

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Bc. MIROSLAVA FOLTÝNOVÁ

II. ročník – prezenční studium

Obor: český jazyk – německý jazyk

**UČIVO SKLADBY VE VYBRANÝCH UČEBNICÍCH ČESKÉHO
JAZYKA PRO 2. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY
(SE ZAMĚŘENÍM NA PREZENTACI UČIVA A TYPOLOGII
UŽITÝCH CVIČENÍ)**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Milan Polák, Ph.D.

OLOMOUC 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně. Všechny zdroje, prameny a literaturu, které jsem při práci používala nebo z nich čerpala, v práci cituji s uvedením úplného odkazu na příslušný zdroj.

Souhlasím, aby byla diplomová práce uložena v knihovně Univerzity Palackého v Olomouci a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Olomouci dne

.....
Miroslava Foltýnová

Poděkování

Děkuji Mgr. Milanu Polákovi, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování cenných rad a materiálových podkladů k diplomové práci. Zároveň bych chtěla poděkovat vyučujícím českého jazyka, kteří byli nápomocni při výzkumném šetření.

Obsah

I. Teoretická část

Úvod	7
1 Syntax.....	9
1.1 Definice skladby	9
1.2 Didaktické pojetí skladby	9
1.3 Učivo skladby na 2. stupni základní školy a jeho ukotvení v Rámcovém vzdělávacím programu	10
1.3.1 Klíčové kompetence	11
1.3.1.1 Kompetence k učení	12
1.3.1.2 Kompetence k řešení problémů.....	12
1.3.1.3 Kompetence komunikativní	12
1.3.1.4 Kompetence sociální a personální.....	13
1.3.1.5 Kompetence občanské.....	13
1.3.1.6 Kompetence pracovní.....	13
1.3.2 Učivo skladby na 2. stupni základní školy	14
1.3.3 Cíle výuky skladby	16
2 Učebnice	19
2.1 Učebnice českého jazyka	20
2.2 Didaktická vybavenost učebnic	21
3 Cvičení a jejich typologie	23
3.1 Cvičení podle úlohy ve vyučovacím procesu.....	23
3.1.1 Poznávací cvičení	23
3.1.2 Aplikační a prohlubovací cvičení	24
3.1.3 Opakovací a kontrolní cvičení	24
3.2 Cvičení podle způsobu provedení	24
3.2.1 Cvičení vyhledávací a určovací	24
3.2.2 Cvičení opisovací.....	24
3.2.3 Cvičení doplňovací	25
3.2.4 Cvičení obměňovací	25
3.2.5 Cvičení substituční a transformační.....	25

3.2.6 Cvičení modelová	26
3.2.7 Cvičení problémová.....	26
3.2.8 Cvičení stylizační a textová.....	26
3.2.9 Diktát	27
3.3 Cvičení podle poznávacích procesů (logicko-myšlenkových operací)	27
3.3.1 Cvičení analytická a syntetická	27
3.3.2 Cvičení srovnávací	27
3.3.3 Cvičení třídící	28
3.3.4 Cvičení zobecňovací	28
3.4 Cvičení podle jazykové formy	28
3.5 Cvičení podle místa zpracování	28
3.6 Typy cvičení a skladba	29

II. Praktická část

4 Příprava, charakter a metody výzkumného šetření	32
4.1 Stanovení hypotéz	33
5 Charakteristika nakladatelství Fraus	34
5.1 Charakteristika učebnice č. 1	36
6 Charakteristika nakladatelství Tobiáš.....	38
6.1 Charakteristika učebnice č. 2.....	39
7 Prezentace učiva ve zkoumaných učebnicích	41
7.1 Prezentace učiva v učebnici č. 1	41
7.2 Prezentace učiva v učebnici č. 2.....	53
7.3 Shrnutí	63
8 Typologie a frekvence užitých cvičení	65
8.1 Typologie a frekvence užitých cvičení v učebnici č. 1.....	65
8.2 Typologie a frekvence užitých cvičení v učebnici č. 2.....	68
8.3 Shrnutí	70
9 Didaktická vybavenost učebnic	71
9.1 Aparát prezentace učiva	72

