<sup>62</sup> ze Sdělení:

<sup>61</sup> Zpracováno dle: Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a podmínkám udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic, 14. 7. 2009, č. j. 1052/2009-20

<sup>62</sup> Čl. I.-VI: Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a podmínkám udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic, 14. 7. 2009, č. j. 1052/2009-20

## Čl. I.<sup>63</sup>

### Učebnice a učební texty

(...)

Za učebnice jsou považovány didakticky zpracované texty a grafické materiály<sup>64</sup>, které:

- a) umožňují dosažení očekávaných výstupů vzdělávacích oborů<sup>65</sup> vymezených rámcovými vzdělávacími programy a využití tematických okruhů průřezových témat k rozvoji osobnosti žáka vymezených rámcovými vzdělávacími programy a směřují k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků,
- b) svým obsahem a zpracováním nejsou určeny ke znehodnocení jedním žákem pro další použití (například psáním, kreslením nebo rozstříháním).

Za učební texty jsou považovány texty a grafické materiály<sup>1</sup>, které bezprostředně doplňují učebnice uvedené ve výše uvedené odstavci, jsou pro kvalitu a efektivitu výuky nepostradatelné, zároveň jsou však takového charakteru, že nemohou být součástí učebnice, především se jedná o:

- a) odborné tabulky užívané žáky při výuce,
- b) pravidla českého pravopisu,
- c) stručná mluvnice česká nebo jiná normativní mluvnice,
- d) pracovní sešity tvořící jeden funkční celek s učebnicí,
- e) školní zeměpisné a dějepisné atlasy.
- f) pomůcky nahrazující běžné učebnice užívané při vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (např. pracovní listy).

Učebnice definované tímto Sdělením mohou sloužit k těmto účelům:

- a) pro realizaci vzdělávacího obsahu jednoho vzdělávacího oboru, případně jeho části, nebo více vzdělávacích oborů,
- b) pro jedno průřezové téma, případně některé jeho části, nebo více průřezových témat,
- c) pro jeden ročník nebo více ročníků, případně část ročníku.

(...)

---

<sup>63</sup> Zkrátila LM

<sup>64</sup> i na jiném, než papírovém nosiči

<sup>65</sup> v případě rámcových vzdělávacích programů pro střední odborné vzdělávání se jedná o obsahové okruhy (podobně v celém textu Sdělení)

## Čl. II.<sup>66</sup>

### Ostatní texty a materiály

Ostatními texty a materiály, které nelze považovat za učebnice podle Čl. I., jsou materiály, které učebnice volně doplňují, mají charakter cvičebnic nebo je možno je vytvářet v mnoha variantách. (...)

Ostatním textům a materiálům se schvalovací doložka neuděluje.

## Čl. III.<sup>67</sup>

### Udělení schvalovací doložky

Podnět k zahájení procesu udělení schvalovací doložky dává nakladatel tím, že prostřednictvím podatelny postoupí ministerstvu žádost o udělení schvalovací doložky učebnici. K žádosti podle odstavce 1 přiloží nakladatel náležitosti uvedené v příloze č. 1 Sdělení.

Schvalovací doložku učebnici uděluje ředitel odboru ministerstva, který odpovídá podle platného Organizačního řádu ministerstva za obsah rámcového vzdělávacího programu, pro který je předložena učebnice určena. Přehled odborů ministerstva podle jejich věcné příslušnosti je uveden v příloze č. 2 Sdělení.

Ředitel příslušného odboru stanoví nejméně dva recenzenty, a to se souhlasem náměstka skupiny regionálního školství. Recenzenti jsou stanovováni pouze ze seznamu recenzentů podle Čl. IX. Sdělení. Jeden recenzent je odborník zpravidla z vysoké školy, další recenzenti jsou pedagogičtí pracovníci, přičemž nejméně jeden z nich musí vyučovat na škole obdobného zaměření a mít odbornou kvalifikaci pro určený vzdělávací obor. (...)

U učebnic, které se ve zvýšené míře zabývají aktuální a citlivou společenskou problematikou, může ředitel příslušného odboru požádat souběžně se zadáním recenzních posudků o stanovisko věcně příslušné přímo řízené organizace MŠMT. (...)

Podmínkou nutnou pro udělení schvalovací doložky jsou dva kladné doporučující recenzní posudky zpracované dle požadavků uvedených v příloze č. 5 Sdělení. Ministerstvo může podle charakteru učebnice určit, která kritéria mohou být v recenzním posudku vypuštěna. (...)

Schvalovací doložka je udělována na dobu šesti let, v odůvodněných případech je možné udělit schvalovací doložku i na kratší dobu. (...)

---

<sup>66</sup> Zkrátila LM

<sup>67</sup> Zkrátila LM

Příslušný odbor zajistí kontrolu dodržení podmínek pro udělení schvalovací doložky učebnici a v případě, kdy nakladatel nedodržel schválenou podobu učebnice nebo jinak nevyhověl podmínkám pro udělení schvalovací doložky, bude učebnici schvalovací doložka odňata (viz Čl. X.). (...).

Na udělení schvalovací doložky není právní nárok. Udělení schvalovací doložky je ve výlučné kompetenci ministerstva. Důvodem neudělení doložky je nesoulad s pravidly stanovenými Sdělením. (...)

#### Čl. IV.<sup>68</sup>

##### **Podmínky nutné k udělení schvalovací doložky**

Schvalovací doložka může být ředitelem věcně příslušného odboru udělena učebnici, která:

- a) respektuje Ústavu ČR a právní předpisy platné na území ČR; zejména respektuje základní práva a svobody, které se zaručují všem lidem bez rozdílu rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině a prosazuje rovné příležitosti mužů a žen,
- 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. (...)

#### Čl. V.<sup>69</sup>

##### **Prodloužení platnosti schvalovací doložky**

Nakladatel žádá o prodloužení platnosti schvalovací doložky před uplynutím doby platnosti vydané schvalovací doložky.

V případě, že nebyla v učebnici provedena žádná změna, v daném oboru nedošlo k významným změnám, které by měly být do učebnic zařazeny, a učebnice odpovídá schválenému rámcovému vzdělávacímu programu, může ředitel věcně příslušného odboru prodloužit platnost schvalovací doložky i bez recenzního posudku.

(V případě učebnice zčásti přepracované předloží nakladatel ministerstvu spolu s učebnicí přehled, ze kterého bude zřejmý rozsah přepracování. Ředitel věcně příslušného odboru poté určí, zda se jedná o zásadní úpravy a bude se postupovat podle Čl. III. nebo se

---

<sup>68</sup> Zkrátila LM

<sup>69</sup> Zkrátila LM



jedná o úpravy dílčí a bude stanoven pouze jeden recenzent (případně druhý z odborného ústavu, katedry vysoké školy nebo jiné instituce). (...)

## Čl. VI.<sup>70</sup>

### **Schvalovací doložka**

Nakladatel má povinnost uvést v nově vydané učebnici na rubové straně titulního listu doslovné znění platné schvalovací doložky, které obsahuje příloha č. 3 Sdělení.

Na vstupních stranách učebnice je nakladatel povinen uvést jména recenzentů, kteří doporučili udělit učebnici schvalovací doložku. (...)

## Čl. X.<sup>71</sup>

### **Odnětí schvalovací doložky**

Ministerstvo má právo v odůvodněných případech schvalovací doložku odejmout. Rozhodnutí o odnětí schvalovací doložky náleží přímému nadřízenému řediteli odboru ministerstva, který o udělení schvalovací doložky rozhodl. Schvalovací doložku lze odejmout v těchto případech:

- a) nezaslal-li nakladatel do 30 dnů po vydání učebnice s udělenou schvalovací doložkou 4 výtisky učebnice opatřené schvalovací doložkou,
- b) nevěnoval-li nakladatel výrobě učebnice náležitou péči, a vyrobená učebnice obsahuje množství tiskových chyb, prohřešků proti jazykové normě nebo jiných věcných či formálních nedostatků oproti podobě, která byla schválena,
- c) objeví-li se ze strany pedagogické a ostatní veřejnosti oprávněné výhrady k učebnici.

Schvalovací doložku pro ucelenou řadu lze odejmout v případě, že nakladatel nedodržel časovou návaznost či koncepci ucelené řady učebnic, k jejímuž vydání se zavázal. (...) Rozhodnutí o odnětí schvalovací doložky uveřejní ministerstvo ve Věstníku MŠMT. (...)

## **4.6 Stručná analýza kritérií hodnocení učebnic podle Sdělení MŠMT**

V této kapitole se zaměřím na stručnou analýzu stávajících kritérií hodnocení učebnic podle Sdělení MŠMT, tedy především na přílohu č. 5<sup>72</sup> Sdělení MŠMT. Toto šetření provedla Martinková (in Maňák, Knecht a kol., 2007, s. 41-47).

Příloha č. 5 Sdělení v dotazníkovém souboru hodnotících kritérií přináší závazný předpis pro hodnocení učebnic ve schvalovacím řízení pro udělení nebo prodloužení doložky učebnicím. Tento předpis je určen pro lektory, úředníky ministerstva a následně také pro

---

<sup>70</sup> Zkrátila LM

<sup>71</sup> Zkrátila LM

<sup>72</sup> Viz Příloha II.

nakladatele a autory. Zprostředkovaně přijímají tato pravidla i učitelé a žáci škol, jimž jsou učebnice adresovány.

Dotazník má **sedm základních oddílů hodnocení** a celou škálu dílčích bodů a podbodů. Na jejich naplnění nebo nenaplnění autorem a nakladatelem většinou závisí udělení či neudělení schvalovací doložky MŠMT, popřípadě její prodloužení nebo odnětí.

Pro učebnice základních škol má udělení schvalovací doložky MŠMT větší důležitost než v případě učebnic dalších typů škol, protože zde také hraje ekonomickou roli. Pro učebnice ostatních typů škol je udělení doložky MŠMT záležitostí prestižní. Je-li domněnka o zaručené kvalitě učebnic s doložkou vždy oprávněná, ponecháme nyní stranou. Někteří z řad odborníků zabývajících se výzkumem učebnic považují schvalovací řízení MŠMT za dosti liberální (např. Průcha, 2006).

Je však nutné konstatovat alespoň tolik, že již samotná konstrukce dotazníku neposkytuje podle Martinkové (2007) oprávněný předpoklad k objektivnímu, správnému a jednoznačnému vyplnění, ač o to lektor usiloval sebevíc.

Vzhledem k omezenému rozsahu této práce se zaměřím pouze na nejdůležitější stránky dotazníku. Pro názornější představu uvedu přehled hlavních názvů jednotlivých bloků:

1. Celkový soulad učebnice s obecnými a kurikulárními dokumenty a rámcovými vzdělávacími programy
2. Odborná správnost obsahu učebnice
3. Přiměřenost učebnice věku a dosaženým kompetencím žáků
4. Metodické a didaktické zpracování učebnice
- 5.-7. Didaktická vybavenost učebnice
8. Zastoupení komponent aparátu prezentace učiva
9. Zastoupení komponent aparátu řídicí učení
10. Zastoupení komponent aparátu orientačního.
11. Slovní komentář k jednotlivým oblastem kritérií, další odborná vyjádření recenzenta/recenzentky.

Jednotlivé názvy částí dotazníku MŠMT hodnotí Martínková jako na první pohled – až na výjimky – logické a jasné. Avšak při podrobnějším rozboru objevuje problémy, které nutně poznamenají (v negativním smyslu) práci lektora nebo úředníka MŠMT, který následně rozhoduje o udělení doložky MŠMT:

#### **A. Základní členění dotazníku**

Už názvy jednotlivých bloků a členění dotazníku nepovažuje Martínková za zcela v pořádku. Vzájemně se překrývají, nedovolují odlišení dílčích základních složek díla apod. To vše vede k nejasnosti pojmů i pokládaných otázek, k neurčitosti a nejednoznačnosti jednotlivých komponent. Jako příklad zavádějícího oddělení částí považuje Martínková např.

Metodické a didaktické zpracování učebnice (viz bod 4.) a Didaktická vybavenost učebnice (viz bod 5., 6., 7.) apod.

### **B. Přístupy k hodnocení**

V dotazníku se střídají čtyři druhy předepsaného hodnocení, které je lektor povinen užívat. Jsou to:

- a) v 1. části ANO – NE
- b) ve 2., 3., a 4. části škála 0–3 body
- c) v 5., 6. a 7. části škála 0 (tj. neobsahuje komponentu) – 1 (tj. obsahuje komponentu) – N (tj. není hodnoceno, nebo lépe: není relevantní)
- d) v 8. části slovní hodnocení

Tato úprava se Martínkové jeví jako zbytečně složitá a komplikovaná. Jako nedostatek tohoto přístupu uvádí např. to, že „*některé komponenty a prvky, pro něž byl vybrán nevhodný typ hodnotící škály, stanoví MŠMT pro učebnice jako závazné, přestože nejsou vymezeny přesně a jednoznačně*“ (Martínková, 2007, s 43).

### **C. Závažnější problémy a nedostatky dílčích bodů a podbodů**

Do větších problémů se pak dostávají uživatelé dotazníku při aplikaci dílčích bodů a podbodů dotazníku. V 1. oddílu považuje Martínková za irelevantní např. soulad se zákony ČR. Toto „*žádný člověk nejuristického zaměření nemůže objektivně posoudit*“ (Martínková, 2007, s 43). Za hrubou chybu dotazníku pak považuje vyžadovaný soulad s RVP, protože v době provádění studie (tj. koncem roku 2006) např. RVP pro střední školy neexistoval (přestože Sdělení MŠMT nabylo platnosti již v r. 2005).

### **D. Problematika formulace dílčích bodů a podbodů**

Studie dále uvádí, že některé rysy učebnic jsou v dotazníku uváděny až **příliš obecně**, např. 1.5d - soulad s výchovou směřující k porozumění textu, využití a kritickému vyhodnocení zdrojů informací a k obraně před manipulací, nebo 1.5a – soulad s výchovou směřující k toleranci, včetně schopnosti rozpoznat její meze, a k vytvoření plurality názorů, podložených vědeckým poznáním. Za **nepřesné nebo mnohoznačné** jsou pak považovány např. v části 2.2. Odborná správnost grafické složky učebnice – „*grafickou složkou zde zřejmě není míněna grafická úprava nebo grafická stránka učebnice, jak bychom jako nakladatelé předpokládali, ale doplnění učebnice obrázky, grafy, tabulkami atp.*“ (Martínková, 2007, s 44). Jako **zcela chybné** hodnotí studie např. část 2.3. Jazyková kultura textu učebnice podle pravidel českého pravopisu; protože respektování pravidel českého pravopis ve skutečnosti zdaleka neříká vše o jazykové kultuře textu dané učebnice.

V dotazníku objevila Martínková i otázky zohledňující rysy a vlastnosti učebnice, které ovšem lektor nebude moci posoudit, protože je **nebude mít k dispozici**; např.

3.3 Technické zpracování učebnice. Zde např. typ a odolnost vazby, hmotnost, použitý papír, tyto rysy budou zřejmé až po vytištění dané učebnice. Schvalovací řízení ale probíhá před tiskem. Z toho je zcela zřejmé, že zde lze počítat maximálně s návrhem technických parametrů nakladatelstvím.

Jiné otázky jsou považovány za více či méně **zavádějící**, např. v bodu 3.3. zmínka o užití ekologického papíru – ekologický papír není rozhodně zárukou kvality učebnice.

#### **E. Překrývání se a opakování kritérií a komponent**

Martínková vyzorovala, že některé body v dotazníku se **zbytečně opakují** ve stejných nebo jen mírně změněných formulacích. Jako příklad uvádí: soulad s Ústavou a zákony ČR, zejm. rovnost pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství (1.1) a tvrzení, že učebnice neobsahuje nepravdivé nebo netolerantní názory (1.6); nebo další: výkladový text zpřehledněný (5.2) a shrnutí učiva (5.3, 5.4, 5.5). O stejném nedostatku pak hovoří i v případě, když jsou stejné otázky pokládány ve své pozitivní a negativní podobě (např. 1.5 x 1.6).

#### **F. Střet kritérií**

Další zjištění pak ukazuje, že některá kritéria dotazníku si **protiřečí** - např. 1.5a, 1.6. V bodě 1.5a je dána přednost vědeckému poznání před nevědeckým, ale bod 1.6 vyžaduje toleranci i k nevědeckému poznání (např. k náboženství).

#### **G. Rozdílnost učebnic ve vztahu k předmětům a typům výuky**

Dle Martínkové dotazník málo přihlíží k rozdílnosti učebnic různých předmětů a k rozdílnosti učebnic různého typu. „*V částech 5.–7. sice umožňuje lektorovi odpovédět N (tj. není relevantní), avšak v ostatních částech již tuto možnost nepřipouští, přestože by to realita vyžadovala (např. komponent komplexnost výkladu...nemusí mít ty učebnice, které tradičně označujeme jako čítanky)*“ (Martínková, 2007, s 44).

#### **H. Obtížnost objektivního hodnocení lektora v některých bodech dotazníku**

Za další problém je v analýze považována ta skutečnost, že pro lektora je mnohdy velice obtížné a z hlediska serióznosti i **nemožné provést objektivní hodnocení**. Např. v částech 5. – 7. je specifikována didaktická vybavenost učebnic do takových podrobností, že by lektor potřeboval k serióznímu vypracování posudku mnohem více času, než má skutečně k dispozici. Tytéž nesnáze pak analýza odhalila i v části 4. Metodické a didaktické zpracování učebnice. Některé z uvedených komponent jsou tak **subtilní nebo těžce odhalitelné**, že vlastně není chybou lektora, když je přehlédne. Další nedostatky lektorských posudků, které vyplývají z tohoto dotazníku MŠMT jsou ovlivněny i možností subjektivního postoje lektora k dílčím bodům.

## I. Nevhodnost některých kritérií či zkoumaných komponent

Autorka analýzy považuje některá kritéria (komponenty) z hlediska kvality učebnic za zcela irelevantní, nadbytečná nebo nedůležitá. Jako příklad můžeme uvést bod 5.5 Shrnutí učiva k předchozímu ročníku, 5.14. Obrazová prezentace barevná, plnobarevný tisk – obzvláště pro vyšší ročníky ZŠ a pro SŠ, 6.18 Využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj. – zde toto kladné vyjádření považuje Martínková za negativum, neboť je opakem pravidel tisku krásné a kvalitní knihy.

Každý dobrý autor a každé kvalitní nakladatelství učebnic vychází z nějakého hodnotícího systému učebnic, který jim může být nápomocný při vytvoření a vydání kvalitní učebnice. Většina dosavadních hodnocení učebnic bývají často buď jednostranná, nebo příliš složitá, takže v podstatě neumožňují autorům, lektorům, nakladatelům, učitelům se jimi řídit. A přitom právě tito adresáti jsou nositeli kvality či ne-kvality konkrétních učebnic užívaných ve výukovém procesu. Proto potřebují takové nástroje pro hodnocení, které by byly jednoznačné, jednoduché a zcela průhledné, „*zjišťující kvalitativní prvky a přitom opravdu reprezentativní a fungující, platné pokud možno pro všechny učebnice*“ (Sikorová, 2007).

Ačkoli je absence soustavného výzkumu učebnic v ČR již minulostí, stále ještě přetrvává nedostatek objektivních informací, které by byly k dispozici. Mnoho odborníků (např. Sikorová, 2007) se domnívá, že je nutno vytvořit zatím neexistující databázi učebnic, která by zahrnovala výsledky výzkumných analýz. Do té doby, je nutné hledat metody snadno aplikovatelné v praxi. Zjišťování čtivosti textu učebnice, nebo měření jiných parametrů učebnice jako je např. obtížnost textu (viz kapitola Měření obtížnosti textu učebnic), jsou poměrně složité procedury, určené spíše nebo právě pro výzkumné pracovníky. Za jednu z mála technik měření, vhodnou a časově dostupnou pro učitele, je považována metoda zjišťování didaktické vybavenosti učebnice (viz kapitola Měření didaktické vybavenosti).

Hodnocení učebnic je bezpochyby velmi potřebnou oblastí a to nejen pro odborníky, ale i pro účastníky procesu tvorby učebnic - praktické účastníky procesu tvorby, realizace a užití učebnic ve výchovně-vzdělávacím procesu. Z tohoto plynou požadavky pro potřeby praxe – vytvoření jednotných hodnotících kritérií, přístupných a srozumitelných pro všechny adresáty. Měly by se také měnit v souvislost novými poznatky oborů a se vznikem nových kurikulárních materiálů (Sikorová, 2007).

Bylo by patrně prospěšné, kdyby i nadále pokračoval výzkum hodnotících kritérií učebnic a průběžně by fakticky ovlivňoval i ta kritéria, která pro hodnocení kvality učebnic užívá Sdělení MŠMT ČR. „*Ministerstvo by se nemělo – jak to činí dosud – bránit ani implantaci výsledků výzkumu, ani připomínkování, popř. lektorování tohoto důležitého materiálu ze strany praktických uživatelů*“ (Martínková, 2007, s. 47)

## 5 Rozdíly v pojetí učebnic pro žáky se sluchovým postižením a pro žáky hlavního vzdělávacího proudu

Učebnice pro žáky hlavního vzdělávacího proudu a pro žáky se sluchovým postižením by měly odrážet všechny funkce, pravidla a ostatní náležitosti, které byly popsány v předešlých několika kapitolách, neboť jsou nepostradatelným médiem ve vzdělávacím procesu a představují výběr obsahů vzdělávání pro daný předmět. Učebnice jsou (měly by být) nejdůležitější reprezentací kurikul (to platí pro všechny učebnice včetně učebnic pro sluchově postižené žáky). V úvodu této kapitoly bych ráda zmínila další faktory, které by v případě učebnic pro žáky se sluchovým postižením měly být v učebnicích zohledněny.

V současné době je velice aktuální téma státních maturit, které se také týkají žáků se sluchovým postižením. Ti jsou podle nové koncepce maturitní zkoušky rozděleni do 3 skupin dle typů speciálních vzdělávacích potřeb. Zde je mimo jiné zohledněn preferovaný způsob komunikace a míry uzpůsobení maturitní zkoušky. Ačkoli se může zdát, že téma státních maturit přesahuje zaměření této práce, bezprostředně s ní souvisí. Pokud má takový systém maturitní zkoušky fungovat a žáci se sluchovým postižením mají být u takovéto maturity úspěšní, je nutné toto rozdělení zavést i na základním stupni vzdělávání a vytvořit tak základní koncepci výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením se všemi náležitostmi a požadavky, které to na takový způsob vzdělávání vyžaduje. Některé základní školy tak již učinily a přizpůsobily dle této koncepce Školní vzdělávací program. Domnívám se tedy, že tento požadavek je také nutné zohlednit v učebnicích.

Úroveň znalosti českého jazyka, resp. požadovaná úroveň znalosti českého jazyka je dalším bodem, který souvisí s výchovou a vzdělávání žáků se sluchovým postižením a měl by být v učebnicích zohledněn. V tomto bodě se zrcadlí požadavky Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále SERRJ) a jeho popisem pro češtinu (podrobněji o SERRJ viz MŠMT. Společný evropský referenční rámce pro jazyky; a/nebo Hronová, Zbořilová 2011). V současné době se totiž jazyková náročnost učebnic pro žáky se sluchovým postižením řídí Učebními dokumenty základní školy pro sluchově postižené přípravný - 4. ročník (schváleny MŠMT ČR dne 30. 6. 1993 pod č. j. 19 227/93-24); Učebními dokumenty pro 5. - 9. ročník základní školy pro sluchově postižené (schváleny MŠMT ČR dne 23. 3. 2001 pod souhrnným č. j. 14633/2001), které učivo značně redukovaly.

V rámci nové koncepce maturitní zkoušky skládají žáci zkoušky z cizích jazyků ve dvou úrovních obtížnosti – základní úroveň odpovídá dle SERRJ úrovni B1 a vyšší úroveň úrovni B2 (Nová maturita, 2010). Žáci se sluchovým postižením, kteří preferují komunikaci v českém znakovém jazyce, mají v tomto novém pojetí k dispozici všechny nejazykové písemné testy přeložené do českého znakového jazyka (překlad je k dispozici na CD), odpovídají ale v češtině. Navíc je pro ně místo běžné zkoušky z „Českého jazyka a literatury“ připravena „speciální zkouška z češtiny jako z cizího jazyka“. *„Úroveň obtížnosti této zkoušky byla nejprve nastavena na úroveň B2 dle SERRJ (odpovídala vyšší úrovni obtížnosti ostatních*

*zkoušek z cizích jazyků). Po velmi neuspokojivých výsledcích pilotních testů však byla (dočasně?) snížena na úroveň B1 dle SERRJ“ (Hudáková, 2011, s. 53).*

V této souvislosti A. Hudáková (2011) vznáší následující otázku: Na jaké úrovni dle SERRJ by si měly děti, které preferují v komunikaci český znakový jazyk, osvojovat češtinu v průběhu základní a střední školy? Pokud jde o maturitní zkoušku, kloní se k úrovni B2, které podle jejích slov více koresponduje s tím, že maturant by měl být samostatným zblhlým uživatelem jazyka, „měl by se mj. dobře orientovat i v odborněji pojatém textu (v učebních textech) a měl by být schopen sám aktivně a účelně jazyk používat, včetně útvarů typu seminární práce apod.“ (Hudáková, 2011, s. 54). Aby takové úrovni mohli žáci dosáhnout, je potřebné, aby základní vzdělávání končili se znalostí češtiny na úrovni A2/B1 (na konci prvního stupně základní školy by to byla úroveň A1 nebo A1/A2), (Hudáková, 2011).

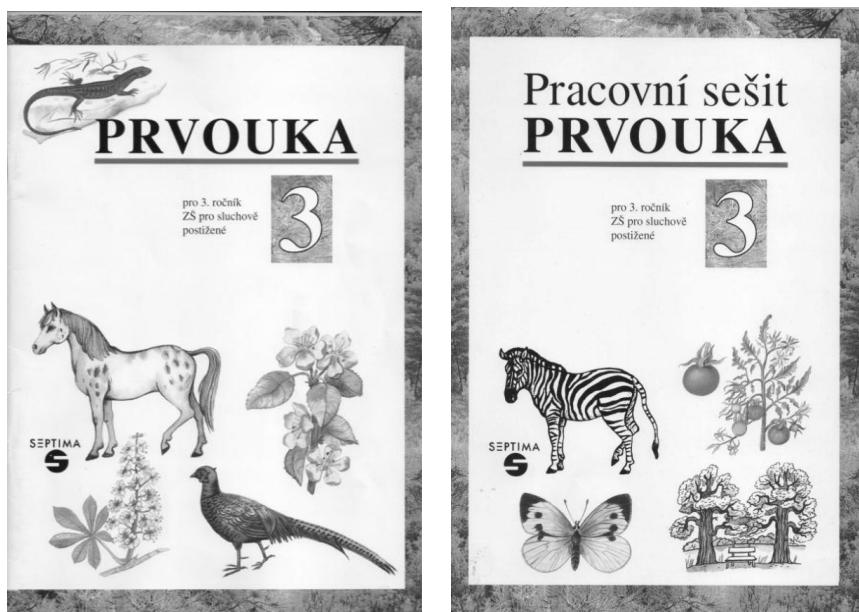
Jak napovídá název této kapitoly, měly by zde být zmíněny rozdíly v pojetí učebnic pro žáky se sluchovým postižením a pro žáky hlavního vzdělávacího proudu. Bude zde také zkoumáno i to, zda a jak se v učebnicích pro žáky se sluchovým postižením odráží jiný první jazyk a úroveň znalosti češtiny. K dalšímu srovnání budou použity standardizované výzkumné metody zmíněné v kapitole 4 Způsoby hodnocení kvality učebnic se zaměřením na obsah učebnic a měření parametrů textu učebnic.

Těmto výzkumným analýzám byly podrobeny dvě učebnice: Prvouka pro 3. ročník základní školy. Fraus, 2009 (dále jen Fraus) a Prvouka pro 3. ročník ZŠ pro sluchově postižené. Septima, 1997 (dále jen Septima). První z učebnic byla vybrána z důvodu své aktuálnosti ve vztahu k novým kurikulárním dokumentům – RVP ZV a také z důvodu ocenění učebnice prvouky pro 2. ročník v soutěži nejlepších evropských učebnic Best European Schoolbook Awards, kde obsadila první místo. Druhá učebnice byla vybrána jako dopovídající alternativa k předmětu prvouka pro 3. ročník z dostupných učebnic pro žáky se sluchovým postižením. Pokud jde o stupeň základního vzdělávání, pro který jsou tyto učebnice určeny, byl vybrán 3. ročník z důvodu své provázanosti s hlavní výzkumnou částí této práce, tedy s výzkumem čtení s porozuměním u neslyšících žáků ve věku 9-15 let (odpovídá 3. - 9. ročníku ZŠ, resp. 10. ročníku u škol pro žáky se sluchovým postižením). Tematické zaměření učebnice (prvouka), protože představuje jediný předmět na prvním období prvního stupně základní školy, kromě českého jazyka, ve kterém se žáci mohou setkat se souvislým výkladovým textem.

## **5.1 Laický pohled**

Z prvního pohledu se je na učenicích nejvíce zřejmé jejich technické a grafické zpracování (viz obrázky 20-21). Obě učebnice, kromě vlastní učebnice s výkladem látky, mají k dispozici pracovní sešit, který danou učebnici doplňuje o cvičení pro fixaci probraného učiva. K učebnici Fraus patří ještě rozsáhlá příručka pro učitele, která nabízí návod a náměty

pro práci s učebnicí v hodině i mimo prostředí školy. Velice stručný návod pro práci s učebnicí obsahuje učebnice Septima ve svém úvodu.



Obrázek 20<sup>73</sup>: Učebnice a pracovní sešit Septima pro 3. ročník ZŠ pro sluchově postižené



Obrázek 21<sup>74</sup>: Učebnice, pracovní sešit a pro 3. Ročník ZŠ a metodika pro učitele

Učebnice se liší také svým formátem a rozsahem stran. Zatímco Fraus (mimo metodiky) má menší formát zpracování (195 x 260) a rozsah 80 stran, učebnice pro žáky se sluchovým postižením od nakladatelství Septima je formátu A4 a má rozsah 71 stran.

Obě učebnice a obálky pracovních sešitů mají polychromatické zpracování. Vnitřní strany pracovních sešitů jsou zpracovány v odstínech šedi. Dosud zmíněné rozdíly nejsou tak markantní do doby otevření obou učebnic. Při prvním prolístování učebnic je i laikovi zřejmé, že úroveň a obsah zpracování učiva v učebnicích se značně liší.

<sup>73</sup> Prvouka pro 3. ročník ZŠ pro sluchově postižené, Septima, 1997

<sup>74</sup> Prvouka pro 3. ročník základní školy, Fraus, 2009



Po prvním orientačním srovnání, které bylo provedeno prostřednictvím vizuálního porovnání zpracování jednotlivých částí učebnice, se ukázalo, že učebnice nakladatelství Septima odpovídá svým zpracování přibližně projetí učebnice Prvouky pro 1. ročník ZŠ nakladatelství Fraus s odchylkou v rozsahu textové části učebnic, přičemž učebnice nakladatelství Septima obsahuje více souvislého výkladového textu.

Toto první orientační zjištění bude odrazovým můstkem pro další porovnání učebnic s využitím standardizovaných výzkumných metod v následujících kapitolách a vyplývají z něj následující hypotézy:

1. Učebnice nakladatelství Septima odpovídá svým zpracování přibližně projetí učebnice Prvouky pro 1. ročník ZŠ nakladatelství Fraus (s odchylkou v rozsahu textové části učebnic, přičemž učebnice nakladatelství Septima obsahuje více souvislého výkladového textu).
2. Učebnice Septima dosahuje nižší obtížnosti textu než učebnice Prvouky pro 3. Ročník základní školy nakladatelství Fraus.
3. Učebnice Septima dosahuje nižší didaktické vybavenosti než učebnice Prvouky pro 3. Ročník základní školy nakladatelství Fraus.
4. Učebnice Septima svým obsahem plně neodpovídá RVP ZV (vzdělávací oblast Člověk a jeho svět).

## 5.2 Obtížnost textu učebnic

Na základě orientačního porovnání předpokládáme, že se obě učebnice budou lišit v obtížnosti své textové části. Pro ověření této premisy byla užita metoda měření obtížnosti dle Hrabí (2008), která tuto metodu přizpůsobila vzhledem k požadavkům předmětu přírodopis (podrobný popis metody je v kapitole Měření obtížnosti textu učebnic dle Hrabí). Tato metoda byla vybrána z důvodu tematické blízkosti vyučovacích předmětů přírodopis a prvouka.

Pro potřeby tohoto porovnání přebírám výsledky výpočtu z kapitoly Měření didaktické obtížnosti textu učebnic dle Hrabí, kterým byla podrobena učebnice Prvouka pro 3. ročník ZŠ nakladatelství Fraus. U učebnice Prvouka pro 3. Ročník základních škol pro sluchově postižené bylo při posuzování obtížnosti textu postupováno stejným způsobem jako ve výše zmíněné kapitole. Dílčí výpočty zde tedy neuvádím a přistupuji přímo k porovnání dosažených výpočtů obou učebnic.

Na tomto místě považuji za nutné poznamenat, že výběr vzorků textů<sup>75</sup> v učebnici pro žáky se sluchovým postižením byl obtížný, protože tato učebnice obsahuje velmi omezené množství souvislého textu. Bylo tedy nezbytné některé kratší textové celky propojit. Jelikož

---

<sup>75</sup> Vzorky textů jsou uvedeny v příloze III.

sté slovo se ve většině případů nekrylo s koncem věty, daný počet slov se rozšířil o slova dopočítaná k nejbližšímu konci věty daného vzorku.

Septima			FRAUS		
vzorek	počet slov (N)	počet vět (V)	vzorek	počet slov (N)	počet vět (V)
1	102	17	1	102	10
2	103	11	2	103	10
3	103	10	3	101	12
4	102	11	4	108	11
5	108	13	5	107	10
6	103	16	6	110	12
7	103	14	7	109	10
8	101	16	8	109	9
9	100	11	9	110	9
10	103	13	10	101	7
<b>CELKEM (Σ)</b>	<b>1028</b>	<b>132</b>		<b>1060</b>	<b>100</b>

**Tabulka 11: Výběr textových vzorků – celkový počet vět a slov**

Z tabulky 11 vyplývá, že učebnice pro sluchově postižené žáky obsahuje více vět (zde připomínám, že pro účely metody měření obtížnosti textu se větou rozumí jakákoli posloupnost „slov“ začínající velkým písmenem a končící tečkou, nebo jiným grafickým znakem - otazníkem, vykřičníkem apod.).

Dále pak následoval **výpočet syntaktické obtížnosti**, který obsahoval několik podkroků. V každém vzorku byla spočítána všechna slovesa v aktivním tvaru v každém vzorku a jejich celkový počet (počet sloves viz tabulka č. 5).

Septima		FRAUS	
vzorek	počet sloves (U)	vzorek	počet sloves (U)
1	18	1	13
2	16	2	17
3	12	3	18
4	14	4	19
5	17	5	16
6	20	6	16
7	25	7	15
8	20	8	15
9	12	9	17
10	18	10	12
<b>CELKEM (Σ)</b>	<b>172</b>		<b>158</b>

**Tabulka 12: Průměrná délka větných celků - počet sloves**

V uvedených vzorcích bylo zjištěno **172 sloves** u učebnice Septima a **158 sloves** učebnice Fraus. Průměrná délka vět byla v případě učebnice Fraus **10,60** slov a v případě učebnice Septima **7,79** slov. Po spočítání průměrné délky větných úseků se dostáváme k hodnotám 5,98 slov u učebnice Septima a 6,70 v případě učebnice Fraus.

Použitím hodnot těchto dílčích výpočtu získáváme numerické hodnoty potřebné pro výpočet **syntaktické obtížnosti textu**. Výsledkem bylo zjištění, že učebnice **Fraus dosahuje vyšších hodnot syntaktické obtížnosti (7,10) než učebnice Septima (4,66)**. Pravděpodobně tedy bude pro čtenáře z hlediska syntaktické obtížnosti náročnější.

Jak bylo zmíněno v kapitole Měření didaktické vybavenosti podle Hrabí je součástí výpočtu náročnosti textu učebnic je také výpočet **sémantické obtížnosti**, který se z několika kroků. Hrabí (2008) tento výpočet provádí z hodnot zjištěných pro čtyři kategorie pojmů jakožto nositelů sémantické informace. Nejprve jsme tedy ve všech vzorcích textu spočítali výskyt **běžných pojmů (P<sub>1</sub>)**, **odborných pojmů (P<sub>2</sub>)**, **faktografických pojmů a číselných údajů (P<sub>3</sub>)** a výskyt **opakovaných pojmů (P<sub>4</sub>)**, (počet těchto pojmů je v tabulce 13) Tyto pojmy byly určovány dle pravidel uvedených v kapitole Měření obtížnosti textu učebnic dle Hrabí. Odborné pojmy nalezené v jednotlivých vzorcích byly konzultovány s pedagogickým odborníkem v dané oblasti (prvouka, přírodopis).

Septima					FRAUS				
Vzorek	běžné pojmy (P <sub>1</sub> )	odborné pojmy (P <sub>2</sub> )	faktograf. pojmy a čís. údaje (P <sub>3</sub> )	opakované pojmy (P <sub>4</sub> )	vzorek	běžné pojmy (P <sub>1</sub> )	odborné pojmy (P <sub>2</sub> )	faktograf. pojmy a čís. údaje (P <sub>3</sub> )	opakované pojmy (P <sub>4</sub> )
1	36	3	12	7	1	35	7	2	3
2	22	2	2	8	2	41	5	12	3
3	42	3	10	2	3	37	5	4	4
4	34	2	0	6	4	40	6	3	5
5	40	2	1	9	5	35	6	0	1
6	38	3	1	6	6	35	16	0	6
7	33	5	2	6	7	43	19	0	7
8	50	11	8	9	8	33	13	0	5
9	41	2	1	9	9	46	3	4	5
10	43	2	1	13	10	31	2	2	3
<b>CELKEM</b>	<b>379</b>	<b>35</b>	<b>38</b>	<b>75</b>		<b>376</b>	<b>82</b>	<b>27</b>	<b>42</b>
<b>CELKEM (ΣP)</b>	<b>527</b>					<b>527</b>			

**Tabulka 13: Sémantická obtížnost - kategorie pojmů**

Z tabulky je zřejmé, že počet běžných pojmů v obou učebnicích je téměř stejný. Rozdíly poté pozorujeme ve výskytu odborných pojmů (35:82). Zde je nutné poznamenat, že v počtu výskytu odborných termínů jsou započítány i jejich opakované výskyty, které jsou při výpočtu zohledněny skupinou opakovaných pojmů. Liší se i další kategorie: faktografické pojmy a číselné údaje (38:27) a opakované pojmy (75:32). Celkový počet všech kategorií pojmu je u obou učebnic **527**. Sémantická obtížnost nabývá po dosazení všech dílčích výpočtů do výpočtového vzorce hodnot **18,56** (Septima) a **19,74** (Fraus). Opět je zde zřejmé, že učebnice Fraus bude z hlediska **sémantické obtížnosti** pro čtenáře obtížnější. Součtem hodnot **sémantické** a **syntaktické obtížnosti** pak dosáhneme hodnot **celkové obtížnosti textu**. Dle předchozích zjištění pak není překvapující, že obtížnost textu učebnice Fraus (26, 84) je v porovnání s učebnicí Septima (23,22) vyšší.

Posledním krokem ve výpočtech jsou výpočty proporce jednotlivých pojmových kategorií. Z důvodu poměrně rozsáhlých výpočtu byla pro jejich interpretace zvolena souhrnná tabulka 14.

	Septima	Fraus
Průměrná délka věty	7,79	10,60
Průměrná délka větných úseků	5,98	6,70
Syntaktická obtížnost	4,66	7,10
Sémantická obtížnost	18,56	19,74
<b>Celková obtížnost</b>	<b>23,22</b>	<b>26,84</b>
Proporce sloves	16,73 %	14,90 %
Proporce běžných pojmů	36,86 %	35,47 %
Proporce odborných pojmů	3,40 %	7,74 %
Proporce faktografických a číselných údajů	3,67 %	2,55 %
Proporce opakovaných pojmů	7,29 %	3,96 %

Tabulka 14: Obtížnost textu učebnic - výsledky

Jak je vidět z výsledků uvedených v tabulce 14, je učebnice Fraus pro žáky základních škol hlavního vzdělávacího proudu ve všech bodech výpočtů obtížnosti složitější než učebnic Septima pro žáky se sluchovým postižením.

Na tomto místě bychom se mohli setkat s pochybností, zda učebnice Fraus není až příliš složitá. Tuto případnou pochybnost se pokusím vyvrátit.

Jak bylo již uvedeno v kapitole Měření obtížnosti textu dle Hrabí, v současné době neexistují stupnice doporučené obtížnosti učebnic prvního stupně základní školy, můžeme si vytvořit jakousi teoretickou obtížnost učebnic analogií z doporučené obtížnosti učebnic pro druhý stupeň základní školy. Hrabí (2008) uvádí následující stupnici:

9. roč. T = 37-40 bodů

8. roč. T = 35-38 bodů

7. roč. T = 33-36 bodů

6. roč. T = 31-34 bodů

Na základě analogie můžeme tuto stupnici doplnit následovně:

5. roč. T = 29-32 bodů

4. roč. T = 27-30 bodů

**3. roč. T = 25-28 bodů**

2. roč. T = 23-26 bodů

**1. roč. T = 21-24 bodů**

Srovnáme-li tuto teoretickou obtížnost s výsledky našich výpočtů. Obtížnost učebnice Fraus by byla zcela adekvátní a zároveň by se potvrdily výsledky orientačního srovnání a tedy i první hypotézy, že učebnice Septima odpovídá obtížnosti jiných učebnic pro 1. ročník základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

Ona jednoduchost učebnice patrně vyplývá z přetrvávajícího přesvědčení o nutnosti redukce učiva pro žáky se sluchovým postižením. Až do roku **1991** byly v ČR školy pro žáky s vadami sluchu rozděleny **podle typu sluchového postižení** na MŠ a ZŠ pro **nedoslýchavé**, pro **žáky se zbytky sluchu** a **pro neslyšící**.

Do škol pro nedoslýchavé byli zařazováni žáci, kteří si byli schopni osvojit češtinu sluchem s použitím nebo bez použití kompenzačních pomůcek, tedy více méně přirozeně. „*Čeština byla jejich mateřským jazykem, který používali přibližně v tom rozsahu, v jakém češtinu jako svůj mateřský jazyk používají slyšící Češi*“ (Hudáková, 2004, s. 27). Vzdělávání v tomto typu ZŠ probíhalo podle osnov a učebnic běžných ZŠ.

Učební plány a učební osnovy pro ZŠ pro žáky se zbytky sluchu a pro ZŠ pro neslyšící ukládaly pedagogům **zaměřit veškeré školní úsilí na sluchový trénink, procvičování odezírání a nácvik mluvení**. Takový způsob výuky byl dosti neefektivní, ale také značně časově náročný – na klasickou výuku nezbyval téměř žádný čas. To byl jeden z důvodů redukce obsahů ostatních předmětů v ZŠ pro neslyšící a v ZŠ pro žáky se zbytky sluchu. Dalším důvodem k redukci učiva byla **neexistence plnohodnotného komunikačního kódu mezi učiteli a jejich žáky** (Hudáková, 2004). Učitelé znakový jazyk odmítali. Považovali ho za neplnohodnotný a primitivní způsob komunikace.

Nevhodný způsob výuky českého jazyka, neexistence plnohodnotného komunikačního prostředku a nutnost procvičovat produkci a recepci mluvené češtiny, resp. logopedie i v rámci ostatních vyučovaných předmětů se projevil ve velmi slabé, nebo téměř nulové znalosti češtiny a slabé znalosti učiva ostatního učiva.

Ačkoli devadesátá léta jsou již dávnou minulostí a mnohé výzkumy vyvrátily mylná tvrzení, jejich následky přetrvávají i nadále. Ne všichni učitelé ovládají český znakový jazyk na té úrovni, aby mohli neslyšícím žákům zprostředkovat plnohodnotné učivo. I dnes se můžeme setkat s názorem učitelů, že běžné učivo je příliš složité a nezvládnou ho. Proto je jedním z cílů této práce vyvrátit tato tvrzení.

### 5.3 Didaktická vybavenost učebnic

Další analýzou v procesu porovnání pojetí učebnic pro sluchově postižené žáky a žáky hlavního vzdělávacího proudu je analýza jejich didaktické vybavenosti, která odráží naplňování funkce učebnice být edukačním médiem.

Pro tento výpočet byla užitá metoda Průchy (1998), která je podrobněji zpracovaná v kapitole Měření didaktické vybavenosti. Výsledky analýzy učebnice Fraus přebírám ze zmíněné kapitoly. Dílčí vzorce a výpočty zde proto nebudou uváděny, a to i v případě analýzy učebnice Septima, neboť bylo při výpočtech postupováno týmž způsobem.

Průcha užívá k výpočtu měření zastoupení jednotlivých strukturních složek učebnice – tedy jejich výskyt či nevýskyt v dané učebnici. Zastoupení jednotlivých složek učebnice v případě našich učebnic je zpracováno v tabulkách 15-17.

I. Aparát prezentace učiva					
	A. verbální komponenty			B. obrazové komponenty	
	Fraus	Septima		Fraus	Septima
1. výkladový text prostý	ANO	ANO	1. umělecké ilustrace	ANO	ANO
2. výkladový text zřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj. K výkladu učiva)	ANO	-	2. nauková ilustrace (schematické kresby a modely, aj.)	ANO	ANO
3. shrnutí učiva k celému ročníku	-	-	3. fotografie	ANO	ANO
4. shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)	-	-	4. mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy, aj.	ANO	ANO
5. shrnutí učiva k předchozímu ročníku	-	-	5. obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)	ANO	ANO
6. doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.)	ANO	-			
7. poznámky a vysvětlivky	ANO	-			
8. podtexty k vyobrazením	ANO	ANO			
9. slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)	-	-			
<b>CELKEM</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>CELKEM</b>	<b>5</b>	<b>5</b>

Tabulka 15: Didaktická vybavenost, aparát prezentace učiva<sup>76</sup>

<sup>76</sup> Jednotlivé komponenty byly převzaty od Průchy (1998).

II. Aparát řídicí učení					
	C. verbální komponenty			D. obrazové komponenty	
	Fraus	Septima		Fraus	Septima
1. předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)	ANO	-	1. grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení, aj.)	ANO	ANO
2. návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo pro učitele)	ANO	ANO	2. užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu	ANO	-
3. stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky, aj. před celkovým učivem ročníku)	ANO	-	3. užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva, aj.) pro určité části verbálního textu	ANO	ANO
4. stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)	ANO	-	4. využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky, aj.	ANO	-
5. odlišení úrovní učiva (základní – rozšiřující, povinné – nepovinné apod.)	-	-			
6. otázky a úkoly Za tématy, lekcemi	ANO	ANO			
7. otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)	ANO	-			
8. otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)	-	-			
9. instrukce k úkolům komplexnější povahy (návodů k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním, aj.)	ANO	-			
10. náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace)	ANO	-			
11. explicitní vyjádření cílů učení pro žáky	ANO	-			
12. prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení)	-	-			
13. výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.)	ANO	-			
14. odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura, aj.)	ANO	-			
<b>CELKEM</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>CELKEM</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

Tabulka 16: Didaktická vybavenost, aparát řídicí učení<sup>77</sup>

<sup>77</sup> Jednotlivé komponenty byly převzaty od Průchy (1998).