9.2 Aparát řídicí učení	75
9.3 Aparát orientační	78
9.4 Shrnutí	79
10 Kvalitativní výzkumné šetření (učebnice v názorech učitelů).....	80
10.1 Učebnice č. 1	80
10.2 Učebnice č. 2	82
10.3 Shrnutí	84
Závěr	86
Seznam použité literatury.....	87
Seznam zkratk	90

Úvod

Skladba je učivo, které žáky na základní škole provází již od prvního stupně. Nejprve se učí jen základní větné členy, rozlišení jednoduché věty od souvětí aj., na druhém stupni však své znalosti prohlubují a rozšiřují o další. Je to učivo poměrně rozsáhlé a pro mnohé z žáků i velmi náročné. Vyskytují se názory, že by mělo být od vyučování syntaxe upuštěno. Cílem teoretické části mé diplomové práce tedy bude najít důvody, proč má skladba jako taková význam ve výuce českého jazyka.

První kapitola bude věnovaná skladbě obecně. Poskytne stručně náhled na její didaktické pojetí a ukotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Kurikulární reforma je nyní ve školství skloňována ve všech pádech a považuji za nezbytné se tohoto tématu dotknout. Jakékoli učivo by mělo rozvíjet klíčové kompetence žáků, skladbu nevyjímaje. Navíc skladba souvisí s komunikací a výrazně přispívá k rozvoji komunikativní kompetence, což je důvod, proč by se tomuto učivu měla stále věnovat pozornost.

Větší pozornost budu ve své práci věnovat typologii cvičení, které učebnice českého jazyka obsahují, a následně učebním úlohám, které se používají při výuce skladby. Různé typy cvičení při edukačním procesu, a to nejen z hlediska skladby, ale z hlediska učení vůbec, považuji za velmi důležité, neboť procvičování a opakování učiva je základem pro jeho úspěšné pochopení a osvojení si nových poznatků.

Praktická část diplomové práce bude zaměřena na konkrétní učebnice českého jazyka pro druhý stupeň základní školy. Prvním cílem praktické části bude analýza vybraných učebnic. Zvolila jsem novější řady učebnic, a to učebnici určenou pro základní školy a víceletá gymnázia od nakladatelství Fraus a učebnici pro základní školy od nakladatelství Tobiáš. Ve své diplomové práci se budu zabývat tím, jak je učivo skladby prezentováno ve vybraných učebnicích českého jazyka pro základní školy a jak mohou případně jakožto nejpoužívanější školní pomůcky ovlivňovat vyučovací proces. Druhým cílem praktické části bude následné porovnání

obou učebnic z hlediska prezentace učiva, cvičebních úloh týkajících se syntaxe, které jsou v nich obsaženy, a didaktické vybavenosti učebnic. Zaměřím se na učebnice určené pro deváté ročníky, neboť poslední ročníky základní školy by měly být seznámeny se všemi druhy větných členů, vedlejších vět a typy souvětí a jiným učivem prohlubujícím znalosti v oblasti skladby, které vychází z požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Práce bude založena také na výzkumném šetření, a to na kvalitativním. Třetím cílem praktické části bude získat názory a zkušenosti učitelů týkající se vybraných učebnic. Provedu rozhovory s vyučujícími českého jazyka. Získané informace by měly podložit cíl teoretické části, tedy podstatu a smysl vyučování skladbě, a zároveň odhalit přednosti a nedostatky posuzovaných učebnic. Otázky budu směřovat na práci s učebnicemi, na způsoby motivace žáků, které učitelé při výuce skladby využívají, a na názor pedagogů na vyučování skladby v budoucnosti. V žádném případě však nehodlám hodnotit práci učitelů českého jazyka, neboť je to práce náročná a k jejímu hodnocení slouží jiné instituce. Pokusím se pouze zjistit jejich zkušenosti a vyvodit z nich konkrétní závěr.