III. Aparát orientační		
<i>E. verbální komponenty</i>		
	Fraus	Septima
1. obsah učebnice	ANO	ANO
2. členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce, aj.	ANO	ANO
3. marginálie, výhmaty, živá záhlaví, aj.	ANO	-
4. rejstřík (věcný jmenný smíšený)	-	-
<b>CELKEM</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

Tabulka 17: Didaktická vybavenost, aparát orientační<sup>78</sup>

Nyní bylo možné přistoupit k výpočtu jednotlivých dílčích koeficientů. Připomínám, že výpočet všech koeficientů se vypočítává jako procentuální podíl počtu skutečně využitých komponentů z počtu množných komponentů. Pro interpretaci výsledků využijeme opět souhrnné tabulky:

Výsledky měření didaktické vybavenosti		
	Fraus	Septima
Koeficient aparátu prezentace učiva	71,43 %	50 %
Koeficient využití aparátu řízení učení	88,23 %	23,53 %
Koeficient využití orientačního aparátu	75 %	50 %
Koeficient využití verbálních komponentů	73,08 %	23,08 %
Koeficient využití obrazových komponentů	100 %	77,78 %
<b>Celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice</b>	<b>77,78 %</b>	<b>36,11 %</b>

Tabulka 18: Výsledky měření didaktické vybavenosti

Všechny hodnoty koeficientů didaktické vybavenosti nabývají hodnot 0-100 %, **čím jsou tedy procentuální hodnoty vyšší, je vyšší i didaktická vybavenost**. V ideálním případě by tedy didaktická vybavenost učebnic měla být 100 %. Podíváme-li se do tabulky s výsledky, celková didaktická vybavenost analyzovaných učebnic je značně rozdílná. Zatímco celková didaktická vybavenost učebnice Fraus nabývá úctyhodných **77,78 %**, celková didaktická vybavenost učebnice Septima je pouhých **36,11 %**. Učebnice Fraus je tedy lépe zkonstruována pro realizaci funkce být edukačním médiem, nabízí tedy větší využití v reálných edukačních procesech. Pravděpodobně bude pro žáky, jako učící se subjekty, zajímavější, názornější a přehlednější. V jednotlivých dílčích koeficientech pak Fraus dosahuje nadprůměrných hodnot (nejnižší hodnota je 71,43 % a nejvyšší je 100 %). V případě

<sup>78</sup> Jednotlivé komponenty byly převzaty od Průchy (1998).



učebnice Septima jsou to spíše průměrné či podprůměrné hodnoty (s výjimkou zastoupení obrazových komponentů 77,78 %). Učebnice Septima je výrazně méně didakticky vybavená, očekává se tedy její horší využití v rámci reálných edukačních procesů a nízká zajímavost, názornost a přehlednost pro žáky.

#### 5.4 Obsahová analýza-obsahová adekvátnost dle RVP ZV

V rámci analýz rozdílů pojetí učebnic pro žáky se sluchovým postižením a pro žáky hlavního vzdělávacího proudu jsme zjistili a porovnali jejich dvě důležité vlastnosti – náročnost textu (tedy určitou přiměřenost textu pro určitou skupinu žáků) a didaktickou vybavenost (jak plní učebnice svou základní funkci – být edukačním médiem). Dosavadní výpočty ukázaly, že učebnice Septima pro žáky se sluchovým postižením je nedostatečně didakticky vybavená a její text neodpovídá úrovni požadované pro 3. ročník základní školy, jeho náročnost je dosti poddimenzována – hodnoty zjištěné analýzou odpovídají teoretické doporučené stupnici obtížnosti textu pro žáky 1. ročníků ZŠ.

Poslední, avšak neméně důležitou, z analýz bude obsahová analýza učebnic, resp. stanovení jejich obsahové správnosti podle RVP ZV. Při určování východisek, cílů, obsahu vyučovacího předmětu (v našem případě prvouka) je RVP ZV základním a výchozím kurikulárním dokumentem, který **je závazný pro všechny základní školy, včetně škol pro sluchově postižené žáky.**

Pro toto posouzení obsahové správnosti budu vycházet z RVP ZV, konkrétně ze **vzdělávací oblasti<sup>79</sup> Člověk a jeho svět** (podrobná charakteristika a obsah vzdělávací oblasti a vzdělávacího oboru je k dispozici v příloze IV.), která je tematicky blízká vyučovacímu předmětu prvouka. Analýza se zaměří na plnění východisek, cílů a obsahu této vzdělávací oblasti.

RVP ZV si klade za cíl vybavit všechny žáky souborem **klíčových kompetencí** (charakteristika jednotlivých klíčových kompetencí je k dispozici v příloze V.), jež „*představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj každého člena společnosti*“ (RVP ZV, s. 14). Proto se při této analýze zaměříme také na **naplňování klíčových kompetencí** (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní). Dále pak budeme sledovat **uplatnění průřezových témat** (Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova), (charakteristika jednotlivých průřezových témat je k dispozici v příloze VI.), která „*reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání*“ (RVP ZV, s. 100). „*Tematické okruhy*

<sup>79</sup> Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory.

průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. (...) Průřezová témata tvoří **povinnou součást základního vzdělávání**. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV<sup>80</sup> (RVP ZV, s. 100). V neposlední řadě se v analýze zaměříme také na stanovené **výstupy RVP ZV** (v našem případě pro 3. ročník).

Pro lepší přehlednost byla jednotlivá srovnání zanesena do tabulek 19-23<sup>80, 81</sup> Všechny tabulky obsahují 5 částí: výstupy stanovené RVP ZV, dílčí výstupy navržené učebnicí Fraus, konkrétní učivo, vztahy a souvislosti s klíčovými kompetencemi a průřezovými tématy a dalšími přesahy a pojetí učebnice Fraus v porovnání s učebnicí Septima. Jednotlivé tabulky zobrazují tematické okruhy dle RVP ZV.

VÝSTUPY STANOVENÉ RVP	DÍLČÍ VÝSTUPY NAVRŽENÉ UČEBNICÍ FRAUS	UČIVO	VZTAHY A SOUVISLOSTI S KLÍČ. KOMPETENCEMI A PRŮŘEZ. TÉMATY A DALŠÍ PŘESAHY	POJETÍ UČEBNICE SEPTIMA V POROVNÁNÍ S UČEBNICÍ FRAUS.
<b>Místo, kde žijeme</b>				
Žák vyznačí v jednoduchém plánu místo svého bydliště a školy cestu na určené místo.	Sestaví jednoduchý plán nejbližšího okolí školy. Vyznačí v plánu obce, města nebo části krajiny orientační body a významné Linie. Určí světové strany v prostoru i na plánu. Vysvětlí rozdíly mezi plánem a mapou.	Plán, mapa. Nadmořská výška, vrstevnice. Druhy map.		Velmi stručné pojetí tématu. <b>Chybí</b> vysvětlení rozdílu mezi plánem a mapou. <b>Nepracuje</b> se s termínem nadmořská výška, pahorkatiny, vrstevnice. <b>Nepracovává učivo</b> související s různými druhy map.
Žák rozliší možné nebezpečí v nejbližším okolí. Uplatňuje základní pravidla účastníků silničního provozu.	Dokáže řešit jednoduché dopravní situace z pozice chodce a cyklisty.	Přecházení vozovky. Jízda na kole - odbočování, objíždění překážek, vjíždění na vozovku.	Osobní bezpečnost - <b>sociální a personální kompetence</b> .	Vysvětluje základní dopravní značky (Fraus ne). <b>Nepracovává učivo</b> bezpečné jízdy na kole (objíždění překážek, vjíždění na vozovku)
Žák začlení svou obec do příslušného kraje a oblužného centra ČR. Rozliší přírodní a umělé prvky v okolní krajině a vyjádří různými způsoby její estetické hodnoty. Pozoruje a popíše změny v nejbližším okolí.	Popíše krajinu v nejbližším okolí obce. Uvede charakteristiky jednotlivých typů krajin. Přiřadí krajinu vlastního regionu k určitému typu. Popíše tvary zemského povrchu v regionu. Práce s mapou - ukáže na mapě způsoby označení povrchových útvarů. Vysvětlí, jak krajina ovlivňuje život v regionu. Popíše, jak člověk působí na životní prostředí regionu.	Tvary zemského povrchu regionu. Typy krajin a jejich charakteristiky.	Průřezové téma <b>enviromentální výchova</b> .	<b>Chybí</b> vysvětlení základních pojmů typů krajin a jejich charakteristik: nížiny, vrchoviny, hornatiny (pracuje s termínem hory).

**Tabulka 19: Pojetí učebnic Fraus a Septima dle RVP - Místo, kde žijeme**

<sup>80</sup> Data pro analýzu učebnice Fraus byla získána z učebnice Prvouka 3 pro 3. ročník základní školy nakladatelství Fraus, s. 77-79 a učebnice Prvouka pro 3. ročník ZŠ pro sluchově postižené.

<sup>81</sup> Doplnila a upravila LM.

V rámci prvního tematického okruhu Místo, kde žijeme (viz tabulka 19) učebnice Fraus zohledňuje všechny očekávané výstupy dle RVP ZV. Pouze učivo pro očekávaný výstup „*zprostředkuje ostatním zkušenosti, zážitky a zajímavosti z vlastních cest a porovná způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích*“ (RVP ZV, s. 39) zpracovává částečně, což není v rozporu s ustanovením RVP, neboť tento očekávaný výstup, je zařazen až do 2. období 1. stupně ZŠ (tj. 4. - 5. ročník). Dále výstup „*rozlišuje hlavní orgány státní moci a některé jejich zástupce, symboly našeho státu a jejich význam*“ (RVP ZV, s. 39) zařazuje do tematického okruhu Lidé kolem nás. Ani toto není v rozporu s RVP ZV, protože „*není nutno se vždy striktně držet tematických okruhů, podle potřeby je lze různě strukturovat, propojovat a přiřazovat ho očekávaným výstupům*“ (RVP ZV, s. 37). Také se zde snaží naplňovat *sociální a personální kompetence a průřezové téma environmentální výchova*.

Učebnice Septima zpracovává učivo nedostatečně – velmi stručně, nebo některé učivo zcela chybí. Uvádím zde několik příkladů: Chybí vysvětlení rozdílu mezi plánem a mapou. Nepracuje se s termínem nadmořská výška, pahorkatiny, vrstevnice. Dále nezpracovává učivo související s různými druhy map, bezpečné jízdy na kole (objíždění překážek, vjíždění na vozovku). Chybí vysvětlení základních pojmů typů krajiny a jejich charakteristik: nížiny, vrchoviny, hornatiny (pracuje s termínem hory). Na konci 1. období (tj. 1. -3. ročník) 1. stupně ZŠ tedy nelze očekávat plné naplnění očekávaných výstupů dle RVP ZV. Tento trend lze pozorovat i v ostatních tabulkách zobrazujících další vzdělávací okruhy.

VÝSTUPY STANOVENÉ RVP	DÍLČÍ VÝSTUPY NAVRŽENÉ UČEBNÍČÍ FRAUS	UČIVO	VZTAHY A SOUVISLOSTI S KLÍČ. KOMPETENCEMI A PRŮŘEZ. TÉMATY A DALŠÍ PŘESAHY	POJETÍ UČEBNICE SEPTIMA V POROVNÁNÍ S UČEBNÍČÍ FRAUS.
<b>Lidé kolem nás</b>				
Žák projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků, jejich přednostem i nedostatkům. Vывodí a dodržuje pravidla pro soužití ve škole.	Uvede příklady přátelského chování v daných situacích. Vysvětlí, co často bývá příčinou konfliktů mezi kamarády. Analyzuje běžný konflikt mezi dětmi a navrhne jeho možná řešení.	Soužití lidí - mezilidské vztahy. Komunikace. Pravidla chování lidí. Pravidla ve státě - zákony. Česká republika jako parlamentní demokracie.	Klíčová kompetence <b>občanská</b> . Průřezové téma <b>výchova demokratického občana</b> .	<b>Nezpracovává</b> téma soužití lidí, pravidel chování, pravidla ve státě- zákony. V případě učiva Česká republika jako parlamentní demokracie <b>pracuje pouze s termíny</b> prezident, vláda, ministři bez vysvětlení jejich funkce ve státě. <b>Nepracuje s termínem</b> Parlament ČR, Poslanecká sněmovna, Senát, soud, policie.
Žák rozlišuje blízké příbuzenské vztahy v rodině, role rodinných příslušníků a vztahy mezi nimi; příbuzenské a mezigenerační vztahy.	Vysvětlí, co často bývá příčinou konfliktů v rodině. Na modelové situaci ukáže možnosti hledání společného řešení. Uvede příklady možností, jak dítě může přispět k lepšímu soužití v rodině. Vysvětlí funkce pravidel pro soužití mezi lidmi, popíše proces, jakým vznikají zákony.			
Informační a komunikační výchova.	Uvede příklady toho, kdy a jak přijímáme a šíříme informace.	Základní komponenty počítače. Mikroprocesor jako součást běžných zařízení.	Průřezové téma <b>mediální výchova</b> . Význam vědy a techniky v běžném životě.	<b>Téma není zpracováno.</b>
Žák používá peníze v běžných situacích.	Analyzuje proces nakupování jako proces uzavírání smluvního vztahu. Vysvětlí zájmy práva a povinnosti obou smluvních stran. Popíše cestu vybraných druhů zboží od výrobce ke spotřebiteli.	Zboží a služby. Prodej/koupě jako smluvní vztah. Zákon nabídky a poptávky Konkurence v tržní ekonomice.	Průřezové téma <b>výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech</b> .	<b>Téma není zpracováno.</b>
Žák odvodí význam a potřebu různých povolání a pracovních činností.	Popíše funkci vybraných profesí při výrobě a distribuce zboží. Vysvětlí význam dělby práce a spolupráce.	Výrobci, obchodníci, pracovníci služeb.	Klíčová kompetence <b>pracovní</b> .	<b>Téma není zpracováno.</b>

**Tabulka 20: Pojetí učebnic Fraus a Septima dle RVP - Lidé kolem nás**

Tematický okruh Lidé kolem nás (viz tabulka 20) je v učebnici Fraus také zpracován s ohledem na očekávané výstupy. Některé učivo *právo a spravedlnost, vlastnictví, kultura* zpracovává stručněji a jednodušeji. V tomto případě se nejedná o nedostatek, neboť dle očekávaných výstupů dle RVP ZV by toto učivo spadalo až do 2. období 1. stupně ZŠ. Dále se zde počítá s osvojováním klíčové kompetence občanské a pracovní, naplňováním průřezových témat výchova demokratického občana, mediální výchova (význam vědy a techniky v běžném životě), výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

Učebnice Septima opět pojímá učivo spojené s tímto tematickým okruhem velmi stručně, nebo jej nezpracovává. Nezpracovává téma soužití lidí, pravidel chování, pravidel ve státě- zákonů. V případě učiva Česká republika jako parlamentní demokracie pracuje

pouze s termíny prezident, vláda, ministři bez vysvětlení jejich funkce ve státě. Nepracuje s termínem Parlament ČR, Poslanecká sněmovna, Senát, soud, policie. Dále nepočítá s průřezovými tématy a učivem pro očekávaný výstup zahrnující používání peněz v běžných situacích a odvození významu a potřeby různých povolání a pracovních činností (učebnice Fraus toto zpracovává). Nelze říci, že by tato skutečnost byla v rozporu s RVP, tento očekávaný výstup je zařazen až do 2. období 1. stupně ZŠ.

VÝSTUPY STANOVENÉ RVP	DÍLČÍ VÝSTUPY NAVRŽENÉ UČEBNICÍ FRAUS	UČIVO	VZTAHY A SOUVISLOSTI S KLÍČ. KOMPETENCEMI A PRŮŘEZ. TÉMATY A DALŠÍ PŘESAHY	POJETÍ UČEBNICE SEPTIMA V POROVNÁNÍ S UČEBNICÍ FRAUS.
<b>Rozmanitost přírody</b>				
Žák pozoruje, popíše a porovná viditelné proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích. Roztřídí některé přírodniny podle nápadných určujících znaků, uvede příklady výskytu organismů ve známé lokalitě.	Vysvětlí, proč rostliny kvetou, a uvede příklady rozmnožování rostlin. Charakterizuje přírodní společenství luk. Uvede příklady rostlin a živočichů, kteří na louce žijí. Uvede příklady kulturních rostlin a vysvětlí jejich užitek pro člověka. Uvede vhodné podmínky pro jejich pěstování. Popíše postup zemědělských prací při pěstování vybraných kulturních plodin	Půda. Ekosystémy travních porostů, jejich rostliny a živočichové. Jak se rostliny živí a proč kvetou. Kulturní rostliny, hospodářský význam.	Průřezové téma <b>environmentální výchova</b> .	Zpracováno na úrovni vysvětlení živé a neživé přírody. <b>Není</b> vysvětlen vznik půdy (včetně termínu humus). <b>Nevysvětluje</b> jak se rostliny živí a proč kvetou. <b>Nepracuje s významem</b> kulturních rostlin, podmínkami pro jejich pěstování ani postupem zemědělských prací.
Žák provádí jednoduché pokusy u známých látek, určuje jejich vlastnosti a změří základní veličiny pomocí jednoduchých nástrojů a přístrojů.	Uvádí veličiny, které je možné u vybraných předmětů měřit. Pojmenuje a používá jednoduchá měřidla. Uvede doklady přítomnosti vzduchu. Vyjmenuje nejdůležitější složky vzduchu. Vysvětlí za jakých podmínek může vzniknout nebo se udržovat hoření.	Veličiny délka, objem, a hmotnost. Jejich měření. Vzduch - hry a pokusy. Hoření, hlášení ohně.	Matematika - geometrie. Ochrana občana za mimořádných situací.	<b>Téma není zpracováno</b>

**Tabulka 21: Pojetí učebnic Fraus a Septima dle RVP - Rozmanitost přírody**

V rámci tématu Rozmanitost přírody (viz tabulka 21) se Fraus snaží zpracovat všechny očekávané výstupy dle RVP ZV, nicméně zde nezpracovává učivo vesmír a Země a ochrana přírody. Opět toto nelze považovat za nedostatek – RVP ZV s tímto počítá až pro 2. období 1. stupně ZŠ. Jsou zde naplněny podmínky pro naplňování průřezového téma environmentální výchova, dále je zde přesah do vyučovacího předmětu matematika a geometrie a učiva ochrana občana za mimořádných situací z tematického okruhu Člověk a jeho zdraví.

Septima toto téma zpracovává opět velmi stručně. Očekávaný výstup spojený s pozorováním, popsáním a porovnáním viditelné proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích, rozřídění některých přírodniny podle nápadných určujících znaků, uvedením příkladů výskytu organismů ve známé lokalitě, který je požadovaný pro 1. období 1. stupně

ZŠ dle RVP (tedy v tomto případě závazný) zpracovává pouze na úrovni vysvětlení živé a neživé přírody. Nevysvětluje vznik půdy (včetně termínu humus). Nevysvětluje jak se rostliny živí a proč kvetou. Nepracuje s významem kulturních rostlin, podmínkami pro jejich pěstování ani postupem zemědělských prací. Pro dosažení očekávaného výstupu „provádí jednoduché pokusy u skupiny známých látek, určuje jejich společné a rozdílné vlastnosti a změří základní veličiny pomocí jednoduchých nástrojů a přístrojů“ (RVP ZV, s. 41) nezpracovává žádné učivo. Na konci 1. období 1. Stupně ZŠ nelze v učebnici Septima očekávat naplnění tohoto očekávaného výstupu.

VÝSTUPY STANOVENÉ RVP	DÍLČÍ VÝSTUPY NAVRŽENÉ UČEBNICÍ FRAUS	UČIVO	VZTAHY A SOUVISLOSTI S KLÍČ. KOMPETENCEMI A PRŮŘEZ. TÉMATY A DALŠÍ PŘESAHY	POJETÍ UČEBNICE SEPTIMA V POROVNÁNÍ S UČEBNICÍ FRAUS.
<b>Lidé a čas</b>				
Žák využívá časové údaje při řešení různých situací v denním životě.	Zdůvodní potřebu počítání času a vysvětlí způsob sestavení kalendáře. Vysvětlí význam letopočtů používaných ve světě.	Kalendáře, letopočty.	Průřezové téma <b>multikulturní výchova</b> - kalendáře velkých kultur.	<b>Téma není zpracováno.</b>
Žák rozlišuje děj v minulosti přítomnosti a budoucnosti.	Vysvětlí význam hmotných památek pro poznávání minulosti. Popíše hlavní rozdíly života lovce-sběrače a zemědělce. Vysvětlí, jak souvisel vznik prvních civilizací (písmo, státní organizace) s přechodem k zemědělství. Porovná život a práci na vesnici dříve a dnes. Uvede příklady zvyku spojeného s Velikonoce a jeho původní význam.	Pravěk a starověk. Život lovců mamutů (lovecko-sběračské kultury). Neolitická revoluce, vznik zemědělství. Velikonoce židovské, křesťanské a lidové.	Přírodovědné učivo - život rostlin, kulturní rostliny. Průřezové téma - <b>multikulturní výchova</b> .	<b>Téma není zpracováno.</b>

**Tabulka 22: Pojetí učebnic Fraus a Septima dle RVP - Lidé a čas**

Učebnice Fraus zpracovává výstupy stanovené RVP ZV v rámci 1. období 1. stupně ZŠ tematického okruhu Lidé a čas (viz tabulka 22). Snaží se naplňovat průřezové téma multikulturní výchova a přesahy do přírodovědného učiva.

Septima s tímto tematickým okruhem nepočítá a toto téma nezpracovává. Nesplňuje tedy požadavky kladené RVP ZV na obsah vyučovacího předmětu prvouka.

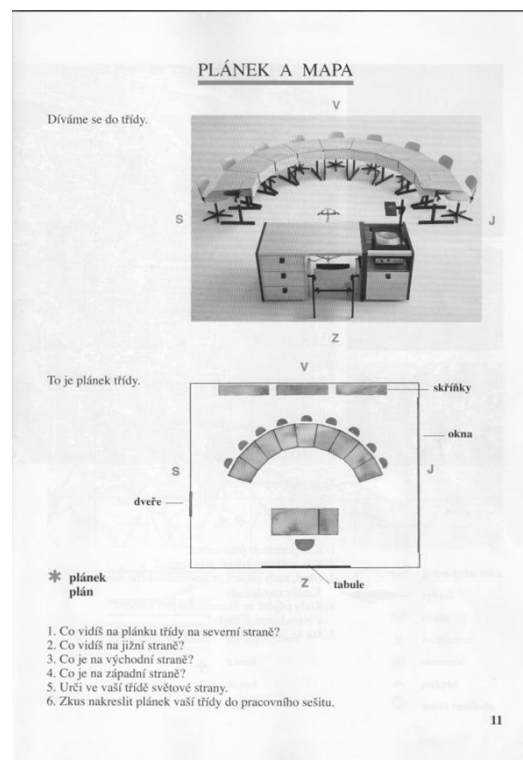
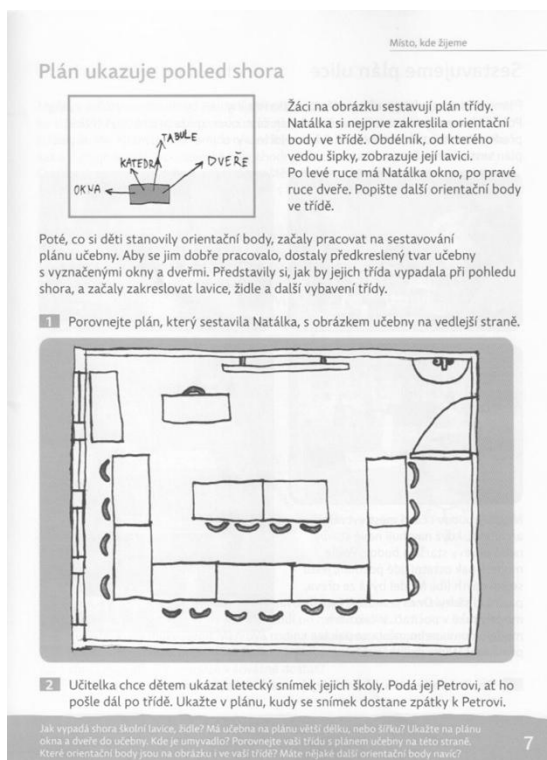
VÝSTUPY STANOVENÉ RVP	DÍLČÍ VÝSTUPY NAVRŽENÉ UČEBNICÍ FRAUS	UČIVO	VZTAHY A SOUVISLOSTI S KLÍČ. KOMPETENCEMI A PRŮŘEZ. TÉMATY A DALŠÍ PŘESAHY	POJETÍ UČEBNICE SEPTIMA V POROVNÁNÍ S UČEBNICÍ FRAUS.
<b>Člověk a jeho zdraví</b>				
Uplatňuje základní hygienické, režimové a jiné zdravotně preventivní návyky s využitím elementárních znalostí o lidském těle.	Popíše proces trávení. Určí jednotlivé složky stravy a charakterizuje jejich vliv na zdraví člověka. Vysvětlí zásady zdravé výživy. Na příkladech dokáže rozlišit zdravé a nezdravé prvky v jídelníčku. Vysvětlí, co je stres a jak vzniká. Na příkladech rozliší situace, které stres vyvolávají. Popíše možné působení stresu na člověka. Uvede chování, které stresu předchází nebo jej minimalizuje.	Složky stravy - sacharidy, tuky, bílkoviny, minerální látky. Trávicí soustava a trávení. Zásady zdravé výživy a zdravého životního stylu. Stres a jeho příčiny, předcházení stresu a minimalizace účinků.	Průřezové téma <b>osobnostní a sociální výchova</b> - hygiena a psychohygiena. Klíčová kompetence <b>personální a sociální</b> .	<b>Nezpracovává</b> učivo složky stravy (nepracuje s termíny cukry, tuky, bílkoviny, sacharidy, minerální látky; <b>nevysvětluje</b> jejich vliv na zdraví), trávicí soustava a trávení. <b>Nevysvětluje</b> zásady zdravé výživy - pouze vyjmenovává co je pro zdraví dobré a špatné (vše na úrovni pojmů). Učivo stres a jeho příčiny <b>není zpracováno</b> .
Dodržuje zásady bezpečného chování, aby neohrožoval zdraví své a zdraví jiných. Chová se obezřetně při setkání s neznámými jedinci, odmítne nepříjemnou komunikaci, v případě potřeby požádá o pomoc pro sebe a jiné dítě. Reaguje adekvátně na pokyny dospělých při mimořádných událostech.	V modelové situaci odmítne nabízené experimentování s návykovými látkami nebo jiným rizikovým chováním. Vysvětlí a v modelové situaci předvede postup přivolání pomoci v případě požáru a jiné nehody.	Nebezpečné látky. Nebezpečnost návykových látek, jejich odmítnutí. Situace požáru, technické havárie, živelné pohromy a jiné případy hromadného ohrožení.	Klíčová kompetence <b>personální a sociální</b> .	<b>Téma není zpracováno</b>

**Tabulka 23: Pojetí učebnic Fraus a Septima dle RVP - Člověk a jeho zdraví**

V případě učebnic Fraus jsou naplněny všechny očekávané výstupy uvedené v RVP ZV týkající se 1. období 1. Stupně ZŠ pro tematický okruh Člověk a jeho zdraví (viz tabulka 23). Poskytuje prostor pro naplňování průřezového téma osobnostní a sociální výchova a klíčové kompetence personální a sociální.

Septima a i zde pojednává o daném učivu stručněji a redukovaneji. Nezpracovává učivo složky stravy (nepracuje s termíny cukry, tuky, bílkoviny, sacharidy, minerální látky; nevysvětluje jejich vliv na zdraví), trávicí soustava a trávení. Nevysvětluje zásady zdravé výživy - pouze vyjmenovává co je pro zdraví dobré a špatné (vše na úrovni pojmů). Učivo stres a jeho příčiny není zpracováno.

Z provedeného srovnání je zřejmé, že učebnice Septima neodpovídá současným požadavkům, které klade RVP ZV. Více jak polovina učiva není vůbec v učebnice zohledněna a další učivo je zpracováno nedostatečně (viz obrázek 21-22).



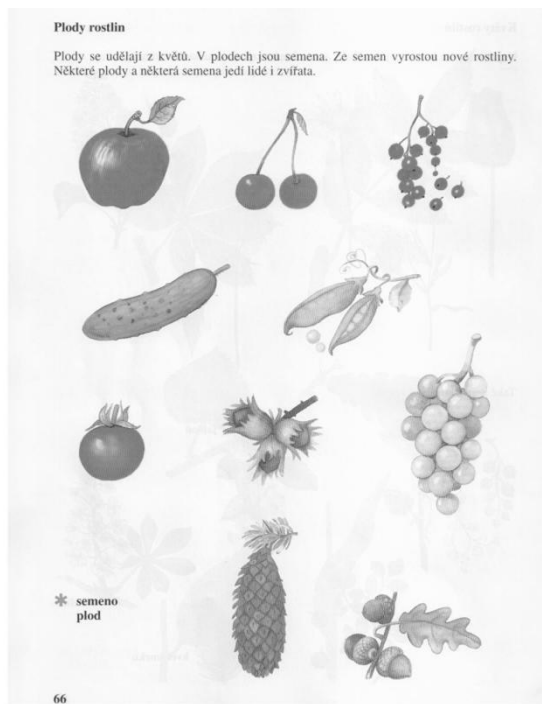
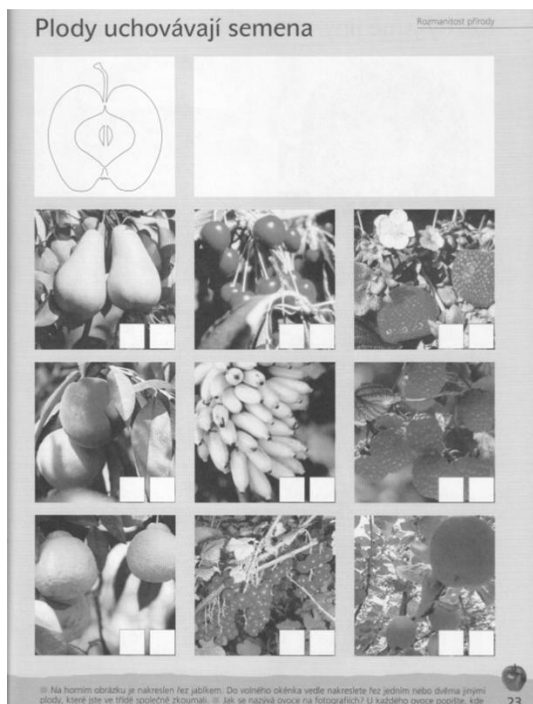
**Obrázek 22: Učebnice Fraus - učivo plán a mapa** **Obrázek 23: Učebnice Septima - učivo plán a mapa**

Obrázky (22 a 23) jasně ukazují, nedostatečné zpracování učiva plán a mapa u učebnice Septima. Není zde vysvětlen princip plánu, pravidla jeho vytváření a využití.

I na této úrovni byla potvrzena hypotéza, že stupeň zpracování učiva v učebnici Septima zhruba odpovídá zpracování v učebnici Fraus pro 1. ročník základní školy (příklad viz obrázek 24-26) s tím rozdílem, že učebnice Septima obsahuje do jisté míry větší množství textové složky.

Učebnice Fraus - prvouka pro 1. ročník ZŠ (obrázek 24) shodně s učebnicí Fraus – prvouka pro 3. ročník ZŠ pro sluchově postižené (obrázek 25) podává pouze výčet plodů, které obsahují semena, a velmi zjednodušeně popisují jejich význam. Učebnice Fraus – prvouka pro 3. ročník ZŠ (obrázek 26) podává stejné učivo širších souvislostech a užívá odborné pojmy.





**Obrázek 24<sup>82</sup>: Fraus - Prvouka pro 1. ročník ZŠ Obrázek 25<sup>83</sup>: Septima - prvouka pro 3. ročník ZŠ pro SP**



**Obrázek 26<sup>84</sup>: Fraus - prvouka pro 3. ročník ZŠ**

Část chybějícího učiva nalezneme až v učebnici Přírodopis: Biologie člověka pro základní školy pro sluchově postižené určené pro 2. stupeň ZŠ. Konkrétně se jedná o učivo původ a vývoj člověka (pravěk), trávicí soustava, zásady správné výživy.

<sup>82</sup> Prvouka pro 1. ročník základní školy, Fraus, s. 23

<sup>83</sup> Prvouka pro 3. ročník základní školy pro sluchově postižené, Septima s. 66

<sup>84</sup> Prvouka pro 3. ročník základní školy, Fraus, s. 62

Dle analýzy učebnice Fraus je zřejmé, že zpracovává všechno učivo pro dosažení očekávaných výstupů stanovených RVP ZV pro tematickou oblast Člověk a jeho svět. Poskytuje dokonce jakousi nadstavbu v podobě zpracování učiva potřebného pro očekávané výstupy v 2. období 1. stupně ZŠ. S tím souvisí jistá pochybnost, zda není tato učebnice informačně přesycená vzhledem k věku žáků, pro které je určena. Já zde spatřuji spíše naplnění funkce diferencující přístup k učení (podrobněji o funkcích učebnice v kapitole Funkce učebnice), tedy poskytnutí většího množství informací pro ty žáky, kteří projeví hlubší zájem o daný předmět. Konečně výsledný rozsah učiva je plně v kompetenci vyučujícího.

Považuji zde za nezbytné poznamenat, že výsledky analýz, zkoumajících vlastnosti učebnic, které byly provedeny v této práci nelze brát jako absolutní. Autory metod jsou odborníci z řad pedagogů, nikoli lingvistů. Pro absolutní a zcela kompletní analýzu by bylo nutné podrobit jednotlivé texty takovému zkoumání, které by zohledňovalo další vlastnosti textu, které mohou ovlivňovat jeho srozumitelnost (textová koherence a koheze, kontext, explicitnost, implicitnost, mezivýpovědní vztahy, logické návaznosti apod.).

Nicméně, všechny hypotézy (viz s. 80 této práce), které byly stanoveny před začátkem provedených analýz, se potvrdily.

## 6 Rozumí neslyšící žáci učebním textům? – Test čtenářské gramotnosti

Vzájemný vztah čtenářské gramotnosti a učebnic (resp. textů v nich obsažených) je více než zřejmý. Vedle učitele a způsobu jeho práce hraje dobře vybavená učebnice velmi důležitou roli v procesu učení a vzdělávání. Pro zdárné naplňování této role je nezbytné, aby žáci disponovali určitou čtenářskou gramotností (tak jak je definovaná v této práci). A co víc, učebnice se sekundárně podílí na rozvoji a upevňování čtenářské gramotnosti.

Jak můžeme vidět z výsledků hodnocení učebnic uvedených v předešlých kapitolách, učebnice pro žáky se sluchovým postižením nabývají dle standardizovaných hodnotících nástrojů nižších hodnot a to jak z hlediska své didaktické vybavenosti, tak i srozumitelnosti textů v nich obsažených, než je tomu v případě učebnic hlavního vzdělávacího proudu. Obsah těchto učebnic neodpovídá novému pojetí kurikula základního vzdělávání, tedy RVP ZV, které platí pro všechny žáky. I přes tuto skutečnost jsou učebnice pro žáky se sluchovým postižením v některých školách<sup>85</sup> stále užívány. Vyvstává tu tedy otázka, zda jsou tyto učebnice pro žáky dostatečně srozumitelné? Existuje tu reálná potřeba nutnosti jejich existence?

Ve stěžejní části této práce, která je věnována výzkumu úrovně čtení s porozuměním u neslyšících žáků základních škol pro sluchově postižené ve vztahu k výkladovému textu učebnice prvouky pro žáky se sluchovým postižením a učebnic pro žáky hlavního vzdělávacího proudu, se pokusím na tyto otázky odpovědět.

### 6.1 Design výzkumu

V úvodní části příprav tohoto výzkumu byly kromě výše zmíněných východisek uvažovány i dosavadní výsledky podobných testů čtenářské gramotnosti žáků se sluchovým postižením, které se ukazují, že absolventi základních škol pro sluchově postižené žáky nabývají na konci základní školní docházky takové úrovně čtenářské gramotnosti, která odpovídá úrovni čtenářské gramotnosti žáků hlavního vzdělávacího proudu (žáků slyšících) ve věku **9 let** (tj. 3. ročník ZŠ), (např. Conrad 1979; Monreal, Hernandez, 2005; Wauters, Van Bon Tellings, 2006). Z tohoto důvodu se tento výzkum zaměřuje na **žáky se sluchovým postižením od 3. do 9., resp. 10.<sup>86</sup> ročníku** základních škol pro sluchově postižené žáky. Čtenářská gramotnost této skupiny žáků byla ověřována na výkladových textech učebnic prvouky pro žáky se sluchovým postižením a pro žáky hlavního vzdělávacího proudu.

---

<sup>85</sup> Dle orientačního zjištění užívají všechny základní školy pro sluchově postižené alespoň nějakou z těchto učebnic. Užívání učebnic prvouky pro základní školy pro sluchově postižené potvrdily tři z pěti škol, které se zúčastnily tohoto testování.

<sup>86</sup> Základní školy pro žáky se sluchovým postižením využívají možnosti stanovené § 47 Školského zákona (561/2004 sb., aktuální znění č.420/2011 sb.; zákon upravující předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních), který umožňuje zřízení přípravných tříd pro vyrovnání vývoje znevýhodněných žáků. Odtud pak vzniká 10. ročník ZŠ (představuje 9. ročník ZŠ bez přípravného ročníku).

**Kontrolní skupinou** zde pak byli žáci stejného věku ze základních škol hlavního vzdělávacího proudu.

Výzkum si klade za cíl zjistit aktuální úroveň čtenářské gramotnosti žáků hlavního základních škol pro sluchově postižené v komparaci s žáky hlavního vzdělávacího proudu, dále pak odhalit míru srozumitelnosti učebních textů pro žáky a v neposlední řadě také odpovědět na otázky týkající se nutnosti existence a užívání speciálních učebnic ve výchovně vzdělávacím procesu žáků se sluchovým postižením.

K těmto účelům byl vytvořen výzkum, který je specifický tím, že jedna z jeho částí používá pro ověřování hypotéz překladu textu do českého znakového jazyka

Na tomto místě považuji za důležité zmínit, že provedený výzkum primárně zkoumal porozumění danému textu, nikoli úroveň vyjadřování v psané češtině.

### 6.1.1 Respondenti

S žádostí o účast v testování bylo osloveno všech 13 základních škol pro sluchově postižené v České republice. Svou účast přislíbilo osm škol. Skutečně se ale tohoto výzkumu zúčastnilo pět škol (jedna pražská, čtyři mimopražské), přičemž pražská škola byla vzhledem k nízkému počtu žáků se sluchovým postižením využita, pouze při pilotážní studii a konečného testování se neúčastnila. Počet respondentů „ostrého“ testování tvořilo 43 žáků 3. až 9., resp. 10. ročníků ze 4 základních škol pro sluchově postižené v České republice. Kontrolní skupinu tvořilo 196 žáků 3. - 9. ročníků základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Podrobné zastoupení žáků s ohledem na ročník základní školy a věk, je zobrazen v tabulkách 24-25. Velikost ztráty sluchu u žáků se základních škol pro sluchově postižené byla tvořena třemi hodnotami  $\leq 30$  dB,  $\leq 40$  dB a  $\leq 90$  dB (nejmenší zastoupení). Většina (18 respondentů) těchto žáků preferovala v komunikaci kombinaci mluveného a znakového jazyka (mluvené češtiny a českého znakového jazyka). Další podrobné informace o této skupině žáků jsou uvedeny v tabulce v příloze VI.

Ročník	Počet žáků	Průměrný věk v ročníku
3.	26	9,20
4.	25	10,16
5.	52	11,10
6.	21	11,76
7.	32	13,16
8.	22	13,91
9.	18	14,83

**Tabulka 24:** Zastoupení žáků hlavního vzdělávacího proudu

Ročník	Počet žáků	Průměrný věk v ročníku
3.	1	9,00
4.	1	10,00
5.	3	11,00
6.	13	11,90
7.	9	14,04
8.	6	14,33
9.	8	15,38
10.	2	16,00

**Tabulka 25:** zastoupení žáků škol pro sluchově postižené

### 6.1.2 Tvorba testovacích materiálů

Testovací materiály vycházejí svým zpracováním z testů mezinárodního výzkumu PIRLS (podrobněji o PIRLS viz kapitola PIRLS/prePIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)), které jsou určeny žákům ve 4. ročníků základního vzdělávání. Zda bude, či nebude určitá věková disproporce mezi věkem respondentů výzkumu a doporučeným věkem pro účast v testování PIRLS signifikantní pro provedení výzkumu, byla ověřována v pilotážím šetření na malém vzorku<sup>87</sup> žáků hlavního vzdělávacího proudu. Žáci test zvládli bez větších problémů v poměrně krátkém čase. Na základě těchto výsledků bylo rozhodnuto, že způsob testování designovaný dle PIRLS bude pro účely připravovaného výzkumu vhodný.

#### 5.1.2.1 Výběr textů

Pro výzkum byly použity **2 souvislé výkladové texty**. První z textů byl vybrán z učebnice **Prvouka pro 3. ročník základní školy** nakladatelství Fraus (str. 35-36). Druhý text s analogickým obsahem byl vybrán z učebnice **pro žáky základních škol pro sluchově postižené**. Jak již bylo několikrát zmíněno v této práci, učebnice pro žáky se sluchovým postižením vykazují nízké hodnoty dle standardizovaných hodnotících nástrojů a to v mnoha směrech. Z tohoto důvodu se podařilo nalézt analogický text až v učebnici **Biologie pro základní školy pro sluchově postižené** od nakladatelství Septima (str. 42-43), která je určena pro druhý stupeň těchto škol. Text z učebnice pro žáky se sluchovým postižením byl pak dodatečně zkrácen o poslední odstavec, který vykazoval chybnou interpretaci dané učební látky (původní text je k dispozici v příloze VII.). Texty užití v testování jsou na obrázcích 27 a 28.

---

<sup>87</sup> Vzorek tvořili dva žáci 3. ročníku ZŠ.

## Vše je v naší potravě důležité

► Co znamenají jednotlivé názvy v tabulkách na obalech potravin?

### Sacharidy

Jistě jste si všimli, že mnohé potraviny obsahují sacharidy. Jeden sacharid znáte dobře – cukr, kterým sladíme. Některé jiné sacharidy nejsou sladké, třeba škrob obsažený v mouce. Všechny nám ale slouží jako **zdroj energie**. Proto potraviny obsahující sacharidy bývají součástí každého našeho jídla. Na obrázcích jsou příklady takových potravin. Jistě sami dokážete říci, jak ohrožuje své zdraví ten, kdo jí potravin obsahujících sacharidy příliš mnoho.



### Tuky

Tuky mají ještě větší energetickou hodnotu než cukry. Proto si musíme dávat pozor na potraviny obsahující hodně tuků. Některé z nich ukazují fotografie. Naše tělo tuky potřebuje a v malém množství jsou nám prospěšné. Pomáhají, aby správně fungoval náš mozek nebo aby dobře proudila krev cévami. Tuk také obaluje a chrání naše orgány. Když je však tuků v našem těle moc, mohou nám být nebezpečné. Tuk se nám pak ukládá pod kůži, ucpává naše cévy – a to nám může velmi uškodit.



### Bílkoviny

Z bílkovin nezískáme tolik energie jako z tuků, ale jsou pro nás jinak důležité. Naše tělo je přeměněno na jiné bílkoviny a z nich vytváří kůži, vlasy, svaly, všechny naše orgány. Na obrázcích vidíme potraviny bohaté na bílkoviny.

Bílkoviny získáváme hlavně z masa. Proto vegetariáni (lidé, kteří nejedí maso) musejí jíst hodně hrachu, čočky a sóji. Ty také obsahují bílkoviny.



## Vitaminy a minerální látky

Vitaminů a minerálních látek jíme oproti tukům, cukrům a bílkovinám jen malinko, ale jsou stejně důležité. Jen díky nim naše tělo správně roste a pracuje. Když nám tyto látky chybí, jsme oslabení a snadno podléháme nemocem. Nedostatek vitaminů a minerálních látek dokonce může přímo způsobit některé nemoci.



**Vitaminy** jsou látky vytvářené v tělech rostlin i živočichů. Mají názvy podle písmen abecedy. Tak známe vitamin A, B, C, D, E, F a některé další. Nejvíce vitaminů najdeme v zelenině, ale jsou také v ovoci, pečivu, masu.

**Minerální látky** se z půdy a vody dostaly do rostlin a odtud do těl živočichů.

Pro naše kosti a zuby jsou nepostradatelné vápník a fosfor. Dalšími pro tělo nezbytnými minerálními látkami jsou železo, hořčík, jód...



Obrázek 27: Testový text z učebnice Fraus<sup>88</sup>

<sup>88</sup> Prvouka pro 3. Ročník základní školy, Fraus, s. 35-36

## ZÁSADY SPRÁVNÉ VÝŽIVY

Člověk musí pravidelně jíst, aby svému organismu zajistil potřebnou energii pro činnost a látky potřebné pro výstavbu tkání. S jídlem přijímá důležité živiny. Základní živiny v potravě jsou **cukry**, **tuky** a **bílkoviny**. Správná strava musí obsahovat i **vodu**, **minerální látky** a **vitaminy**. Proto by strava člověka měla být pestrá.

**Cukry** jsou hlavním zdrojem energie. **Mléčný cukr (laktóza)** je v mléce a mléčných výrobcích. **Jednoduchý cukr (glukóza)** je v ovoci. Složitější **řepný cukr (sacharóza)** se nachází v bulvách řepy cukrové. Používá se ke slazení. **Složité cukr (škrob)** obsahují brambory, rýže, moučné výrobky.

**Tuky** jsou vydatné zdroje energie. V těle tvoří tuky tepelnou izolaci a chrání vnitřní orgány. Tělo si ukládá tuky do zásoby.

**Tuky rostlinné** jsou rostlinné oleje a rostlinná másla. **Tuky živočišné** jsou maslo, sádlo a rybí tuk. Velké množství živočišných tuků v potravě není zdravé – může být příčinou srdečních chorob.

**Bílkoviny** jsou důležité pro správný růst a vývoj organismu. Bílkoviny rostlinného původu jsou luštěniny (sója, fazole, hrách, čočka). Bílkoviny živočišného původu jsou maso, vejce a mléko. Bílkoviny živočišného původu jsou důležité pro rostoucí organismus.

**Voda** je součástí lidského těla. Nedostatek vody může vyvolat vážné poruchy. Denně bychom měli přijmout asi 2 litry vody. Hodně vody obsahuje ovoce a zelenina.

**Minerální látky** potřebuje tělo k růstu a pro dobrou funkci všech orgánů. Jsou nezbytné pro stavbu zubů a kostí, pro dobrou funkci svalů, nervů a krve. Hodně minerálních látek obsahuje ovoce, zelenina, mléko a mléčné výrobky, ryby, celozrnné obilniny, minerálky, kuchyňská sůl.

Vitaminy je nutné denně přijímat v potravě. Tělo potřebuje vitaminy hlavně v období růstu, ve stáří, během nemoci, v těhotenství a při zvýšené zátěži.

Vitamin	Zdroje	Význam
B1	obilniny, maso, droždí	chrání nervovou soustavu před záněty
B2	droždí, játra, mléko, sýry	umožňuje vidění za šera
B6	mléko, obilí, droždí	důležitý pro dobrou funkci nervové soustavy, podporuje vznik červených krvinek
B12	hovězí maso, rybí maso	důležitý pro tvorbu červených krvinek, pro normální funkci nervové soustavy
C	ovoce, zelenina	důležitý pro zdravý vývoj kostí, zubů a dásní, zlepšuje odolnost vůči infekčním a nádorovým onemocněním
A	žloutek, játra, mrkev	důležitý pro správný vývoj kůže, sliznic, kostí, zubů, pro dobrý zrak
D	žloutek, mořské ryby, mléko	důležitý pro vývoj kostí a zubů, pomáhá využívat vápník v těle
E	semena rostlin, maso	zlepšuje obrannou schopnost těla, chrání buňky před poškozením
K	zelené rostliny	důležitý pro dobrou srážlivost krve

(V tucích jsou rozpustné vitaminy A, D, E, K. Ve vodě jsou rozpustné vitaminy B1, B2, B6, B12, C.)

**Nadváha** je onemocněním lidí v rozvinutých zemích. Zdravý člověk má přijímat tolik potravy, kolik vydává energie. Hlavní příčinou nadváhy je **vyšší příjem tuků a cukrů** v potravě a **málo pohybu**. Nadváha zatěžuje kostru, svaly, cévy, játra a ledviny. Lidé s nadváhou (obézní lidé) jsou často nemocní.

Obrázek 28: Testový text z učebnice Septima<sup>89</sup>

<sup>89</sup> Biologie pro základní školy pro sluchově postižené, Septima, s. 42-43

### 6.1.2.1 Tvorba testových otázek

Odrazovým můstkem pro tvorbu testovacích materiálů bylo mezinárodní testování PIRLS (popř. prePIRLS), které zkoumá čtyři základní postupy porozumění textu: **vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu** (podrobněji o jednotlivých postupech viz kapitola Postupy porozumění). Otázky byly vytvořeny v souladu s těmito zkoumanými postupy. Otázky byly také vytvořeny tak, aby odrážely požadavky na typ dané otázky (otevřená, uzavřená) ve vztahu ke zkoumanému postupu porozumění. Jinými slovy, testování jednotlivých postupů porozumění vyžaduje jiný typ otázky. Ke každému z textů byly tedy vytvořeny **čtyři otázky** (každá na jeden postup porozumění), z nichž byly jedna **uzavřená** (vyhledávání informace) a **tři otevřené** (interpretace, vyvozování závěrů, posuzování textu). Takto vytvořený materiál byl podroben pilotážnímu testování.

### 6.1.2.2 Pilotáž

Pilotáž proběhla za přítomnosti tlumočnicka českého znakového jazyka ve 3. ročníku pražské základní školy pro sluchově postižené tvořeného 3 žáky. V první fázi byly žákům rozdány texty a k nim příslušné otázky. Prostřednictvím tlumočnicka českého znakového jazyka byli požádáni, aby si texty přečetli a zkusili samostatně odpovědět na otázky vztahující se ke každému z textů. Již zde se objevily první problémy. Žádný z žáků nebyl schopen text přečíst (a tedy mu ani porozumět). V druhé fázi pilotáže byl tlumočnick českého znakového jazyka požádán, aby jim jednotlivé texty a k nim určené otázky přeložil. Zde nastala situace zcela odlišná. Žáci svými odpověďmi (v českém znakovém jazyce), které směřovali na tlumočnicka, ukázali, že textu bez větších problémů porozuměli. Ovšem jejich vyjadřovací schopnosti v psané češtině nedosahovaly takové úrovně, aby své odpovědi zaznamenat v psané podobě do testových archů.

Na základě poznatků získaných z pilotáže byly upraveny testové otázky do konečné podoby (viz tabulka 26). Aby bylo možné získat alespoň některá data i od žáků z nižších ročníků, byl změněn typ otázky u dvou stávajících otázek z otevřených na uzavřené (změny jsou vyznačeny tučným ohraničením v tabulce č. 26), a to i přes to, že si plně uvědomuji, že tak činím ne zcela v souladu s doporučením PIRLS. Za nejsložitější postup porozumění se dle PIRLS považuje postup posuzování textu. Do testu byla s přihlédnutím k tomuto faktu přidána další otázka testující postup porozumění zaměřený na posuzování textu a to tak, aby pro každý text byly k dispozici oba typy této otázky (otevřená i uzavřená), což umožní zjistit, v jakém věku, resp. ročníku jsou na ni žáci schopni odpovědět prostřednictvím formulování vlastní odpovědi.



Číslo otázky	TEXT 1, verze před pilotáží		TEXT 1, konečná verze (upravená na základě pilotáže)		TEXT 2, verze před pilotáží		TEXT 2, konečná verze (upravená na základě pilotáže)	
	Testovaný postup porozumění	Typ otázky	Testovaný postup porozumění	Typ otázky	Testovaný postup porozumění	Typ otázky	Testovaný postup porozumění	Typ otázky
1.	vyhledávání informací	uzavřená	vyhledávání informací	uzavřená	vyhledávání informací	uzavřená	vyhledávání informací	uzavřená
2.	interpretace	otevřená	Interpretace	otevřená	interpretace	otevřená	interpretace	otevřená
3.	posuzování textu	otevřená	posuzování textu	uzavřená	posuzování textu	otevřená	posuzování textu	otevřená
4.	vyvozování závěrů	otevřená	vyvozování závěrů	uzavřená	vyvozování závěrů	otevřená	vyvozování závěrů	uzavřená
5.	-	-	posuzování textu	otevřená	-	-	posuzování textu	uzavřená

Tabulka 26: Úprava testových otázek

### 6.1.2.3 Dotazník

Dosavadní výzkumy čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovým postižením ukázaly **souvislost čtenářské gramotnosti s mírou sluchové ztráty** a preferovaným **komunikačním prostředkem**. S ohledem na tyto poznatky byl pro potřeby výzkumu vytvořen krátký dotazník (viz obrázek 29) pro žáky se sluchovým postižením, který měl získat výše zmíněná data. S ohledem na možný výskyt problémů s terminologií, konkrétně s porozuměním odborným názvům pro všechny možné komunikační prostředky využívané osobami se sluchovým postižením, tento dotazník striktně neodděluje znakovanou češtinu od komunikačních prostředků využívajících kombinaci znakového a mluvného jazyka.

Dotazník byl vytvořen tak, aby jej byli schopni vyplnit i nejmladší žáci. Byla tedy minimalizována nutnost samostatné formulace odpovědi.











Pro zjištění velikosti ztráty sluchu byla vytvořena obrázková stupnice objektů vydávajících zvuk o určitém akustickém tlaku (hlasitosti). Žáci byli instruováni, aby zakroužkovali ten objekt, který mohou běžně slyšet. Tato část dotazníku nerozlišuje, zda žák užívá, či neužívá nějakou kompenzační pomůcku (př. sluchadlo), protože to je pro dané účely irelevantní. Zajímá nás standardní a běžná každodenní situace, za které je žák schopen či neschopen zvuky o dané hlasitosti vnímat. Samozřejmě zde není možné získat absolutně přesná data – výsledky jsou pouze orientační, ale pro účely tohoto výzkumu je považují za dostačující.

Druhá část dotazníku byla zaměřena na zjištění preferovaného způsobu komunikace a prostředí, ve kterém se žák pohybuje. Pro tento účel byla vytvořena sada šesti otázek zkoumajících preferovaný způsob komunikace v různém prostředí (doma, ve škole, s kamarády).

1. Věk \_\_\_\_\_

2. Třída/ročník \_\_\_\_\_

3. Zakroužkuj, co běžně slyšíš (můžeš vybrat více možností).

- |                    |  |                      |   |
|--------------------|--|----------------------|---|
| a) Šeptání         |   | f) Sbíječku          |   |
| b) Hlasité mluvení |   | g) Motorovou pilu    |   |
| c) Vysavač         |   | h) Houkající sanitku |   |
| d) Auto            |   | i) Stíhačku          |   |
| e) Mluvení         |  | j) Zpěv ptáků        |  |

4. Zakroužkuj, jak si povídáš s kamarády? Můžeš vybrat více možností.

- a) ve znakovém jazyce, znakuje.  
b) mluvíme.  
c) znakuje a mluvíme

5. Jak si povídáte ve škole? Můžeš vybrat více možností.

- a) ve znakovém jazyce, znakuje  
b) mluvíme  
c) znakuje a mluvíme

6. Jak si povídáte doma? Můžeš vybrat více možností a připiš s kým si tak povídáš.

- a) ve znakovém jazyce, znakuje (s \_\_\_\_\_)  
b) mluvíme (s \_\_\_\_\_)  
c) znakuje a mluvíme (s \_\_\_\_\_)

7. Jak by sis rád povídal s kamarády? Můžeš vybrat více možností.

- a) ve znakovém jazyce, znakoval bych  
b) mluvil bych  
c) znakoval bych a mluvil

8. Jak by sis rád povídal ve škole? Můžeš vybrat více možností.

- a) ve znakovém jazyce, znakoval bych  
b) mluvil bych  
c) znakoval bych a mluvil

9. Jak by sis rád povídal doma? Můžeš vybrat více možností.

- a) ve znakovém jazyce, znakoval bych  
b) mluvil bych  
c) znakoval bych a mluvil bych

Obrázek 29: Dotazník

### 6.1.2.4 Překlad do českého znakového jazyka

Jak zmiňuji v úvodních informacích o svém výzkumu, specifičnost toho testování tkví v tom, že sestává ze dvou fází. V první fázi testování byl žákům předložen test v psané češtině a jeho prostřednictvím byla zkoumána úroveň jejich porozumění psanému českému učebnímu textu. V druhé fázi testování obdrželi žáci tentýž test, ke kterému měli tentokrát k dispozici videopřeklad (ukázka viz obrázek 30) do českého znakového jazyka, a to včetně překladu jednotlivých otázek.



Obrázek 30: Ukázka překladu testových otázek na CD a webových stránkách

Považuji za důležité dodat, že veškeré instruktážní informace k průběhu a vyplňování textu měli žáci k dispozici jak v psané češtině, tak v českém znakovém jazyce (ukázka viz obrázek 31)



Obrázek 31: Ukázka překladu instruktážních informací na CD a webových stránkách

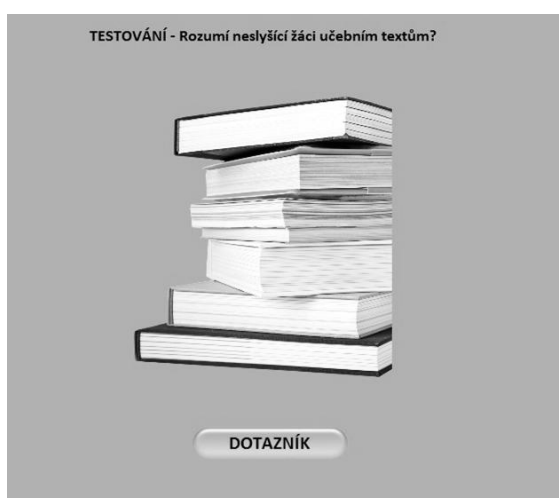
Pro vytvoření překladu si byl pozván ke spolupráci tlumočnick českého znakového jazyka, který má dlouholeté zkušenosti s tlumočením ve vzdělávání a figurant z řad neslyšících odborníků se zkušenostmi s výukou žáků se sluchovým postižením. Při překladu textu do českého znakového jazyka bylo nutné řešit několik problémů.

Jednou z největších obtíží byl fakt, že bylo v tomto případě nutné brát v úvahu kromě překladu mezi dvěma jazyky i to, že jedná o jazyky jiného způsobu existence - překlad psaného auditivně vokálního jazyka do znakového jazyka, který je vizuálně motorický. Při překladu bylo náročné vybrat způsob, jak text přeložit, aby na jednu stranu odpovídal stylu a typu výchozího textu, a na stranu druhou, aby text nepůsobil nepřirozeně, nebo byl dokonce nesrozumitelný.

S tím souvisel i překlad obsahově problematických míst. V některých případech není možné přeložit obsah věty, aniž by byly přidány další informace (když se něco děje, kde se to děje a proč).

Dalším problematickým rysem bylo velké věkové rozmezí cílová skupiny žáků. Obtížně se tedy volila vhodná jazyková úroveň překladu. Jazyková úroveň překladu je považována za obecný problém v souvislosti se současnou situací ve výchově a vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Do doby, než budou na školách pro žáky se sluchovým postižením takoví učitelé, kteří by jim mohli být vhodnými jazykovými vzory, bude jazyková úroveň (kompetence v českém znakovém jazyce) žáků značně rozkolísaná. Z tohoto důvod je velmi obtížné zvolit vhodnou jazykovou úroveň pro daný překlad.

Po překladu textu, který provedl tlumočnick, byl tento text natočen na videozáznam. Figurantem byl výše zmíněný neslyšící odborník a rodilý mluvčí českého znakového jazyka. Záznam byl následně sestříhán a upraven do podoby multimediálního CD<sup>90</sup> a do podoby webových stránek (ukázka viz obrázek 32).



Obrázek 32: Ukázka úvodní strany testovacího CD a testovacích webových stránek

### 6.1.3 Průběh testování

Při přípravě testování si byl autor vědom jeho časové i logistické náročnosti. Cílem bylo tedy vytvořit takovou podobu testování, která by kladla co nejmenší požadavky na učitele, čas a narušení běžného chodu výuky. Pro pedagogy škol, které se zúčastnily testování, byl připraven stručný manuál (v psané podobě) pro provedení testování (viz příloha VIII.).

Pro žáky byly připraveny testovací archy (v psané podobě, viz příloha IX.), multimediální CD (je součástí této práce) a webové stránky (<http://porozumenitextu.hy.cz>) s podrobnými instrukcemi a oběma fázemi testování.

Všechny materiály byly všem zúčastněným školám (po dohodě s jejich řediteli) zaslány prostřednictvím České pošty.

---

<sup>90</sup> CD je přiloženo k této práci

### **Průběh testování byl navržen takto:**

Délka testování byla stanovena na max. 2-3 vyučovací hodiny. Testování bylo složeno z již zmiňovaných dvou fází: **fáze I** – vyplnění hlavičky testového archu A, porozumění výkladovému textu v češtině a **fáze II** – porozumění výkladovému textu v češtině a v českém znakovém jazyce.

Testování bylo možné provést kdykoli během **testovacího období únor – březen 2012** (do 15. 3. 2012) a kdykoli během vyučování (např. při hodinách výpočetní techniky, v rámci suplovaných hodin apod.) a také v mimoškolním čase.

**Každá škola obdržela testovací sadu**, která se skládala z multimediálního CD pro žáky a testovacích archů. **Multimediální CD pro žáky** obsahovalo návod pro první a druhou fázi testování v češtině a v českém znakovém jazyce a texty s překlady do českého znakového jazyka pro druhou fázi testování. **Set testovacích archů** byl složen z testovacího *archu fáze I* a testovacího *archu fáze II*. Každý arch daného byl označen jedinečným číslem, které nahrazovalo jméno žáka. Pedagogové byli upozorněni na důležitost toho, aby v druhé fázi testování žáci dostali arch fáze II, jehož číslo odpovídá číslu na archu fáze I, který obdrželi v první fázi testování.

Testovací arch fáze I obsahoval výše zmíněný dotazník. Žáci ho vyplnili na začátku testování (překlad a návod byly k dispozici na multimediálním CD). Testovací arch fáze II obsahoval testové otázky k druhé fázi testování (texty s překladem do českého znakového jazyka byly opět k dispozici na multimediálním CD). Testování bylo také možné spustit z webových stránek: <http://porozumenitextu.hy.cz>

### **Přesný postup testování:**

#### **FÁZE I:**

1. Žákům byl rozdán testovací arch fáze I a multimediální CD. Žáci si na svém počítači (každý žák by měl mít k dispozici jeden počítač) spustili CD – návod pro spuštění byl součástí obalu CD.

2. Na úvodní straně CD vybrali žáci položku **DOTAZNÍK** a podle pokynů na CD vyplnily dotazník na testovacím archu fáze I (návod pro vyplnění dotazníku byl dostupný jak v češtině, tak v českém znakovém jazyce).

3. Po vyplnění dotazníku stiskli žáci tlačítko **TEST 1**, došlo ke spuštění stránky s pokyny pro vyplnění první fáze testu. Po zhlédnutí nebo přečtení návodu měli žáci 45 minut na vyplnění testu. Test se skládal z dvou textů, pod každým z nich bylo uvedeno pět otázek. Odpovědi na otázky zapsali žáci do testovacího archu fáze I. Nejpozději po uplynutí stanovené doby (45 min.) byly testovací archy vybrány.

## FÁZE 2:

1. Žáci obdrželi testovací arch fáze II, se stejným jedinečným číslem, které měl každý žák na testovacím archu fáze I.

2. Po stisknutí tlačítka **TEST 2** se zobrazila stránka s pokyny pro vyplnění testovací fáze II a samotný test 2.

3. Žáci si přečetli dva texty. V této fázi měli možnost spustit si videa s překlady obou textů do českého znakového jazyka. Ke každému textu náleželo opět pět otázek.

4. Po přečtení textu 1 nebo po zhlédnutí překladu v českém znakovém jazyce žáci stiskli tlačítko **OTÁZKY**. Zobrazila se stránka s otázkami a jejich překlady do českého znakového jazyka. Odpovědi na tyto otázky žáci zapsali do archu fáze II. Žáci se při tvorbě odpovědí mohli libovolně vrátet k textu 1 prostřednictvím tlačítka **ZPĚT NA TEXT 1**.

Po vypracování odpovědí na otázky k textu 1, stiskli žáci tlačítko **TEXT 2** a postupovali stejným způsobem, jako v případě textu 1 (Přečetli si text, nebo si pustili překlad v českém znakovém jazyce, stiskli tlačítko **OTÁZKY**, přečetli si otázky nebo si spustili jejich překlad a své odpovědi zapsali do archu druhé fáze testování. Opět se mohli vrátet k textu 2, tentokrát pomocí tlačítka **ZPĚT NA TEXT 2**).

5. Časový limit pro na vypracování druhé fáze testování byl 45 minut. Po uplynutí této doby bylo testování ukončeno a testovací archy fáze II byly vybrány a shromážděny do přiložených desek.

Na žádost jedné ze škol byl autor u testování osobně přítomen. Jedna ze škol si vyžádala přítomnost autora pro zaškolení pedagogů v postupech testování. Zbylé školy provedly testování samostatně.

### 6.1.4 Testování kontrolní skupiny žáků hlavního vzdělávacího proudu

Testování proběhlo za spolupráce s jedním z pedagogů vybrané základní školy pro žáky hlavního vzdělávacího proudu. Tento pedagog, vybaven přesnými instrukcemi, distribuoval test v rámci své školy.

Žáci hlavního vzdělávacího proudu absolvovali pouze tu část testování, která odpovídala testovací fázi I žáků ze základních škol pro sluchově postižené.

## 6.2 Výsledky testování porozumění učebnímu textu

V rámci testování bylo odesláno 160 testovacích sad do osmi základních škol pro sluchově postižené. Zpět bylo vráceno 43 vyplněných testových sad ze čtyř základních škol pro sluchově postižené (návratnost byla tedy cca 27 %). Pro testování kontrolní skupiny (žáci hlavního vzdělávacího proudu) bylo připraveno 200 testovacích sad pro jednu základní školu hlavního vzdělávacího proudu, v tomto případě bylo vráceno vyplněných 196 testových sad (návratnost byla cca 98 %).

Před samotným hodnocením všech testů bylo stanoveno několik hypotéz vztahujících se k předpokládaným výsledkům.

### Hypotézy:

1. Předpokládá se, že žáci ze **základních škol pro žáky hlavního vzdělávacího proudu** budou v testování dosahovat **lepších výsledků** než žáci ze škol pro sluchově postižené žáky v příslušném ročníku.
2. Dále se předpokládá, že se zvyšujícím se ročníkem budou žáci dosahovat lepších výsledků.
3. Dalším předpokladem jsou **lepší výsledky žáků** se sluchovým postižením (kteří **preferují ke komunikaci český znakový jazyk**) ve fázi 2 v porovnání s fází 1.
4. Vzhledem k výsledkům hodnocení učebnic zjištěných v rámci této práce se dále předpokládá **větší úspěšnost všech respondentů v porozumění textu 1** (text z učebnice přírodopisu pro žáky hlavního vzdělávacího proudu) v porovnání s textem 2 (text z učebnice pro žáky se sluchovým postižením).
5. Dle již provedených výzkumů čtenářské gramotnosti a výsledků pilotáže provedené v rámci tohoto výzkumu se předpokládají **lepší výsledky u uzavřených otázek a u otázek zaměřených na vyhledání informace v textu**. S tímto předpokladem je také spojeno očekávání v podobě **horších výsledků u otázek vyžadujících vlastní odpověď** a zaměřených na zkoumání takových postupů porozumění textu, které souvisí s **přesnějším a komplexnějším porozuměním textu**.
6. Předpokládá se také využití **strategií vizuálního srovnávání** při tvoření odpovědí, a to u všech respondentů.
7. Dalším z předpokladů je korelace výsledků tohoto výzkumu s mezinárodními testy čtenářské gramotnosti.

Mimo tyto hypotézy byla také položena otázka, zda se u žáků hlavního vzdělávacího proudu a žáků škol pro sluchově postižené budou objevovat stejné nebo **podobné odpovědi** (chybné i správné).

## 6.2.1 Analýza výsledků

Tato část práce bude věnována analýze výsledků testů. V její první části budou popsány výsledky fáze I testování u žáků základních škol pro sluchově postižené. Následovat bude porovnání výsledků první fáze testování a druhé fáze testování u stejné skupiny žáků. Výsledky budou poté porovnány s výsledky žáků základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Vyplněné testovací archy nejsou součástí této práce, ale jsou k dispozici u autora výzkumu.

### 6.2.1.1 Analýza výsledků testovací fáze I

Tato část analýzy je zaměřena na výsledky testovací fáze I (fáze bez možnosti využití překladu). Všechny otázky budou analyzovány postupně a to tak, že bude vždy uvedena příslušná otázka s vyznačením správné odpovědi (u uzavřených otázek tučným zvýrazněním odpovědi, u otevřených otázek vepsáním správné odpovědi kurzívou).

Dále budou prostřednictvím tabulky zapsány počty správného řešení, chybného řešení a řešení bez odpovědi (v závorkách jsou uvedeny počty odpovědí, které nelze jednoznačně posoudit). Za správná jsou považována ta řešení, u nichž je uvedena odpověď, která odpovídá zadání (částečně správné odpovědi jsou považovány za chybné). U otázek otevřeného typu zaměřených na posuzování textu (otázka č. 5 v textu 1 a otázka č. 3 v textu 2) je možných více správných řešení. Odpovědi, které respondenti nezodpověděli, jsou považovány za chybné.

Následovat bude analýza chybného řešení. Pro tyto účely bude využita tabulka obsahující informace o konkrétním chybném řešení, počtu výskytu chybného řešení a odůvodnění možného vzniku chyby.

**TEXT 1** (viz kapitola 6.1.2 Tvorba testovacích materiálů)

**Otázka č. 1 (vyhledání informace):**

**Co je největším zdrojem energie v potravinách? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 1.)**

- a) Bílkoviny
- b) Vitamíny
- c) Sacharidy
- d) **Tuky**

Správné	Chybné	Neřešené
20	19	4

**Tabulka 27: Proporce odpovědí - otázka č. 1**



## Analýza chybných odpovědí:

Chybná odpověď	Počet výskytů chybné odpovědi	Možný důvod vzniku chyby
a) Bílkoviny	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání - respondent porovnával slova obsažená v otázce (<i>energie, bílkoviny</i>)<sup>91</sup> se slovy v textu (zde se patrně rozhodl postupovat od konce textu).</li> </ul> <p><b>Bílkoviny</b> Z bílkovin nezískáme tolik energie jako z tuků, ale jsou pro nás jinak důležité. Naše tělo je přeměněno na jiné bílkoviny a z nich vytváří kůži, vlasy, svaly, všechny naše orgány. Na obrázcích vidíme potraviny bohaté na bílkoviny.</p>
b) Vitamíny	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání - respondent porovnával slova v obsažená v otázce (<i>vitamíny</i>)<sup>92</sup> se slovy v textu.</li> <li>Vyhledávání a porovnávání slov, která spolu významově souvisí (<i>zdroj energie, oslabení</i>)<sup>93</sup>. Z odpovědi je zřejmé, že respondent nezná všechny možné významy slova <i>oslabení</i>, v tomto textu nesouvisí význam s oslabením v souvislosti s energií, ale s oslabením imunity, nebo obranyschopností organismu.</li> </ul> <p><b>Vitamíny a minerální látky</b> Vitaminů a minerálních látek máme oproti tukům, cukrům a bílkovinám jen malinko, ale jsou stejně důležité. Jen díky nim naše tělo správně roste a pracuje. Když nám tyto látky chybí, jsme oslabeni a snadno podléháme nemoci. Nedostatek vitamínů a minerálních látek dokonce může přímo způsobit některé nemoci.</p>
c) Sacharidy	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání - respondent porovnával slova obsažená v otázce (<i>zdroj energie, sacharidy</i>)<sup>94</sup> se slovy v textu.</li> <li>Neznalost významu a významové souvislosti spojení <i>zdroj energie</i> a <i>větší energetická hodnota</i><sup>95</sup>.</li> </ul> <p><b>Sacharidy</b> Jistě jste si všimli, že mnohé potraviny obsahují sacharidy. Jeden sacharid znáte dobře – cukr, kterým sladíme. Některé jiné sacharidy nejsou sladké, třeba škrob obsažený v mouce. Všechny nám ale slouží jako zdroj energie. Proto potraviny obsahující sacharidy bývají součástí každého našeho jídla. Na obrázcích jsou příklady takových potravin. Jistě sami dokážete říci, jak ohrožuje své zdraví ten, kdo jí potravin obsahujících sacharidy příliš mnoho.</p> <p><b>Tuky</b> Tuky mají ještě větší energetickou hodnotu než cukry. Proto si musíme dávat pozor na potraviny obsa-</p>

Tabulka 28: Analýza chybných odpovědí - otázka č. 1

<sup>91</sup> V textu vyznačila LM.

<sup>92</sup> V textu vyznačila LM.

<sup>93</sup> V textu vyznačila LM.

<sup>94</sup> V textu vyznačila LM.

<sup>95</sup> V textu vyznačila LM.

## Otázka č. 2 (interpretace, otevřená):

V zadání této otázky byla záměrně uvedena jiná délka samohlásek ve slově *vitamíny*, než je uvedena v textu *vitaminy*, pro odhalení možného využití strategie vizuálního srovnávání.

Co je **největším** zdrojem vitamínů v potravinách? (Odpověz podle textu 1.)

Možné odpovědi:

1. Největším zdrojem vitamínů v potravinách je zelenina.
2. zelenina

Správné	Chybné	Neřešené
1	30	12

Tabulka 29: Proporce odpovědí - otázka č. 2

### Analýza chybných odpovědí:

Chybná odpověď	Počet výskytů chybné odpovědi	Možný důvod vzniku chyby
Dobře	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití vlastních znalostí - odpověď neodpovídá informacím obsaženým v textu.</li> </ul>
zelenina, do ovoce. je zdrojem vitamínů ovoce a zelenina.	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití vlastních znalostí - odpověď neodpovídá informacím obsaženým v textu.</li> </ul>
energie	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání - respondent porovnával slova obsažená v otázce (<i>zdrojem</i>) se slovy v textu (<i>zdroj energie</i>)<sup>96</sup>.</li> </ul> <p><b>Sacharidy</b> Jistě jste si všimli, že mnohé potraviny obsahují sacharidy. Jeden sacharid znáte dobře – cukr, kterým sladíme. Některé jiné sacharidy nejsou sladké, třeba škrob obsažený v mouce. Všechny nám ale slouží jako <b>zdroj energie</b>. Proto potraviny obsahující</p>
Nejvíce vitamínů najdeme v zelenině, ale jsou také v ovoci, pečivu, masu.	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání - respondent porovnával slova obsažená v otázce (<i>vitamíny</i><sup>97</sup>, <i>největším</i>) se slovy v textu (<i>nejvíce</i>, <i>vitamínů</i>)<sup>98</sup>. Respondent opsal větu, nebo její část.</li> </ul> <p><b>Vitaminy</b> jsou látky vytvářené v tělech rostlin i živočichů. Mají názvy podle písmen abecedy. Tak známe vitamin A, B, C, D, E, F a některé další. <b>Nejvíce vitamínů</b> najdeme v zelenině, ale jsou také v ovoci, pečivu, masu.</p>
v zelenině, haly ovoce, pečivo, masa		
Jsou v zelenině, ovoci, pečivu a masu		

<sup>96</sup> V textu vyznačila LM

<sup>97</sup> V textu vyznačila LM

<sup>98</sup> V textu vyznačila LM

CITRON	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití vlastních znalostí - odpověď neodpovídá informacím obsaženým v textu.</li> </ul>
meloun		
jablka, hrušky, hřibek		
Vitaminy a minerální látky	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání - respondent porovnával slova obsažená v otázce (vitaminy) se slovy v textu (vitaminy)<sup>99</sup>. Respondent opsal nadpis kapitoly.</li> </ul> <p><b>Vitaminy a minerální látky</b></p> <p>Vitaminů a minerálních látek jíme oproti tukům, cukrům a bílkovinám jen malinko, ale jsou stejně důležité. Jen díky nim naše tělo správně roste a pracuje. Když nám tyto látky chybí, jsme oslabení a snadno podléháme nemocem. Nedostatek vitamínů a minerálních látek dokonce může přímo způsobit některé nemoci.</p>
A, B, C, D, E, F, ...	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání - respondent porovnával slova obsažená v otázce (vitaminy) se slovy v textu (vitaminy). Respondent opsal výrazy v okolí porovnávaného slova.</li> </ul> <p><b>Vitaminy</b> jsou látky vytvářené v tělech rostlin i živočichů. Mají názvy podle písmen abecedy. Tak známe <b>vitamin A, B, C, D, E, F</b> a některé další. Nejvíce vitaminů najdeme v zelenině, ale jsou také v ovoči, pečivu, masu.</p>
SACHARIDY	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání - respondent porovnával slova obsažená v otázce (zdroj) se slovy v textu (zdroj energie)<sup>100</sup>. Respondent opsal výrazy v okolí porovnávaného slova – nadpis odstavce.</li> </ul> <p><b>Sacharidy</b></p> <p>Jistě jste si všimli, že mnohé potraviny obsahují sacharidy. Jeden sacharid znáte dobře – cukr, kterým sladíme. Některé jiné sacharidy nejsou sladké, třeba škrob obsažený v mouce. Všechny nám ale slouží jako <b>zdroj energie</b>. Proto potraviny obsahující</p>
cukr a bílkovina	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání - respondent porovnával slova obsažená v otázce (zdroj) se slovy v textu (zdroj energie, energie)<sup>101</sup>. Respondent opsal výrazy v okolí porovnávaného slova.</li> </ul> <p><b>Sacharidy</b></p> <p>Jistě jste si všimli, že mnohé potraviny obsahují sacharidy. Jeden sacharid znáte dobře – <b>cukr</b>, kterým sladíme. Některé jiné sacharidy nejsou sladké, třeba škrob obsažený v mouce. Všechny nám ale slouží jako <b>zdroj energie</b>. Proto potraviny obsahující</p>

<sup>99</sup> V textu vyznačila LM.

<sup>100</sup> V textu vyznačila LM.

<sup>101</sup> V textu vyznačila LM.

		<p><b>Bílkoviny</b></p> <p>Z bílkovin nezískáme tolik energie jako z tuků, ale jsou pro nás jinak důležité. Naše tělo je přemění na jiné bílkoviny a z nich vytváří kůži, vlasy, svaly, všechny naše orgány. Na obrázcích vidíme potraviny bohaté na bílkoviny.</p>
--	--	---

Tabulka 30: Analýza chybných odpovědí - otázka č. 2

### Otázka č. 3 (posuzování textu, uzavřená)

V textu jsou napsána písmenka A, B, C, D, E, F, co v tomto textu znamenají? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 1.)

- Jsou to první písmena abecedy.
- Jsou to názvy vitamínů.
- Jsou to názvy minerálních látek.
- Jsou to názvy tuků.

Správné	Chybné	Neřešené
29	10	4

Tabulka 31: Proporce odpovědí - otázka č. 3

### Analýza chybných odpovědí:

Chybná odpověď	Počet výskytů chybné odpovědi	Možný důvod vzniku chyby
a) Jsou to první písmena abecedy	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání - respondent porovnával slova obsažená v otázce (A, B, C, D, E, F; písmena abecedy) se slovy v textu (A, B, C, D, E, F; písmen abecedy)<sup>102</sup>.</li> <li>Nepochopení textu.</li> </ul> <p><b>Vitaminy</b> jsou látky vytvářené v tělech rostlin i živočichů. Mají názvy podle písmen abecedy. Tak známe vitaminy A, B, C, D, E, F a některé další. Nejvíce vitamínů najdeme v zelenině, ale jsou také v ovoči, pečivu, mase.</p>
a) Jsou to první písmena abecedy, b) Jsou to názvy vitamínů.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nepochopení textu</li> </ul>

Tabulka 32: Analýza chybných odpovědí - otázka č. 3

### Otázka č. 4 (vyvozování závěrů, uzavřená):

Co by se mohlo stát, kdybychom nejedli žádné vitamíny? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 1.)

- Mohli bychom být nemocní.
- Mohli bychom mít hlad.
- Mohli bychom být tlustí.
- Mohli bychom mít málo energie.

<sup>102</sup> V textu vyznačila LM

Správné	Chybné	Neřešené
28	12	3

Tabulka 33: Proporce odpovědí - otázka č. 4

### Analýza chybných odpovědí:

Chybná odpověď	Počet výskytů chybné odpovědi	Možný důvod vzniku chyby
a) Mohli bychom být nemocní, d) Mohli bychom mít málo energie.	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vliv vlastní zkušenosti.</li> <li>- Využití strategie vizuálního srovnávání - respondent porovnával slova obsažená v otázce (<i>vitamíny</i>) se slovy v textu (<i>vitamíny</i>) a strategie vyhledávání a porovnávání slov, která spolu významově souvisí (<i>žádné, vitamíny, oslabení</i>). Z odpovědi je zřejmé, že respondent nezná všechny významy slova <i>oslabení</i>. V tomto textu <i>nesouvisí význam s oslabením v souvislosti s energií, ale s oslabením imunity, nebo obranyschopnosti organismu.</i></li> </ul>
d) Mohli bychom mít málo energie	10	

Tabulka 34: Analýza chybných odpovědí - otázka č. 4

### Otázka č. 5 (posuzování textu) otevřená:

Prohlédni si obrázek, kde je mrkev, špagety, brambory, jablka, müsli a chléb. Jaké potraviny jsou na obrázku? (Odpověz podle textu.)

Možné odpovědi:

1. Jsou to potraviny obsahující sacharidy (potraviny obsahující sacharidy)
2. Jsou to potraviny, které jsou zdrojem energie (zdroj energie)

Správné	Chybné	Neřešené
3 ( $\pm 13?$ ) <sup>103</sup>	18 ( $\pm 13?$ ) <sup>104</sup>	7

Tabulka 35: Proporce odpovědí - otázka č. 5

### Analýza chybných odpovědí:

Chybná odpověď	Počet výskytů chybné odpovědi	Možný důvod vzniku chyby
<p>chléb, olej, ořechy, máslo</p> <p>bílkoviny, maso, ryba, vejce, hráchy</p> <p>vejce</p> <p>ovocná jablka, mrkev, cibule, černý, salát,</p> <p>potrzel, rajče, paprika, citron</p>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respondent neodpovídá podle textu.</li> <li>• Vyjmenovává všechny potraviny na všech obrázcích.</li> </ul>
<p>chléb, vejce, máslo, ryba, kukuřičný chléb, olej, housky, ořechy,</p> <p>černý, paprika, cibule, mrkev, rajče, salát, máslo.</p> <p>paprika, pomeranč, citron, meloun, jogurt, jogurt, vejce,</p>		

<sup>103</sup> Odpovědi, na základě jejichž charakteru nelze jednoznačně posoudit jejich správnost nebo chybnost.

<sup>104</sup> Odpovědi, na základě jejichž charakteru nelze jednoznačně posoudit jejich správnost nebo chybnost.

Mléko - vitamíny špagety - müslí a chléb - sacharidy. brambory - sacharidy jablka - sacharidy	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent neodpovídá podle textu.</li> </ul>
Prohlédni si <u>obrázek</u> , kde je mrkev, špagety, brambory, jablka, müsli a chléb. Jaké potraviny jsou na obrázku? (Odpověz podle textu 1.)	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent neodpovídá podle textu.</li> <li>Kroužkuje potraviny, které se objevují na více obrázcích (ovlivněno zkušeností s určitým typem testování).</li> </ul>
ovoce, zelenina, pšava, křesloeny	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent neodpovídá podle textu.</li> <li>Jednotlivé potraviny řadí pod nadřazené kategorie (užívá vlastní znalosti).</li> </ul>
ovoce a zelenina, pšava		
Vitamíny	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent neodpovídá podle textu (užívá vlastní znalosti).</li> </ul>
Mléko	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent neodpovídá podle textu.</li> <li>Vyjmenovává jednu potravinu z obrázku, která se vyskytuje i na dalších obrázcích, na kterých se objevují podobné potraviny (müsli).</li> </ul>
ZDRAVÉ	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent neodpovídá podle textu (užívá vlastní znalosti).</li> </ul>
Zdraví Moc		
SACHARIDY	13	
Potraviny jsou sacharidy		
<p>U této odpovědi je obtížné určit, zde je správná, či chybná. Potraviny na obrázku samy sacharidy nejsou. Sacharidy pouze obsahují. Tato odpověď může být ovlivněna nízkou kompetencí ve vlastní produkci psané češtiny (žáci vědí, že tyto potraviny sacharidy obsahují, ale nejsou schopni písemného vyjádření na požadované úrovni). Žáci mohou být též ovlivněni svou dosavadní zkušeností s různými testy – jejich formou a řešením (v praxi jsou často užívané takové testové otázky, které vyžadují jednoslovné odpovědi). Pro tuto otázku by bylo vhodné zvolit jiný způsob odpovědi – možnost odpovídat ve znakovém jazyce. Předěšlo by se komplikacím spojeným s nízkou kompetencí ve vyjadřování v psané češtině a možným ovlivněním způsobeným předešlými zkušenostmi s různými typy testů.</p>		

## TEXT 2 (viz kapitola 6.1.2 Tvorba testovacích materiálů)

### Otázka č. 1 (vyhledání informací, uzavřená)

Jaký je jiný název pro mléčný cukr? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 2.)

- Glukóza
- Laktóza**
- Sacharóza
- Fruktóza

Správné	Chybné	Neřešené
30	9	4

Tabulka 36: Proporce otázek - otázka č. 1

### Analýza chybných odpovědí:

Chybná odpověď	Počet výskytů chybné odpovědi	Možný důvod vzniku chyby
a) Glukóza	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání – respondent porovnával slova obsažená v otázce (<i>glukóza</i>) se slovy v textu (<i>glukóza</i>). Pravděpodobně postupoval od první možnosti, a ve chvíli, kdy našel shodné slovo, usoudil, že odpověď je správná a další možnosti již nebral v úvahu.</li> <li>Neznalost výrazu <i>jiný název</i> v daném významu (synonymní), chápání daného výrazu ve významu <i>další jiný název</i> – (interference z českého znakového jazyka?).</li> <li>Dosavadní zkušenost s textem – respondent neví, že synonyma odborných výrazů se často v textech píšou do závorek.</li> </ul>
a) Glukóza; b) Laktóza	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nepochopení otázky – neznalost výrazu <i>jiný název</i> v daném významu (synonymní), chápání daného výrazu ve významu <i>další název</i> – (interference z českého znakového jazyka?).</li> <li>Vlastní zkušenost s textem – respondent neví, že synonyma odborných výrazů se často v textech píšou do závorek.</li> </ul>
a) Glukóza; d) Fruktóza	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nepochopení otázky – neznalost výrazu <i>jiný název</i> v daném významu (synonymní), chápání daného výrazu ve významu <i>další název</i> – (interference z českého znakového jazyka?). Pojem <i>fruktóza</i> se v textu nevyskytuje.</li> <li>Dosavadní zkušenost s textem – respondent neví, že synonyma odborných výrazů se často v textech píšou do závorek.</li> </ul>
b) Laktóza; c) Sacharóza	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Neznalost výrazu <i>jiný název</i> v daném významu (synonymní), chápání daného výrazu ve významu <i>další název</i> (interference z českého znakového jazyka?).</li> <li>Dosavadní zkušenost s textem (neznalost členění výkladových a odborných textů) – respondent neví, že synonyma odborných výrazů se často v textech píšou do závorek.</li> </ul>
c) Sacharóza	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nepochopení otázky – neznalost výrazu <i>jiný název</i> v daném významu (synonymní), chápání daného výrazu ve významu <i>další název</i> (interference z českého znakového jazyka?).</li> <li>Dosavadní zkušenost s textem – respondent neví, že synonyma odborných výrazů se často v textech píšou do závorek.</li> </ul>
e) Fruktóza	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nepochopení otázky – neznalost výrazu <i>jiný název</i> v daném významu (synonymní), chápání daného výrazu ve významu <i>další název</i> (interference z českého znakového jazyka?). Pojem <i>fruktóza</i> se v textu nevyskytuje.</li> <li>Dosavadní zkušenost s textem – respondent neví, že synonyma odborných výrazů se často v textech píšou do závorek.</li> </ul>

Tabulka 37: Analýza chybných odpovědí - otázka č. 1

### Otázka č. 2 (interpretace, otevřená):

Jaké jsou 2 hlavní příčiny nadváhy? (*Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 2.*)

Možné odpovědi:

- Hlavní příčinou nadváhy je vyšší příjem cukrů a tuků a málo pohybu.*
- vyšší příjem cukrů a tuků a málo pohybu*

Správné	Chybné	Neřešené
12	25	6

Tabulka 38: Proporce odpovědí - otázka č. 2

### Analýza chybných odpovědí:

Chybná odpověď	Počet výskytů chybné odpovědi	Možný důvod vzniku chyby
tuk, cukr  cukry, tuky	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent neodpovídá podle textu.</li> <li>Nepochopení textu – (a) respondent uvádí 2 položky, které jsou v textu uvedeny jako 1 příčina; (b) samotný příjem tuků a cukrů nadváhu nezpůsobuje, musí být zvýšený.</li> <li>Odpověď může být ovlivněna nízkou kompetencí v produkci psané češtiny.</li> <li>Odpověď může být ovlivněna předešlou zkušeností s formou a způsoby testování – respondent může být navyklý odpovídat heslovitě.</li> </ul>
VYŠŠÍ PŘÍJEM TUKŮ A CUKRŮ	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání – respondent porovnával slova obsažená v otázce (<i>nadváha, hlavní, příčina</i>) se slovy v textu (<i>hlavní, příčinou, nadváhy</i>)<sup>105</sup>.</li> <li><b>Nadváha</b> je onemocněním lidí v rozvinutých zemích. Zdravý člověk má přijímat tolik potravy, kolik vydává energie. <b>Hlavní příčinou nadváhy je vyšší příjem tuků a cukrů v potravě a málo pohybu.</b> Nadváha zatěžuje kostru, svaly, cévy, játra a ledviny. Lidé s nadváhou (obézní lidé) jsou často nemocní.</li> <li>Nepochopení textu – respondent uvádí dvě položky, které jsou v textu uvedeny jako jedna příčina</li> </ul>
vyšší příjem tuků a málo pohybu.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání – respondent porovnával slova obsažená v otázce (<i>nadváha, hlavní, příčina</i>) se slovy v textu (<i>hlavní, příčinou, nadváhy</i>)<sup>106</sup> a jejich okolí; je patrně ovlivněn grafickým zpracováním informace (tučné vytištění je vizuálně nápadné).</li> <li><b>Nadváha</b> je onemocněním lidí v rozvinutých zemích. Zdravý člověk má přijímat tolik potravy, kolik vydává energie. <b>Hlavní příčinou nadváhy je vyšší příjem tuků a cukrů v potravě a málo pohybu.</b> Nadváha zatěžuje kostru, svaly, cévy, játra a ledviny. Lidé s nadváhou (obézní lidé) jsou často nemocní.</li> <li>Nepochopení textu – respondent uvádí neúplnou odpověď (respondent uvádí dvě položky, z nichž první je částí informace v textu uvedené jako jedna příčina).</li> </ul>
příjem tuků a cukrů málo pohybu	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání – respondent porovnával slova obsažená v otázce (<i>nadváha, hlavní, příčina</i>) se slovy v textu (<i>hlavní, příčinou, nadváhy</i>)<sup>107</sup> a jejich okolí; je patrně ovlivněn grafickým zpracováním</li> </ul>

<sup>105</sup> V textu vyznačila LM.

<sup>106</sup> V textu vyznačila LM.

<sup>107</sup> V textu vyznačila LM.



		<p>informace (tučné vytištění je vizuálně nápadné).</p> <p><b>Nadváha</b> je onemocněním lidí v rozvinutých zemích. Zdravý člověk má přijímat tolik potravy, kolik vydává energie. <b>Hlavní příčinou nadváhy je vyšší příjem tuků a cukrů v potravě a málo pohybu.</b> Nadváha zatěžuje kostru, svaly, cévy, játra a ledviny. Lidé s nadváhou (obézní lidé) jsou často nemocní.</p>
<p>PROTOŽE MOC TUK</p>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent uvádí neúplnou odpověď, která neodpovídá textu a může být ovlivněna vlastní zkušeností.</li> <li>Odpověď může být ovlivněna nízkou kompetencí v produkci psané češtiny</li> </ul>
<p>moc tuků</p>		
<p>tuky</p>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent uvádí neúplnou odpověď, která neodpovídá textu a může být ovlivněna vlastní zkušeností.</li> <li>Nepochopení textu – samotný příjem tuku nezpůsobuje nadváhu – musí být zvýšený.</li> <li>Odpověď může být ovlivněna nízkou kompetencí v produkci psané češtiny.</li> </ul>
<p>moc jí a málo se pohybuje</p>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent uvádí odpověď, která neodpovídá zadání – uvádí dvě příčiny, které způsobují nadváhu, v textu jsou obsaženy, ale nejsou považovány za hlavní příčiny.</li> </ul>
<p>moc jídla, málo pohybu</p>		
<p>Jezen příliš tučných jídel a nedostatek pohybu</p>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nepochopení textu – respondent uvádí neúplnou odpověď (respondent uvádí dvě informace, z nichž první je částí informace v textu uvedené jako jedna příčina).</li> <li>Odpověď může být ovlivněna vlastní zkušeností.</li> </ul>
<p>že jíme maso a čokoládu</p>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent neodpovídá podle textu – jeho odpověď je ovlivněna vlastní zkušeností.</li> </ul>
<p>Býl příčinou srdečních chorob.</p>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání – respondent porovnával slova obsažená v otázce (<i>příčina</i>) se slovy v textu (<i>příčinou</i>)<sup>108</sup> a opsal část věty, která tato slova obsahovala.</li> </ul> <p><b>Tuky rostlinné</b> jsou rostlinné oleje a rostlinná másla. <b>Tuky živočišné</b> jsou maslo, sádlo a rybí tuk. Velké množství živočišných tuků v potravě není zdravé – může být příčinou srdečních chorob.</p>
<p>Nadváha zatěžuje kostru.</p>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání – respondent porovnával slova obsažená v otázce (<i>hlavní, příčina</i>) se slovy v textu (<i>hlavní, příčinou</i>)<sup>109</sup> a opsal část věty, která se nachází v řádku pod těmito slovy.</li> </ul> <p><b>Nadváha</b> je onemocněním lidí v rozvinutých zemích. Zdravý člověk má přijímat tolik potravy, kolik vydává energie. <b>Hlavní příčinou nadváhy je vyšší příjem tuků a cukrů v potravě a málo pohybu.</b> Nadváha zatěžuje kostru, svaly, cévy, játra a ledviny. Lidé s nadváhou (obézní lidé) jsou často nemocní.</p>
<p>mlečný cukr, jednoduchý cukr.</p>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent neodpovídá podle textu.</li> <li>Odpověď může být ovlivněna vlastní zkušeností (respondent ví, že vyšší příjem cukru může způsobit nadváhu).</li> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání,</li> </ul>

<sup>108</sup> V textu vyznačila LM.

<sup>109</sup> V textu vyznačila LM.

		<p>kteřá je ovlivněna vlastní zkušeností – respondent vyhledává informaci, která obsahuje slovo spojené s předešlou zkušeností (<i>cukr – Mléčný cukr, Jednoduchý cukr</i>)<sup>110</sup>. Respondent je také patrně ovlivněn grafickým zpracováním informace (tučné vytištění je vizuálně nápadné).</p> <p><b>Cukry</b> jsou hlavním zdrojem energie. <b>Mléčný cukr (laktóza)</b> je v mléce a mléčných výrobcích. <b>Jednoduchý cukr (glukóza)</b> je v ovoci. Složitější <b>řepný cukr (sacharóza)</b> se nachází v bulvách řepy cukrové. Používá se ke slazení. <b>Složitý cukr (škrob)</b> obsahují brambory, rýže, moučné výrobky.</p>
V tuky rostlinné, tuky živočišné, tuky	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respondent neodpovídá podle textu.</li> <li>• Odpověď může být ovlivněn vlastní zkušeností (respondent ví, že vyšší příjem tuku může způsobit nadváhu).</li> <li>• Využití strategie vizuálního srovnávání, která je ovlivněna vlastní zkušeností – respondent vyhledává informaci, která obsahuje slovo spojené s předešlou zkušeností (<i>tuk – Tuky, Tuky rostlinné, Tuky živočišné</i>)<sup>111</sup>. Respondent je také patrně ovlivněn grafickým zpracováním informace (tučné vytištění je vizuálně nápadné).</li> </ul> <p><b>Tuky</b> jsou vydatné zdroje energie. V těle tvoří tuky tepelnou izolaci a chrání vnitřní orgány. Tělo si ukládá tuky do zásoby.</p> <p><b>Tuky rostlinné</b> jsou rostlinné oleje a rostlinná másla. <b>Tuky živočišné</b> jsou maslo, sádlo a rybí tuk. Velké množství živočišných tuků v potravě není zdravé – může být příčinou srdečních chorob.</p>
Bilkoviny a voda tuky	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Využití strategie vizuálního srovnávání, která je ovlivněna vlastní zkušeností – respondent vyhledává informaci, která obsahuje slovo spojené s předešlou zkušeností (<i>tuk</i>); opisuje informace (slova) v jeho blízkosti. Respondent je také patrně ovlivněn grafickým zpracováním informace (tučné vytištění je vizuálně nápadné).</li> </ul>
glukóza, sacharóza	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Využití strategie vizuálního srovnávání, která je ovlivněna vlastní zkušeností – respondent vyhledává informaci, která obsahuje slovo spojené s předešlou zkušeností (<i>cukr</i>); odpověď je také ovlivněna předešlou otázkou (termín fruktóza text neobsahuje, otázka ano) obsahující slovo spojené s předešlou zkušeností (<i>cukr</i>).</li> </ul> <p><b>Jaký je jiný název pro mléčný <b>cukr</b>?</b>  <b>(Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 2.)</b></p> <p>e) Glukóza  f) Laktóza  g) <b>Sacharóza</b>  h) <b>Fruktóza</b></p>
SACHARÓZA, ŠKROB	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Využití strategie vizuálního srovnávání, která je ovlivněna vlastní zkušeností –</li> </ul>

<sup>110</sup> V textu vyznačila LM.

<sup>111</sup> V textu vyznačila LM.

		<p>respondent vyhledává informaci, která obsahuje slovo, spojené s předešlou zkušeností (<i>cukr</i>)<sup>112</sup>; opisuje informace (slova) v jeho blízkosti – na začátku řádku a pod sebou. Respondent je také patrně ovlivněn grafickým zpracováním informace (tučné vyištění je vizuálně nápadné).</p> <p><b>Cukry</b> jsou hlavním zdrojem energie. <b>Mléčný cukr (laktóza)</b> je v mléce a mléčných výrobcích. <b>Jednoduchý cukr (glukóza)</b> je v ovoci. Složitější <b>řepný cukr (sacharóza)</b> se nachází v bulvách řepy cukrové. Používá se ke slazení. <b>Složitý cukr (škrob)</b> obsahují brambory, rýže, moučné výrobky.</p>
--	--	---

Tabulka 39: Analýza chybných odpovědí - otázka č. 2

### Otázka č. 3 (posuzování textu, otevřená):

Podívej se na tabulku. Proč je tabulka v textu? (Odpověz podle textu 2.)

Příklady možných odpovědí:

1. Abychom věděli, jaké vitamíny jsou obsaženy v jaké potravě a čím jsou pro tělo prospěšné.
2. Protože podává informace o vitamínech – jejich přehled, zdroj a význam.
3. Protože přehledně uvádí informace o vitamínech.

Správné	Chybné	Neřešené
1(±9?) <sup>113</sup>	27(±9?) <sup>114</sup>	6

Tabulka 40: Proporce odpovědí - otázka č. 3

### Analýza chybných odpovědí:

Chybná odpověď	Počet výskytů chybné odpovědi	Možný důvod vzniku chyby
<i>vitamíny, zdroj, význam</i>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent podává takovou odpověď, u které je obtížné posoudit její správnost: (a) respondent neví, proč je tabulka v textu, pouze opsal nadpisy jednotlivých sloupců; (b) respondent pochopil, proč je tabulka v textu, ale nemá dostatečnou kompetenci v produkci psané češtiny; (c) respondent pochopil, proč je tabulka v textu, ale je ovlivněn předešlou zkušeností se způsoby testování a tvořením odpovědí.</li> </ul>
<i>vitamin, zdroj, význam</i>		
<i>kvůli významu, zdrojům a významům</i>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent podává takovou odpověď, u které je obtížné posoudit její správnost: (a) respondent neví, proč je tabulka</li> </ul>
<i>abychom věděli, zdroj, vitamíny a význam</i>	1	

<sup>112</sup> V textu vyznačila LM.

<sup>113</sup> Odpovědi, na základě jejichž charakteru nelze jednoznačně posoudit jejich správnost nebo chybnost.

<sup>114</sup> Odpovědi, na základě jejichž charakteru nelze jednoznačně posoudit jejich správnost nebo chybnost.

Proč je to Tabulka jako význam a vitaminy dříve.	1	v textu, pouze opsal nadpisy jednotlivých sloupců; (b) respondent pochopil, proč je tabulka v textu, ale nemá dostatečnou kompetenci v produkci psané češtiny.
(Aby jsme věděli co tam píšeš významen.) Aby jsme věděli o vitamínech.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent podává částečnou odpověď. Chybí informace o zdroji vitamínů.</li> </ul>
Proč je mají různé vitaminy a tabulka.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent uvádí pouze částečnou odpověď. Chybí informace o významech a zdrojích vitamínů.</li> <li>Respondent může být limitován nízkou kompetencí v produkci psané češtiny.</li> </ul>
Proč je ukazuje jaký vitamín to je.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent uvádí pouze částečnou odpověď. Chybí informace o významech a zdrojích vitamínů.</li> <li>Respondent může být limitován nízkou kompetencí v produkci psané češtiny</li> </ul>
Abych věděla co jaký vitamín potřebuje.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent podává pouze částečnou odpověď. Chybí informace o zdroji vitamínů.</li> </ul>
rozdělení vitamínů	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Odpověď je patrně ovlivněná předešlou zkušeností s tabulkami a schématy (často zobrazují nějaké rozdělení a uspořádání entit, nebo nějaké vysvětlení) - tabulka v textu vitamíny žádným způsobem nedělí.</li> <li>Odpověď může být ovlivněná nízkou kompetencí v produkci psané češtiny.</li> </ul>
Vysvětlení a náidlo	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent podává pouze částečnou odpověď. Chybí informace o tom, co tabulka vysvětluje.</li> <li>Odpověď může být ovlivněná nízkou kompetencí v produkci psané češtiny.</li> <li>Odpověď je patrně ovlivněná předešlou zkušeností s tabulkami a schématy (často zobrazují nějaké rozdělení a uspořádání entit, nebo nějaké vysvětlení) - tabulka v textu vysvětlení nepodává.</li> </ul>
informace o vitamínech	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent podává příliš obecnou odpověď, chybí konkrétnější informace (význam a zdroj vitamínů).</li> <li>Odpověď může být ovlivněná nízkou kompetencí v produkci psané češtiny.</li> <li>Respondent pochopil, proč je tabulka v textu, ale je ovlivněn předešlou zkušeností se způsoby testování a tvořením odpovědí</li> </ul>

<p>Abychom veděli co znamená vitamín B1, B2, B6, B12, C1 A D, E, K</p>	1	<p>(heslovité odpovědi).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent podává jen částečnou odpověď (chybí informace o zdroji a funkci vitamínů).</li> <li>Respondent postrádá znalosti a dovednosti potřebné pro zobecnění informací obsažených v textu (tabulce).</li> <li>Respondent nezná význam, ve kterém je použito dané slovo (význam – účel, důležitost) a zaměňuje ho s jiným významem.</li> </ul>
<p>voda, minerální látky</p>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání – respondent porovnává slova obsažená v tabulce (vitamin) se slovy obsaženými v textu (vitaminy)<sup>115</sup> a opisuje slova v jeho blízkosti.</li> <li>Respondent je také patrně ovlivněn grafickým zpracováním informace – tučně vytištěn je vizuálně nápadné.</li> </ul> <p>Člověk musí pravidelně jíst, aby svému organismu zajistil potřebnou energii pro činnost a látky potřebné pro výstavbu tkání. S jídlem přijímá důležité živiny. Základní živiny v potravě jsou <b>cukry, tuky a bílkoviny</b>. Správná strava musí obsahovat <b>vodu, minerální látky a vitaminy</b>. Proto by strava člověka měla být pestrá.</p>
<p><del>Tabulky obsahují vitamín B1, B2, B6, B12, C1, D, E, K. Při volbě jsou rozlišovány vitamíny B1, B2, B6, B12, C1.</del></p>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Odpověď je patrně ovlivněná předešlou zkušeností s tabulkami (tabulky mají obvykle název, který charakterizuje obsah tabulky) - respondent opisuje větu, která je umístěná přímo nad tabulkou.</li> </ul>
<p><del>Člověk sám je hlavním příčinou nadměrné výše příjmu tuků a cukrů v potravě a málo pohybu.</del></p>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent nechápe, co je tabulka a opisuje část tučně vytištěné věty (zkušenost s tím, že v textech se takto zvýrazňují důležité informace), která je obsažena v posledním odstavci textu.</li> <li>Odpověď může být ovlivněná předešlou zkušeností s testy a testovými otázkami - otázky k textům bývají pokládány postupně ve vztahu k informacím obsaženým v textu (méně často v jiném pořadí) – předchozí otázka se týkala posledního odstavce (odtud opis věty).</li> </ul>
<p><u>Vitaminy je nutné denně přijímat v potravě.</u></p>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Odpověď je patrně ovlivněná předešlou zkušeností s tabulkami (tabulky mají obvykle název, který charakterizuje obsah tabulky) - respondent opisuje větu, která je umístěná přímo nad tabulkou.</li> </ul>
<p>Protože v potravě a málo pohybu.</p>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent nechápe, co je tabulka a opisuje část tučně vytištěné věty</li> </ul>

<sup>115</sup> V textu vyznačila LM.

		<p>(zkušenost s tím, že v textech se takto zvýrazňují důležité informace), která je obsažena v posledním odstavci textu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Odpověď může být ovlivněná předešlou zkušeností s testy a testovými otázkami - otázky k textům bývají pokládány postupně ve vztahu k informacím obsaženým v textu (méně často v jiném pořadí) – předcházející otázka se týkala posledního odstavce (odtud opis věty).</li> </ul>																														
<p>Tělo potřebuje vitamíny hlavně v období růstu, a kd...</p>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odpověď je patrně ovlivněná předešlou zkušeností s tabulkami (tabulky mají obvykle název, který charakterizuje obsah tabulky - respondent opisuje větu, která je umístěna přímo nad tabulkou).</li> </ul>																														
<p>Potřebujem vedět vitamíny odd nebo správné výživy.</p>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respondent uvádí neúplnou odpověď, využívá vlastních zkušeností (vitamíny jsou zdravé – co obsahuje vitamíny je zdravé jídlo).</li> <li>• Respondent využívá předešlé zkušenosti s texty (nadpisy v textech vyjadřují jejich stručný obsah – opisuje jeho část) ve spojení ze strategií vizuálního srovnávání – porovnává slova v tabulce se slovy v nadpisu a opisuje ta, která v tabulce chybí (<i>správné výživy</i><sup>116</sup> nahrazuje častějším výrazem <i>zdravé výživy</i>).</li> </ul> <div data-bbox="1053 1243 1460 1982" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>ZÁSADY SPRÁVNÉ VÝŽIVY</b></p> <p>Člověk musí pravidelně jíst, aby svého organismu zajistil potřebnou energii pro činnost a látky potřebné pro vystavbu tkání. S jídlem přijímá důležité živiny. Základní živiny v potravě jsou <b>cukry</b>, <b>tuky</b> a <b>bílkoviny</b>. Správná strava musí obsahovat i <b>vodu</b>, <b>minerální látky</b> a <b>vitamíny</b>. Proto by strava člověka měla být pestrá.</p> <p><b>Cukry</b> jsou hlavním zdrojem energie. <b>Mléčný cukr (laktóza)</b> je v mléce a mléčných výrobcích. <b>Jednoduchý cukr (glukóza)</b> je v ovoci. Složitější <b>řepný cukr (sacharóza)</b> se nachází v bulvách řepy cukrové. Používá se ke slazení. <b>Složitý cukr (škroch)</b> obsahují brambory, rýže, moučné výrobky.</p> <p><b>Tuky</b> jsou vydatné zdroje energie. V těle tvoří tuky tepelnou izolaci a chrání vnitřní orgány. Tělo si ukládá tuky do zásoby.</p> <p><b>Tuky rostlinné</b> jsou rostlinné oleje a rostlinná másla. <b>Tuky živočišné</b> jsou maslo, sádlo a rybí tuk. Velké množství živočišných tuků v potravě není zdravé – může být příčinou srdečních chorob.</p> <p><b>Bílkoviny</b> jsou důležité pro správný růst a vývoj organismu. Bílkoviny rostlinného původu jsou luštěniny (soja, fazole, brácheč, čočka). Bílkoviny živočišného původu jsou maso, vejce a mléko. Bílkoviny živočišného původu jsou důležité pro rostoucí organismus.</p> <p><b>Voda</b> je součástí lidského těla. Nedostatek vody může vyvolat vážné pomchy. Denně bychom měli přijmout asi 2 litry vody. Hodně vody obsahuje ovoce a zelenina.</p> <p><b>Minerální látky</b> potřebuje tělo k růstu a pro dobrou funkci všech orgánů. Jsou nezbytné pro stavbu zubů a kostí, pro dobrou funkci svalů, nervů a krve. Hodně minerálních látek obsahuje ovoce, zelenina, mléko a mléčné výrobky, ryby, celozrnné obilniny, minerálky, kuchyňská sůl.</p> <p><b>Vitamíny</b> je nutné denně přijímat v potravě. Tělo potřebuje vitamíny hlavně v období růstu, ve stáří, během nemoci, v těhotenství a při zvýšené zátěži.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Vitamin</th> <th>Zdroje</th> <th>Význam</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>B1</td> <td>obilniny, maso, droždí</td> <td>chrání nervovou soustavu před záněty</td> </tr> <tr> <td>B2</td> <td>droždí, játra, mléko, sýry</td> <td>umožňuje vidění za šera</td> </tr> <tr> <td>B6</td> <td>mléko, obilí, droždí</td> <td>důležitý pro dobrou funkci nervové soustavy, podporuje vznik červených krvinek</td> </tr> <tr> <td>B12</td> <td>hovězí maso, rybí maso</td> <td>důležitý pro tvorbu červených krvinek, pro normální funkci nervové soustavy</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>ovoce, zelenina</td> <td>důležitý pro zdravý vývoj kostí, zubů a dásní, zlepšuje odolnost vůči infekčním a nádorovým onemocněním</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>žloutek, játra, mrkev</td> <td>důležitý pro správný vývoj kůže, sliznic, kostí, zubů, pro dobrý zrak</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>žloutek, mořské ryby, mléko</td> <td>důležitý pro vývoj kostí a zubů, pomáhá využívat vápník v těle</td> </tr> <tr> <td>E</td> <td>semena rostlin, maso</td> <td>zlepšuje obrannou schopnost těla, chrání buňky před poškozením</td> </tr> <tr> <td>K</td> <td>zelené rostliny</td> <td>důležitý pro dobrou srážlivost krve</td> </tr> </tbody> </table> <p>(V tučích jsou rozpustné vitamíny A, D, E, K. Ve světlých jsou rozpustné vitamíny B1, B2, B6, B12, C.)</p> </div>	Vitamin	Zdroje	Význam	B1	obilniny, maso, droždí	chrání nervovou soustavu před záněty	B2	droždí, játra, mléko, sýry	umožňuje vidění za šera	B6	mléko, obilí, droždí	důležitý pro dobrou funkci nervové soustavy, podporuje vznik červených krvinek	B12	hovězí maso, rybí maso	důležitý pro tvorbu červených krvinek, pro normální funkci nervové soustavy	C	ovoce, zelenina	důležitý pro zdravý vývoj kostí, zubů a dásní, zlepšuje odolnost vůči infekčním a nádorovým onemocněním	A	žloutek, játra, mrkev	důležitý pro správný vývoj kůže, sliznic, kostí, zubů, pro dobrý zrak	D	žloutek, mořské ryby, mléko	důležitý pro vývoj kostí a zubů, pomáhá využívat vápník v těle	E	semena rostlin, maso	zlepšuje obrannou schopnost těla, chrání buňky před poškozením	K	zelené rostliny	důležitý pro dobrou srážlivost krve
Vitamin	Zdroje	Význam																														
B1	obilniny, maso, droždí	chrání nervovou soustavu před záněty																														
B2	droždí, játra, mléko, sýry	umožňuje vidění za šera																														
B6	mléko, obilí, droždí	důležitý pro dobrou funkci nervové soustavy, podporuje vznik červených krvinek																														
B12	hovězí maso, rybí maso	důležitý pro tvorbu červených krvinek, pro normální funkci nervové soustavy																														
C	ovoce, zelenina	důležitý pro zdravý vývoj kostí, zubů a dásní, zlepšuje odolnost vůči infekčním a nádorovým onemocněním																														
A	žloutek, játra, mrkev	důležitý pro správný vývoj kůže, sliznic, kostí, zubů, pro dobrý zrak																														
D	žloutek, mořské ryby, mléko	důležitý pro vývoj kostí a zubů, pomáhá využívat vápník v těle																														
E	semena rostlin, maso	zlepšuje obrannou schopnost těla, chrání buňky před poškozením																														
K	zelené rostliny	důležitý pro dobrou srážlivost krve																														

<sup>116</sup> V textu vyznačila LM.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odpověď může být ovlivněná nízkou kompetencí v produkci psané češtiny.</li> </ul>
<i>Proč, aby jsme věděli co je zdravé jídlo</i>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Z charakteru odpovědi je obtížné rozhodnout o její správnosti: (a) respondent pochopil, proč je tabulka v textu, ale nemá dostatečnou kompetenci v produkci psané češtiny; (b) respondent uvádí částečnou odpověď a využívá vlastních znalostí (co obsahuje vitamíny je zdravé jídlo).</li> </ul>
<i>Proč to mám je napsané co máme jíst aby z nás bylo zdravé? Můžeme si to sami zjistit? Můžeme si to sami zjistit? Můžeme si to sami zjistit?</i>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respondent podává jen částečnou odpověď (chybí informace o zdroji a funkci vitamínů).</li> <li>• Respondent postrádá znalosti a dovednosti potřebné pro zobecnění informací obsažených v textu (tabulce).</li> </ul>
<i>Je to tabulka nato co by se mělo jíst</i>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odpověď je patrně ovlivněná předešlou zkušeností s tabulkami pro téma zdravé výživy (tyto tabulky často shrnují informace o tom, co by se mělo nebo nemělo konzumovat pro zachování zdravého životního stylu).</li> </ul>
<i>Proč se používá to to a co mají jíst</i>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odpověď je patrně ovlivněná předešlou zkušeností s tabulkami pro téma zdravé výživy (tyto tabulky často shrnují informace o tom, co by se mělo nebo nemělo konzumovat pro zachování zdravého životního stylu).</li> </ul>
PROTOŽE MOC VITAMENŮ	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respondent podává takovou odpověď, u které je obtížné posoudit její správnost – odpověď je patrně ovlivněná nedostatečnou kompetencí v produkci psané češtiny.</li> </ul>
<i>abych hubl</i>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odpověď nesouvisí s tabulkou v textu – ovlivněno vlastní zkušeností?</li> </ul>
<i>aby jsme věděli otázky</i>	1	?
<i>aby to bylo přehledné</i>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odpověď je patrně ovlivněná předešlou zkušeností s tabulkami - tabulky často shrnují a zpřehledňují informace).</li> </ul>

**Tabulka 41: Analýza chybných odpovědí - otázka č. 3**

#### Otázka č. 4 (vyvozování závěrů, uzavřená)

Co se může stát, když budeš jíst potravu bez bílkovin? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 2.)

- Moje tělo bude správně růst a vyvíjet se.
- Moje tělo bude špatně růst a vyvíjet se.**
- Bude mě bolet hlava.
- Moje tělo si uloží tuky do zásoby.

Správné	Chybné	Neřešené
35	4	4

Tabulka 42: Proporce odpovědí - otázka č. 4

#### Analýza chybných odpovědí:

Chybná odpověď	Počet výskytů chybné odpovědi	Možný důvod vzniku chyby
a) Moje tělo bude správně růst a vyvíjet se.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání - respondent porovnával slova obsažená v otázce (<i>správně růst a vyvíjet se.</i>) se slovy v textu (<i>správný růst a vývoj</i>). V textu je tato možnost uvedena v souvislosti s důležitostí bílkovin pro organismus.</li> </ul> <p><b>Bílkoviny</b> jsou důležité pro <b>správný růst a vývoj organismu</b>. Bílkoviny rostlinného původu jsou luštěniny (soja, fazole, hrách, čočka). Bílkoviny živočišného původu jsou maso, vejce a mléko. Bílkoviny živočišného původu jsou důležité pro rostoucí organismus.</p>
b) Moje tělo bude špatně růst a vyvíjet se., c) Bude mě bolet hlava.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent neodpovídá dle textu - využívá vlastních znalostí a zkušeností s nějakým nedostatkem v souvislosti se zdravím organismu.</li> </ul>
c) Bude mě bolet hlava.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respondent neodpovídá dle textu - využívá vlastních znalostí a zkušeností s nějakým nedostatkem v souvislosti se zdravím organismu.</li> <li>V možnosti se vyskytují známá slova.</li> </ul>
d) Moje tělo si uloží tuky do zásoby.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání - respondent porovnával slova obsažená v otázce (<i>tělo si uloží tuk do zásoby</i>) se slovy v textu (<i>tělo si uloží tuky do zásoby</i>).</li> </ul> <p><b>Tuky</b> jsou vydatné zdroje energie. V těle tvoří tuky tepelnou izolaci a chrání vnitřní orgány. <b>Tělo si ukládá tuky do zásoby.</b></p>

Tabulka 43: Analýza chybných odpovědí - otázka č. 4

#### Otázka č. 5 (posuzování textu, uzavřená):

Podívej se na větu v závorce pod tabulkou, co všechno se z ní dozvíš? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 2.)

- Vitamíny jsou rozpustné v tucích a ve vodě.**
- Vitamíny A, D, E, K jsou rozpustné ve vodě.
- Vitamíny B1, B2, B6, B12, C nejsou rozpustné ve vodě.
- Vitamíny nejsou rozpustné ve vodě a c tucích.

Správné	Chybné	Neřešené
21	18	4

Tabulka 44: Proporce odpovědí - otázka č. 5



## Analýza chybných odpovědí:

Chybná odpověď	Počet výskytů chybné odpovědi	Možný důvod vzniku chyby
b) Vitamíny A, D, E, K jsou rozpustné ve vodě.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání - respondent porovnával slova obsažená v otázce (<i>Vitamíny A, D, E, K jsou rozpustné ve vodě.</i>) se slovy v textu (<i>vitamíny A, D, E, K. Ve vodě jsou rozpustné</i>)<sup>117</sup>. (V tucích jsou rozpustné vitamíny A, D, E, K. Ve vodě jsou rozpustné vitamíny B1, B2, B6, B12, C.)</li> </ul>
b) Vitamíny A, D, E, K jsou rozpustné ve vodě.; c) Vitamíny B1, B2, B6, B12, C nejsou rozpustné ve vodě.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání - respondent porovnával slova obsažená v otázce (<i>Vitamíny A, D, E, K jsou rozpustné ve vodě.; Vitamíny B1, B2, B6, B12, C.</i>) se slovy v textu (<i>vitamíny A, D, E, K. Ve vodě jsou rozpustné; vitamíny B1, B2, B6, B12, C</i>)<sup>118</sup>. (V tucích jsou rozpustné vitamíny A, D, E, K. Ve vodě jsou rozpustné vitamíny B1, B2, B6, B12, C.)</li> </ul>
c) Vitamíny B1, B2, B6, B12, C nejsou rozpustné ve vodě.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání - respondent porovnával slova obsažená v otázce (<i>Vitamíny B1, B2, B6, B12, C</i>) se slovy v textu (<i>vitamíny B1, B2, B6, B12, C</i>)<sup>119</sup>. (V tucích jsou rozpustné vitamíny A, D, E, K. Ve vodě jsou rozpustné vitamíny B1, B2, B6, B12, C.)</li> </ul>
c) Vitamíny B1, B2, B6, B12, C nejsou rozpustné ve vodě. d) Vitamíny nejsou rozpustné ve vodě a v tucích.	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Využití strategie vizuálního srovnávání - respondent porovnával slova obsažená v otázce (<i>Vitamíny B1, B2, B6, B12, C; rozpustné ve vodě</i>) se slovy v textu (<i>vitamíny B1, B2, B6, B12, C; ve vodě rozpustné; v tucích rozpustné</i>)<sup>120</sup>. (V tucích jsou rozpustné vitamíny A, D, E, K. Ve vodě jsou rozpustné vitamíny B1, B2, B6, B12, C.)</li> </ul>

Tabulka 45: Analýza chybných odpovědí - otázka č. 5

Analýza výsledků ukázala, že žáci byli **úspěšnější v řešení uzavřených otázek** - průměrná úspěšnost byla 59,69 % u textu 1 a u textu 2 byla úspěšnost 66,66 %. **Problémy žákům činily otázky otevřeného typu.** Jako nejproblematičtější z tohoto typu otázek byly otázky zkoumající postup porozumění na základě interpretace a posuzování textu. U otázek zaměřených na posuzování textu otevřeného typu **nebylo** z charakteru odpovědi v mnoha případech **možné jednoznačně rozhodnout o její správnosti.** Objevily se takové typy odpovědí, z jejichž charakteru bylo možné vyvozovat **více závěrů:**

### A.

- Respondent znal odpověď, ale neměl dostatečnou kompetenci v produkci psané češtiny pro vyjádření odpovědi.

<sup>117</sup> V textu vyznačila LM.

<sup>118</sup> V textu vyznačila LM.

<sup>119</sup> V textu vyznačila LM.

<sup>120</sup> V textu vyznačila LM.

**B.**

- Respondent znal odpověď, ale neměl dostatečnou kompetenci v produkci psané češtiny pro vyjádření odpovědi.
- Respondent uvedl částečnou odpověď a využil vlastních znalostí.

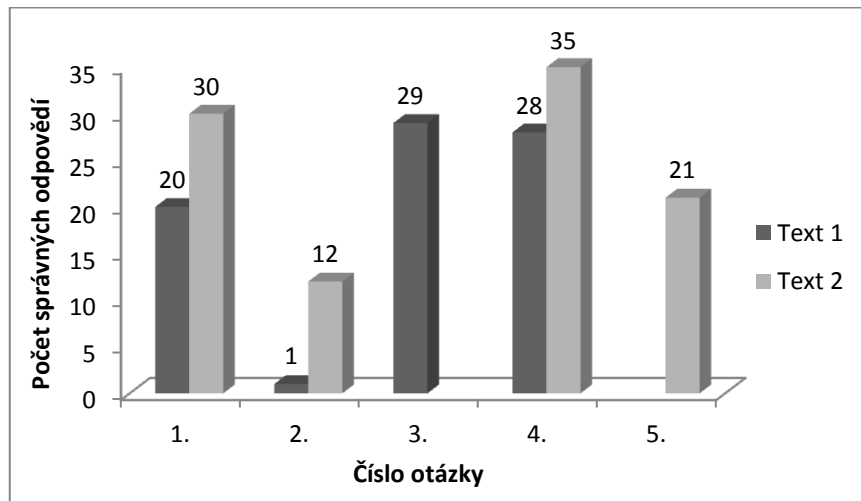
**C.**

- Respondent neznal odpověď, použil zkušenosti s tabulkami a schémata.
- Respondent znal odpověď, ale neměl dostatečnou kompetenci v produkci psané češtiny pro vyjádření odpovědi.
- Respondent znal odpověď, ale byl ovlivněn dosavadní zkušeností s testovými otázkami.

**D.**

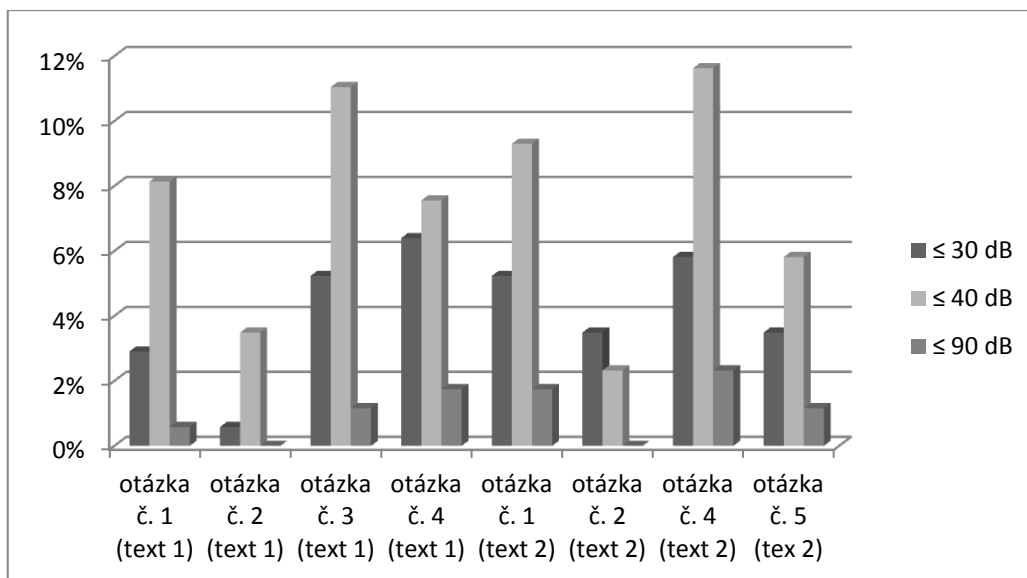
- Respondent neznal odpověď, použil zkušenosti s tabulkami a schémata.
- Respondent znal odpověď, ale neměl dostatečnou kompetenci v produkci psané češtiny pro vyjádření odpovědi.

Konkrétní výsledky úspěšnosti u jednotlivých otázek jsou znázorněny v grafu 2. Z tohoto porovnání byly vyřazeny otázky, u nichž bylo problematické rozhodnout o správnosti odpovědí (otázka č. 5 u textu 1 a otázka č. 3 u textu 2).



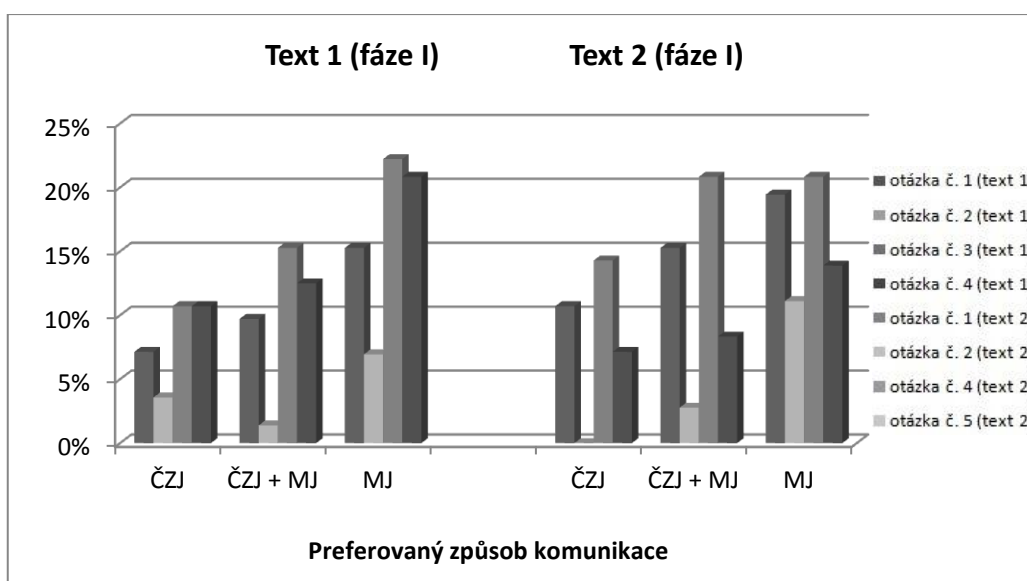
**Graf 2: Počet správných odpovědí u jednotlivých otázek testovací fáze I**

Podíváme-li se na výsledky z hlediska ztráty sluchu, preferovaného způsobu komunikace a ročníku, výsledky jsou následující:



**Graf 3: Procentuální úspěšnost u jednotlivých otázek v závislosti na velikosti ztráty sluchu**

V první fázi testování byli nejméně úspěšní ti žáci, jejichž ztráta sluchu byla  $\leq 40$  dB. Očekávali bychom, že větší úspěšnosti by měli dosáhnout žáci se ztrátou sluchu  $\leq 30$  dB. Je možné, že tento výsledek byl ovlivněn o polovinu menším počtem žáků se ztrátou  $\leq 30$  dB než žáků se ztrátou sluchu  $\leq 40$  dB. Dle očekávání, žáci, jejichž ztráta sluchu byla  $\leq 90$  dB dosáhli nejhorších výsledků u všech otázek.

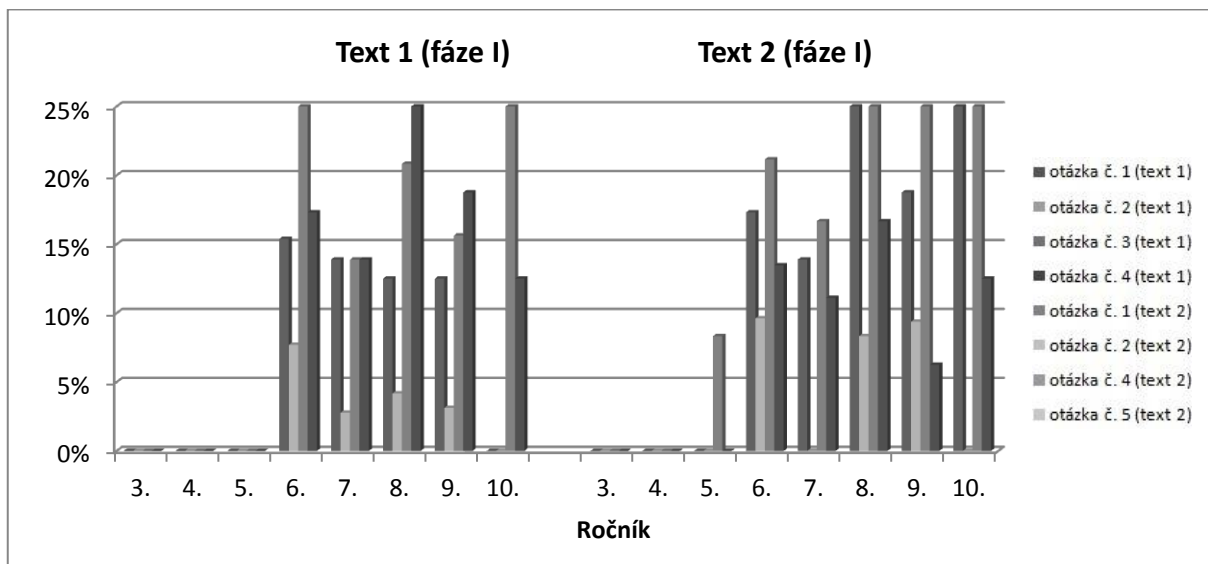


**Graf 4: Procentuální úspěšnost u jednotlivých otázek v závislosti na preferovaném způsobu komunikace**

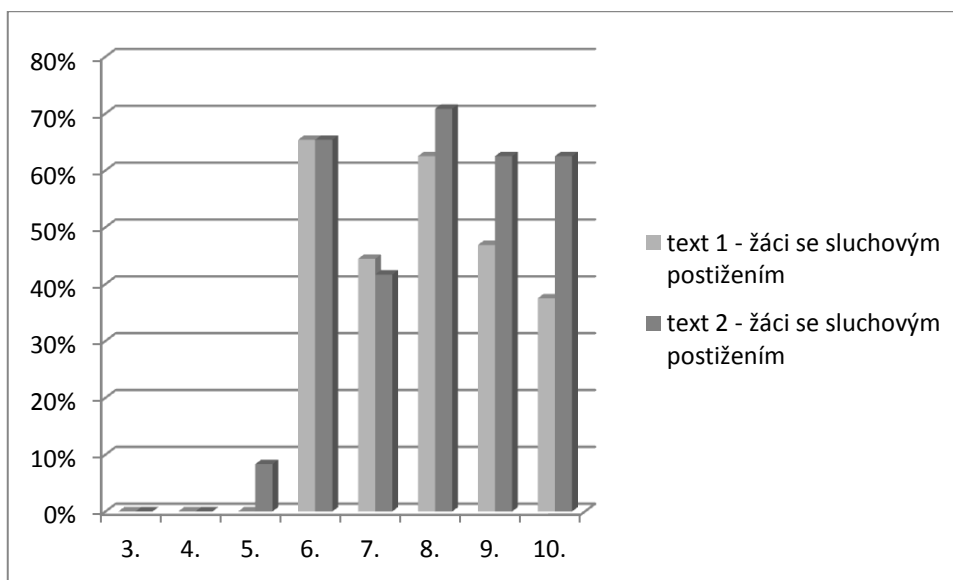
Z dat uvedených v grafu 4 je zřejmé, že největší úspěšnosti v první fázi testování dosahovali žáci, kteří preferovali v komunikaci mluvený jazyk (mluvenou češtinu). Vzhledem k charakteru první fáze testování byl tento výsledek očekávatelný.

Půjdeme-li ještě dále, můžeme si položit otázku, jaké úspěšnosti ve čtení s porozuměním dosáhly jednotlivé ročníky? Který z ročníků byl nejméně úspěšný? Za nejvíce relevantní pro tuto odpověď považují porovnání výsledků první fáze testování (viz graf 5 a 6).

Při řešení odpovědí na otázky související s textem 1 byli nejméně úspěšní žáci 6. ročníku. Textu 2 pak nelépe porozuměli žáci 8. ročníku. Tyto výsledky sice jednoznačně nepotvrzují vyslovenou hypotézu, která předpokládala přímou úměru ve vzrůstající úspěšnosti v závislosti na stoupajícím věku, ale výsledky mohou být ovlivněny tím, že většina žáků 6. a 8. ročníku preferovala v komunikaci mluvený jazyk (odtud jejich větší úspěšnost).



Graf 5: Procentuální úspěšnost u jednotlivých otázek v závislosti na vzdělávacím ročníku



Graf 6: Procentuální úspěšnost žáků v závislosti na vzdělávacím ročníku

## Typologie chybných odpovědí

V rámci analýzy odpovědí bylo zjištěno, několik **typů chybných odpovědí**:

- chybné odpovědi založené na strategii vizuálního srovnávání,
- chybné odpovědi způsobené neznalostí všech významů daného slova/slovního spojení,
- chybné odpovědi způsobené neznalostí významových souvislostí slov/slovních spojení v daném kontextu,
- chybné odpovědi vycházející z vlastní zkušenosti, nikoli z textu,
- chybné odpovědi založené na nízké kompetenci v produkci psané češtiny,
- chybné odpovědi založené na nepochopení textu,
- chybné odpovědi založené na nedostatečném osvojení dovedností a znalostí souvisejících se schopností generalizace informace,
- chybné odpovědi způsobené dosavadními zkušenostmi s formou testováním,
- chybné odpovědi založené na kombinaci využití vlastní zkušenosti a strategie vizuálního srovnávání,
- chybné odpovědi založené na dosavadní zkušenosti s typy textů (jejich formou a členěním),
- chybné odpovědi založené na strategii vizuálního srovnávání ovlivněné grafickou úpravou text,
- chybné odpovědi založené na strategii vizuálního srovnávání ve spojení s dosavadními zkušenostmi s typy textů (jejich formou a členěním),
- chybné odpovědi spojené s dosavadní zkušeností s využitím tabulek a schémat v textu,
- chybné odpovědi ovlivněné interferencí z českého znakového jazyka.<sup>121</sup>

### 6.2.1.2 Analýza výsledků testovací fáze II

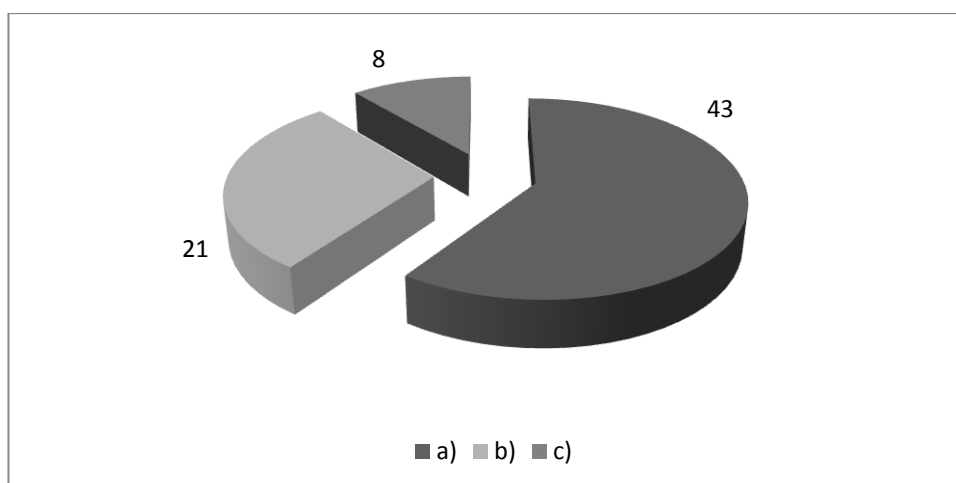
Analýza výsledků druhé fáze ukázala, že u 24 žáků (šest preferovalo v komunikaci mluvený jazyk, sedm preferovalo znakový jazyk a 11 žáků preferovalo kombinaci mluveného a znakového jazyka) došlo ke zlepšení, alespoň u jedné z odpovědí (dva žáci zlepšily všechny své odpovědi, jeden žák se zlepšil v 8 odpovědích, dva žáci zlepšili pět svých odpovědí, tři žáci zlepšili tři odpovědi, 11 žáků odpovědělo lépe u dvou otázek a pět žáků zlepšilo svou odpověď u jedné otázky). Za **zlepšenou** byla v tomto případě považována taková odpověď, která:

---

<sup>121</sup> Tento typ chyby považuje autor za hypotetický. Pro jeho potvrzení by bylo potřeba dalšího zkoumání.

- a) byla ve fázi I chybná a ve fázi II správná,
- b) nebyla ve fázi I uvedena, ale respondent na ni ve fázi II odpověděl (chybně i správně),
- c) byla ve fázi I chybná, ve fázi II respondent uvedl takovou odpověď, která je dle postupů hodnocení chybná, ale lepší než ve fázi I (respondent prokázal, že otázce porozuměl, ale odpověděl pouze částečně, nebo na základě vlastních zkušeností).

Celkové počty těchto zlepšení jsou uvedeny v grafu 7.

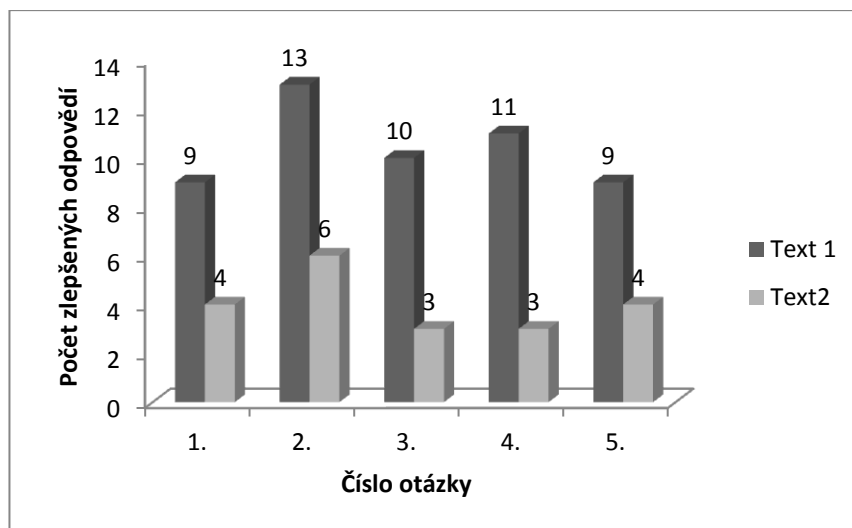


**Graf 7: Proporce zlepšených otázek v závislosti na kategoriích (a-c)**

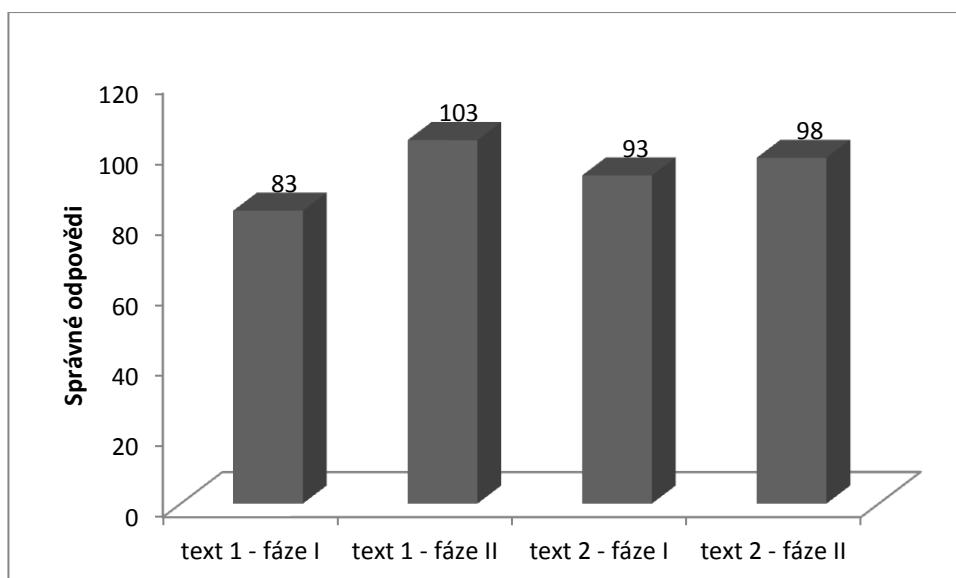
Ve fázi II testování došlo k poměrně rovnoměrnému zlepšení u všech typů otázek, avšak zlepšení otázek u textu 1 bylo znatelně větší (cca o 50 % než u textu 2). Konkrétní hodnoty jsou k dispozici v tabulce 46 a grafu 7. Graf 8 pak vyjadřuje konkrétní výsledky celkového hodnocení testovací fáze II.

Číslo otázky	Text 1	Text2
1.	9	4
2.	13	6
3.	10	3
4.	11	3
5.	9	4

**Tabulka 46: Počet zlepšených odpovědí u jednotlivých otázek ve fázi II**



**Graf 8: Konkrétní hodnoty zlepšení ve fázi II testování**



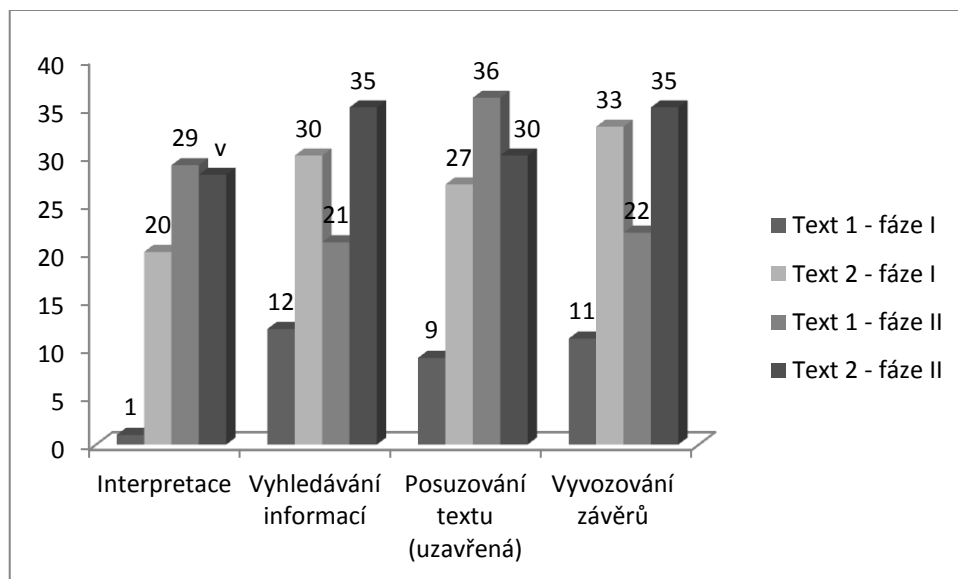
**Graf 9: Celkové hodnocení testovací fáze II v porovnání s fází I**

Tři žáci ve věku 9-11 let (9 let, 9 let, 11 let), kteří nebyli schopni odpovědět na otázky první fáze testování z důvodu nedostatečné znalosti češtiny a nedostatečné dovednosti čtení, byli ve druhé fázi schopni na jednotlivé otázky odpovědět. U těchto žáků se v případě chybných odpovědí objevovaly ty typy chyb, které se vyskytly i u žáků, kteří byli schopni na otázky první fáze testování odpovědět. Konkrétně se jednalo o chybné odpovědi u otázky č. 4 v textu 1 (odpověď: D; A, D).

Dále se u všech žáků, kteří své odpovědi zlepšili, objevily stejné výsledky i u těch otázek, kde nebylo možné jednoznačně určit jejich správnost (text 1 – otázka 5, odpověď: sacharidy). Na otázky 2 a 3 z textu 2 však nebyli někteří schopni stále odpovědět. Tyto otázky vyžadovaly tvorbu vlastní odpovědi, z tohoto lze usoudit, že jejich kompetence v produkci psané češtiny byla na takové úrovni, která jim neumožňovala tvorbu vlastní odpovědi v psané češtině. V případě výše zmíněné otázky č. 5 z textu 1 lze usuzovat, že respondenti textu

porozuměli, ale byli buď limitováni znalostí psané češtiny, nebo byli ovlivněni svou dosavadní zkušeností s formou testování a typy testových otázek, resp. požadovanou formou odpovědi (testy založené na jednoslovné odpovědi).

Žáci, kteří ve své komunikaci preferovali v komunikaci mluvený jazyk, uvedli v druhé fázi odpovědi shodné s první fází, nebo se u nich projevilo drobné zhoršení, což je ve vztahu k formě druhé fáze testování zřejmé. Pro zpřehlednění porovnání výsledků obou fází testování je uveden graf 10 zobrazující porovnání výsledků porozumění jednotlivým textům v obou fázích ve vztahu k posuzovanému postupu porozumění.

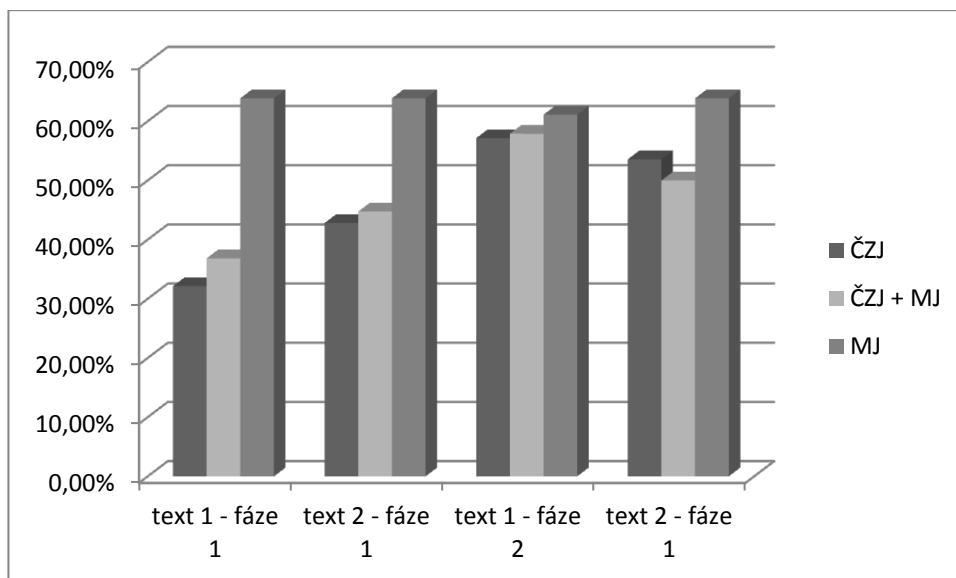


**Graf 10: Porovnání výsledků fáze I a II testování**

Shodně s výsledky první fáze testování můžeme pozorovat lepší porozumění textu 2. Nejproblematičtější otázkou i zde zůstává otevřená otázka zaměřená na postup porozumění textu prostřednictvím interpretace a v grafu nezobrazené otázky otevřeného typu zaměřené na posuzování textu – i v této fázi se objevily takové odpovědi, jejichž charakteristika znesnadnila jednoznačné posouzení odpovědi jako správné, či chybné. Bylo možné vyvozovat shodné závěry jako v případě odpovědi na tytéž otázky v testovací fázi I.

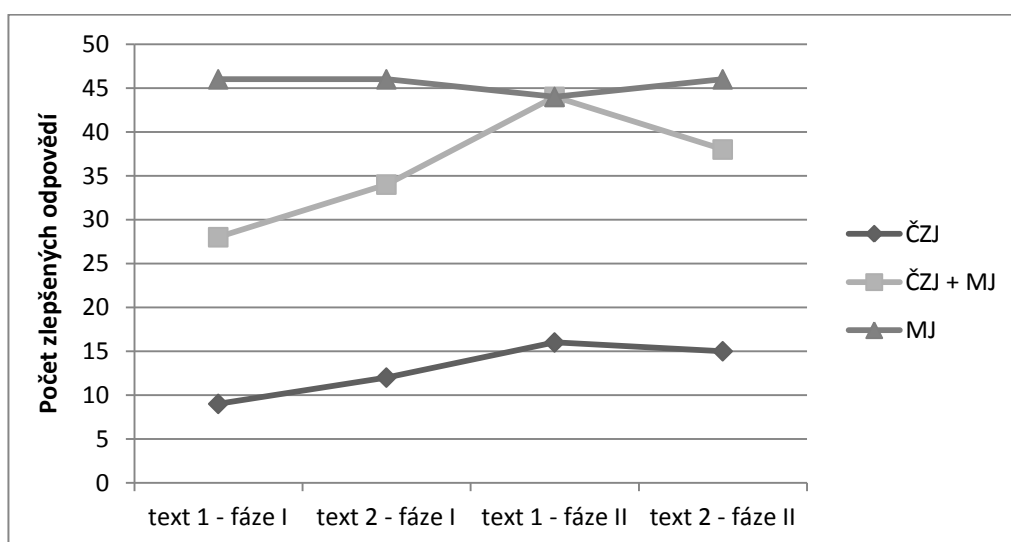
Analyzovaná data potvrdila hypotézu o úspěšnosti v závislosti na preferovaném komunikačním prostředku, žáci, kteří preferovali mluvenou češtinu, dosáhli v průměru lepších výsledků než žáci preferující český znakový jazyk (viz graf 11).





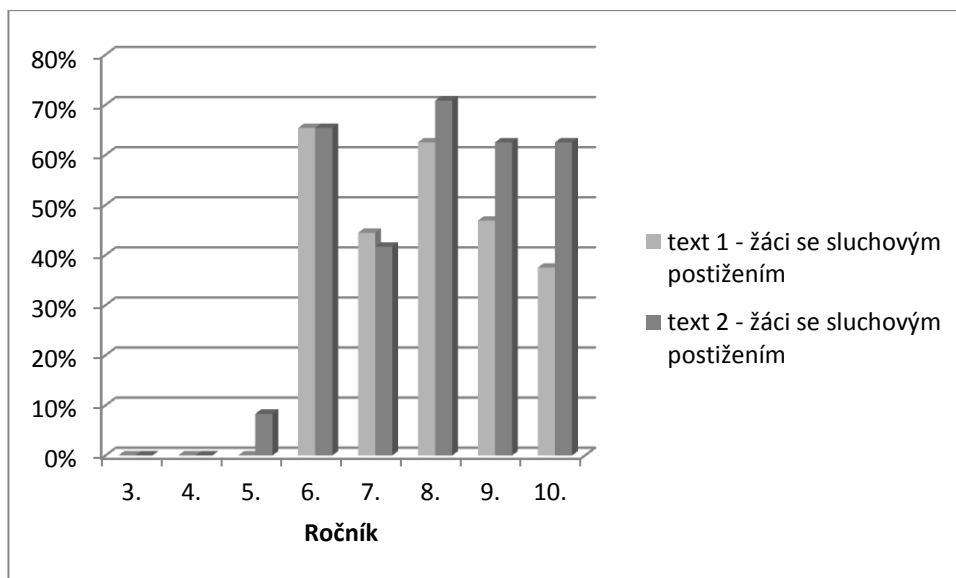
**Graf 11: Úspěšnost v závislosti na preferovaném způsobu komunikace**

Dále došlo k potvrzení hypotézy, která předpokládala větší zlepšení ve druhé fázi testování u žáků, kteří preferují v komunikaci český znakový jazyk. Vývoj zlepšení je znázorněn v grafu 12.



**Graf 12: Vývoj zlepšení v závislosti na preferovaném způsobu komunikace**

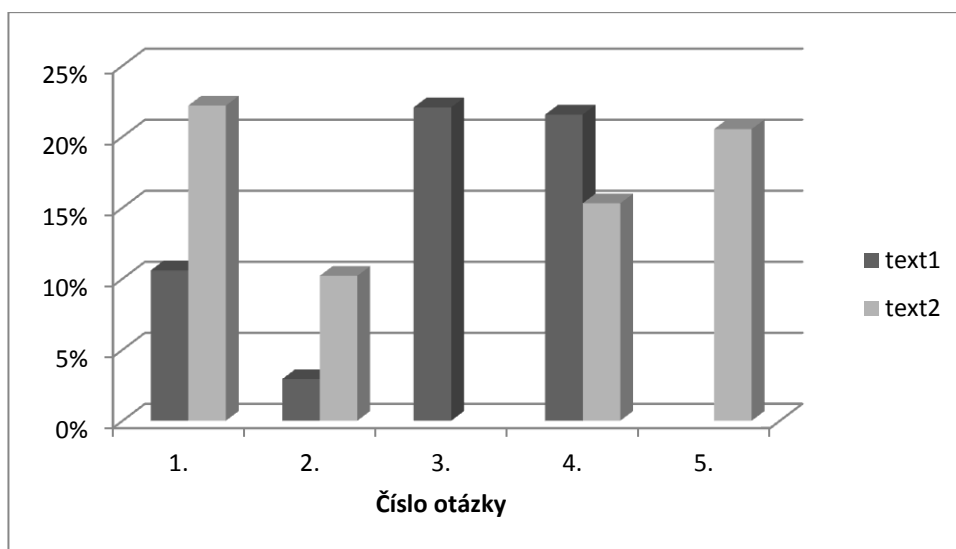
Půjdeme-li ještě dále, můžeme si položit otázku, jaké úspěšnosti ve čtení s porozuměním dosáhly jednotlivé ročníky? Který z ročníků byl nejúspěšnější? Za nejvíce relevantní pro tuto odpověď považují porovnání výsledků první fáze testování (viz graf č. 12). Při řešení odpovědí na otázky související s textem 1 byli nejúspěšnější žáci 6. ročníku. Textu 2 pak nelépe porozuměli žáci 8. ročníku. Tyto výsledky sice jednoznačně nepotvrzují vyslovenou hypotézu, která předpokládala přímou úměru ve vzrůstající úspěšnosti v závislosti na stoupajícím věku, ale výsledky mohou být ovlivněny tím, že většina žáků 6. a 8. ročníku preferovala v komunikaci mluvený jazyk (odtud jejich větší úspěšnost).



Graf 13: Procentuální úspěšnost v závislosti na ročníku

### 6.2.1.3 Porovnání výsledků testování žáků škol hlavního vzdělávacího proudu a žáků škol pro sluchově postižené

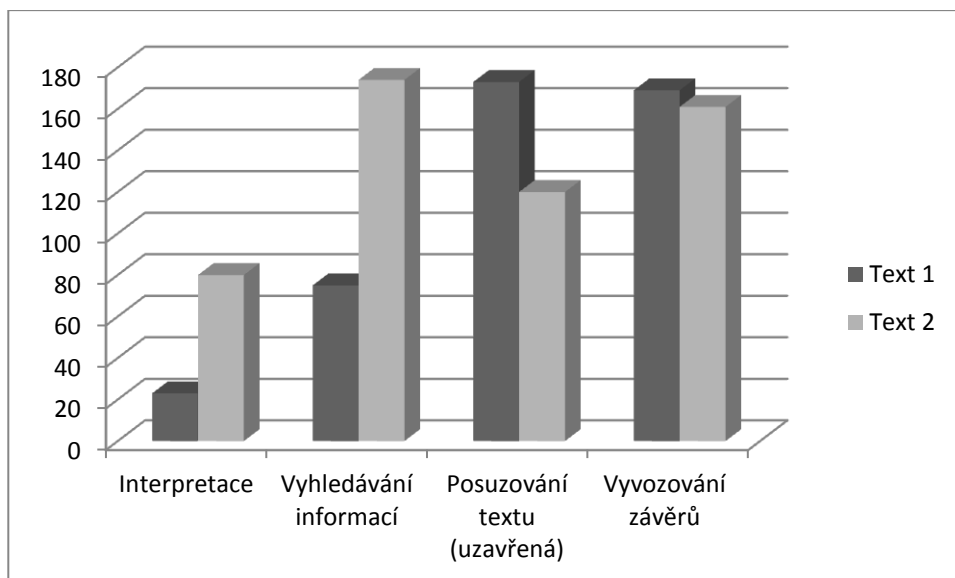
Celkové výsledky žáků hlavního vzdělávacího proudu ukazují, že jejich úspěšnost byla u všech otázek podprůměrná (viz graf 14)<sup>122</sup>. Shodně s žáky základních škol pro sluchově postižené, byli úspěšnější v porozumění druhému textu.



Graf 14: Procentuální úspěšnost žáků hlavního vzdělávacího proudu u jednotlivých otázek

Žáci základních škol hlavního vzdělávacího proudu měli shodně se žáky se sluchovým postižením největší problémy s řešením otázek otevřeného typu zkoumající postup porozumění založený na interpretaci a posuzování textu (viz graf 15).

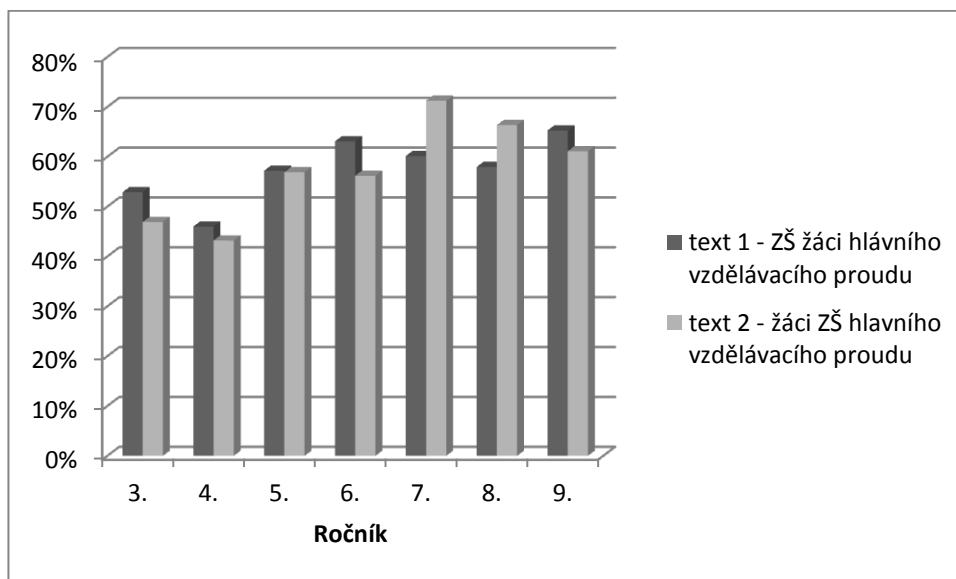
<sup>122</sup> Další podrobné výsledky respondentů ze základních škol hlavního vzdělávacího proudu jsou k dispozici v příloze X.



**Graf 15: Úspěšnost žáků hlavního vzdělávacího proudu v závislosti na typu posuzovaného postupu porozumění**

Zaměříme-li se na výsledky jednotlivých ročníků žáků hlavního vzdělávacího proudu (viz graf 16), zjistíme, že v rámci celkových výsledků byli nejméně úspěšní žáci 7. ročníku, tito žáci také nejlépe porozuměli textu 2. Textu 1 porozuměli nejlépe žáci 9. ročníku.

Také zde můžeme nalézt potvrzení hypotézy o korespondenci výsledků s mezinárodními studii čtenářské gramotnosti. Výsledky žáků 4. ročníku (46 %) přibližně korespondují s výsledky mezinárodní studia PIRLS 2001. V tomto roce byla průměrná úspěšnost České republiky (žáků 4. ročníku) 49 % (PIRLS, 2001, s. 30).

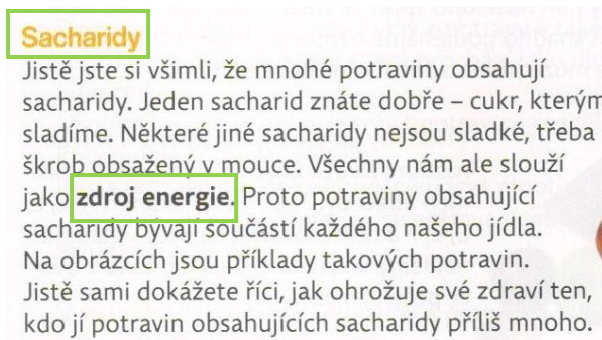


**Graf 16: Procentuální úspěšnost žáků hlavního vzdělávacího proudu v závislosti na ročnících**

Mnoho otázek žáci řešili na základě vlastních zkušeností, nikoli dle textu. Z výsledků je také zřejmé, že užívali shodné strategie vizuálního srovnávání jako žáci se sluchovým postižením. Jako příklad lze uvést otázku č. 1 (správná odpověď je zvýrazněna tučně v textu 1, na kterou odpovědělo správně pouze 75 respondentů (ze 196):

Co je největším zdrojem energie v potravinách? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 1.)

- a) Bílkoviny
- b) Vitamíny
- c) Sacharidy<sup>123</sup>
- d) Tuky



Obrázek 33<sup>124</sup>: Ukázka využití strategie vizuálního srovnávání

V případě této otázky se zde objevila další shodná problematická část textu a to pravděpodobná neznalost nebo nepochopení významové souvislosti spojení *zdroj energie* a *energetická hodnota* v daném kontextu.

Další chybné odpovědi shodné pro obě skupiny žáků se objevili v případě otázek ostatních otázek textu 1 a 2:

Co je největším zdrojem vitamínů v potravinách? (Odpověz podle textu 1.)

Příklady chybných odpovědí:

1. celovina, ovoce, pšičivo, maso
2. Tuky
3. vitamíny
4. ovoce, celovina

Chybné odpovědi u této otázky často pramenily ze strategie vizuálního srovnávání, či odpovědi utvořené na základ vlastní zkušenosti, která však neodpovídá obsahu textu.

<sup>123</sup> Nejčastější chybná odpověď

<sup>124</sup> Prvouka pro 3. Ročník základní školy, Fraus, 2009, s. 35

V textu jsou napsána písmenka A, B, C, D, E, F, co v tomto textu znamenají?  
(Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 1.)

- a) Jsou to první písmena abecedy.<sup>125</sup>
- b) Jsou to názvy vitamínů.**
- c) Jsou to názvy minerálních látek.
- d) Jsou to názvy tuků.

Důvodem této chybné odpovědi je pravděpodobně nepochopení textu a využití strategie vizuálního srovnávání.

Prohlédni si obrázek, kde je mrkev, špagety, brambory, jablka, müsli a chléb. Jaké potraviny jsou na obrázku? (Odpověz podle textu.)

Příklady chybných odpovědí:

1. Chléb, špagety, mrkev, müsli, brambory, jablka
2. Kdravé
3. Sacharidy

Tyto chybné odpovědi (1, 2) jsou stejně jako u žáků se sluchovým postižením způsobené nepochopením otázky a vytvořením odpovědi na základě vlastní zkušenosti. Odpověď č 3, byla nejčastější odpovědí uvedenou u této otázky. V případě standardního hodnocení by tato odpověď byla považována za chybnou. Potraviny na obrázcích sacharidy obsahují, samy však sacharidy nejsou. Ale v tomto případě, kdy tímto způsobem odpovědělo 116 (ze 196) respondentů z řad žáků hlavního vzdělávacího proudu, je nutné k této otázce přistupovat stejným způsobem jako v případě odpovědí respondentů z řad žáků se sluchovým postižením.

Znovu je zde tedy nutné připomenout, že toto testování zkoumá porozumění psanému textu, nikoli úroveň schopnosti produkce v psané češtině. V této odpovědi se odráží nízká úroveň ve schopnosti formulovat vlastní myšlenky a odpovědi u žáků hlavního vzdělávacího proudu. Žáci jsou při testování zvyklí odpovídat velmi stručně, často jednoslovnými odpověďmi, což se prokázalo i u dalších otevřených otázek.

Jaký je jiný název pro mléčný cukr? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 2.)

- a) Glukóza<sup>126</sup>
- b) Laktóza**
- c) Sacharóza
- d) Fruktóza

<sup>125</sup> Nejčastější chybná odpověď

<sup>126</sup> Nejčastější chybná odpověď

I zde obě skupiny žáků užily patrně strategie vizuálního srovnávání. Je možné, že i žáci hlavního vzdělávacího proudu mají problémy se znalostí všech významů daného slova či slovního spojení – jiný název ve významu další synonymní název.

**Jaké jsou 2 hlavní příčiny nadváhy? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 2.)**

Příklady chybných odpovědí:

1. vysším příjmem cukru málo pohybu
2. vysší příjmem tuků a cukru.
3. tuky cukru
4. upravení celku,

Respondenti u těchto odpovědí (1-3) patrně nepochopily obsah textu – vypisují dvě příčiny nadváhy (odpovídají pouze částečně). V tomto textu jsou takovéto odpovědi chápány jako dva prvky tvořící jednu příčinu nadváhy.

U této otázky, se objevil nový typ chybné odpovědi (odpověď č. 4). Respondent má potíže s odlišením příčiny a následku určitého jevu, v tomto případě nadváhy.

**Podívej se na tabulku. Proč je tabulka v textu? (Odpověz podle textu 2.)**

Příklady chybných odpovědí.

1. Chceme nervovou soustavou před náměty
2. Abysme věděli proč je to důležité a co to znamená
3. aby jsme věděly o vitamín<sup>M</sup>ách
4. aby jsme věděli co je B1.....
5. Protože vitamíny patří k minerálním látkám, a jsou důležitě.
6. protože to jsou vitamíny a patří k nim a jsou to důležité látky.

7. *Strážný hářil vitamín co znamená*

Odpovědi (č. 5 a 6) jsou ovlivněny předešlou zkušeností s texty, resp. tabulkami – tabulky mívají obvykle nadpisy shrnující jejich obsah, zde jsou respondenti ovlivněni tučně vtištěným úvodem odstavce, který přímo přiléhá k tabulce. Další chybou, která se objevila u obou skupin respondentů, je nedostatečná schopnost generalizace informací (č. 4). Respondenti také měli problém s formulací odpovědi (č. 2 a 3). Dále se objevil stejný problém vyvolaný neznalostí všech významů daného slova (č. 7) – *význam* – v textu se vztahuje k funkci vitamínů nikoli k obsahu.

**Co se může stát, když budeš jíst potravu bez bílkovin? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 2.)**

- a) *Moje tělo bude správně růst a vyvíjet se.*<sup>127</sup>
- b) Moje tělo bude špatně růst a vyvíjet se.**
- c) Bude mě bolet hlava.
- d) Moje tělo si uloží tuky do zásoby.

Tato odpověď vyplývá ze strategie vizuálního srovnávání.

**Podívej se na větu v závorce pod tabulkou, co všechno se z ní dozvíš? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 2.)**

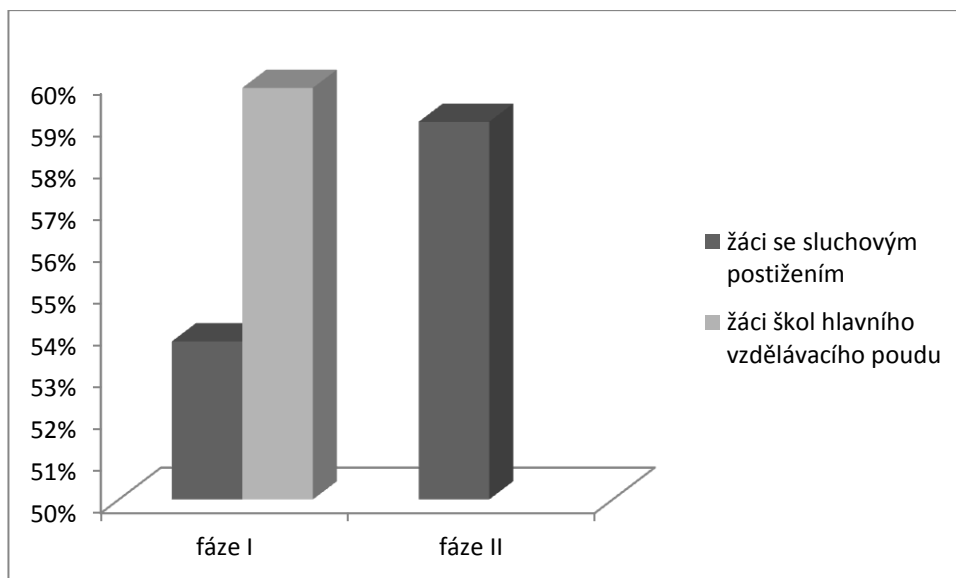
- a) Vitamíny jsou rozpustné v tucích a ve vodě.**
- b) *Vitamíny A, D, E, K jsou rozpustné ve vodě.*
- c) *Vitamíny B1, B2, B6, B12, C nejsou rozpustné ve vodě.*
- d) *Vitamíny nejsou rozpustné ve vodě a c tucích.*

Zde byla opět u všech respondentů využita strategie vizuálního srovnávání.

Shrneme-li výsledky obou skupin žáků (viz graf 17), byly vynechány výsledky otázek, které byly problematické z hlediska hodnocení), potvrzuje se hypotéza, jež předpokládala lepší výsledky žáků hlavního vzdělávacího proudu v první fázi testování.

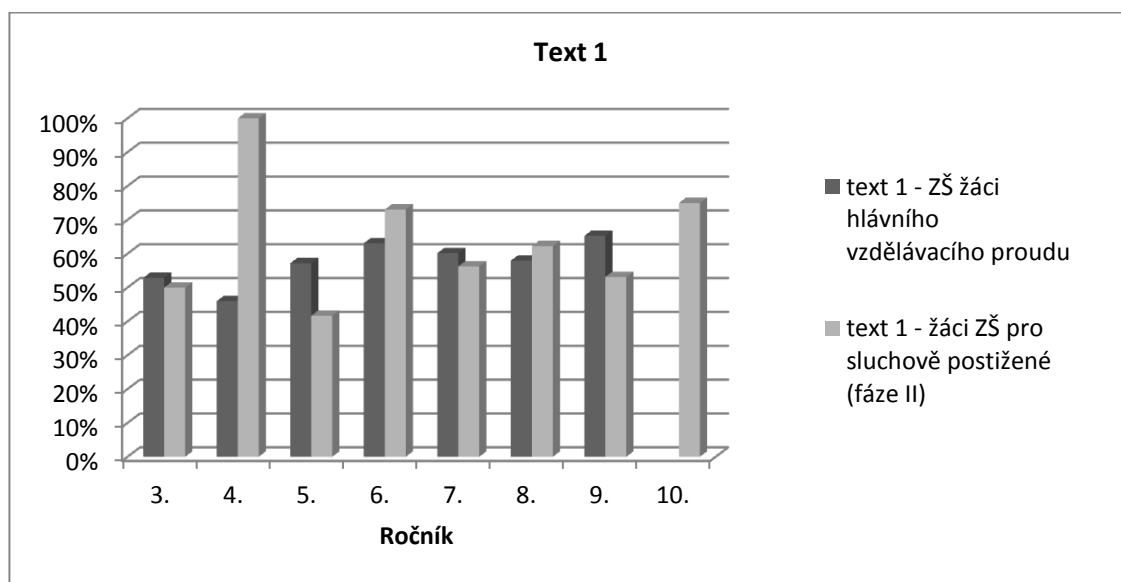
---

<sup>127</sup> Nejčastější chybná odpověď



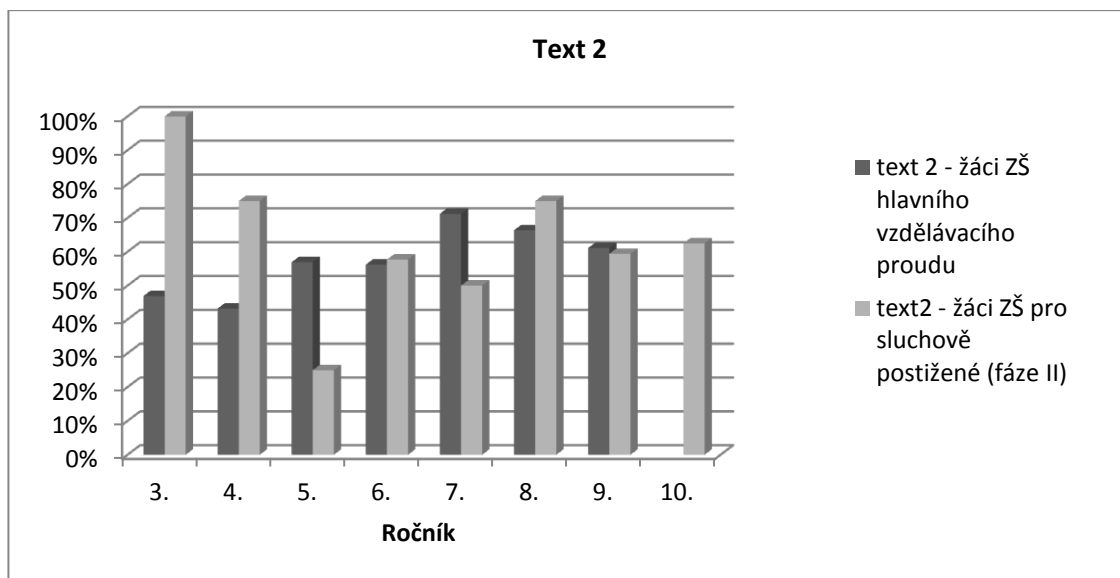
**Graf 17: Porovnání úspěšnosti obou skupin respondentů**

Druhá fáze testování ukázala poměrně velké zlepšení žáků se sluchovým postižením. V případě 6. a 7. ročníku dosáhli dokonce lepších výsledků (u obou textů) než žáci hlavního vzdělávacího proudu (viz graf 18 a 19). Grafy také ukazují výraznou převahu těchto žáků ve 3. a 4. ročníku. Není možné je ale považovat za validní, neboť v těchto ročnících byl u žáků základních škol pro sluchově postižené vždy pouze jeden respondent.



**Graf 18: Procentuální úspěšnost žáků ZŠ hlavního vzdělávacího proudu a žáků ZŠ pro sluchově postižené**

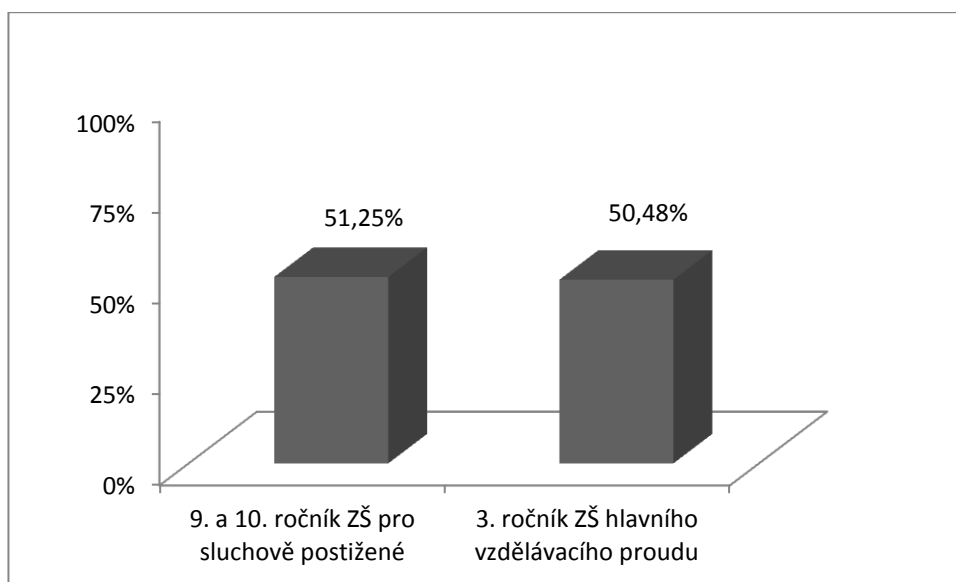




**Graf 19: Procentuální úspěšnost žáků ZŠ hlavního vzdělávacího proudu a žáků ZŠ pro sluchově postižené**

Ačkoli byly výsledky tyto výsledky opět celkově horší než celkové výsledky žáků hlavního vzdělávacího proudu, lze zde zaznamenat znatelné přiblížení.

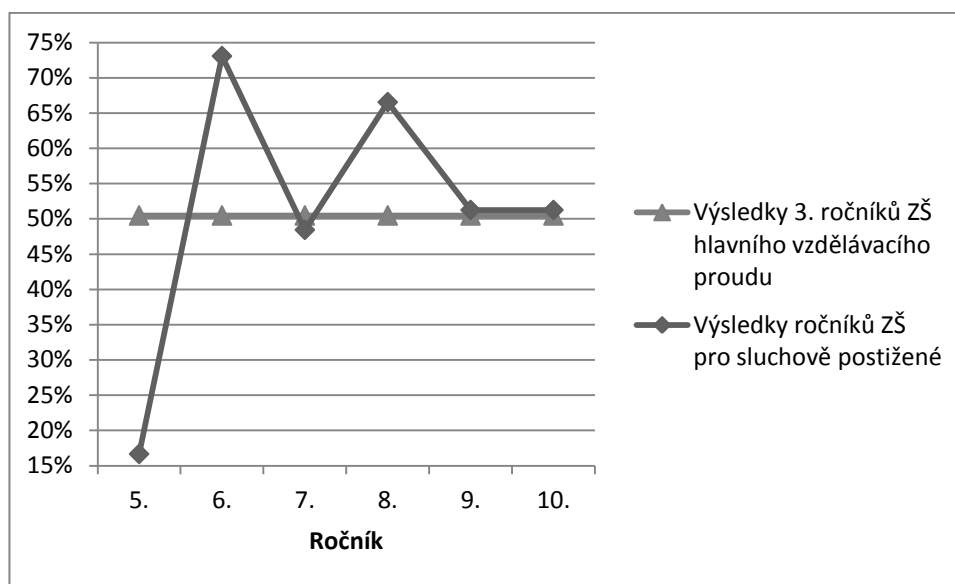
Výsledky výzkumů čtenářské gramotnosti ukázaly, že čtenářská gramotnost žáků hlavního vzdělávacího proudu odpovídá na konci jejich základní školní docházky úrovni čtenářské gramotnosti žáků 3. ročníku základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Toto se potvrdilo i v případě mého výzkumu (viz graf 20).



**Graf 20: Procentuální úspěšnost žáků v souvislosti s poznatky dosavadních výzkumů čtenářské gramotnosti**

Zajímavé je také porovnání výsledků žáků 3. ročníku ZŠ žáků hlavního vzdělávacího proudu a ostatních ročníků ZŠ pro sluchově postižené (vzhledem k nízkému počtu žáků ve 3. a 4. ročníku ZŠ pro sluchově postižené, byly tyto ročníky z porovnání vyřazeny), (viz graf 21). Ukazuje se, že výsledkům 3. ročníku ZŠ pro sluchově postižené se blíží kromě 9. a

10. ročníku i ročníky nižší – 7. ročník. Některé ročníky tyto výsledky i přesahují – 6. a 8. ročník.



**Graf 21: Procentuální úspěšnost v porovnání napříč ročníky**

Na základě přiblížení výsledků žáků ZŠ hlavního vzdělávacího proudu a žáků ZŠ pro sluchově postižené, které bylo zmíněno výše (viz graf 17) lze usuzovat, že není nutné pro žáky se sluchovým postižením vytvářet speciální učební texty, které by byly „zjednodušené“, a to především obsahově. V případě vhodně zvoleného komunikačního prostředku, jsou i tito žáci schopni porozumět učební látce na takové úrovni, která se blíží úrovni žáků hlavního vzdělávacího proudu.

Je ovšem nutné zdůraznit, že výsledky obou skupin žáků jsou značně neuspokojivé, přihlídneme-li k tomu, že test byl koncipován (dle PIRLS) pro 4. ročník ZŠ. Některé z neuspokojivých výsledků se patrně odvíjejí od navykklého způsobu výuky i způsobu testování.

Žáci hlavního vzdělávacího proudu mají velké obtíže s formulováním vlastních odpovědí, nejsou zvyklí samostatně přemýšlet o daném tématu a odpovídat vlastními slovy. Školy a učitelé by měly přehodnotit způsob své dosavadní výuky a zaměřit se na více na práci s textem a na zpětnou vazbu, která by vyžadovala nejen odpovědi zaměřené na informace explicitně vyjádřené v daném textu, ale i na informace, které nejsou v textu explicitně vyjádřeny a vyžadují tedy hlubší porozumění danému textu.

Ze získaných výsledků v rámci tohoto výzkumu by zajisté bylo možné provést celou řadu dalších srovnání, avšak s přihlídnutím k omezenému rozsahu této práce byly vybrány pouze ty výsledky, které svým charakterem nejlépe korespondují se stanovenými hypotézami.

Šest ze stanovených sedmi hypotéz se potvrdilo. Hypotéza č. 4, která předpokládala větší úspěšnost všech žáků u prvního textu (z učebnice pro žáky ZŠ hlavního vzdělávacího proudu) se nepotvrdila. Výsledky výzkumu byly zcela opačné. Příčinu můžeme najít

v původu textu. Zatímco hodnocený text v kapitole Rozdíly v pojetí učebnic pro žáky se sluchovým postižením a žáky hlavního vzdělávacího proudu pocházel z učebnice Prvouka pro 3. ročník základní školy pro sluchově postižené, text použitý pro testování byl přejat z učebnice Přírodopis: Biologie člověka pro základní školy pro sluchově postižené určené pro 2. stupeň ZŠ. Můžeme tedy uvažovat o možnosti, že tato učebnice by v analýzách provedených v kapitole % Rozdíly v pojetí učebnic pro žáky se sluchovým postižením a žáky hlavního vzdělávacího proudu vzhledem k ročníku, pro které je určena, dosahovala lepších hodnot než učebnice Prvouka pro 3. ročník základní školy pro sluchově postižené.

## Závěr

V rámci této diplomové práce jsem se pokusila postihnout problematiku čtenářské gramotnosti, porozumění učebnímu textu u žáků základních škol pro sluchově postižené v komparaci se žáky základních hlavního vzdělávacího proudu a rozdíly v pojetí učebnic pro obě skupiny žáků.

V posledních několika letech je stále důrazněji vyslovován požadavek promyšlenějšího rozvoje čtenářské gramotnosti žáků v rámci vzdělávacího procesu na našich školách. Tento požadavek vyplývá z aktuálních potřeb dnešní společnosti, v níž právě dovednost porozumět textu v různých situacích a kontextech, schopnost vyvozovat z přečteného závěr a posuzovat texty z různých hledisek, je základem úspěšnosti každého jedince a s tím spojeného úspěchu a prosperity celé společnosti.

Vzhledem k dosavadním podprůměrným výsledkům našich žáků v rámci mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti je tento požadavek pro naše prostředí stále aktuálnější. Letošní výsledky ve výzkumu PIRLS 2011 sice ukazují jistá zlepšení u žáků 4. ročníků základních škol, avšak v ostatních výzkumech poskytujících mezinárodní srovnání naši žáci stále zaostávají za evropským průměrem.

Problematika čtenářské gramotnosti se dotýká také žáků se sluchovým postižením, kteří s ní mají stabilně vážné problémy. A současné pojetí výchovy a vzdělávání těchto žáků doposud nebylo schopno si tento problém přiznat, natož ho pojmenovat a podniknout příslušné kroky k jeho řešení.

Ani v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) se zatím čtenářská gramotnost neobjevuje v pozici komplexního a dlouhodobého vzdělávacího cíle. Čtenářská gramotnost je zde omezena pouze na tradiční „čtenářské předměty“, tj. na jazykovou komunikaci.

Největší problém spatřuji v tom, že RVP ZV nevymezuje výslovně pojetí čtenářství nebo čtenářské gramotnosti. Pro ty učitele, kteří nesledují soustavně vývoj v této oblasti, může být čtenářská gramotnost redukována na pouhé čtení s doslovným porozuměním, na vyhledávání informací nebo na reprodukci základního děje.

Domnívám se, že jasnější vymezení čtenářské gramotnosti by zajisté přispělo ke zlepšení situace všech žáků, i těch, kteří jsou účastníky vzdělávacího procesu na školách pro sluchově postižené, protože RVP ZV platí pro všechny žáky.

Fakt, že čtenářská gramotnost ve smyslu širší definice není v RVP ZV mezi vzdělávacími cíli, může být důvodem, proč bývá ve školách často těžké udělat si na ni dostatek času.

Vrátíme-li se konkrétně k problematice čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovým postižením, je zde nutné poznamenat, že v současné době neexistují v českém prostředí (a dle

mých zjištění ani jinde ve světě) systematická testování čtenářské gramotnosti. K dispozici jsou pouze výsledky kusých výzkumů, které ukazují stále totéž – žáci základních škol pro sluchově postižené dosahují na konci povinné školní docházky takové úrovně čtenářské gramotnosti, které dosahují žáci 3. ročníků v běžných školách.

V České republice sice vznikají novější studie, zpravidla se jedná o diplomové a bakalářské práce avšak, o jejich výpovědní hodnotě bychom však mohli polemizovat. Je to především z důvodů nejasné metodiky výzkumu a malého vzorku respondentů (často v rozsahu jedné třídy jedné základní školy). Dále můžeme zpochybnit validitu výsledků (často překvapivě pozitivních) tím, že úroveň čtenářské gramotnosti nebyla testována pomocí standardizovaných testů nebo autentických textů, ale prostřednictvím uměle vytvořených textů, které byly vytvořeny na míru konkrétní skupině žáků.

Všechny testy čtenářské gramotnosti zmíněné v této práci nemají mít pouze informační funkci, nebo být součástí nějakého výčtu, ale mají poskytnout komplexnější vhled do problematiky testování čtenářské gramotnosti. V tomto ohledu bychom se (nejen v ČR) jimi mohli inspirovat, nebo bychom je dokonce mohli přejmout (s menším rozšířením, či úpravami, které vyžaduje specifická skupina žáků se sluchovým postižením) a vytvořit systematické standardizované testování i pro žáky se sluchovým postižením. Výsledky takto postaveného výzkumu by pak mohly poskytnout plošné porovnání, jak se sluchově postiženými žáky v rámci ČR, tak i s ostatními státy. Dále by mohly být získané výsledky užity pro porovnání s žáky hlavního vzdělávacího proudu.

Čtenářská gramotnost a učebnice, respektive učební texty v učebnicích, spolu do jisté míry souvisejí. Primární funkcí učebnice je být edukačním médiem, avšak aby tato základní funkce mohla být naplňována, je nutná určitá úroveň čtenářské gramotnosti. Dobře vybavená učebnice pak sekundárně přispívá k rozvoji a upevnování čtenářské gramotnosti. Analýza rozdílů v pojetí učebnic pro žáky základních škol pro sluchově postižené a základních škol pro žáky hlavního vzdělávacího proudu, která byla provedena v rámci této práce, ukazuje, že dostupná učebnice prvouky pro 3. ročník základní školy pro sluchově postižené odpovídá svým zpracováním učebnici prvouky pro 1. ročník základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Toto zjištění bylo podpořeno prostřednictvím analýzy zaměřené na měření obtížnosti výkladového textu. Dále se ukazuje, že tato učebnice neodpovídá současným požadavkům kladeným RVP ZV. I didaktická hodnota této učebnice dosahuje výrazně nižších hodnot, než je tomu u vybrané učebnice prvouky pro základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

Po zjištěních provedených hlavně měření obtížnosti výkladového textu učebnic vyvstala otázka, zda naopak vybraná učebnice pro žáky hlavního vzdělávacího proudu není příliš obtížná. Tato pochybnost byla následně vyvrácena výpočtem doporučené teoretické obtížnosti učebnic, neboť zjištěné hodnoty v samotném měření přesně odpovídaly teoretickému rozmezí doporučené obtížnosti pro 3. ročník základní školy.

S prezentovanými výsledky pak souvisí problematika užívání a existence speciálních učebnic. Ačkoli tyto učebnice dosahují nižších hodnot ve vztahu ke své didaktické vybavenosti a obtížnosti textů a neodpovídají svým obsahem RVP ZV (mnoho z učebnic, vyšlo před platností současného RVP ZV), jsou na některých školách stále užívány. A je vůbec nutná jejich existence vzhledem k platnosti RVP ZV? Ke stanovení odpovědi na tuto otázku by mohly přispět i výsledky mého výzkumu čtení s porozuměním u žáků základních škol pro sluchově postižené.

Výzkum byl navržený podle mezinárodního výzkumu PIRLS a testoval čtyři základní postupy porozumění textu (vyhledávání informace, interpretace, posuzování textu a vyvozování závěrů). Respondenty byli žáci 3. - 9. (resp. 10. ročníků) základních škol a kontrolní skupina žáků hlavního vzdělávacího proudu z analogických ročníků. Pro testování byly vybrány dva výkladové texty. První byl vybrán z učebnice prvouky pro 3. ročník základní školy. Jako druhý text byl vybrán analogický text z učebnice pro sluchově postižené. Testování bylo složeno ze dvou fází, v druhé z fází mohli žáci využít překlad do českého znakového jazyka. Všechny instrukce byly pro žáky k dispozici v psané češtině a v českém znakovém jazyce.

Výsledky testování potvrdily většinu stanovených hypotéz. V první fázi testování (bez překladu) byli úspěšnější žáci základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Největší problémy dělaly všem žákům otázky otevřeného typu, které testovaly interpretaci textu a jeho posuzování. Naopak nejúspěšnější byli žáci při řešení uzavřených otázek a otázek zaměřených na vyhledávání informací. Zde výsledky korespondují s výsledky mezinárodních výzkumů. Mezi žáky základních škol pro sluchově postižené byli nejúspěšnější ti, kteří v komunikaci preferovali mluvený jazyk. Nejúspěšnější z ročníků na těchto školách byly 6. a 8. ročníky. Tyto výsledky sice jednoznačně nepotvrzují vyslovenou hypotézu, která předpokládala přímou úměru ve vzrůstající úspěšnosti v závislosti na stoupajícím věku, ale výsledky mohou být ovlivněny tím, že většina žáků 6. a 8. ročníku preferovala v komunikaci mluvený jazyk (odtud jejich větší úspěšnost).

V rámci analýzy první fáze testování u žáků základních škol pro sluchově postižené bylo identifikováno několik typů chybných odpovědí. Nejčastěji se objevovaly ty typy chyb, které byly ovlivněné strategiemi vizuálního srovnávání (toto předpokládala další z hypotéz); neznalostí významů všech slov a slovních spojení, užitím vlastních znalostí, které se neshodovaly s obsahem textů.

Také se zde objevily odpovědi, které byly s ohledem na jejich charakter jen těžko hodnotitelné. Příkladem zde může být odpověď na otázku č. 5 v textu 1:

*Prohlédni si obrázek, kde je mrkev, špagety, brambory, jablka, müsli a chléb. Jaké potraviny jsou na obrázku? (Odpověz podle textu.).* Většina respondentů uvedla odpověď „sacharidy“. Potraviny uvedené na obrázku dle informací v textu samy sacharidy nejsou, sacharidy obsahují. Jedna z možných odpovědí tedy měla znít: „Potraviny obsahující

sacharidy.“ Zde bylo nutné vzít v úvahu i tu možnost, že žáci text pochopili, ale jejich úroveň v produkci psané češtiny nebyla pro vytvoření odpovědi v psané češtině dostačující. Pro tento typ otázky by bylo vhodnější koncipovat podmínky tak, aby na ni mohli žáci se sluchovým postižením, kteří preferují v komunikaci český znakový jazyk, odpovídat v českém znakovém jazyce. Tím bychom předešli problémům způsobeným nedostatečnou úrovní v produkci psané češtiny. Tato odpověď se také objevila u valné většiny žáků hlavního vzdělávacího proudu. Ukázala se tak nová možnost příčiny vzniku této chyby. Odpověď mohla být ovlivněna navyklým způsobem testování. Žáci často nejsou zvyklí samostatně formulovat odpovědi většího rozsahu, testy bývají často koncipovány pro jednoslovnou tvorbu odpovědí.

Analýza druhé fáze testování pak potvrdila stanovenou hypotézu, která předpokládala zlepšení výsledků u žáků, kteří v komunikaci preferovali český znakový jazyk. Všichni tito žáci zlepšili svou odpověď alespoň u jedné z otázek.

Při komparaci výsledků žáků škol pro sluchově postižené a žáků hlavního vzdělávacího proudu bylo potvrzeno zjištění předešlých výzkumů čtenářské gramotnosti. Žáci základních škol pro sluchově postižené v 9. a 10. ročníku dosáhly v první fázi testování téměř totožných výsledků jako žáci 3. ročníků škol hlavního vzdělávacího proudu.

Komparace poskytla i jiné výsledky. U obou skupin žáků se objevovaly podobné chyby, především ty, jež mají původ ve strategiích vizuálního srovnávání a vlastních znalostech, které neodpovídají obsahu textu. Celková úspěšnost žáků škol pro sluchově postižené ve druhé fázi testování se velmi blíží celkové úspěšnosti žáků základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Některé ročníky žáků základních škol pro sluchově postižené dosahovaly lepších výsledků ve druhé fázi testování než jejich vrstevníci v běžných školách. Toto zjištění může být do jisté míry ovlivněno velkým rozdílem v počtu respondentů obou skupin žáků, což ale není důvod ke zpochybnění výsledku.

Na základě přiblížení výsledků žáků ZŠ hlavního vzdělávacího proudu a žáků ZŠ pro sluchově postižené, které bylo zmíněno výše, lze zpochybnit nutnost existence speciálních učebnic současného typu. Domnívám se, že není nutné pro žáky se sluchovým postižením vytvářet speciální učební texty, které by byly „zjednodušené“, a to především obsahově. Je zjevné, že v případě vhodně zvoleného komunikačního prostředku, jsou i tito žáci, přes veškeré předsudky, schopni porozumět učební látce na takové úrovni, která se blíží úrovni žáků hlavního vzdělávacího proudu.

Je ovšem nutné zdůraznit, že výsledky obou skupin žáků nejsou uspokojivé, přihlídneme-li k tomu, že test byl koncipován (dle PIRLS) pro 4. ročník ZŠ. Některé z neuspokojivých výsledků se patrně odvíjejí od navyklého způsobu výuky i způsobu testování.

Domnívám se, že by některá zjištění tohoto výzkumu mohla být užitečná pro plánované testování žáků 5. a 9. ročníků, které by testovalo i žáky základních škol pro sluchově postižené. Jde hlavně o ty poznatky, které souvisejí s chybovostí odpovědí a s designem výzkumu.



## Seznam použité literatury

ABZ.cz: Slovník cizích slov - online vyhledávání. KUČERA, R. [online]. 2005-2006 [cit. 2012-10-28]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>

ALEGRÍA, J., LEYBAERT, J. Acquisition of reading in the deaf child: A psycholinguistic focus. In MONFORT, M. (Ed.), *Research and speech therapy: Volume 3. Symposium on speech therapy*. Madrid, Spain: CEPE, 1986, pp. 211–32.

ALTMANOVÁ, J.a kol. *Gramotnosti ve vzdělávání: Příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha: VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-41-0.

APPLE, M. W. *Official Knowledge*. London: Routledge, 1997.

BANÝR, J. Jak se měnila výuka chemie na základní škole v posledních deseti letech. In: *Obory ve škole. Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví z let 1990–2004*. 1. vyd. Praha: PedF UK, 2005, s. 89-110.

BEDNAŘÍK, M. *Problematika informační struktury učebnice fyziky*. 1. vyd. Olomouc: Acta Univ. Palackianae Olomucensis, 1981.

BEILINSON, V. *Arsenal obrazovaniya. Kharakteristika, podgotovka, konstruirovaniye uchebnykh izdaniy*. Moskva : Kniha, 1986.

BIELKOVÁ, S. Hodnotenie učebníc dejepisu pre 5. a 6. ročník základnej školy. *Technológia vzdelávania*, 1993, č. 2, s. 8–9.

BOTÍK, O.; SOUČEK, D. *Komentované výsledky projektu Kalibro: Školní rok 2010/2011 – žáci 9. ročníku*. Praha, 2011.

CERMAT. Nová maturita [online]. 2010 [cit. 2012-10-28]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/>

CONRAD, R.. *The deaf school child*. London: Harper and Row, 1979.

Demotest. SCIO. Scio.cz [online]. 2011 [cit. 2012-08-09]. Dostupné z: <http://www.eskalator.scio.cz/User/SeznamTestu>

DI FRANCESCA, S. *Academic achievement test results of a national testing program for hearing impaired students (Report No. 9, Series D)*. Washington, DC: Office of Demographic Studies, Gallaudet College, 1972.

DOSTÁL, J. *Učební pomůcky a zásada názornosti*, Olomouc: Votobia, 2008, ISBN:978-80-7409-003-5

DVOŘÁK, D. Pojmová analýza jednoho společenskovedního tématu v RVP. In JANÍK, T.; KNECHT, P.; NAJVAROVÁ, V. (eds). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno : Paido, 2007, s. 111–119.

GREGER, D. Možnosti zjišťování a měření obtížnosti didaktického textu. Disertační práce. Praha : PedF UK, 2005.

GREGER, D. Přehled výzkumů učebnic v zahraničí. MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006, s. 23–32.

HARRIS, M., BEECH, J. Reading development in prelingually deaf children. In E. Keith, Z. Nelson Reger (Eds.), *Children's language* (Vol. 8, pp. 181–203). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.

HÖFER, G. a kol. Výuka fyziky v širších souvislostech – názory žáků. Plzeň : PdF ZČU, 2005.

HONIG, B. California's experience with textbooks improvement. In ALTBACH, P. G.; KELLY, G. P.; PETRIE, H. G. (eds.) *Textbooks in American Society. Politics, Policy and Pedagogy*. New York : State University of New York Press, 1991, pp. 105–116.

HRABÍ, L. Hodnocení grafické informace učebnic přírodopisu. *e-PEDAGOGIUM*, 2006, č. 1., s. 26–32.

HRABÍ, L. K problematice obtížnosti učebnic. In KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2008, s. 177–187.

HRABÍ, L. Náročnost textu v učebnicích přírodopisu. In MAŇÁK, J.; KNECHT, P. *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007b, s. 98–108.

HRABÍ, L. Názory žáků a učitelů na učebnice přírodopisu. *Pedagogická orientace*, 2007a, roč. 17, č. 4, s. 28–34.

HRONOVÁ, A. C., ZBOŘILOVÁ, R. *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník: Soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy*. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, 2011, DVD-ROM. ISBN 978-80-87526-05-7.

HUDÁKOVÁ, A. Společný evropský referenční rámec pro jazyky, rámcové vzdělávací programy, nové pojetí maturitní zkoušky – Tři nové impulsy k zamyšlení nad výchovou a vzděláváním neslyšících žáků. In: HRONOVÁ, A. C., ZBOŘILOVÁ, R. *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník: Soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy*. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, 2011, s. 52-54. ISBN 978-80-87526-05-7.

HUDÁKOVÁ, A. Žáci s vadami sluchu u státních maturit?. *Info-Zpravodaj*. 2004, č. 4, s. 27-30.

HUDECOVÁ, D. Jak učitelé využívají a hodnotí učebnice dějepisu. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č. 4, s. 327–335.

CHALL, J. S.; CONARD, S. S.; HARRIS-SHARPLESS, S. *Should Textbooks Challenge Students? The Case for Easier or Harder Textbooks*. New York : Teacher College, Columbia University, 1991.

JANÍK, T.; NAJVAR, P.; NAJVAROVÁ, V.; PÍŠOVÁ, J. Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce fyziky (se zvláštním zřetelem k učebnicím). In MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (eds). *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007, s. 82–97.

JANOUSHKOVÁ, E. *Analýza učebnic zeměpisu*. Disertační práce. Brno : PdF MU, 2008.

JEŽKOVÁ, V. Hlavní výsledky výzkumu učebnic němčiny pro ZŠ. In JANDOVÁ, R. (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník z XV. Konference ČAPV [CD-ROM]*. České Budějovice : PdF JU, 2007.

JOHNSEN. E. B. In the Kaleidoskop. Textbook theory and textbook research. In SELANDER, S. (eds.) *Textbooks and Educational Media. Collected Papers 1991-1995*. Stockholm : IARTEM, 1997, pp. 25-44.

JŮVOVÁ, A. Měření didaktické vybavenosti učebnic přírodopisu pro šestý a sedmý ročník základní školy. In MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006, s. 97–106.

KALHOUS, Z. - OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-235-X.

KLAPKO, D. Analýza učebnic dějepisu pro ZŠ jako evaluační nástroj efektivní kvality didaktických textů. In MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (eds). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006, s. 53–72.

- KNECHT, P. Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáků 2. stupni základních škol. In MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (eds). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006, s. 85–96.
- KNECHT, P. Pojmová analýza českých učebnic sociálního zeměpisu pro základní školy. In MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (eds). *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007, s. 121–133.
- KNECHT, P., Janík, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, ISBN 978-80-7315-174-4.
- KNECHT, P.; WEINHÖFER, M. Jaká kritéria jsou důležitá pro učitele ZŠ při výběru učebnic zeměpisu? Výsledky výzkumné sondy provedené na jihomoravských základních školách. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2006, s. 35–51.
- KON, J., H. Teachers' Curricular Decision Making in Response to a New Social Studies Textbook. *Theory and Research in Social Education*. 23, s. 121-146, 1995.
- KRAMPLOVÁ, I. *Netradiční úlohy, aneb, Čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002, 143 s. ISBN 80-211-0416-3.
- KYLE, J. G. Reading developing in deaf children. *Journal of Research in Reading*. 3, s. 86–97, 1981.
- LAWS, K.; HORSLEY, M. *Educational Equity? Textbooks in New South Wales Secondary Schools*. University of Sydney : TREAT, 1992. [online] <[http://alex.edfac.usyd.edu.au/Year1/cases/Case%2014/Textbooks\\_in\\_Secondary\\_Sch.html](http://alex.edfac.usyd.edu.au/Year1/cases/Case%2014/Textbooks_in_Secondary_Sch.html)>.
- MACUROVÁ, A. Naše řeč? *Naše řeč*, 1998, č. 4, s. 179-188.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: PdF MU, 2003.
- MAŇÁK, J. Paridův soud neb komu zlaté jablko. In MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006, s. 73–78.
- MAŇÁK, J., KNECHT, P. a kol. *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5
- MAREŠ, J. Elektronické učení a zvláštnosti člověka. In SAK, P. a kol. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha : Portál, 2007, s. 171-222.
- MAREŠ, J. Učení se z obrazového materiálu. In ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001, s. 493-503.

- MARTÍNKOVÁ, V. Příprava a hodnocení učebnic z pohledu nakladatele: (aneb hodnocení učebnic jako nástroj každodenní praxe). In: MAŇÁK, K. a Knecht P. (eds.). *Hodnocení učebnic*. 1. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2007, s. 41-47. *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*, sv. 7. ISBN 978-80-7315-148-5.
- MIKK, J. Učebnice: Budoucnost národa. In: MAŇÁK, K. a Knecht P. *Hodnocení učebnic*. 1. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2007, s. 11-30. *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*, sv. 7. ISBN 978-80-7315-148-5.
- MONREAL, S., HERNANDEZ, R. Reading Levels of Spanish Deaf Students. *American Annals of the Deaf*, Vol. 150, No. 4, Fall 2005, pp. 379-387
- MOSKOWITZ, J. H. a M. STEPHENS. *Comparing Learning Outcomes: International assesment and eduvational policy*. 1. vyd. Great Britain: Anthony Row Ltd., 2005.
- NOVOTNÝ, P. Vizuální informace ve vybraných učebnicích dějepisu pro 9. ročník základní školy. In JANÍK, T.; KNECHT, P.; NAJVAROVÁ, V. (eds). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno : Paido, 2007, s. 121–126.
- PACHMANN, E., J. BANÝR. K výzkumu validity učebnic přírodovědných předmětů. *Pedagogika*. 1987, č. 37, s. 643-657.
- PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a Josef BASL. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010, 51 s. ISBN 978-80-211-0608-6.
- PIIRIMÄGI, A. K. Osnovnye pedagogicheskie funktsii kompleksa uchebnoi literatury. In VASSILCHENKO, L.; MIKK, J.; UNT, I. (eds.) *Sovetskaya Pedagogika i Shkola*. Tartu : Tartu State University, 1985, vol 17, s. 41–53.
- PIRLS. *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*. 1. vyd. Praha: ÚIV, 2011.
- PISA. *PISA 2009: Národní zpráva*. Praha: ÚIV, 2009.
- PLUSKAL, M. Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů. *Pedagogika*, 1996, č. 1, s. 62–76.
- POLÁKOVÁ, MARIE: *Čtení s porozuměním? (Čeští neslyšící a české texty)*. Diplomová práce, FF UK 2000.
- PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003.
- PRŮCHA, J. *Hodnocení obtížnosti učebnic*. Praha : SNTL, 1984

- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.
- PRŮCHA, J. Učebnice: Teorie, výzkum a potřeby praxe. In MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006, s. 9–21.
- PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média : příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno : Paido, 1998, 148 s. ISBN 80-859-3149-4.
- Prvouka pro 1. ročník základní školy*. Plzeň : Fraus, 2007.
- Prvouka pro 3. ročník základní školy*. Plzeň : Fraus, 2009.
- Prvouka pro 3. ročník ZŠ pro sluchově postižené*. Praha : Septima, 1997.
- Přírodopis: Biologie člověka pro ZŠ pro sluchově postižené*. Praha: Septima, 2008.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2011-7-16]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).
- RAUCH, M., WURSZER, E. *Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung*. Wien, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris: Peter Lang, 1997.
- RAUCH, M.; WURSTER, E. *Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung*. Wien, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris : Peter Lang, 1997.
- SCIO. *Koncept testu čtenářské gramotnosti z českého jazyka: Projekt Eskalátor*, Praha: SCIO, 2008.
- Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a podmínkám udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic*, 14. 7. 2009, č. j. 1052/2009-20, Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/schvalovaci-dolozky-k-ucebnicim-cervenec-2009>
- SELANDER, S. Towards a theory of pedagogic text analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1990, No. 2, pp. 143–150.
- SEWALL, G. T. *Islam and the Textbooks. A Report of the American Textbook Council*. New York : American Textbook Council, 2003.
- SIKOROVÁ, Z. *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava : PdF OU, 2004.

SIKOROVÁ, Z. Výběr učiva a zpracování učiva učitelem ve výuce českého jazyka na základní škole. In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční mezinárodní konference ČAPV*. Praha : ČAPV, 2002.

SIKOROVÁ, Z.; ČERVENKOVÁ, I. Užívání učebnic a jiných učebních materiálů ve výuce na základních školách a gymnáziích. In JANDOVÁ, R. (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník z XV. konference ČAPV* [CD-ROM]. České Budějovice : PdF JU, 2007.

Tisková zpráva TIMSS a PIRLS 2012. In: *MŠMT.cz* [online]. 2012 [cit. 2012-12-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/26075>

TRYBUS, R. J., KARCHMER, M. A. School achievement scores of hearing impaired children: National data on achievement status and growth patterns. *American Annals of the Deaf*, 122, 62–69, 1977.

TYSON, H. *Overcoming Structural Barriers to Good Textbooks. Report of The National Education Goals Panel, 30. 7. 1997*, Washington, D.C. [on line] 2001 [cit. 2001-7-4] Dostupné z: [www.negp.gov/NEGP/Reports/tyson/htm](http://www.negp.gov/NEGP/Reports/tyson/htm)

WAUTERS, L., VAN BON, W., TELLINGS, A. In Search of Factors in Deaf and Hearing Children's Reading Comprehension. *American Annals of the Deaf*, Vol. 151, No. 3, Fall 2006, pp. 371-380

WEINHÖFER, M. *Metoda tvorby učebnic zeměpisu pomocí analýzy učebnic zeměpisu a RVP ZV*. Brno, 2011. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/43551/pedf\\_d/Dis.\\_Weinhofer\\_1.pdf](http://is.muni.cz/th/43551/pedf_d/Dis._Weinhofer_1.pdf). Disertační práce. MU.

YOUNG, M. *The Curriculum of the Future*. London : Falmer Press, 1998

ZUJEV, D. D. Školnyj učebnik. Moskva : Pedagogika, 1983. Slovenský překlad: ZUJEV, D. D. *Ako tvoríť učebnice*. Bratislava : SPN, 1986.

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Ukázka testu Kalibro - český jazyk .....	19
Obrázek 2: Ukázka testu Kalibro - český jazyk .....	20
Obrázek 3: Ukázka testu Kalibro - český jazyk .....	21
Obrázek 4: Ukázka testové úlohy Eskalátor .....	24
Obrázek 5: Ukázka testové úlohy Eskalátor .....	25
Obrázek 6: Ukázka testové úlohy Eskalátor .....	25
Obrázek 7: Ukázka testu PISA.....	26
Obrázek 8: Ukázka testu PISA.....	27
Obrázek 9: Ukázka testové úlohy PIRLS.....	35
Obrázek 10: Ukázka testu prePIRLS .....	37
Obrázek 11: Systém kurikulárních dokumentů.....	45
Obrázek 12: Systém didaktických prostředků.....	45
Obrázek 13: Ukázka textu - počet vět.....	58
Obrázek 14: Ukázka textu - počet sloves.....	58
Obrázek 15: Ukázka textu - odborné pojmy .....	59
Obrázek 16: Ukázka textu - faktografické pojmy .....	59
Obrázek 17: Schéma struktury učebnice.....	62
Obrázek 18: Model struktur učebnice podle M. Bednaříka (1981).....	62
Obrázek 19: Didaktická vybavenost učebnice .....	63
Obrázek 20: Učebnice a pracovní sešit Septima pro 3. ročník ZŠ pro sluchově postižené .....	79
Obrázek 21: Učebnice, pracovní sešit a pro 3. Ročník ZŠ a metodika pro učitele .....	79
Obrázek 22: Učebnice Fraus - učivo plán a mapa.....	95
Obrázek 23: Učebnice Septima - učivo plán a mapa .....	95
Obrázek 24: Fraus - Prvouka pro 1. ročník ZŠ .....	96
Obrázek 25: Septima - prvouka pro 3. ročník ZŠ pro SP .....	96
Obrázek 26: Fraus - prvouka pro 3. ročník ZŠ.....	96
Obrázek 27: Testový text z učebnice Fraus .....	101
Obrázek 28: Testový text z učebnice Septima .....	102
Obrázek 29: Dotazník .....	105
Obrázek 30: Ukázka překladu testových otázek na CD a webových stránkách .....	106
Obrázek 31: Ukázka překladu instruktážních informací na CD a webových stránkách .....	106
Obrázek 32: Ukázka úvodní strany testovacího CD a testovacích webových stránek.....	107
Obrázek 33: Ukázka využití strategie vizuálního srovnávání .....	139



## Seznam grafů

Graf 1: Rozdělení žáků zúčastněných zemí podle úrovně způsobilosti (PISA 2009).....	30
Graf 2: Počet správných odpovědí u jednotlivých otázek testovací fáze I.....	129
Graf 3: Procentuální úspěšnost u jednotlivých otázek v závislosti na velikosti ztráty sluchu .....	130
Graf 4: Procentuální úspěšnost u jednotlivých otázek v závislosti na preferovaném způsobu komunikace .....	130
Graf 5: Procentuální úspěšnost u jednotlivých otázek v závislosti na vzdělávacím ročníku .....	131
Graf 6: Procentuální úspěšnost žáků v závislosti na vzdělávacím ročníku .....	131
Graf 7: Proporce zlepšených otázek v závislosti na kategoriích (a-c) .....	133
Graf 8: Konkrétní hodnoty zlepšení ve fázi II testování .....	134
Graf 9: Celkové hodnocení testovací fáze II v porovnání s fází I.....	134
Graf 10: Porovnání výsledků fáze I a II testování.....	135
Graf 11: Úspěšnost v závislosti na preferovaném způsobu komunikace .....	136
Graf 12: Vývoj zlepšení v závislosti na preferovaném způsobu komunikace .....	136
Graf 13: Procentuální úspěšnost v závislosti na ročníku.....	137
Graf 14: Procentuální úspěšnost žáků hlavního vzdělávacího proudu u jednotlivých otázek .....	137
Graf 15: Úspěšnost žáků hlavního vzdělávacího proudu v závislosti na typu posuzovaného .....	138
Graf 16: Procentuální úspěšnost žáků hlavního vzdělávacího proudu v závislosti na ročnících .....	138
Graf 17: Porovnání úspěšnosti obou skupin respondentů .....	143
Graf 18: Procentuální úspěšnost žáků ZŠ hlavního vzdělávacího proudu a žáků ZŠ pro sluchově postižené.....	143
Graf 19: Procentuální úspěšnost žáků ZŠ hlavního vzdělávacího proudu a žáků ZŠ pro sluchově postižené.....	144
Graf 20: Procentuální úspěšnost žáků v souvislosti s poznatky dosavadních výzkumů čtenářské gramotnosti.....	144
Graf 21: Procentuální úspěšnost v porovnání napříč ročníky .....	145

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Popis úrovní jazykových znalostí a dovedností podle projektu Eskalátor (snadný-obtížný) .....	22
Tabulka 2: Popis úrovní jazykových znalostí a dovedností podle projektu Eskalátor (A-E).....	23
Tabulka 3: Úrovně způsobilosti na celkové škále čtenářské gramotnosti (PISA, 2009).....	29
Tabulka 4: Průměrný výsledek zemí OECD (PISA 2009).....	31
Tabulka 5: Výsledky na dílčích škálách podle dovedností v devíti zemích (PISA 2009) .....	32
Tabulka 6: Hlavní komponenty realizace funkcí učebních pomůcek .....	48
Tabulka 7: Stručný přehled výzkumů učebnic v ČR.....	50
Tabulka 8: Celkový počet vět slov ve všech vzorcích .....	58
Tabulka 9: Celkový počet sloves ve všech vzorcích.....	58
Tabulka 10: Počet pojmů v daných kategoriích .....	60
Tabulka 11: Výběr textových vzorků – celkový počet vět a slov .....	81
Tabulka 12: Průměrná délka větných celků - počet sloves .....	81
Tabulka 13: Sémantická obtížnost - kategorie pojmů.....	82
Tabulka 14: Obtížnost textu učebnic - výsledky .....	83
Tabulka 15: Didaktická vybavenost, aparát prezentace učiva .....	85
Tabulka 16: Didaktická vybavenost, aparát řídící učení .....	86
Tabulka 17: Didaktická vybavenost, aparát orientační .....	87
Tabulka 18: Výsledky měření didaktické vybavenosti .....	87
Tabulka 19: Pojetí učebnic Fraus a Septima dle RVP - Místo, kde žijeme .....	89
Tabulka 20: Pojetí učebnic Fraus a Septima dle RVP - Lidé kolem nás.....	91
Tabulka 21: Pojetí učebnic Fraus a Septima dle RVP - Rozmanitost přírody .....	92
Tabulka 22: Pojetí učebnic Fraus a Septima dle RVP - Lidé a čas .....	93
Tabulka 23: Pojetí učebnic Fraus a Septima dle RVP - Člověk a jeho zdraví .....	94
Tabulka 24: Zastoupení žáků hlavního vzdělávacího proudu .....	99
Tabulka 25: Zastoupení žáků škol pro sluchově postižené .....	99
Tabulka 26: Úprava testových otázek .....	104
Tabulka 27: Proporce odpovědí - otázka č. 1 .....	111
Tabulka 28: Analýza chybných odpovědí - otázka č. 1 .....	112
Tabulka 29: Proporce odpovědí - otázka č. 2.....	113
Tabulka 30: Analýza chybných odpovědí - otázka č. 2 .....	115
Tabulka 31: Proporce odpovědí - otázka č. 3.....	115
Tabulka 32: Analýza chybných odpovědí - otázka č. 3 .....	115
Tabulka 33: Proporce odpovědí - otázka č. 4.....	116
Tabulka 34: Analýza chybných odpovědí - otázka č. 4 .....	116
Tabulka 35: Proporce odpovědí - otázka č. 5.....	116
Tabulka 36: Proporce otázek - otázka č. 1 .....	118
Tabulka 37: Analýza chybných odpovědí - otázka č. 1 .....	118
Tabulka 38: Proporce odpovědí - otázka č. 2.....	119
Tabulka 39: Analýza chybných odpovědí - otázka č. 2 .....	122
Tabulka 40: Proporce odpovědí - otázka č. 3.....	122
Tabulka 41: Analýza chybných odpovědí - otázka č. 3 .....	126
Tabulka 42: Proporce odpovědí - otázka č. 4.....	127

Tabulka 43: Analýza chybných odpovědí - otázka č. 4 .....	127
Tabulka 44: Proporce odpovědí - otázka č. 5.....	127
Tabulka 45: Analýza chybných odpovědí - otázka č. 5 .....	128
Tabulka 46: Počet zlepšených odpovědí u jednotlivých otázek v 2. fázi.....	133

## Přílohy

### Příloha I. Struktura Maturitní zkoušky 2012 (Cermat)

ČTENÍ				JAZYKOVÁ KOMPETENCE		
1. ČÁST	2. ČÁST	3. ČÁST	4. ČÁST	5. ČÁST	6. ČÁST	
MCH A-D	OTEVŘENÉ ÚLOHY	MCH A-D	PŘÍRAZOVACÍ 5:7	MCH A-C	OTEVŘENÉ ÚLOHY	
7	8	6	5	12	8	<b>CELKEM 46 ÚLOH</b>



## Příloha II. Příloha č. 5 – Posouzení učebnice podle stanovených kritérií<sup>128</sup>

### Příloha č. 5 - Posouzení učebnice podle stanovených kritérií

Údaje o učebnici a recenzentovi/recenzentce	
Název učebnice	
Autor/ka učebnice	
Nakladatelství	
Určeno pro rámcový vzdělávací program pro ..... vzdělávání	
Vzdělávací obor/vzdělávací okruh/průřezové téma/předmět	
Cílová skupina (např. ročník)	
Jméno a příjmení recenzenta/recenzentky	

Kritérium	Hodnocení recenzentem/recenzentkou
-----------	------------------------------------

1. Celkový soulad učebnice s obecnými a kurikulárními dokumenty a rámcovými vzdělávacími programy	
Poznámka: 1) Platné kurikulární dokumenty a rámcové vzdělávací programy jsou zveřejněny na internetové stránce MŠMT ( <a href="http://www.msmt.cz">www.msmt.cz</a> ). 2) Učebnice musí být zcela v souladu s uvedenými dokumenty, pokud je soulad jen částečný, označte stupeň NE.	
Stupnice hodnocení Recenzent/recenzentka uvede hodnocení pro každé kritérium. Pokud některé kritérium není ohodnoceno stupněm Ano, je hodnocení konkrétně odůvodněno v části 8.	Ano – je v plném souladu Ne – není v souladu (označte křížkem)
1.1. Soulad s Ústavou a zákony ČR (zejména rovnost pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství).	Ano <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ne <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.2. Soulad s rámcovým vzdělávacím programem.	Ano <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ne <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.3. Soulad s klíčovými kompetencemi, vzdělávacími cíli a očekávanými výstupy vzdělávacího oboru rámcového vzdělávacího programu (u průřezového tématu soulad s přínosem průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka).	Ano <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ne <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.4. Soulad se Společným evropským referenčním rámcem (pouze pro učebnice cizích jazyků).	Ano <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ne <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

<sup>128</sup> Příloha č. 5 Sdělení MŠMT

1.5. Soulad s výchovou směřující k:					
a) toleranci (včetně schopnosti rozpoznat její meze) a k vytvoření plurality názorů (podložených vědeckým poznáním).	Ano	<input type="checkbox"/>		Ne	<input type="checkbox"/>
b) k demokracii, k pozitivní hodnotové orientaci, k osobní odpovědnosti jedince,	Ano	<input type="checkbox"/>		Ne	<input type="checkbox"/>
c) uplatňování principu rovných příležitostí mužů a žen (učebnice neobsahuje stereotypní přístupy ve vztahu k pohlavím a vytváří předpoklady k rovnocennému formování obou pohlaví)	Ano	<input type="checkbox"/>		Ne	<input type="checkbox"/>
d) k porozumění textu, využití a kritickému vyhodnocení zdrojů informací a k obraně před manipulací,	Ano	<input type="checkbox"/>		Ne	<input type="checkbox"/>
1.6. Učebnice neobsahuje nepravdivé nebo netolerantní názory a xenofobní postoje k různým národům a národnostem, k náboženstvím a církvím, případně k jiným společenským a kulturním organizacím, ani k jejich duchovním a kulturním hodnotám	Ano	<input type="checkbox"/>		Ne	<input type="checkbox"/>
1.7. Učebnice neobsahuje texty a grafické materiály, které vedou k vytváření negativních stereotypů a zjednodušených zobecnění o konkrétních sociálních skupinách, národech, národnostech, rasách, pohlaví atp.	Ano	<input type="checkbox"/>		Ne	<input type="checkbox"/>

2. Odborná správnost obsahu učebnice		
Stupnice hodnocení Recenzent/recenzentka uvede počet bodů pro každé kritérium. Pokud některé kritérium není ohodnoceno plným počtem bodů, je výčet chyb uveden v části 8.	0 – obsahuje hrubé chyby 1 – obsahuje časté drobné chyby, nejasná vyjádření 2 – obsahuje jednotlivé drobné chyby, nejasná vyjádření 3 – neobsahuje chyby	
2.1. Odborná správnost textové složky učebnice (soulad podávaných informací se stavem poznání v příslušných vědeckých oborech).		<b>Celkem pro 2. oblast:</b> <input type="text"/> <b>Minimum:</b> <b>12</b>
2.2. Odborná správnost grafické složky učebnice.		
2.3. Jazyková kultura textu učebnice podle pravidel českého pravopisu.		
2.4. Komplexnost výkladu daného tématu. Učebnice obsahuje všechny informace podstatné pro komplexní/ ucelený výklad daného tématu s ohledem na dosaženou úroveň kompetence nebo očekávaného výstupu cílové skupiny žáků.		

3. Přiměřenost učebnice věku a dosaženým kompetencím žáků		
Stupnice hodnocení Recenzent/recenzentka uvede počet bodů pro každé kritérium. Pokud některé kritérium není ohodnoceno plným počtem bodů, je hodnocení odůvodněno v části 8.	0 – zcela nepřiměřené 1 – z větší části nepřiměřené 2 – z větší části přiměřené 3 – zcela přiměřené	
3.1. Obtížnost textu (např. přiměřenost a četnost užití odborných, faktografických a numerických pojmů, jmen a názvů, délka vět, apod.).		<b>Celkem pro 3. oblast:</b> <input type="text"/>

3.2. Přiměřenost grafické složky učebnice (ilustrace, grafy, ...).		<input type="checkbox"/>  <b>Minimum:</b>  <b>8</b>
3.3. Technické zpracování učebnice (zejm. velikost a typ písma, šířka řádků, typ a odolnost vazby, hmotnost, použitý papír – ekologické hledisko).		

<b>4. Metodické a didaktické zpracování učebnice</b>		
Stupnice hodnocení	0 – nenaplní kritérium 1 – obsahuje jednotlivé prvky 2 – směřuje k naplnění kritéria 3 – optimálně naplní kritérium	
Recenzent/recenzentka uvede počet bodů pro každé kritérium. Pokud některé kritérium není ohodnoceno plným počtem bodů, je hodnocení odůvodněno v části 8.		
4.1. Vyváženost základních poznatků a činností (výkladové texty, pokusy, otázky a úlohy, cvičení, shrnutí aj.) a doplňujících informací.		<b>Celkem pro 4. oblast:</b>  <input type="checkbox"/>  <b>Minimum:</b>  <b>15</b>
4.2. Provázanost výkladového textu s ostatními strukturálními prvky učebnice verbálního i neverbálního typu.		
4.3. Vhodnost a použitelnost zařazených poznatků a činností z hlediska klíčových kompetencí a očekávaných výstupů.		
4.4. Motivační úroveň textové části učebnice.		
4.5. Motivační úroveň obrazové části učebnice.		
4.6. Podpora samostatné aktivity a tvořivosti žáka (prvky problémového učení).		
4.7. Uplatnění mezipředmětových vztahů.		
4.8. Naplňování klíčových kompetencí a očekávaných výstupů.		
4.9. Uplatňování průřezových témat.		
4.10. Různorodost příkladů a ilustrativních textů, které obsahují i různé úhly pohledu na každodenní zkušenosti sociálních skupin žáků, ras, národů, pohlaví atp.		

<b>Didaktická vybavenost učebnice (části 5 - 7)</b>
<p>V 5. - 7. části se sleduje pouze fakt, zda je v učebnici příslušná komponenta zastoupena, nehodnotí se četnost výskytů komponent. Pro posouzení didaktické kvality jednotlivých komponent učebnice je určena část 8. (Pokud recenzent/recenzentka v části 5 až 7 považuje neuvedení konkrétní komponenty nebo kvalitu či četnost jejího uvedení za snižující pro kvalitu učebnice, uvede v části 8 konkrétní hodnocení a další návrhy/připomínky k dané komponentě.)</p> <p>U učebnic pro některé předměty a některé ročníky není výskyt některé komponenty relevantní popř. by měl jen formální význam. Při hodnocení je proto třeba brát ohled na skutečnost, zda učebnice může danou komponentu vzhledem ke svému určení obsahovat. V takovém případě uveďte stupeň hodnocení „N“.</p> <p>V souhrnu pro každou oblast 5 – 7 se uvede celkový počet výskytů každého hodnocení (0, 1, N) v dané oblasti.</p>

<b>5. Zastoupení komponent aparátu prezentace učiva</b>	
Stupnice hodnocení	0 – neobsahuje komponentu 1 – obsahuje komponentu N – není hodnoceno

## 8. Slovní komentář k jednotlivým oblastem kritérií, další odborná vyjádření recenzenta/recenzentky

(recenzent/recenzentka doplní další řádky a stránky podle potřeby)

**U konkrétních připomínek a návrhů na úpravy recenzent/recenzentka uvede, zda jde o připomínku ke zvážení či zda je připomínku nutno akceptovat.** Připomínky je třeba formulovat dostatečně konkrétně, aby autor/ka učebnice mohl/a na připomínku konkrétně reagovat (včetně např. čísla stránky, odstavce, názvu kapitoly).

V učebnicích, ve kterých jsou texty dotýkající se duchovních i kulturních hodnot a tradic různých národností a kultur, musí být tato problematika v recenzních posudcích zohledněna a komentována, stejně jako vyjádření recenzentů k aktuálním společenskovedním tématům.

Pokud recenzent/recenzentka uvede v části 1 až 4, že učebnice některé kritérium nesplňuje nebo jeho naplnění neohodnotí plným počtem bodů, uvede v této části konkrétní zdůvodnění použitého hodnocení.

Pokud recenzent/recenzentka v části 5 až 7 považuje neuvedení konkrétní komponenty nebo kvalitu či četnost jejího uvedení za snižující pro kvalitu učebnice, uvede v této části konkrétní hodnocení a další návrhy/ připomínky k dané komponentě.



<b>9. Souhrnné vyjádření k udělení schvalovací doložky</b>	
<small>(recenzent/recenzentka označí pouze jednu variantu)</small>	
<input type="checkbox"/>	<b>doporučuje bez připomínek</b>
<input type="checkbox"/>	<b>doporučuje s připomínkami uvedenými v části 8</b>
<input type="checkbox"/>	<b>nedoporučuje a navrhuje přepracovat podle připomínek uvedených v části 8</b>

#### **Prohlášení recenzenta/recenzentky**

Prohlašuji, že

- 1) jsem byl/a zadavatelem seznámen/a s úplným a platným zněním Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic vydávaného MŠMT, čj. 18519/2005-20,
- 2) nejsem v pracovně právním vztahu k nakladateli ani k autorům recenzované učebnice;
- 3) nejsem podjatý/á vůči autorům recenzované učebnice a nakladateli;
- 4) recenzi jsem zpracoval/a výhradně na základě objektivních kritérií.

Beru na vědomí, že recenze může být zveřejněna či zaslána jinému posuzovateli jako dílčí podklad k dalšímu posouzení učebnice podle potřeb ministerstva.

<b>Recenze byla zpracována dne</b>	.....
<b>Podpis recenzenta/recenzentky</b>	.....

# Příloha III. Vzorčky textu pro měření obtížnosti textu a měření didaktické vybavenosti


## Učebnice Prvouka pro 3. Ročník základních škol pro sluchově postižené, Septima, 1997

### Vzorek 1 (s. 6-7)<sup>129</sup>

**NAŠE VLAST**

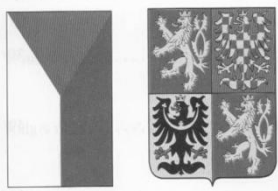
Žijeme v České republice. Všichni mluvíme česky. Jsme Češi.

Naše vlast je Česká republika. V naší republice žije více než deset milionů lidí.



Máme státní vlajku a státní znak.

Česká vlajka je červená, modrá a bílá.



Hlavní město České republiky je Praha. Praha je velké krásné město. Žije tam více než jeden milion lidí.

Na Pražském hradě pracuje pan prezident. Prvním prezidentem České republiky se stal Václav Havel.


V Praze pracuje také vláda České republiky. Ve vládě jsou ministři. Vláda řídí celou naši republiku a rozhoduje o všech důležitých věcech.

Naše republika je malá, ale krásná. Jsou tu lesy, louky a pole.

### Vzorek 2 (s. 9)<sup>130</sup>

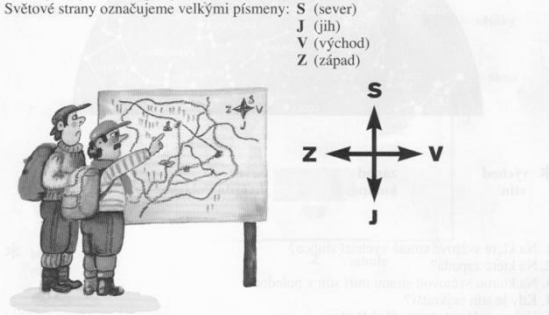
**SVĚTOVÉ STRANY**

Když svítí slunce, je za domy, za stromy, za lidmi, za všemi věcmi stín. Stín je různě dlouhý a během dne mění směr.



Ráno slunce vychází na východě. Stín je dlouhý a míří k západu.  
V poledne je slunce na jihu. Stín je krátký a míří k severu.  
Večer slunce zapadá na západě. Stín je dlouhý a míří k východu.  
Sever, jih, východ a západ jsou světové strany.

Světové strany označujeme velkými písmeny: S (sever)  
J (jih)  
V (východ)  
Z (západ)



Je poledne.

### Vzorek 3 (s. 18, 21)<sup>131</sup>

**ŽIVOT VE MĚSTĚ**

Nějvíce lidí žije u nás ve městech. Ve městech jsou úřady, nemocnice, továrny, divadla, kina, mnoho obchodů i obchodních domů.

V naší vlasti jsou velká města – Praha, Brno, Ostrava, Plzeň, Olomouc a mnoho menších a malých měst, například České Budějovice, Mělník, Třebíč, Litomyšl, Kutná Hora...

Mnoho našich měst bylo založeno velmi dávno. V takových městech můžeme vidět staré hradby, hrad nebo zámek, krásné staré domy, kašny, sochy, staré kostely.

Těmto stavbám říkáme kulturní památky. Jsou chráněné. Nikdo je nesmí zbourat ani ničit.

### Vzorek 4 (s. 23-24)<sup>132</sup>

Každé město má jedno nebo i několik náměstí. Na náměstí stojí většinou kostel a radnice. Na radnici pracuje starosta. Starosta se stará, aby ve městě bylo všechno v pořádku. Ve velkých městech se starosta jmenuje primátor. Na radnici bývají také svatby. Na náměstí stává kašna. Dříve, když nebyl ještě vodovod, lidé chodili ke kašnám pro vodu.



\* náměstí radnice  
České Budějovice

Velká města bývají rozdělena na části. Například Praha se skládá z mnoha částí: Staré Město, Malá Strana, Vinohrady, Nové Město, Žižkov, Smíchov, Břevnov...

129 Ořízla a upravila LM

130 Ořízla a upravila LM

131 Ořízla a upravila LM

132 Ořízla a upravila LM

## Vzorek 5 (s. 26-27)<sup>133</sup>

**DOPRAVA VE MĚSTĚ**

Po ulicích ve městě jezdí mnoho dopravních prostředků. Jezdí tu auta, autobusy, motocykly, trolejbusy. Ve větších městech jezdí tramvaje. V Praze je metro a na kopce Petřín jede lanovka.

Auta, autobusy i motocykly vypouštějí do vzduchu škodlivé plyny. V našich městech jezdí stále více a více aut, a proto vzduch ve městech většinou není dobrý.

Ridiči dopravních prostředků, cyklisté i chodci musejí dodržovat dopravní předpisy. Všude na ulicích vidíme dopravní značky. Dopravní značky něco

Dopravu na křižovatce často řídí semafor.

Chodci přecházejí po přechodu, když svítí zelené světlo. Auto jedou, když svítí zelené světlo. Když svítí červené světlo, musejí lidé i auta čekat.

Voda z nádobí, z mytí, z praní nebo ze záchodu je špinavá. Špinavá voda se odvádí do kanalizace nebo do žumpy.

## Vzorek 7 (s. 40-42)<sup>135</sup>

**Kostra**

Kostra je oporou celého těla. Kostra také chrání srdce a plíce. Kostra se skládá z mnoha kostí. Kostí jsou spojeny klouby. Bez kloubů bychom se nemohli pohybovat. Základem kostry je páteř. Páteř je složená z obratlů, aby se mohla dobře ohýbat.

Součástí kostry jsou zuby. Malé děti mají 20 zubů, dospělí lidé mají 32 zubů.

**Svaly**

Na kostru se upínají svaly. Bez svalů bychom nemohli udělat žádný pohyb. Nemohli bychom chodit, sedět, psát, mluvit ani jíst.

Aby kostra správně rostla a svaly byly silné, musíme zdravě jíst, hodně sportovat, správně sedět a chodit a spát v dobré posteli.

**Kůže**

Kůže chrání celý povrch lidského těla.

## Vzorek 9 (s. 16)<sup>137</sup>

**VESNICE A MĚSTO**

Některí lidé žijí na vesnici a jiní ve městě.

Domy na vesnici bývají nízké. U domu bývá dvůr nebo zahrada. U starších domů jsou chlévy pro dobytek a stodoly na ukládání sena, obilí a zemědělských strojů.

Uprostřed vesnice bývá náves. Ve větší vesnici je jeden nebo několik obchodů, škola, kostel, hostinec, pošta, obecní úřad, lékař. Skoro v každé vesnici je autobusová nebo vlaková zastávka. Někdy tam bývá také továrna.

Na obecním úřadě pracuje starosta. Starosta se stará o to, aby se lidem žilo ve vesnici dobře.

Lidé, kteří žijí na vesnici, pracují na polích, v lese, v obchodě, ve škole...

## Vzorek 6 (s. 30-31)<sup>134</sup>

**NEŽIVÁ PŘÍRODA**

**Vzduch**

Lidé, všichni živočichové a rostliny musejí dýchat. Co dýchají? Dýchají vzduch. Vzduch je všude okolo nás. Vzduch není vidět.

Dříve byl vzduch všude čistý. Pak lidé postavili továrny, začali jezdit auty. Kouř z kominů, škodlivé plyny z aut, prach a jiné nečistoty znečišťují vzduch.

**Voda**

Rostliny, zvířata i lidé musejí pít. Potřebují vodu. Bez vody by umřeli.

Voda je ve studních, v potocích, v rybnících, v řekách, v moři. Také voda byla dříve všude čistá. Lidé stále vodu více a více znečišťují, a proto je čisté zdravé vody na Zemi velmi málo. Někdy dokonce musejí lidé kupovat pitnou vodu v obchodě.

## Vzorek 8 (s. 44)<sup>136</sup>

**Mozek**

Mozek řídí celé naše tělo. Mozkem myslíme, pamatujeme si, mluvíme. Mozek je spojen s míchou, která je v páteři. Z míchy vycházejí nervy. Nervy říkají mozku všechno, co se v našem těle děje.

**Srdce**

Srdce pracuje jako pumpe. Pumpuje krev do celého těla. Krev dává tělu kyslík a živiny.

**Plíce**

Plícemi dýcháme. Dýcháme vzduch. V plících se kyslík ze vzduchu dostane do krve a s krví do celého těla.

**Žaludek**

Žaludek zpracovává snědenou potravu.

**Střeva**

Střeva také zpracovávají potravu. Živiny z potravy se dostávají do krve a s krví do celého těla.

**Játra**

Játra čistí tělo od škodlivých látek.

**Ledviny**

Ledviny vylučují škodlivé a nepotřebné látky - moč.

## Vzorek 10 (s. 7-8)<sup>138</sup>

Jsou tu také rybníky, potoky, řeky a hory. Lidé postavili vesnice a města. Vesnice a města spojili silnicemi a železnicemi.

Tam, kde byla dobrá půda, lidé udělali pole. Vznikla tak zemědělská krajina.

V jižních Čechách bývaly velké bažiny. Lidé odvedli vodu z bažin, postavili hráze a udělali tu mnoho rybníků.

V dávných dobách pokrývaly celou naši vlast lesy. Lidé mnoho lesů vykáceli, protože potřebovali udělat louky, pole, silnice. Postavili města a vesnice. Pobyt v lese je pro nás velmi zdravý. V lese je klid a čerstvý vzduch. O lese se musí dobře pečovat. V naší vlasti jsou také velké továrny, doly, elektrárny, velká nádraží.

<sup>133</sup> Ořízla a upravila LM

<sup>134</sup> Ořízla a upravila LM

<sup>135</sup> Ořízla a upravila LM

<sup>136</sup> Ořízla a upravila LM

<sup>137</sup> Ořízla a upravila LM

<sup>138</sup> Ořízla a upravila LM

## Učebnice Prvouka pro 3. Ročník základních školy, Fraus, 2009

### Vzorek 1 (s. 14)<sup>139</sup>

#### Co vyčteme z map

Už umíte číst plán města, dokonce i sami sestavit plán ulice. Jistě už jste se setkali i s mapami. Mapa je také znázorněním části zemského povrchu, obvykle většího území. Podobně jako plán ukazuje, kde leží to, co je pro nás důležité (polohu různých objektů). Mapy navíc znázorňují i tvary povrchu. Poznáme z nich, kde jsou vrchy a údolí, kdy cesta stoupá a kdy klesá.

Na mapách o výšce vypovídá barevné značení. Zelené plochy znázorňují nížiny do 200 m n. m. Odstíny hnědé znamenají vysočiny nad 200 m n. m. U významnějších vrcholů jsou v mapě uvedeny číselné údaje o jejich nadmořské výšce.

### Vzorek 2 (s. 22)<sup>140</sup>

Pradědečkové a prababičky dnešních dětí většinou žili v první Československé republice. Jejich život nebyl vždy snadný, ale přesto byl hezký. Naše vlast a její obyvatelé byli svobodní. Každého chránilo právo.

V Německu tehdy nacisté vedení Adolfem Hitlerem vyzbrojili velikou armádu. Pak tato armáda obsadila Čechy a Moravu. Nacisté uvěznilí nebo zabíjeli ty, kdo je neposlechli, a také Židy a Romy. Chystali se, že časem vyženou nebo vyhubí i ostatní Čechy.

Čeští lidé usilovali o obnovu svobody a vyhnání okupantů. Někteří utekli do ciziny a vytvořili české vojenské jednotky bojující s dalšími národy proti Hitlerovi. Doma mnozí tajně psali časopisy a letáky proti okupantům.

### Vzorek 3 (s. 23)<sup>141</sup>

Po válce u nás měli moc komunisté. Slibovali, že zařídí lidem spokojený život. Těm, kdo byli dřív nejchudší, se opravdu žilo lépe. Byly vymýceny některé nemoci.

Za to komunisté chtěli všechnu moc. Sebrali lidem jejich podniky a obchody. Řídit továrny se ale komunistům nedařilo a v obchodech začalo chybět zboží. Kdo upozorňoval na chyby a zločiny vlády, šel do vězení. Byly popravení a nevinní lidé. Stále více lidí chtělo utéct do svobodných zemí.

Obyvatelé naší země se zpočátku těšili, jak společnou prací napravit škody způsobené válkou. Vyrůstaly nové továrny a sídliště.

Na hranicích komunističtí vládcí nechali postavit ploty z ostnatého drátu.

### Vzorek 4 (s. 25)<sup>142</sup>

#### Pravidlům, jež musejí dodržovat všichni obyvatelé státu, říkáme zákony.

Lidé, kteří žijí v České republice, jsou povinni dodržovat její zákony. Zákony stanovuje parlament. Je to sbor politiků zvolených lidmi. Zákony schválené parlamentem musí dodržovat každý – dospělí, děti, učitelé, policisté i prezident. Proto je parlament velmi důležitý – má největší moc v našem státě.

Každý zákon se před přijetím důkladně posuzuje. Zvlášť o něm jednají poslanci v Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR a zvlášť senátoři v Senátu Parlamentu ČR. Někdy se lidé na politiky zlobí, protože jednání parlamentu trvá dlouho. Často je to však nezbytné, aby zákon byl co nejlepší a sloužil všem lidem. Stejně jako parlament stanovuje nové zákony, může také některé zákony, které už nevyhovují, zrušit nebo změnit.

### Vzorek 5 (s. 28)<sup>143</sup>

Některé výrobky nebo služby může zajišťovat jeden člověk. Většinou je ale nutná spolupráce mnoha lidí různých povolání. Obrázky ukazují některé činnosti při výrobě automobilu. (Je jich třeba mnohem víc.)



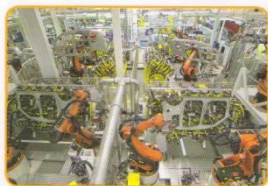
Vedení firmy zjišťuje, jaká auta si lidé přejí a kolik jsou za ně ochotni zaplatit.



Designéři [čti dizajnérři] navrhnu hezké a užitečné tvary vozu a konstruktéři auto vyprojektují – vytvoří na počítačích plány.



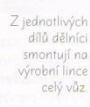
První zhotovená auta se testují, zda jsou spolehlivá a bezpečná.



V různých částech podniku se vyrábí motor, karoserie, podvozek. Těžkou a nebezpečnou práci jako sváření provádějí roboty.



Další součástky přicházejí z jiných továren v kontejnerech.



Z jednotlivých dílů dělníci smontují na výrobní lince celý vůz.



### Vzorek 6 (s. 35)<sup>144</sup>

#### Sacharidy

Jistě jste si všimli, že mnohé potraviny obsahují sacharidy. Jeden sacharid znáte dobře – cukr, kterým sladíme. Některé jiné sacharidy nejsou sladké, třeba škrob obsažený v mouce. Všechny nám ale slouží jako zdroj energie. Proto potraviny obsahující sacharidy bývají součástí každého našeho jídla. Na obrázcích jsou příklady takových potravin. Jistě sami dokážete říci, jak ohrožuje své zdraví ten, kdo jí potravin obsahujících sacharidy příliš mnoho.

#### Tuky

Tuky mají ještě větší energetickou hodnotu než cukry. Proto si musíme dávat pozor na potraviny obsahující hodně tuků. Některé z nich ukazují fotografie. Naše tělo tuky potřebuje a v malém množství jsou nám prospěšné. Pomáhají, aby správně fungoval náš mozek nebo aby dobře proudila krev cévami.

<sup>139</sup> Ořízla a upravila LM

<sup>140</sup> Ořízla a upravila LM

<sup>141</sup> Ořízla a upravila LM

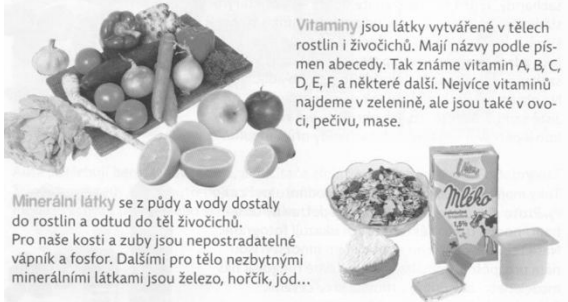
<sup>142</sup> Ořízla a upravila LM

<sup>143</sup> Ořízla a upravila LM

<sup>144</sup> Ořízla a upravila LM

## Vzorek 7 (s. 36)<sup>145</sup>

Vitaminů a minerálních látek jíme oproti tukům, cukrům a bílkovinám jen malinko, ale jsou stejně důležité. Jen díky nim naše tělo správně roste a pracuje. Když nám tyto látky chybí, jsme oslabení a snadno podléháme nemocem. Nedostatek vitamínů a minerálních látek dokonce může přímo způsobit některé nemoci.

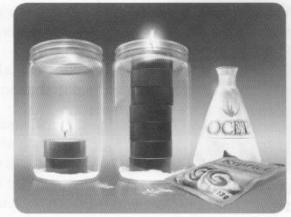


Vitamíny jsou látky vytvářené v tělech rostlin i živočichů. Mají názvy podle písmen abecedy. Tak známe vitamin A, B, C, D, E, F a některé další. Nejvíce vitamínů najdeme v zelenině, ale jsou také v ovoci, pečivu, mase.

Minerální látky se z půdy a vody dostaly do rostlin a odtud do těl živočichů. Pro naše kosti a zuby jsou nepostradatelné vápník a fosfor. Dalšími pro tělo nezbytnými minerálními látkami jsou železo, hořčík, jód...

## Vzorek 8 (s. 45)<sup>146</sup>

**Oxid uhličitý** Možná jste o něm ještě neslyšeli, ale určitě jste tento plyn už viděli. Zatřete lahvi perlivé vody a uvidíte stovky bublinek oxidu uhličitého. Také vzduch, který vydechujeme, obsahuje oxid uhličitý. V našem těle se totiž při spalování živin spotřebovává kyslík a vzniká oxid uhličitý stejně jako při hoření svíčky v lahvi. Naše tělo se oxidu uhličitého zbavuje v plicích, kde si ze vzduchu opět bere potřebný kyslík.



**dot** Pozorujte, co dovede oxid uhličitý. Vezměte si dvě sklenice, vysypte do nich prášek do pečiva a vložte svíčky podle obrázku. Učitel svíčky zapálí. Opatrně nalijte na dno trochu octa, ale pozor, ať ocet svíčky nezhasne. Ocet s práškem do pečiva začne šumět a vytvářet oxid uhličitý. Vysvětlete, co se stalo se svíčkami.

Vzduch obsahuje také **vodní páru**, z níž se mohou vytvářet oblaky, mlha, rosa nebo jinovatka. Různé množství vodní páry obsahuje všechnen vzduch, i v této místnosti.

**Škodliviny ve vzduchu.** Vzduch vždy obsahuje řadu dalších příměsí. Některé se do něj dostávají z přírody, jiné lidskou činností.

## Vzorek 9 (s. 48)<sup>147</sup>

Některé události se v přírodě stále opakují. Každý rok rozkvetou stromy, uzrají plody, opadá listí a příroda se uloží k zimnímu odpočinku. Člověk od dávných dob sledoval čas podle východu a západu slunce, počítal dny a pozoroval proměny přírody během roku.

Když lidé začali hospodařit jako zemědělci, bylo pro ně sledování času otázkou života a smrti. Potřebovali vědět, dokdy jim vystačí zásoby, jak dlouho budou mít kozy mléko, kdy mají zasít obilí. Proto začali sestavovat **kaliendáře**.

První kaliendáře vycházely z pozorování změn měsíce na obloze. Od jednoho úplňku k druhému nebo od jednoho novu k druhému uběhne 28 dní. Lidé počítali, že během jednoho roku je měsíc v úplňku dvanáctkrát.

## Vzorek 10 (s. 53)<sup>148</sup>

V naší vlasti se podařilo nalézt jedinečné předměty vyrobené lovci mamutů. Uchovávají a zkoumají se zejména v Moravském zemském muzeu v Brně, ale i v dalších muzeích a vědeckých ústavech. Výzkumy našich archeologů tak přispívají k poznání života našich předků i změn podnebí a přírody Země.

Pravěcí lovci měli své představy o tom, jak funguje svět. Nedozvíme se, koho učili a jaké obřady prováděli. Ale část jejich představ můžeme vidět v uměleckých dílech, jež vytvořili. Na našem území se nenašly velké jeskynní malby, ale menší obrázky vyryté na zvířecích kostech, sošky vyřezané z mamutích klů nebo vyrobené z keramické hlíny.

<sup>145</sup> Ořízla a upravila LM

<sup>146</sup> Ořízla a upravila LM

<sup>147</sup> Ořízla a upravila LM

<sup>148</sup> Ořízla a upravila LM

## Příloha IV. RVP ZV – Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět

(RVP ZV, 2007, s. 35-40)

### 5.4 ČLOVĚK A JEHO SVĚT

#### Charakteristika vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblast **Člověk a jeho svět** je jedinou vzdělávací oblastí RVP ZV, která je koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Tato komplexní oblast vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví a dalších témat. Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život. Svým široce pojatým syntetickým (integrovaným) obsahem spoluutváří povinné základní vzdělávání na 1. stupni.

Vzdělávání v oblasti Člověk a jeho svět rozvíjí poznatky, dovednosti a prvotní zkušenosti žáků získané ve výchově v rodině a v předškolním vzdělávání. Žáci se učí pozorovat a pojmenovávat věci jevy a děje, jejich vzájemné vztahy a souvislosti a utváří se tak jejich prvotní ucelený obraz světa. Poznávají sebe i své nejbližší okolí a postupně se seznamují s místně i časově vzdálenějšími osobami i jevy a se složitějšími ději. Učí se vnímat lidi a vztahy mezi nimi, všimnout si podstatných věcných stránek i krásy lidských výtvarů a přírodních jevů, soustředěně je pozorovat a přemýšlet o nich. Na základě poznání sebe a svých potřeb a porozumění světu kolem sebe se žáci učí vnímat základní vztahy ve společnosti, porozumět soudobému způsobu života, jeho přednostem i problémům, vnímat současnost jako výsledek minulosti a východisko do budoucnosti. Při osvojování poznatků a dovedností ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět se žáci učí vyjadřovat své myšlenky, poznatky a dojmy, reagovat na myšlenky, názory a podněty jiných.

Podmínkou úspěšného vzdělávání v dané oblasti je vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování. K tomu významně přispívá i osobní příklad učitelů. Propojení této vzdělávací oblasti s reálným životem a s praktickou zkušeností žáků se stává velkou pomocí i ve zvládnutí nových životních situací i nové role školáka, pomáhá jim při nalézání jejich postavení mezi vrstevníky a při upevňování pracovních i režimových návyků.

Vzdělávací oblast tak připravuje základy pro specializovanější výuku ve vzdělávacích oblastech *Člověk a společnost*, *Člověk a příroda* a ve vzdělávacím oboru *Výchova ke zdraví*.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru **Člověk a jeho svět** je členěn do *pěti tematických okruhů*. Propojováním tematických okruhů je možné vytvářet v ŠVP různé varianty vyučovacích předmětů a jejich vzdělávacího obsahu<sup>9</sup>.

V tematickém okruhu *Místo, kde žijeme* se žáci učí na základě poznávání nejbližšího okolí, vztahů a souvislostí v něm chápat organizaci života v rodině, ve škole, v obci, ve společnosti. Učí se do tohoto každodenního života vstupovat s vlastní aktivitou a představami, hledat nové i zajímavé věci a bezpečně se v tomto světě pohybovat. Důraz je kladen na dopravní výchovu, praktické poznávání místních a regionálních skutečností a na utváření přímých zkušeností žáků. Různé činnosti a úkoly by měly přirozeným způsobem probudit v žácích kladný vztah k místu jejich bydliště, postupně rozvíjet jejich národní cítění a vztah k naší zemi.

V tematickém okruhu *Lidé kolem nás* si žáci postupně osvojují a upevňují základy vhodného chování a jednání mezi lidmi, uvědomují si význam a podstatu tolerance, pomoci a solidarity mezi lidmi, vzájemné úcty, snášenlivosti a rovného postavení mužů a žen. Poznávají, jak se lidé sdružují, baví, jakou vytvářejí kulturu. Seznamují se se základními právy a povinnostmi, ale i s problémy, které provázejí soužití lidí, celou společnost nebo i svět (globální problémy). Celý tematický okruh tak směřuje k prvotním poznatkům a dovednostem budoucího občana demokratického státu.

V tematickém okruhu *Lidé a čas* se žáci učí orientovat v dějích a v čase. Poznávají, jak a proč se čas měří, jak události postupují v čase a utvářejí historii věcí a dějů. Učí se poznávat, jak se život

<sup>9</sup> Je možné tradičně vytvářet jeden předmět v 1. - 3. ročníku (tj. přiřazovat očekávaným výstupům pro 1. období vhodné učivo vybrané z jednotlivých tematických okruhů) a dva předměty ve 4. a 5. ročníku (tj. tematické okruhy 1, 2 a 3 využít jako základ pro Vlastivědu a okruhy 4 a 5 pro Přírodovědu), je však možné vytvářet jen jeden předmět i ve 4. a 5. ročníku nebo jeden souvislý předmět od 1. do 5. ročníku. Není nutno se vždy striktně držet tematických okruhů, podle potřeby je lze různě strukturovat, propojovat učivo a přiřazovat ho k očekávaným výstupům

a věci vyvíjejí a jakým změnám podléhají v čase. V tematickém okruhu se vychází od nejznámějších událostí v rodině, obci a regionu a postupuje se k nejdůležitějším okamžikům v historii naší země. Podstatou tematického okruhu je vyvolat u žáků zájem o minulost, o kulturní bohatství regionu i celé země. Proto je důležité, aby žáci samostatně vyhledávali, získávali a zkoumali informace z dostupných zdrojů, především pak od členů své rodiny i od lidí v nejbližším okolí, aby mohli společně navštěvovat památky, sbírky regionálních i specializovaných muzeí, veřejnou knihovnu atd.

V tematickém okruhu *Rozmanitost přírody* žáci poznávají Zemi jako planetu sluneční soustavy, kde vznikl a rozvíjí se život. Poznávají velkou rozmanitost i proměnlivost živé i neživé přírody naší vlasti. Jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili, že Země a život na ní tvoří jeden nedílný celek, ve kterém jsou všechny hlavní děje ve vzájemném souladu a rovnováze, kterou může člověk snadno narušit a velmi obtížně obnovovat. Na základě praktického poznávání okolní krajiny a dalších informací se žáci učí hledat důkazy o proměnách přírody, učí se využívat a hodnotit svá pozorování a záznamy, sledovat vliv lidské činnosti na přírodu, hledat možnosti, jak ve svém věku přispět k ochraně přírody, zlepšení životního prostředí a k trvale udržitelnému rozvoji.

V tematickém okruhu *Člověk a jeho zdraví* žáci poznávají především sebe na základě poznávání člověka jako živé bytosti, která má své biologické a fyziologické funkce a potřeby. Poznávají, jak se člověk vyvíjí a mění od narození do dospělosti, co je pro člověka vhodné a nevhodné z hlediska denního režimu, hygieny, výživy, mezilidských vztahů atd. Získávají základní poučení o zdraví a nemocech, o zdravotní prevenci i první pomoci a o bezpečném chování v různých životních situacích, včetně mimořádných událostí, které ohrožují zdraví jedinců i celých skupin obyvatel. Žáci si postupně uvědomují, jakou odpovědnost má každý člověk za své zdraví a bezpečnost i za zdraví jiných lidí. Žáci docházejí k poznání, že zdraví je nejcennější hodnota v životě člověka. Potřebné vědomosti a dovednosti získávají tím, že pozorují názorné pomůcky, sledují konkrétní situace, hrají určené role a řeší modelové situace.

#### **Cílové zaměření vzdělávací oblasti**

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- utváření pracovních návyků v jednoduché samostatné i týmové činnosti
- orientaci ve světě informací a k časovému a místním propojování historických, zeměpisných a kulturních informací
- rozšiřování slovní zásoby v osvojovaných tématech, k pojmenovávání pozorovaných skutečností a k jejich zachycení ve vlastních projevech, názorech a výtvorech
- poznávání a chápání rozdílů mezi lidmi, ke kulturnímu a tolerantnímu chování a jednání na základě společně vytvořených a přijatých nebo obecně uplatňovaných pravidel soužití, k plnění povinností a společných úkolů
- samostatnému a sebevědomému vystupování a jednání, k efektivní, bezproblémové a bezkonfliktní komunikaci i v méně běžných situacích, k poznávání a ovlivňování své jedinečnosti (možností a limitů)
- utváření ohleduplného vztahu k přírodě i kulturním výtvorům a k hledání možností aktivního uplatnění při jejich ochraně
- přirozenému vyjadřování pozitivních citů ve vztahu k sobě i okolnímu prostředí
- objevování a poznávání všeho, co jej zajímá, co se mu líbí a v čem by v budoucnu mohl uspět
- poznávání podstaty zdraví i příčin nemocí, k upevňování preventivního chování, účelného rozhodování a jednání v různých situacích ohrožení vlastního zdraví a bezpečnosti i zdraví a bezpečnosti druhých

## 5.4.1 ČLOVĚK A JEHO SVĚT

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

### 1. stupeň

#### **MÍSTO, KDE ŽIJEME**

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- *vyznačí v jednoduchém plánu místo svého bydliště a školy, cestu na určené místo a rozliší možná nebezpečí v nejbližším okolí*
- *začlení svou obec (město) do příslušného kraje a oblužného centra ČR, pozoruje a popíše změny v nejbližším okolí, obci (městě)*
- *rozliší přírodní a umělé prvky v okolní krajině a vyjádří různými způsoby její estetické hodnoty a rozmanitost*

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- *určí a vysvětlí polohu svého bydliště nebo pobytu vzhledem ke krajině a státu*
- *určí světové strany v přírodě i podle mapy, orientuje se podle nich a řídí se podle zásad bezpečného pohybu a pobytu v přírodě*
- *rozlišuje mezi náčrtů, plánů a základními typy map; vyhledává jednoduché údaje o přírodních podmínkách a sídlištích lidí na mapách naší republiky, Evropy a polokouli*
- *vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam z hlediska přírodního, historického, politického, správního a vlastnického*
- *zprostředkuje ostatním zkušenosti, zážitky a zajímavosti z vlastních cest a porovná způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích*
- *rozlišuje hlavní orgány státní moci a některé jejich zástupce, symboly našeho státu a jejich význam*

#### Učivo

- **domov** – prostředí domova, orientace v místě bydliště
- **škola** – prostředí školy, činnosti ve škole, okolí školy, bezpečná cesta do školy
- **obec (město), místní krajina** – její části, poloha v krajině, minulost a současnost obce (města), význačné budovy, dopravní síť
- **okolní krajina (místní oblast, region)** – zemský povrch a jeho tvary, vodstvo na pevnině, rozšíření půd, rostlinstva a živočichů, vliv krajiny na život lidí, působení lidí na krajinu a životní prostředí, orientační body a linie, světové strany
- **regiony ČR** – Praha a vybrané oblasti ČR, surovinové zdroje, výroba, služby a obchod
- **naše vlast** – domov, krajina, národ, základy státního zřízení a politického systému ČR, státní správa a samospráva, státní symboly
- **Evropa a svět** – kontinenty, evropské státy, EU, cestování
- **mapy obecně zeměpisné a tematické** – obsah, grafika, vysvětlivky

#### **LIDÉ KOLEM NÁS**

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- *rozlišuje blízké příbuzenské vztahy v rodině, role rodinných příslušníků a vztahy mezi nimi*
- *odvodí význam a potřebu různých povolání a pracovních činností*
- *projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků, jejich přednostem i nedostatkům*



## Očekávané výstupy – 2. období

žák

- *vyjádří na základě vlastních zkušeností základní vztahy mezi lidmi, vyvodí a dodržuje pravidla pro soužití ve škole, mezi chlapci a dívkami, v rodině, v obci (městě)*
- *rozlišuje základní rozdíly mezi jednotlivci, obhájí při konkrétních činnostech své názory, popřípadě připustí svůj omyl, dohodne se na společném postupu a řešení se spolužáky*
- *rozpozná ve svém okolí jednání a chování, která se už tolerovat nemohou a která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy*
- *orientuje se v základních formách vlastnictví; používá peníze v běžných situacích*
- *poukáže v nejbližším společenském a přírodním prostředí na změny a některé problémy a navrhne možnosti zlepšení životního prostředí obce (města)*

## Učivo

- **rodina** – postavení jedince v rodině, role členů rodiny, příbuzenské a mezigenerační vztahy, život a funkce rodiny, práce fyzická a duševní, zaměstnání
- **soužití lidí** – mezilidské vztahy, komunikace, obchod, firmy, zájmové spolky, politické strany, církve, pomoc nemocným, sociálně slabým, společný „evropský dům“
- **chování lidí** – vlastnosti lidí, pravidla slušného chování, principy demokracie
- **právo a spravedlnost** – základní lidská práva a práva dítěte, práva a povinnosti žáků školy, protiprávní jednání, právní ochrana občanů a majetku, soukromého vlastnictví, duševních hodnot
- **vlastnictví** – soukromé, veřejné, osobní, společné; hmotný a nehmotný majetek; peníze
- **kultura** – podoby a projevy kultury, kulturní instituce, masová kultura a subkultura
- **základní globální problémy** – významné sociální problémy, problémy konzumní společnosti, nesnášenlivost mezi lidmi, globální problémy přírodního prostředí

## LIDÉ A ČAS

### Očekávané výstupy – 1. období

žák

- *využívá časové údaje při řešení různých situací v denním životě, rozlišuje děj v minulosti, přítomnosti a budoucnosti*
- *pojmenuje některé rodáky, kulturní či historické památky, významné události regionu, interpretuje některé pověsti nebo báje spjaté s místem, v němž žije*
- *uplatňuje elementární poznatky o sobě, o rodině a činnostech člověka, o lidské společnosti, soužití, zvycích a o práci lidí; na příkladech porovnává minulost a současnost*

### Očekávané výstupy – 2. období

žák

- *pracuje s časovými údaji a využívá zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi ději a mezi jevy*
- *využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti; zdůvodní základní význam chráněných částí přírody, nemovitých i movitých kulturních památek*
- *rozeznává současné a minulé a orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti s využitím regionálních specifik*
- *srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifik*
- *objasní historické důvody pro zařazení státních svátků a významných dnů*

## Učivo

- **orientace v čase a časový řád** – určování času, čas jako fyzikální veličina, dějiny jako časový sled událostí, kalendáře, letopočet, generace, režim dne, roční období
- **současnost a minulost v našem životě** – proměny způsobu života, bydlení, předměty denní potřeby, průběh lidského života, státní svátky a významné dny
- **regionální památky** – péče o památky, lidé a obory zkoumající minulost
- **báje, mýty, pověsti** – minulost kraje a předků, domov, vlast, rodný kraj

### **ROZMANITOST PŘÍRODY**

#### **Očekávané výstupy – 1. období**

žák

- *pozoruje, popíše a porovná viditelné proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích*
- *roztřídí některé přírodniny podle nápadných určujících znaků, uvede příklady výskytu organismů ve známé lokalitě*
- *provádí jednoduché pokusy u skupiny známých látek, určuje jejich společné a rozdílné vlastnosti a změří základní veličiny pomocí jednoduchých nástrojů a přístrojů*

#### **Očekávané výstupy – 2. období**

žák

- *objevuje a zjišťuje propojenost prvků živé a neživé přírody, princip rovnováhy přírody a nachází souvislosti mezi konečným vzhledem přírody a činností člověka*
- *vysvětlí na základě elementárních poznatků o Zemi jako součásti vesmíru souvislost s rozdělením času a střídáním ročních období*
- *zkoumá základní společenstva ve vybraných lokalitách regionů, zdůvodní podstatné vzájemné vztahy mezi organismy a nachází shody a rozdíly v přizpůsobení organismů prostředí*
- *porovnává na základě pozorování základní projevy života na konkrétních organismech, prakticky třídí organismy do známých skupin, využívá k tomu i jednoduché klíče a atlasy*
- *zhodnotí některé konkrétní činnosti člověka v přírodě a rozlišuje aktivity, které mohou prostředí i zdraví člověka podporovat nebo poškozovat*
- *založí jednoduchý pokus, naplánuje a zdůvodní postup, vyhodnotí a vysvětlí výsledky pokusu*

## Učivo

- **látky a jejich vlastnosti** – třídění látek, změny látek a skupenství, vlastnosti, porovnávání látek a měření veličin s praktickým užíváním základních jednotek
- **voda a vzduch** – výskyt, vlastnosti a formy vody, oběh vody v přírodě, vlastnosti, složení, proudění vzduchu, význam pro život
- **nerosty a horniny, půda** – některé hospodářsky významné horniny a nerosty, zvětrávání, vznik půdy a její význam
- **Vesmír a Země** – sluneční soustava, den a noc, roční období
- **rostliny, houby, živočichové** – znaky života, životní potřeby a projevy, průběh a způsob života, výživa, stavba těla u některých nejznámějších druhů, význam v přírodě a pro člověka
- **životní podmínky** – rozmanitost podmínek života na Zemi; význam ovzduší, vodstva, půd, rostlinstva a živočišstva na Zemi; podnebí a počasí
- **rovnováha v přírodě** – význam, vzájemné vztahy mezi organismy, základní společenstva
- **ohleduplné chování k přírodě a ochrana přírody** – odpovědnost lidí, ochrana a tvorba životního prostředí, ochrana rostlin a živočichů, likvidace odpadů, živelné pohromy a ekologické katastrofy

## ČLOVĚK A JEHO ZDRAVÍ

### Očekávané výstupy – 1. období

žák

- *uplatňuje základní hygienické, režimové a jiné zdravotně preventivní návyky s využitím elementárních znalostí o lidském těle; projevuje vhodným chováním a činnostmi vztah ke zdraví*
- *dodržuje zásady bezpečného chování tak, aby neohrožoval zdraví své a zdraví jiných*
- *chová se obezřetně při setkání s neznámými jedinci, odmítne komunikaci, která je mu nepřijemná; v případě potřeby požádá o pomoc pro sebe i pro jiné dítě*
- *uplatňuje základní pravidla účastníků silničního provozu*
- *reaguje adekvátně na pokyny dospělých při mimořádných událostech*

### Očekávané výstupy – 2. období

žák

- *využívá poznatků o lidském těle k vysvětlení základních funkcí jednotlivých orgánových soustav a podpoře vlastního zdravého způsobu života*
- *rozlišuje jednotlivé etapy lidského života a orientuje se ve vývoji dítěte před a po jeho narození*
- *účelně plánuje svůj čas pro učení, práci, zábavu a odpočinek podle vlastních potřeb s ohledem na oprávněné nároky jiných osob*
- *uplatňuje účelné způsoby chování v situacích ohrožujících zdraví a v modelových situacích simulujících mimořádné události*
- *předvede v modelových situacích osvojené jednoduché způsoby odmítání návykových látek*
- *uplatňuje základní dovednosti a návyky související s podporou zdraví a jeho preventivní ochranou*
- *ošetří drobná poranění a zajistí lékařskou pomoc*
- *uplatňuje ohleduplné chování k druhému pohlaví a orientuje se v bezpečných způsobech sexuálního chování mezi chlapci a děvčaty v daném věku*

### Učivo

- **lidské tělo** – životní potřeby a projevy, základní stavba a funkce, pohlavní rozdíly mezi mužem a ženou, základy lidské reprodukce, vývoj jedince
- **partnerství, rodičovství, základy sexuální výchovy** – rodina a partnerství, biologické a psychické změny v dospívání, etická stránka sexuality, HIV/AIDS (cesty přenosu)
- **péče o zdraví, zdravá výživa** – denní režim, pitný režim, pohybový režim, zdravá strava; nemoc, drobné úrazy a poranění, první pomoc, úrazová zábrana; osobní, intimní a duševní hygiena – stres a jeho rizika; reklamní vlivy
- **návykové látky a zdraví** – odmítání návykových látek, hrací automaty a počítače
- **osobní bezpečí** – bezpečné chování v rizikovém prostředí, bezpečné chování v silničním provozu v roli chodce a cyklisty, krizové situace (šikana, týrání, sexuální zneužívání atd.), brutalita a jiné formy násilí v médiích, služby odborné pomoci
- **situace hromadného ohrožení**

## Příloha V. RVP ZV – Klíčové kompetence

(RVP ZV, 2007, s. 14-17)

### 4 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. **Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.**

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: **kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.**

#### Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich

## Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

## Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání žák:

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

## Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

## Kompetence občanské

Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

## Kompetence pracovní

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení

## Příloha V. RVP ZV – Průřezová témata

(RVP ZV, 2007, s. 90-103)

### 6 Průřezová témata

**Průřezová témata** reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.

Všechna průřezová témata mají jednotné zpracování. Obsahují **Charakteristiku průřezového tématu**, v níž je zdůrazněn význam a postavení průřezového tématu v základním vzdělávání. Dále je vyjádřen vztah ke vzdělávací oblasti a **přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka** jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot. Obsah průřezových témat doporučený pro základní vzdělávání je rozpracován do **tematických okruhů** (v textu tučným písmem). Každý tematický okruh obsahuje nabídku **témat** (činností, námětů). Výběr témat a způsob jejich zpracování v učebních osnovách je v kompetenci školy.

**Tematické okruhy průřezových témat** procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností.

Průřezová témata tvoří *povinnou součást základního vzdělávání*. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV<sup>10</sup>. Všechna průřezová témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP. Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.

Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- **Osobnostní a sociální výchova**
- **Výchova demokratického občana**
- **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**
- **Multikulturní výchova**
- **Environmentální výchova**
- **Mediální výchova**

#### 6.1 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

##### Charakteristika průřezového tématu

Průřezové téma **Osobnostní a sociální výchova** v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktické a má každodenní využití v běžném životě.

<sup>10</sup> **Šestiletá gymnázia** musí do vzdělávacího obsahu zařadit celé průřezové téma Výchova demokratického občana z RVP ZV, které není obsaženo v RVP GV, a všechna průřezová témata z RVP GV. Ostatní průřezová témata z RVP ZV mohou zařadit, pokud to považují za účelné vzhledem k výchovným a vzdělávacím záměrům školy. **Osmiletá gymnázia** musí na nižším stupni zařadit do vzdělávacího obsahu všechna průřezová témata RVP ZV. Z toho průřezové téma Výchova demokratického občana musí zařadit celé, z ostatních průřezových témat RVP ZV musí škola zařadit alespoň některé tematické okruhy tak, aby žáky připravila na realizaci tematických okruhů průřezových témat obsažených v RVP GV.



Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti.

Specifikou Osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.

Vztah osobnostní a sociální výchovy ke vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace** je založen na samotném faktu komunikační podstaty jazyka s tím, že se zaměřuje na každodenní verbální komunikaci jako klíčový nástroj jednání v různých životních situacích. Prohlubuje vztah mezi verbální a neverbální složkou komunikace a rozšiřuje specifické aplikace jazyka o sociální dovednosti. Vzdělávací oblast **Člověk a jeho svět** lze naplňovat prostřednictvím témat směřujících k sebepoznání, zdravému sebepojetí, seberegulaci a k udržení psychického zdraví – psychohygieně, komunikaci, mezilidským vztahům. Úzká je vazba ke vzdělávací oblasti **Člověk a společnost**, a to k Výchově k občanství a k jejím částem "Člověk ve společnosti", "Člověk jako jedinec". Konkrétně k tématům "lidská setkání, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití" (Člověk ve společnosti) a "podobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka, osobní rozvoj" (Člověk jako jedinec). Všechna tato témata jsou v Osobnostní a sociální výchově vnímána jako samostatná. Osobnostní a sociální výchova klade důraz na získávání praktickým dovedností spjatých s uvedenými tématy. Vazba ke vzdělávací oblasti **Člověk a příroda** se týká evoluce lidského chování, zvířecí a lidské komunikace a seberegulujícího jednání jako základního ekologického principu. Nabízí též možnosti rozvoje emocionálních vztahů, osobních postojů a praktických dovedností ve vztahu k přírodnímu prostředí. Vazba na vzdělávací oblast **Umění a kultura** se týká především společného zaměření na rozvoj smyslového vnímání, kreativity, vnímání a utváření mimouměleckého estetického – jako např. estetiky chování a mezilidských vztahů a chápání umění jako prostředku komunikace a osvojování si světa. V osobnostní a sociální výchově lze účinně využít různých postupů dramatické výchovy. Doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova užívá jako základní metody nástroje dramatické a inscenační tvorby, osobnostní a sociální výchova vedle toho užívá i tréninkové postupy sociálně psychologické povahy, které nemají divadelní podstatu. Propojení se vzdělávací oblastí **Člověk a zdraví** je vhodné v tématech reflektujících fyzickou stránku člověka, sociální vztahy, komunikaci a rozhodování v běžných i vypjatých situacích. Osobnostní a sociální výchova tak může napomoci k získání dovedností vztahujících se k zdravému duševnímu a sociálnímu životu. Rovněž přispívá k realizaci vzdělávací oblasti **Člověk a svět práce**, zejména zdokonalováním dovedností týkajících se spolupráce a komunikace v týmu a v různých pracovních situacích.

#### **Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka**

##### *V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:*

- vede k porozumění sobě samému a druhým
- napomáhá k zvládnutí vlastního chování
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů)
- formuje studijní dovednosti
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny

##### *V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:*

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování

### Tematické okruhy průřezového tématu

Tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy jsou členěny do tří částí, které jsou zaměřeny na osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Pro jejich realizaci je užitečné zařazovat do výuky ta témata, která reflektují aktuální potřeby žáků, popřípadě vycházejí ze vzájemné domluvy s nimi. Všechna uvedená témata se uskutečňují prakticky, prostřednictvím vhodných her, cvičení, modelových situací a příslušných diskusí.

Vzhledem k tomu, že se jedná o živá setkání dotýkající se osobní existence, je třeba počítat s tím, že na různé věci budou mít žáci různé názory, že se může objevit odmítání témat či technik, ostych, případně, že některé hry tzv. "nevyjdou". Právě tyto okamžiky však bývají v Osobnostní a sociální výchově velmi užitečné, neboť nabízejí příležitost k přemýšlení o tom, co se děje.

### Osobnostní rozvoj

- **Rozvoj schopností poznávání** – cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění; cvičení dovedností zapamatování, řešení problémů; dovednosti pro učení a studium
- **Sebepoznání a sebepojetí** – já jako zdroj informací o sobě; druzí jako zdroj informací o mně; moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; můj vztah ke mně samé/mu; moje učení; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí
- **Seberegulace a sebeorganizace** – cvičení sebekontroly, sebeovládání – regulace vlastního jednání i prožívání, vůle; organizace vlastního času, plánování učení a studia; stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení
- **Psychohygienu** – dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému; sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích; dobrá organizace času; dovednosti zvládání stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění-relaxace, efektivní komunikace atd.); hledání pomoci při potížích
- **Kreativita** – cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality), tvořivost v mezilidských vztazích

### Sociální rozvoj

- **Poznávání lidí** – vzájemné poznávání se ve skupině/třídě; rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech; chyby při poznávání lidí
- **Mezilidské vztahy** – péče o dobré vztahy; chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc; lidská práva jako regulativ vztahů; vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny)
- **Komunikace** – řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků; cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování); specifické komunikační dovednosti (monologické formy - vstup do tématu „rétorika“); dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů); komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod.); efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace; pravda, lež a předstírání v komunikaci
- **Kooperace a kompetice** – rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.); rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny); rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládání situací soutěže, konkurence

### Morální rozvoj

- **Řešení problémů a rozhodovací dovednosti** – dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí problémy v mezilidských vztazích, zvládnání učebních problémů vázaných na látku předmětů, problémy v seberegulaci
- **Hodnoty, postoje, praktická etika** – analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.; pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu); dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne

## 6.2 VÝCHOVA DEMOKRATICKÉHO OBČANA

### Charakteristika průřezového tématu

Průřezové téma **Výchova demokratického občana** má mezioborový a multikulturní charakter. V obecné rovině představuje syntézu hodnot, a to spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti, v konkrétní rovině pak především rozvoj kritického myšlení, vědomí svých práv a povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů a problémů.

Výchova demokratického občana má vybavit žáka základní úrovni občanské gramotnosti. Ta vyžaduje způsobilost orientovat se ve složitostech, problémech a konfliktech otevřené, demokratické a pluralitní společnosti. Její získání má umožnit žákovi konstruktivně řešit problémy se zachováním své lidské důstojnosti, respektem k druhým, ohledem na zájem celku, s vědomím svých práv a povinností, svobod a odpovědností, s uplatňováním zásad slušné komunikace a demokratických způsobů řešení.

Průřezové téma v základním vzdělávání využívá ke své realizaci nejen tematických okruhů, ale i zkušeností a prožitků žáků, kdy celkové klima školy (vztahy mezi všemi subjekty vzdělávání založené na spolupráci, partnerství, dialogu a respektu) vytváří demokratickou atmosféru třídy, sloužící jako „laboratoř demokracie“. V ní jsou žáci více motivováni k uplatňování svých názorů v diskusích a k možnosti demokraticky se podílet na rozhodnutích celku, společenství, komunity. Zároveň si sami na sobě mohou ověřit nejen význam dodržování pravidel, eventuálně v zájmu spravedlnosti se podílet na vytváření pravidel nových, ale i to, jak je důležité se o udržování demokracie starat, protože překročení hranice k anarchii či naopak k despotismu je neustále přítomným nebezpečím. Tato zkušenost pak rozvíjí schopnost kritického myšlení.

Průřezové téma **Výchova demokratického občana** má blízkou vazbu především na vzdělávací oblast **Člověk a společnost**, v níž jsou tematizovány principy demokracie a demokratického rozhodování a řízení, lidská a občanská práva, ve kterých se klade důraz na participaci jednotlivců - občanů na společenském a politickém životě demokratické společnosti. Ve vzdělávací oblasti **Člověk a jeho svět** se uplatňuje v tématech zaměřených na vztah k domovu a vlasti.

Průřezové téma má vazbu i na ostatní vzdělávací oblasti, zejména pak na ty, v nichž se tematizuje vztah k sobě samému i ostatním lidem, k okolnímu prostředí, k normám i hodnotám.

### Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

#### *V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:*

- vede k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod
- vede k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti
- umožňuje participovat na rozhodnutích celku s vědomím vlastní odpovědnosti za tato rozhodnutí a s vědomím jejich důsledků
- rozvíjí a podporuje komunikativní, formulační, argumentační, dialogické a prezentační schopnosti a dovednosti
- prohlubuje empatii, schopnost aktivního naslouchání a spravedlivého posuzování
- vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení

#### ***V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:***

- vede k otevřenému, aktivnímu, zainteresovanému postoji v životě
- vychovává k úctě k zákonu
- rozvíjí disciplinovanost a sebekritiku
- učí sebeúctě a sebedůvěře, samostatnosti a angažovanosti
- přispívá k utváření hodnot jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost
- rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů
- motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat zejména slabším
- umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu (lokální, národní, evropská, globální dimenze)
- vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností
- vede k asertivnímu jednání a ke schopnosti kompromisu

#### **Tematické okruhy průřezového tématu**

Tematické okruhy průřezového tématu jsou zaměřeny na utváření a rozvíjení demokratických vědomostí, dovedností a postojů potřebných pro aktivní účast žáků – budoucích dospělých občanů – v životě demokratické společnosti. Při jejich realizaci je užitečné vycházet z reálných životních situací a doporučené obsahy tematických okruhů co nejvíce vztahovat k životní zkušenosti žáků.

- **Občanská společnost a škola** – škola jako model otevřeného partnerství a demokratického společenství, demokratická atmosféra a demokratické vztahy ve škole; způsoby uplatňování demokratických principů a hodnot v každodenním životě školy (význam aktivního zapojení žáků do žákovské samosprávy - žákovských rad či parlamentů); formy participace žáků na životě místní komunity; spolupráce školy se správními orgány a institucemi v obci
- **Občan, občanská společnost a stát** – občan jako odpovědný člen společnosti (jeho práva a povinnosti, schopnost je aktivně uplatňovat, přijímat odpovědnost za své postoje a činy, angažovat se a být zainteresovaný na zájmu celku); Listina základních práv a svobod, práva a povinnosti občana; úloha občana v demokratické společnosti; základní principy a hodnoty demokratického politického systému (právo, spravedlnost, diferenciací, různorodost); principy soužití s minoritami (vztah k jinému, respekt k identitám, vzájemná komunikace a spolupráce, příčiny nedorozumění a zdroje konfliktů)
- **Formy participace občanů v politickém životě** – volební systémy a demokratické volby a politika (parlamentní, krajské a komunální volby); obec jako základní jednotka samosprávy státu; společenské organizace a hnutí
- **Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování** – demokracie jako protívaha diktatury a anarchie; principy demokracie; základní kategorie fungování demokracie (spravedlnost, řád, norma, zákon, právo, morálka); význam Ústavy jako základního zákona země; demokratické způsoby řešení konfliktů a problémů v osobním životě i ve společnosti

## 6.3 VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH

### Charakteristika průřezového tématu

Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech akcentuje ve vzdělávání evropskou dimenzi, která podporuje globální myšlení a mezinárodní porozumění a jako princip prostupuje celým základním vzděláváním. Podstatnou součástí evropské dimenze je výchova budoucích evropských občanů jako zodpovědných a tvořivých osobností, v dospělosti schopných mobility a flexibility v občanské a pracovní sféře i v osobním životě. Rozvíjí vědomí evropské identity při respektování identity národní. Otevírá žákům širší horizonty poznání a perspektivy života v evropském a mezinárodním prostoru a seznamuje je s možnostmi, které jim tento prostor poskytuje.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech prolíná všemi vzdělávacími oblastmi, integruje a prohlubuje poznatky a umožňuje uplatnit dovednosti, které si žáci osvojili v jednotlivých vzdělávacích oborech. Podporuje ve vědomí a jednání žáků tradiční evropské hodnoty, k nimž patří humanismus, svobodná lidská vůle, morálka, uplatňování práva a osobní zodpovědnost spolu s racionálním uvažováním, kritickým myšlením a tvořivostí.

Příležitosti k realizaci tématu poskytuje na prvním stupni vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Ve vzdělávání se využívají zkušenosti a poznatky žáků z běžného života i mimořádných událostí v rodině, v obci a nejbližším okolí. Na druhém stupni se vztahuje průřezové téma zejména ke vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Využívá, aktualizuje a propojuje poznatky z oborů historie a politické geografie. Prohlubuje porozumění klíčovému historickým a politickým událostem, které ovlivnily vývoj Evropy i světa a měly podstatný význam pro evropskou integraci a začlenění České republiky do integračního procesu. Důležitým prostorem pro realizaci průřezového tématu se stává obor Výchova k občanství, v jehož vzdělávacím obsahu zdůrazňují sociální, ekonomické, právní a kulturní souvislosti v evropské a globální dimenzi. Objasňuje také vazby mezi lokální, národní, evropskou a globální úrovní uvažování, rozhodování a jednání. Ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda se uplatňuje zejména při objasňování důsledků globálních vlivů na životní prostředí v okolí žáků s důrazem na potřebu a závažnost ochrany tohoto prostředí především v dané lokalitě. Významnou oblastí pro realizaci tohoto tématu se stává vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Český jazyk je nejen nezastupitelným nástrojem učení, zpracování informací a prezentace postojů a názorů, ale má také významnou propedeutickou funkci při osvojování dalších jazyků, které jsou klíčem k bezprostřednímu dorozumění a poznávání kultury jiných národů. Cizí jazyky mají praktický význam pro mobilitu občanskou, vzdělávací i pracovní. Jsou prostředkem pro využití originálních zdrojů při poznávání života a evropské a světové kultury. Dovednosti osvojené žáky ve vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie, zejména při práci s internetem, jsou využívány k samostatnému získávání informací o zemích Evropy a světa, o jejich životě a událostech. Tyto informace se následně stávají prostředkem pro orientaci v nabídce vzdělávacích, pracovních, kulturních a zájmových příležitostí a při navazování kontaktů. Ve vzdělávací oblasti Umění a kultura rozvíjí průřezové téma vztah k evropské a světové kultuře. Prohlubuje porozumění evropským kulturním kořenům a chápání kulturních souvislostí při respektování svébytnosti národních a regionálních kultur a jejich přínosu ke kultuře světové. Ozřejmuje význam kulturního a historického dědictví jako zdroje poznání a přispívá k emocionální zainteresovanosti na jeho uchování a záchraně. Dramatická výchova, jako doplňující vzdělávací obor umožňuje žákům vyjadřovat a prezentovat své postoje, přijímat role a zkoumat témata a situace na základě vlastního jednání. Vzdělávací oblast Člověk a zdraví orientuje žáky v globálních problémech souvisejících se zdravím. V oboru tělesná výchova využívá průřezové téma zájmu žáků o sport k hlubšímu pochopení souvislostí evropských kořenů olympijských idejí a významu sportu pro vzájemné porozumění a přátelství mezi lidmi různých národů a národností.

## **Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka**

### ***V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:***

- rozvíjí a integruje základní vědomosti potřebné pro porozumění sociálním a kulturním odlišnostem mezi národy
- prohlubuje porozumění vlivu kulturních, ideologických a sociopolitických rozdílů na vznik a řešení globálních problémů v jejich vzájemných souvislostech
- prohlubuje základní vědomosti nezbytné pro pochopení struktury a funkcí mezinárodních a nevládních organizací, jejich vlivu na řešení globálních i lokálních problémů v oblasti humanitární, politické, sociální, ekonomické, kulturní a dodržování lidských práv
- rozvíjí schopnost srovnávat projevy kultury v evropském a globálním kontextu, nacházet společné znaky a odlišnosti a hodnotit je v širších souvislostech
- rozšiřuje a prohlubuje dovednosti potřebné pro orientaci v evropském prostředí, seberealizaci a řešení reálných situací v otevřeném evropském prostoru
- prohlubuje vědomosti potřebné k pochopení souvislostí evropských kořenů a kontinuity evropského vývoje a podstaty evropského integračního procesu
- vede k pochopení významu společných politik a institucí Evropské unie; seznamuje s dopadem jejich činnosti na osobní i občanský život jednotlivce i s možnostmi jejich zpětného ovlivňování a využívání
- vede k poznání a pochopení života a díla významných Evropanů a iniciuje zájem žáků o osobnostní vzory
- rozvíjí schopnost racionálně uvažovat, projevovat a korigovat emocionální zaujetí v situacích motivujících k setkávání, srovnávání a hledání společných evropských perspektiv

### ***V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:***

- pomáhá překonávat stereotypy a předsudky
- obohacuje pohledy žáka na sebe sama z hlediska otevřených životních perspektiv rozšířených o možnosti volby v evropské a mezinárodní dimenzi
- kultivuje postoje k Evropě jako širší vlasti a ke světu jako globálnímu prostředí života
- utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti
- podporuje pozitivní postoje k tradičním evropským hodnotám
- upevňuje osvojování vzorců chování evropského občana a smysl pro zodpovědnost

## **Tematické okruhy průřezového tématu**

Tematické okruhy průřezového tématu podněcují zájem žáků o Evropu a svět a zprostředkovávají jim poznání Evropy a světa jako uspořádaného prostředí, měnícího se v čase, v němž se lidé setkávají, společně řeší problémy a utvářejí svůj život. Prostřednictvím tematických okruhů si žáci zpřesňují obraz Evropy, uvědomují si souvislosti řešení běžných situací občana s globálními problémy a možnosti utváření své vlastní životní perspektivy v evropském a globálním prostoru.

- **Evropa a svět nás zajímá** – rodinné příběhy, zážitky a zkušenosti z Evropy a světa; místa, události a artefakty v blízkém okolí mající vztah k Evropě a světu; naši sousedé v Evropě; život dětí v jiných zemích; lidová slovesnost, zvyky a tradice národů Evropy
- **Objevujeme Evropu a svět** – naše vlast a Evropa; evropské krajiny; Evropa a svět; mezinárodní setkávání; státní a evropské symboly; Den Evropy; život Evropanů a styl života v evropských rodinách; životní styl a vzdělávání mladých Evropanů
- **Jsme Evropané** – kořeny a zdroje evropské civilizace; klíčové mezníky evropské historie; Evropská integrace; instituce Evropské unie a jejich fungování; čtyři svobody a jejich dopad na život jedince; co Evropu spojuje a co ji rozděluje; mezinárodní organizace a jejich příspěvek k řešení problémů dětí a mládeže

## 6.4 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

### Charakteristika průřezového tématu

Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.

Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci.

Multikulturní výchova se hluboce dotýká i mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou. Škola jako prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně, kde budou v majoritní kultuře úspěšní i žáci minorit a žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků – příslušníků minorit. Tím přispívá k vzájemnému poznávání obou skupin, ke vzájemné toleranci, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“.

Multikulturní výchova prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Blízkou vazbu má zejména na vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví, z oblasti Člověk a příroda se dotýká především vzdělávacího oboru Zeměpis. Vazba na tyto oblasti je dána především tématy, která ze zabývají vzájemným vztahem mezi příslušníky různých národů a etnických skupin.

### Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

#### *V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:*

- poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti
- rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých
- učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých
- učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné
- rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin
- rozvíjí dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhá prevenci vzniku xenofobie
- učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání,
- poskytuje znalost některých základních pojmů multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, xenofobie, rasismus, národnost, netolerance aj.

#### ***V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:***

- pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je
- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu
- pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života v demokratické společnosti
- vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu
- učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám

#### **Tematické okruhy průřezového tématu**

Tematické okruhy Multikulturní výchovy vycházejí z aktuální situace ve škole, reflektují aktuální dění v místě školy, současnou situaci ve společnosti. Výběr a realizace daného tematického okruhu, popř. tématu může být významně ovlivněn vzájemnou dohodou učitelů, učitelů a žáků, učitelů a rodičů apod.

- **Kulturní diference** – jedinečnost každého člověka a jeho individuální zvláštnosti; člověk jako nedílná jednota tělesné i duševní stránky, ale i jako součást etnika; poznávání vlastního kulturního zakotvení; respektování zvláštností různých etnik (zejména cizinců nebo příslušníků etnik žijících v místě školy); základní problémy sociokulturních rozdílů v České republice a v Evropě
- **Lidské vztahy** – právo všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci; udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s jinými lidmi, bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženské, zájmové nebo generační příslušnost; vztahy mezi kulturami (vzájemné obohacování různých kultur, ale i konflikty vyplývající z jejich rozdílnosti); předsudky a vžitá stereotypy (příčiny a důsledky diskriminace); důležitost integrace jedince v rodinných, vrstevnických a profesních vztazích; uplatňování principu slušného chování (základní morální normy); význam kvality mezilidských vztahů pro harmonický rozvoj osobnosti; tolerance, empatie, umět se vžít do role druhého; lidská solidarita, osobní příspěvi k zapojení žáků z odlišného kulturního prostředí do kolektivu třídy
- **Etnický původ** – rovnocennost všech etnických skupin a kultur; odlišnost lidí, ale i jejich vzájemná rovnost; postavení národnostních menšin; základní informace o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti; různé způsoby života, odlišné myšlení a vnímání světa; projevy rasové nesnášenlivosti – jejich rozpoznávání a důvody vzniku
- **Multikulturalita** – multikulturalita současného světa a předpokládaný vývoj v budoucnosti; multikulturalita jako prostředek vzájemného obohacování; specifické rysy jazyků a jejich rovnocennost; naslouchání druhým, komunikace s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, vstřícný postoj k odlišnostem; význam užívání cizího jazyka jako nástroje dorozumění a celoživotního vzdělávání
- **Princip sociálního smíru a solidarity** – odpovědnost a příspěvi každého jedince za odstranění diskriminace a předsudků vůči etnickým skupinám; nekonfliktní život v multikulturní společnosti; aktivní spolupodílení dle svých možností na přetváření společnosti, zohlednění potřeb minoritních skupin; otázka lidských práv, základní dokumenty



## 6.5 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA

### Charakteristika průřezového tématu

**Environmentální výchova** vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, tj. k pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti a k poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince. Umožňuje sledovat a uvědomovat si dynamicky se vyvíjející vztahy mezi člověkem a prostředím při přímém poznávání aktuálních hledisek ekologických, ekonomických, vědeckotechnických, politických a občanských, hledisek časových (vztahů k budoucnosti) i prostorových (souvislostí mezi lokálními, regionálními a globálními problémy), i možnosti různých variant řešení environmentálních problémů. Vede jedince k aktivní účasti na ochraně a utváření prostředí a ovlivňuje v zájmu udržitelnosti rozvoje lidské civilizace životní styl a hodnotovou orientaci žáků.

Na realizaci průřezového tématu se podílí většina vzdělávacích oblastí. Postupným propojováním, rozšiřováním, upevňováním i systematizací vědomostí a dovedností získávaných v těchto oblastech umožňuje Environmentální výchova utváření integrovaného pohledu. Každá z oblastí má svůj specifický význam v ovlivňování racionální stránky osobnosti i ve vlivu na stránku emocionální a volně aktivní. Ve vzdělávací oblasti **Člověk a jeho svět** poskytuje průřezové téma ucelený elementární pohled na okolní přírodu i prostředí. Učí pozorovat, citlivě vnímat a hodnotit důsledky jednání lidí, přispívá k osvojování si základních dovedností a návyků aktivního odpovědného přístupu k prostředí v každodenním životě. V maximální míře využívá přímých kontaktů žáků s okolním prostředím a propojuje rozvíjení myšlení s výrazným ovlivňováním emocionální stránky osobnosti jedince. Ve vzdělávací oblasti **Člověk a příroda** zdůrazňuje pochopení objektivní platnosti základních přírodních zákonitostí, dynamických souvislostí od nejméně složitých ekosystémů až po biosféru jako celek, postavení člověka v přírodě a komplexní funkce ekosystémů ve vztahu k lidské společnosti, tj. pro zachování podmínek života, pro získávání obnovitelných zdrojů surovin a energie i pro mimoprodukční hodnoty (inspiraci, odpočinek). Klade základy systémového přístupu zvýrazňujícího vazby mezi prvky systémů, jejich hierarchické uspořádání a vztahy k okolí. Ve vzdělávací oblasti **Člověk a společnost** téma odkrývá souvislosti mezi ekologickými, technicko-ekonomickými a sociálními jevy s úrazem na význam preventivní obezřetnosti v jednání a další principy udržitelnosti rozvoje. Ve vzdělávací oblasti **Člověk a zdraví** se téma dotýká problematiky vlivů prostředí na vlastní zdraví i na zdraví ostatních lidí. V souvislosti s problémy současného světa vede k poznání důležitosti péče o přírodu při organizaci masových sportovních akcí. Ve vzdělávací oblasti **Informační a komunikační technologie** umožňuje průřezové téma aktivně využívat výpočetní techniku (internet) při zjišťování aktuálních informací o stavu prostředí, rozlišovat závažnost ekologických problémů a poznávat jejich propojenost. Komunikační technologie podněcují zájem o způsoby řešení ekologických problémů možností navazovat kontakty v této oblasti a vyměňovat si informace v rámci kraje, republiky i EU a světa. Vzdělávací Oblast **Umění a kultura** poskytuje Environmentální výchově mnoho příležitostí pro zamýšlení se nad vztahy člověka a prostředí, k uvědomování si přírodního i sociálního prostředí jako zdroje inspirace pro vytváření kulturních a uměleckých hodnot a přispívá k vnímání estetických kvalit prostředí. Propojení tématu se vzdělávací oblastí **Člověk a svět práce** se realizuje prostřednictvím konkrétních pracovních aktivit ve prospěch životního prostředí. Umožňuje poznávat význam a role různých profesí ve vztahu k životnímu prostředí.

### Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

#### *V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:*

- rozvíjí porozumění souvislostem v biosféře, vztahům člověka a prostředí a důsledkům lidských činností na prostředí
- vede k uvědomování si podmínek života a možností jejich ohrožení
- přispívá k poznávání a chápání souvislostí mezi vývojem lidské populace a vztahy k prostředí v různých oblastech světa
- umožňuje pochopení souvislostí mezi lokálními a globálními problémy a vlastní odpovědnosti ve vztazích k prostředí

- poskytuje znalosti, dovednosti a pěstuje návyky nezbytné pro každodenní žádoucí jednání občana vůči prostředí
- ukazuje modelové příklady jednání z hledisek životního prostředí a udržitelného rozvoje žádoucích i nežádoucích
- napomáhá rozvíjení spolupráce v péči o životní prostředí na místní, regionální, evropské i mezinárodní úrovni
- seznamuje s principy udržitelnosti rozvoje společnosti.
- učí hodnotit objektivnost a závažnost informací týkajících se ekologických problémů
- učí komunikovat o problémech životního prostředí, vyjadřovat, racionálně obhajovat a zdůvodňovat své názory a stanoviska

#### ***V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:***

- přispívá k vnímání života jako nejvyšší hodnoty
- vede k odpovědnosti ve vztahu k biosféře, k ochraně přírody a přírodních zdrojů
- vede k pochopení významu a nezbytnosti udržitelného rozvoje jako pozitivní perspektivy dalšího vývoje lidské společnosti
- podněcuje aktivitu, tvořivost, toleranci, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k prostředí
- přispívá k utváření zdravého životního stylu a k vnímání estetických hodnot prostředí
- vede k angažovanosti v řešení problémů spojených s ochranou životního prostředí
- vede k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě a přírodním a kulturnímu dědictví

#### **Tematické okruhy průřezového tématu**

Environmentální výchova je členěna do tematických okruhů, které umožňují celistvé pochopení problematiky vztahů člověka k životnímu prostředí, k uvědomění si základních podmínek života a odpovědnosti současné generace za život v budoucnosti.

#### **Tematické okruhy:**

- **Ekosystémy** – les (les v našem prostředí, produkční a mimoprodukční významy lesa); pole (význam, změny okolní krajiny vlivem člověka, způsoby hospodaření na nich, pole a jejich okolí); vodní zdroje (lidské aktivity spojené s vodním hospodářstvím, důležitost pro krajinnou ekologii); moře (druhová odlišnost, význam pro biosféru, mořské řasy a kyslík, cyklus oxidu uhličitého) a tropický deštný les (porovnání, druhová rozmanitost, ohrožování, globální význam a význam pro nás); lidské sídlo – město – vesnice (umělý ekosystém, jeho funkce a vztahy k okolí, aplikace na místní podmínky); kulturní krajina (pochopení hlubokého ovlivnění přírody v průběhu vzniku civilizace až po dnešek)
- **Základní podmínky života** – voda (vztahy vlastností vody a života, význam vody pro lidské aktivity, ochrana její čistoty, pitná voda ve světě a u nás, způsoby řešení); ovzduší (význam pro život na Zemi, ohrožování ovzduší a klimatické změny, propojenost světa, čistota ovzduší u nás); půda (propojenost složek prostředí, zdroj výživy, ohrožení půdy, rekultivace a situace v okolí, změny v potřebě zemědělské půdy, nové funkce zemědělství v krajině; ochrana biologických druhů (důvody ochrany a způsoby ochrany jednotlivých druhů); ekosystémy – biodiverzita (funkce ekosystémů, význam biodiverzity, její úroveň, ohrožování a ochrana ve světě a u nás); energie (energie a život, vliv energetických zdrojů na společenský rozvoj, využívání energie, možnosti a způsoby šetření, místní podmínky); přírodní zdroje (zdroje surovinové a energetické, jejich vyčerpatelnost, vlivy na prostředí, principy hospodaření s přírodními zdroji, význam a způsoby získávání a využívání přírodních zdrojů v okolí)
- **Lidské aktivity a problémy životního prostředí** – zemědělství a životní prostředí, ekologické zemědělství; doprava a životní prostředí (význam a vývoj, energetické zdroje dopravy a její vlivy na prostředí, druhy dopravy a ekologická zátěž, doprava a globalizace); průmysl a životní prostředí (průmyslová revoluce a demografický vývoj, vlivy průmyslu na prostředí, zpracovávané materiály a jejich působení, vliv právních a ekonomických nástrojů na vztahy průmyslu k ochraně životního prostředí, průmysl a udržitelný rozvoj společnosti); odpady

a hospodaření s odpady (odpady a příroda, principy a způsoby hospodaření s odpady, druhotné suroviny); ochrana přírody a kulturních památek (význam ochrany přírody a kulturních památek; právní řešení u nás, v EU a ve světě, příklady z okolí, zásada předběžné opatrnosti; ochrana přírody při masových sportovních akcích – zásady MOV) změny v krajině (krajinu dříve a dnes, vliv lidských aktivit, jejich reflexe a perspektivy); dlouhodobé programy zaměřené k růstu ekologického vědomí veřejnosti (Státní program EVVO, Agenda 21 EU) a akce (Den životního prostředí OSN, Den Země apod.)

- **Vztah člověka k prostředí** – naše obec (přírodní zdroje, jejich původ, způsoby využívání a řešení odpadového hospodářství, příroda a kultura obce a její ochrana, zajišťování ochrany životního prostředí v obci - instituce, nevládní organizace, lidé); náš životní styl (spotřeba věcí, energie, odpady, způsoby jednání a vlivy na prostředí); aktuální (lokální) ekologický problém (příklad problému, jeho příčina, důsledky, souvislosti, možnosti a způsoby řešení, hodnocení, vlastní názor, jeho zdůvodňování a prezentace); prostředí a zdraví (rozmanitost vlivů prostředí na zdraví, jejich komplexní a synergické působení, možnosti a způsoby ochrany zdraví); nerovnoměrnost života na Zemi (rozdílné podmínky prostředí a rozdílný společenský vývoj na Zemi, příčiny a důsledky zvyšování rozdílů globalizace a principy udržitelnosti rozvoje, příklady jejich uplatňování ve světě, u nás)

## 6.6 MEDIÁLNÍ VÝCHOVA

### Charakteristika průřezového tématu

Průřezové téma Mediální výchova v základním vzdělávání nabízí elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Média a komunikace představují velmi významný zdroj zkušeností, prožitků a poznatků pro stále větší okruh příjemců. Pro uplatnění jednotlivce ve společnosti je důležité umět zpracovat, vyhodnotit a využít podněty, které přicházejí z okolního světa, což vyžaduje stále větší schopnost zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií. Média se stávají důležitým socializačním faktorem, mají výrazný vliv na chování jedince a společnosti, na utváření životního stylu a na kvalitu života vůbec. Přitom sdělení, jež jsou médiím nabízena, mají nestejnorodý charakter, vyznačují se svěbytným vztahem k přírodní i sociální realitě a jsou vytvářeny s různými (namnoze nepřiznanými, a tedy potenciálně manipulativními) záměry. Správné vyhodnocení těchto sdělení z hlediska záměru jejich vzniku (informovat, přesvědčit, manipulovat, pobavit) a z hlediska jejich vztahu k realitě (věcná správnost, logická argumentační stavba, hodnotová platnost) vyžaduje značnou průpravu.

Mediální výchova má vybavit žáka základní úroveň mediální gramotnosti. Ta zahrnuje jednak osvojení si některých základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií (o jejich historii, struktuře fungování), jednak získání dovedností podporujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je asociovat s jinými sděleními. Dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrůznějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.

Mediální výchova má blízkou vazbu na vzdělávací oblast Člověk a společnost, zejména tím, že média, jako sociální instituce, se podílejí na utváření podob a hodnot moderní doby, umožňují hledat paralely mezi minulými a současnými událostmi a porovnávat jevy a procesy v evropském i celosvětovém měřítku. Mediální výchova je zaměřena na systematické vytváření kritického odstavu od mediovaných sdělení a na schopnost interpretovat mediální sdělení z hlediska jeho informační kvality (zpravodajství z hlediska významu a věrohodnosti zprávy a události, reklamu z hlediska účelnosti nabízených informací apod.). Propojení se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace se týká zejména vnímání mluveného i psaného projevu, jeho stavby, nejrůznějších typů obsahů a uplatňování odpovídající škály výrazových prostředků. Osvojení základních pravidel veřejné komunikace, dialogu a argumentace. V rámci vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie se pak jedná o využívání tištěných i digitálních dokumentů jako zdroje informací. Pozornost se obrací k věcné správnosti a přesnosti sdělení, a to jak kritickou analýzou existujících

textů, tak vlastní produkcí a utváření návyku ověřovat si co nejdůkladněji veškeré údaje. Vztah ke vzdělávací oblasti Umění a kultura je založen na vnímání specifické „řeči“ znakových kódů, jež média užívají, a jejich kombinaci, a to nejen přirozeného jazyka, ale i obrazu a zvuku. Přispívá ke schopnosti vnímat, interpretovat a kriticky hodnotit artefakty umělecké i běžné mediální produkce.

#### **Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka**

##### ***V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:***

- přispívá ke schopnosti úspěšně a samostatně se zapojit do mediální komunikace
- umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich
- učí využívat potenciál médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času
- umožňuje pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů
- vede k osvojení si základních principů vzniku významných mediálních obsahů (zvl. zpravodajských)
- umožňuje získat představy o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti vůbec (včetně právního kontextu)
- vytváří představu o roli médií v každodenním životě v regionu (v lokalitě)
- vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci
- rozvíjí komunikační schopnost, zvláště při veřejném vystupování a stylizaci psaného a mluveného textu
- přispívá k využívání vlastních schopností v týmové práci i v redakčním kolektivu
- přispívá ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu

##### ***V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:***

- rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení
- vede k uvědomování si hodnoty vlastního života (zvláště volného času) a odpovědnosti za jeho naplnění
- rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci
- napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace

#### **Tematické okruhy průřezového tématu**

Mediální výchova na úrovni základního vzdělávání obsahuje základní poznatky a dovednosti týkající se médií a mediální komunikace. Tematické okruhy mediální výchovy se člení na tematické okruhy receptivních činností a tematické okruhy produktivních činností.

##### **Tematické okruhy receptivních činností:**

- **kritické čtení a vnímání mediálních sdělení** – pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě; rozlišování zábavních („bulvárních“) prvků ve sdělení od informativních a společensky významných; hodnotící prvky ve sdělení (výběr slov a záběrů); hledání rozdílu mezi informativním, zábavním a reklamním sdělením; chápání podstaty mediálního sdělení, objasňování jeho cílů a pravidel; identifikování základních orientačních prvků v textu
- **interpretace vztahu mediálních sdělení a reality** – různé typy sdělení, jejich rozlišování a jejich funkce; rozdíl mezi reklamou a zprávou a mezi „faktickým“ a „fiktivním“ obsahem; hlavní rysy reprezentativnosti (rozlišení reality od médií zobrazovaných stereotypů, jako reprezentace reality); vztah mediálního sdělení a sociální zkušenosti (rozlišení sdělení potvrzujících předsudky a představy od sdělení vycházejících ze znalostí problematiky a nezaujatého postoje); identifikace společensky významných hodnot v textu, prvky signalizující hodnotu, o kterou se sdělení opírá; identifikace zjednodušení mediovaných sdělení, opakované užívání prostředků (ve zpravodajství, reklamě i zábavě)

- **stavba mediálních sdělení** – příklady pravidelností v uspořádání mediovaných sdělení, zejména ve zpravodajství (zpravodajství jako vyprávění, sestavování příspěvků podle kritérií); principy sestavování zpravodajství a jejich identifikace, pozitivní principy (význam a užitečnost), zezábavňující principy (negativita, blízkost, jednoduchost, přítomnost); příklady stavby a uspořádání zpráv (srovnávání titulních stran různých deníků) a dalších mediálních sdělení (například skladba a výběr sdělení v časopisech pro dospívající)
- **vnímání autora mediálních sdělení** – identifikování postojů a názorů autora v mediovaném sdělení; výrazové prostředky a jejich uplatnění pro vyjádření či zastření názoru a postoje i pro záměrnou manipulaci; prvky signalizující explicitní či implicitní vyjádření hodnocení, výběr a kombinace slov, obrazů a zvuků z hlediska záměru a hodnotového významu
- **fungování a vliv médií ve společnosti** – organizace a postavení médií ve společnosti; faktory ovlivňující média, interpretace vlivů působících na jejich chování; způsoby financování médií a jejich dopady; vliv médií na každodenní život, společnost, politický život a kulturu z hlediska současné i historické perspektivy; role médií v každodenním životě jednotlivce, vliv médií na uspořádání dne, na rejstřík konverzačních témat, na postoje a chování; role médií v politickém životě (předvolební kampaně a jejich význam); vliv médií na kulturu (role filmu a televize v životě jednotlivce, rodiny, společnosti); role médií v politických změnách

#### **Tematické okruhy produktivních činností:**

- **tvorba mediálního sdělení** – uplatnění a výběr výrazových prostředků a jejich kombinací pro tvorbu věcně správných a komunikačně (společensky a situačně) vhodných sdělení; tvorba mediálního sdělení pro školní časopis, rozhlas, televizi či internetové médium; technologické možnosti a jejich omezení
- **práce v realizačním týmu** – redakce školního časopisu, rozhlasu, televize či internetového média; utváření týmu, význam různých věkových a sociálních skupin pro obohacení týmu, komunikace a spolupráce v týmu; stanovení si cíle, časového harmonogramu a delegování úkolů a zodpovědnosti; faktory ovlivňující práci v týmu; pravidelnost mediální produkce

## Příloha VI. Podrobné informace o respondentech (žáci škol pro sluchově postižené)

číslo respondenta	věk	ročník	ztráta sluchu	preferovaný způsob komunikace
1	9	3	≤ 40 dB	ČZJ + MJ
2	9	4	≤ 40 dB	ČZJ + MJ
3	11	5	≤ 40 dB	ČZJ
4	10	5	≤ 40 dB	ČZJ + MJ
5	12	5	≤ 40 dB	ČZJ
6	13	6	≤ 40 dB	ČZJ
7	12	6	≤ 40 dB	MJ
8	13	6	≤ 40 dB	ČZJ + MJ
9	10	6	≤ 40 dB	ČZJ + MJ
10	11	6	≤ 40 dB	ČZJ + MJ
11	12	6	≤ 30 dB	MJ
12	11	6	≤ 40 dB	ČZJ + MJ
13	13	6	≤ 40 dB	MJ
14	12	6	≤ 40 dB	ČZJ + MJ
15	12	6	≤ 40 dB	ČZJ + MJ
16	13	6	≤ 30 dB	MJ
17	11	6	≤ 40 dB	ČZJ + MJ
18	12	6	≤ 40 dB	ČZJ + MJ
19	15	7	≤ 40 dB	MJ
20	13	7	≤ 30 dB	MJ
21	12	7	≤ 40 dB	MJ
22	14	7	≤ 40 dB	MJ
23	13	7	≤ 40 dB	ČZJ + MJ
24	12	7	≤ 40 dB	ČZJ + MJ
25	12	7	≤ 90 dB	ČZJ
26	14	7	≤ 30 dB	MJ
27	13	7	≤ 40 dB	ČZJ + MJ
28	15	8	≤ 30 dB	MJ
29	15	8	≤ 30 dB	ČZJ + MJ
30	14	8	≤ 30 dB	MJ
31	16	8	≤ 30 dB	ČZJ + MJ
32	13	8	≤ 40 dB	MJ
33	13	8	≤ 40 dB	ČZJ + MJ
34	16	9	≤ 40 dB	ČZJ + MJ
35	15	9	≤ 30 dB	MJ
36	15	9	≤ 30 dB	MJ
37	15	9	≤ 30 dB	MJ
38	16	9	≤ 40 dB	MJ
39	16	9	≤ 40 dB	ČZJ + MJ
40	15	9	≤ 40 dB	ČZJ + MJ
41	15	9	≤ 90 dB	ČZJ
42	16	10	≤ 90 dB	ČZJ
43	16	10	≤ 90 dB	ČZJ

## Příloha VII. Nezkrácený text – Přírodopis: Biologie člověka (Septima)

(Přírodopis: Biologie člověka pro ZŠ pro sluchově postižené, Septima, 2008, s. 41-43)

### ZÁSADY SPRÁVNÉ VÝŽIVY

Člověk musí pravidelně jíst, aby svému organismu zajistil potřebnou energii pro činnost a látky potřebné pro výstavbu tkání. S jídlem přijímá důležité živiny. Základní živiny v potravě jsou **cukry**, **tuky** a **bílkoviny**. Správná strava musí obsahovat i **vodu**, **minerální látky** a **vitaminy**. Proto by strava člověka měla být pestrá.

**Cukry** jsou hlavním zdrojem energie. **Mléčný cukr (laktóza)** je v mléce a mléčných výrobcích. **Jednoduchý cukr (glukóza)** je v ovoci. Složitější **řepný cukr (sacharóza)** se nachází v bulvách řepy cukrové. Používá se ke slazení. **Složitý cukr (škrob)** obsahují brambory, rýže, moučné výrobky.

**Tuky** jsou vydatné zdroje energie. V těle tvoří tuky tepelnou izolaci a chrání vnitřní orgány. Tělo si ukládá tuky do zásoby.

**Tuky rostlinné** jsou rostlinné oleje a rostlinná másla. **Tuky živočišné** jsou maslo, sádlo a rybí tuk. Velké množství živočišných tuků v potravě není zdravé – může být příčinou srdečních chorob.

**Bílkoviny** jsou důležité pro správný růst a vývoj organismu. Bílkoviny rostlinného původu jsou luštěniny (soja, fazole, hrách, čočka). Bílkoviny živočišného původu jsou maso, vejce a mléko. Bílkoviny živočišného původu jsou důležité pro rostoucí organismus.

**Voda** je součástí lidského těla. Nedostatek vody může vyvolat vážné poruchy. Denně bychom měli přijmout asi 2 litry vody. Hodně vody obsahuje ovoce a zelenina.

**Minerální látky** potřebuje tělo k růstu a pro dobrou funkci všech orgánů. Jsou nezbytné pro stavbu zubů a kostí, pro dobrou funkci svalů, nervů a krve. Hodně minerálních látek obsahuje ovoce, zelenina, mléko a mléčné výrobky, ryby, celozrnné obilniny, minerálky, kuchyňská sůl.

Vitaminy je nutné denně přijímat v potravě. Tělo potřebuje vitaminy hlavně v období růstu, ve stáří, během nemoci, v těhotenství a při zvýšené zátěži.

Vitamin	Zdroje	Význam
B1	obilniny, maso, droždí	chrání nervovou soustavu před záněty
B2	droždí, játra, mléko, sýry	umožňuje vidění za šera
B6	mléko, obilí, droždí	důležitý pro dobrou funkci nervové soustavy, podporuje vznik červených krvinek
B12	hovězí maso, rybí maso	důležitý pro tvorbu červených krvinek, pro normální funkci nervové soustavy
C	ovoce, zelenina	důležitý pro zdravý vývoj kostí, zubů a dásní, zlepšuje odolnost vůči infekčním a nádorovým onemocněním
A	žloutek, játra, mrkev	důležitý pro správný vývoj kůže, sliznic, kostí, zubů, pro dobrý zrak
D	žloutek, mořské ryby, mléko	důležitý pro vývoj kostí a zubů, pomáhá využívat vápník v těle
E	semena rostlin, maso	zlepšuje obrannou schopnost těla, chrání buňky před poškozením
K	zelené rostliny	důležitý pro dobrou srážlivost krve

(V tučích jsou rozpustné vitaminy A, D, E, K. Ve vodě jsou rozpustné vitaminy B1, B2, B6, B12, C.)

**Nadváha** je onemocněním lidí v rozvinutých zemích. Zdravý člověk má přijímat tolik potravy, kolik vydává energie. Hlavní příčinou nadváhy je **vyšší příjem tuků a cukrů** v potravě a **málo pohybu**. Nadváha zatěžuje kostru, svaly, cévy, játra a ledviny. Lidé s nadváhou (obézní lidé) jsou často nemocní.

**Poruchy příjmu potravy** se nazývají anorexie a bulimie. **Mentální anorexie** je závažná porucha. Nejčastěji onemocní dívky ve věku 13 až 16 let, u kterých se vyvine panická hrůza z nadváhy. Přestanou přijímat potravu. Pokud snědí nějaké jídlo, uměle ho vyzvracejí. Tělo má velký nedostatek živin, a proto chřadne. Léčba je dlouhá a obtížná. Onemocnění je velmi nebezpečné, nemocná dívka může být v ohrožení života.

**Bulimie** je onemocnění, kdy hladovění střídají záchvaty žravosti.



Dívka, která trpí mentální anorexií



Žena s nadváhou



## Příloha VIII. Manuál pro pedagogy

### NÁVOD PRO PEDAGOGY

Vážení pedagogové,

toto testování si klade za cíl zjistit míru porozumění učebním textům prvouky u žáků se sluchovým postižením ve 3. až 9. (resp. 10.) ročnících ZŠ. Délka testování je odhadována na max. 2-3 vyučovací hodiny.

**Testování je složeno ze dvou fází: fáze I - vyplnění hlavičky testového archu A, porozumění výkladovému textu v češtině a fáze II - porozumění výkladovému textu v češtině a v českém znakovém jazyce.**

Samotné testování lze provést kdykoli během testovacího období únor – březen 2012 (do 10. 3. 2012) a kdykoli během vyučování (např. při hodinách výpočetní techniky, v rámci suplovaných hodin apod.) a také v mimoškolním čase. Na přední stranu desek prosím napište, jak dlouho každá testovací fáze trvala (např. 1. fáze 15 minut).

V rukou máte **testovací sadu**, která se skládá z multimediálního CD pro žáky, testovacích archů **Multimediální CD pro žáky**: Toto CD obsahuje návod pro první a druhou fázi testování pro žáky v češtině a v českém znakovém jazyce a texty s překlady do českého znakového jazyka pro druhou fázi testování. **Testovací archy**: set testovacích archů se skládá z testovacího archu I. fáze a testovacího archu II. fáze. Každý arch daného setu je označen jedinečným číslem, je důležité, aby v druhé fázi testování žáci dostali arch II. fáze, jehož číslo odpovídá číslu na archu I. fáze, který obdrželi v první fázi testování. Testovací arch I. fáze obsahuje krátký dotazník, (žáci ho vyplní na začátku testování (příklad a návod jdou k dispozici na CD) Testovací arch fáze II obsahuje testové otázky k druhé fázi testování – texty s překladem do českého znakového jazyka jsou k dispozici na CD.

**Testování je také možné spustit z webových stránek <http://porozumenitextu.hy.cz>.**

**Postup testování:**

#### FÁZE I:

1. Rozdejte žákům testovací arch I. fáze a multimediální CD. Žáci si na svém počítači (každý žák by měl mít k dispozici jeden počítač) spustí CD – návod pro spuštění je přiložen u CD (u mladších žáků bude pravděpodobně potřeba vaší pomoci).
2. Na úvodní straně CD vyberou žáci položku **DOTAZNÍK** a podle pokynů na CD vyplní dotazník na testovacím archu I. fáze. (návod pro vyplnění dotazníku je dostupný jak v češtině, tak v českém znakovém jazyce).
3. Po vyplnění dotazníku stisknou žáci tlačítko **TEST 1**, zpusť se stránka s pokyny pro vyplnění první fáze testu Po zhlédnutí nebo přečtení návodu mají žáci 45 minut na vyplnění testu. Test se skládá z dvou textů, pod každým z nich je uvedeno 5 otázek. Odpovědi na otázky zapíší žáci do testovacího archu I. fáze. Nejpozději po uplynutí stanovené doby (45 min.) testovací archy od žáků vyberte.

#### FÁZE 2:

1. Rozdejte žákům testovací arch II. fáze, se stejným jedinečným číslem, které měl každý žák na testovacím archu I. fáze.
2. Po stisknutí tlačítka **TEST 2** se zobrazí stránka s pokyny pro vyplnění testovací fáze II a samotný test 2.

## NÁVOD PRO PEDAGOGY

3. Žáci si přečtou dva texty. Mají možnost spustit si videa s překlady obou textů do českého znakového jazyka. Ke každému textu náleží opět 5 otázek.
4. Po přečtení textu 1, nebo po zhlédnutí překladu v českém znakovém jazyce, žáci stisknou tlačítko **OTÁZKY**. Zobrazí se stránka s otázkami a jejich překlady do českého znakového jazyka. Odpovědi na tyto otázky žáci zapíšou do archy II. fáze. Žáci se při tvorbě odpovědí mohou libovolně vracet k textu 1 prostřednictvím tlačítka **ZPĚT NA TEXT 1**. Po vypracování odpovědí na otázky k textu 1, stisknou žáci tlačítko **TEXT 2** a postupují stejným způsobem, jako v případě textu 1 (Přečtou si text, nebo si pustí překlad v českém znakovém jazyce, stisknou tlačítko **OTÁZKY**, přečtou si otázky nebo si spustí jejich překlad a své odpovědi zapíšou do archy II. fáze testování. Opět se mohou vracet k textu 2, tentokrát pomocí tlačítka **ZPĚT NA TEXT 2**.).
5. Žáci mají na vypracování druhé fáze testování celkem 45 minut. Po uplynutí této doby ukončete testování a vyberte od žáků testovací archy II. fáze. Všechny archy, prosím, shromážděte a vložte do příložených desek.

Děkuji za spolupráci!

V případě jakýchkoli nejasností či dotazů mě neváhejte kontaktovat:

Lenka Makovská

e-mail: [XMakovskal@seznam.cz](mailto:XMakovskal@seznam.cz)

tel.: 737 462 108

## Příloha IX. Testovací archy

Arch fáze I

TEST 1

ČÍSLO:

TEXT 1 – Pozorně si přečti celý text.

### Vše je v naší potravě důležité

➤ Co znamenají jednotlivé názvy v tabulkách na obalech potravin?

#### Sacharidy

Jistě jste si všimli, že mnohé potraviny obsahují sacharidy. Jeden sacharid znáte dobře – cukr, kterým sladíme. Některé jiné sacharidy nejsou sladké, třeba škrob obsažený v mouce. Všechny nám ale slouží jako **zdroj energie**. Proto potraviny obsahující sacharidy bývají součástí každého našeho jídla. Na obrázcích jsou příklady takových potravin. Jistě sami dokážete říci, jak ohrožuje své zdraví ten, kdo jí potravin obsahujících sacharidy příliš mnoho.



#### Tuky

Tuky mají ještě větší energetickou hodnotu než cukry. Proto si musíme dávat pozor na potraviny obsahující hodně tuků. Některé z nich ukazují fotografie. Naše tělo tuky potřebuje a v malém množství jsou nám prospěšné. Pomáhají, aby správně fungoval náš mozek nebo aby dobře proudila krev cévami. Tuk také obaluje a chrání naše orgány. Když je však tuků v našem těle moc, mohou nám být nebezpečné. Tuk se nám pak ukládá pod kůží, ucpává naše cévy – a to nám může velmi uškodit.



#### Bílkoviny

Z bílkovin nezískáme tolik energie jako z tuků, ale jsou pro nás jinak důležité. Naše tělo je přeměněno na jiné bílkoviny a z nich vytváří kůži, vlasy, svaly, všechny naše orgány. Na obrázcích vidíme potraviny bohaté na bílkoviny.

Bílkoviny získáváme hlavně z masa. Proto vegetariáni (lidé, kteří nejedí maso) musejí jíst hodně hrachu, čočky a sóji. Ty také obsahují bílkoviny.



## Vitamíny a minerální látky

Vitaminů a minerálních látek jíme oproti tukům, cukrům a bílkovinám jen malinko, ale jsou stejně důležité. Jen díky nim naše tělo správně roste a pracuje. Když nám tyto látky chybí, jsme oslabení a snadno podléháme nemocem. Nedostatek vitaminů a minerálních látek dokonce může přímo způsobit některé nemoci.



**Vitamíny** jsou látky vytvářené v tělech rostlin i živočichů. Mají názvy podle písmen abecedy. Tak známe vitamin A, B, C, D, E, F a některé další. Nejvíce vitaminů najdeme v zelenině, ale jsou také v ovoci, pečivu, mase.

**Minerální látky** se z půdy a vody dostaly do rostlin a odtud do těl živočichů. Pro naše kosti a zuby jsou nepostradatelné vápník a fosfor. Dalšími pro tělo nezbytnými minerálními látkami jsou železo, hořčík, jód...



### OTÁZKY K TEXTU 1 :

- Co je **největším** zdrojem energie v potravinách? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 1.)
  - Bílkoviny
  - Vitamíny
  - Sacharidy
  - Tuky
- Co je **největším** zdrojem vitaminů v potravinách? (Odpověz podle textu 1.)
- V textu jsou napsána písmenka A, B, C, D, E, F, co v tomto textu znamenají? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 1.)
  - Jsou to první písmena abecedy.
  - Jsou to názvy vitaminů.
  - Jsou to názvy minerálních látek.
  - Jsou to názvy tuků.
- Co by se mohlo stát, kdybychom nejedli **žádné** vitamíny? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 1.)
  - Mohli bychom být nemocní.
  - Mohli bychom mít hlad.
  - Mohli bychom být tlustí.
  - Mohli bychom mít málo energie.
- Prohlédni si **obrázek**, kde je mrkev, špagety, brambory, jablka, müsli a chléb. Jaké potraviny jsou na obrázku? (Odpověz podle textu 1.)

## Arch fáze II

## TEST 2 – OTÁZKY

ČÍSLO:

### TEXT 1:

1. Co je největším zdrojem energie v potravinách? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 1.)

- a) Bílkoviny
- b) Vitamíny
- c) Sacharidy
- d) Tuky

2. Co je největším zdrojem vitamínů v potravinách? (Odpověz podle textu 1.)

3. V textu jsou napsána písmenka A, B, C, D, E, F, co v tomto textu znamenají? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 1.)

- a) Jsou to první písmena abecedy.
- b) Jsou to názvy vitamínů.
- c) Jsou to názvy minerálních látek.
- d) Jsou to názvy tuků.

4. Co by se mohlo stát, kdybychom nejedli žádné vitamíny? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 1.)

- a) Mohli bychom být nemocní.
- b) Mohli bychom mít hlad.
- c) Mohli bychom být tlustí.
- d) Mohli bychom mít málo energie.

5. Prohlédni si obrázek, kde je mrkev, špagety, brambory, jablka, mšička a chléb. Jaké potraviny jsou na obrázku? (Odpověz podle textu 1.)

### TEXT 2:

1. Jaký je jiný název pro mléčný cukr? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 2.)

- a) Glukóza
- b) Laktóza
- c) Sacharóza
- d) Fruktóza

2. Jaké jsou 2 hlavní příčiny nadváhy? (Odpověz podle textu 2.)

3. Podívej se na tabulku. Proč je tabulka v textu? (Odpověz podle textu 2.)

4. Co se může stát, když budeš jíst potravu bez bílkovin? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 2.)

- a) Moje tělo bude správně růst a vyvíjet se.
- b) Moje tělo bude špatně růst a vyvíjet se.
- c) Bude mě bolet hlava.
- d) Moje tělo si uloží tuky do zásoby.

5. Podívej se na větu v závorce pod tabulkou, co všechno se z ní dozvíš? (Zakroužkuj správnou odpověď podle textu 2.)

- a) Vitamíny jsou rozpustné v tucích a ve vodě.
- b) Vitamíny A, D, E, K jsou rozpustné ve vodě.
- c) Vitamíny B1, B2, B6, B12, C nejsou rozpustné ve vodě.
- d) Vitamíny nejsou rozpustné ve vodě a c tucích.

## Příloha X. Podrobné výsledky žáků hlavního vzdělávacího proudu

Ročník (počet žáků)	Číslo otázky (typ U/O)	TEXT 1		Číslo otázky (typ U/O)	TEXT 2	
		S	CH (N)		S	CH (N)
<b>3. (26)</b>	1 (U)	13	13 (0)	1 (U)	23	3(0)
	2 (O)	0	22 (11)	2 (O)	2	24 (4)
	3 (U)	19	7 (0)	3 (O)	4	22 (6)
	4 (U)	23	3 (0)	4 (U)	21	5 (1)
	5 (O)	0±22	4±22 (0)	5 (U)	11	15 (0)
<b>4. (25)</b>	1 (U)	5	20 (0)	1 (U)	19	6 (1)
	2 (O)	3	23 (13)	2 (O)	5	21 (5)
	3 (U)	20	5 (0)	3 (O)	3	22 (13)
	4 (U)	18	7	4 (U)	18	7 (3)
	5 (O)	0±9	16±9 (5)	5 (U)	9	16 (4)
<b>5. (52)</b>	1 (U)	22	30 (0)	1 (U)	46	6 (1)
	2 (O)	7	45 (12)	2 (O)	19	33 (2)
	3 (U)	45	7 (0)	3 (O)	9	43 (25)
	4 (U)	45	7 (2)	4 (U)	39	13 (2)
	5 (O)	10 ± 29	13±29 (3)	5 (U)	35	17 (5)
<b>6. (21)</b>	1 (U)	12	9 (0)	1 (U)	17	4 (1)
	2 (O)	3	17 (7)	2 (O)	11	10 (2)
	3 (U)	19	2 (0)	3 (O)	1	20 (12)
	4 (U)	19	2 (0)	4 (U)	20	1 (0)
	5 (O)	1±7	12±7 (3)	5 (U)	10	11 (0)
<b>7. (32)</b>	1 (U)	13	19 (1)	1 (U)	31	1 (0)
	2 (O)	3	29 (8)	2 (O)	24	8 (0)
	3 (U)	31	1 (0)	3 (O)	7	25 (6)
	4 (U)	30	2 (0)	4 (U)	28	4 (2)
	5 (O)	4±17	11±17(3)	5 (U)	24	8 (1)
<b>8. (22)</b>	1 (U)	8	14 (0)	1 (U)	20	2 (1)
	2 (O)	5	17 (4)	2 (O)	12	10 (0)
	3 (U)	21	1 (0)	3 (O)	4	18 (6)
	4 (U)	17	5 (0)	4 (U)	19	3 (0)
	5 (O)	1±16	5±16	5 (U)	18	4 (0)
<b>9. (18)</b>	1 (U)	10	8 (0)	1 (U)	18	0 (0)
	2 (O)	2	16 (3)	2 (O)	7	11 (1)
	3 (U)	18	0 (0)	3 (O)	1	17 (7)
	4 (U)	17	1 (0)	4 (U)	16	2 (0)
	5 (O)	4±12	2±12	5 (U)	13	5 (0)