Výzkumné šetření provedu ve dvou školách, přičemž v každé z nich se pracuje s jinou učebnicí českého jazyka. Ve své diplomové práci čerpám z informací získaných prostřednictvím rozhovorů s učiteli, z vybraných učebnic od obou zmiňovaných nakladatelství, dále z odborné literatury týkající se této problematiky a také se budu opírat o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

I. Teoretická část

1 Syntax

1.1 Definice skladby

Jednoduše bychom mohli říci, že skladba neboli syntax je lingvistická disciplína, která je součástí gramatiky a zkoumá pravidla spojování slov ve věty a vět do souvětí, čili do tzv. větných struktur. Nezabývá se však pouze spojováním slov, ale zkoumá i vztahy mezi jednotlivými členy ve větě či vztahy mezi větami v souvětích. Zabývá se výpověďmi, které „*mají ustálenou a všeobecně přijatou formu (jsou to výpovědi větné povahy = věty), a také strukturami, které nejsou tolik typické a nemají klasický charakter věty*“.¹ Současné pojetí skladby se kromě tradičního formálního popisu soustředí i na větné celky během jejich vzniku při komunikačních aktech.²

1.2 Didaktické pojetí skladby

Donedávna tvořily podstatu vyučování skladby větné rozbory (a v některých školách tomu tak je dodnes). Není divu, že si spousta učitelů, žáků i absolventů pod pojmem *skladba* vybaví složitá souvětí, v nichž měli za úkol vyhledat přísudky, rozlišit věty hlavní od vedlejších, určit druhy vedlejších vět a načrtnout schéma souvětí. Nebo si vzpomenou na množství nekonečných vět, v nichž určovali druhy větných členů a zakreslovali je do grafu. Nemůžeme se divit, že při takovém stylu výuky nenalezali hlubší smysl učení se skladbě. Avšak tento smysl tam je, ale je potřeba, aby ho vyučující uměl zdůraznit a poukázat na něj. Měl by být schopen vysvětlit, že toto učivo je důležité nejen z hlediska českého jazyka, ale že se s ním člověk (v edukačním procesu žák) bude setkávat, i když ne právě vědomě, celý život.

¹ HUBÁČEK, Jaroslav; JANDOVÁ, Eva; SVOBODOVÁ, Jana. Čeština pro učitele. Praha: Optys, 1996. s. 162-163. ISBN 80-85819-41-4.

² Tamtéž.

Moderní pojetí usiluje o odstranění této jednostrannosti a snaží se vyzdvihnout to, co je skutečným cílem při vyučování skladby. Není to jen otrokářské určování druhů větných členů a vět či souvětí. „*Žák má poznat stavbu české věty, má pochopit její strukturu, osvojit si větná schémata a syntagmatická pravidla.*“³ Má být také seznámen „*se zákonitostmi výstavby textu a naučit se vědomě užívat syntaktické poznatky v komunikační praxi.*“⁴ Díky uvědomění si „*formální a významové stránky věty, posuzování projevů z hlediska výstižnosti a díky poznání jazyka*“⁵ může zdokonalovat jak své myšlení, tak své vyjadřování. O to by měl také učitel usilovat – klást důraz na rozvoj myšlení, způsoby vyjadřování žáka, podněcovat ho k diskusi a komunikaci s ostatními spolužáky a argumentaci svých názorů.

1.3 Učivo skladby na 2. stupni základní školy a jeho ukotvení v Rámcovém vzdělávacím programu

V této kapitole se budeme zabývat podstatou vyučování skladby. Jednak je důležitá z hlediska rozvíjení klíčových kompetencí, jednak směřuje ke konkrétním reálným cílům. Přesvědčíme se, že vědomosti, které žáci díky ní získají, budou využívat neustále a že má tedy význam ji i nadále vyučovat.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace zdůrazňuje úlohu jazykového vyučování, kterou je „*vybavení žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožní správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání*“.⁶ Výuka skladby na základní škole bezpochyby přispěje k rozvoji těchto dovedností, kterými by měl být každý absolvent základní školy vybaven. Umožní jedinci vhodně komunikovat ve společnosti, uplatňovat své poznatky při dalším vzdělávání a „*interpretovat své*

³ ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. Čeština a její vyučování. Praha: SPN, 1998. s. 137. ISBN 80-85937-47-6.

⁴ Tamtéž.

⁵ SVOBODA, Karel. Didaktika českého jazyka a slohu. 1. vyd. Praha: SPN, 1977. s. 129.

⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. s. 20. [cit. 2012-11-17]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

*reakce a pocity tak, aby dovedl pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměl orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama“.*⁷

1.3.1 Klíčové kompetence

Svět kolem nás se rychle mění, vše se neustále vyvíjí, pokrok zaznamenáváme především v oblasti vědy a techniky. Aby byly děti schopny poradit si s nečekanými situacemi, vyřešit různé problémy, vyhledávat podstatné informace a zpracovávat je, být empatické, všimnout si ostatních lidí a být ochotny jim pomáhat, zajímat se o kulturu a svou zemi, přistupuje se k novému způsobu výuky. Žáci potřebují být vybaveni takovými schopnostmi, dovednostmi a postoji, které jim umožní uplatnit se v životě. Není tedy již důležité věnovat se všem úkolům v učebnici a nevynechat ani jediný. Dle požadavků RVP ZV by měl každý pedagog, ať už humanistického nebo přírodního zaměření, u žáků rozvíjet tzv. klíčové kompetence. Tyto 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“.*⁸

Klíčové kompetence jsou v RVP ZV stanoveny obecně. Každá základní škola je dále rozpracovává ve svém Školním vzdělávacím programu tak, aby byly i pro ne odborníky, například pro rodiče, srozumitelné. Jsou jimi kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.⁹ Přehled a charakteristiku jednotlivých kompetencí uvádíme v příloze č. 1. Každou kompetenci lze rozvíjet i během vyučování skladby. V následující podkapitole ke každé z nich doplníme vlastní návrh jejího začlenění do vyučovací hodiny při probírání učiva skladby.

⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. s. 20. [cit. 2012-11-17]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

⁸ Tamtéž, s. 14.

⁹ Tamtéž.

1.3.1.1 Kompetence k učení

Kompetence k učení nemusí nutně znamenat jen učení se pojmům z paměti. Žák se může nové látce naučit i tak, že se bude aktivně podílet na výuce, v čemž v podstatě spočívá trend moderní výuky – žák se má co nejvíce zapojit do hodiny, snažit se vyvodit závěry, vymyslet definici nového učiva a podobně. I ve skladbě se dá tento způsob zvolit a jistě bude účinnější než běžný výklad. V případě, že již žák zná přívlastek shodný, jednoduchým způsobem pochopí přívlastek neshodný. Je však na učiteli, aby nové učivo podal takovou formou, při níž žáci sami najdou pravidlo a vyvodí definici – ve spojení *jahodový koláč* je *jahodový* přívlastek shodný. Ve spojení *koláč z jahod* znamená *z jahod* přívlastek neshodný. Stačí dát žákům několik podobných příkladů shodných přívlastků (proutěný košík, dřevěný vláček, lesní cesta aj.) a poté je již budou tvořit sami bez větších obtíží.

1.3.1.2 Kompetence k řešení problémů

Základem rozvíjení této kompetence je nalézání východisek z problémů. Žáci využívají při řešení problémů získaných znalostí. Ve vyučovací hodině dostanou plošný graf, který obsahuje hlavní a vedlejší věty, jejich druhy a významové poměry mezi větami. Mají za úkol k němu vymyslet odpovídající souvětí, například týkající se jejich záliby. Mohou pracovat se školním sešitem a vyhledat v něm informace, které jim pomohou vyřešit úkol - například vyhledání vhodných spojovacích výrazů. Pracují s pojmy, které již znají, a zároveň rozvíjejí svou kreativitu. Pokud se zadání dotýká oblasti, která je zajímavá, jistě se do práce pustí s větším nadšením.

1.3.1.3 Kompetence komunikativní

Žáci by měli být schopni logicky a souvisle vyjadřovat své myšlenky, a to jak v mluveném, tak v písemném projevu.¹⁰ V edukačním procesu je důležitá

¹⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. s. 15. [cit. 2012-11-17]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

komunikace mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem. Vyučující by měl být otevřený názorům žáků, třebaže jsou formulovány neodborně, jejich otázkám a argumentům a podněcovat je v diskusi. Vzdělávaný by měl mít možnost zeptat se učitele, pokud něčemu nerozumí, ne být odbytý mávnutím ruky. Pokud nesouhlasí s kantorovou myšlenkou, může svou domněnku vyslovit, avšak slušným způsobem. Pedagog má možnost cíleně vyvolat diskusi a vyzvat žáky, aby vyjádřili své názory k tématu. Žáci se jistě rádi zapojí, pokud vyučujícímu na jejich mínění záleží.

1.3.1.4 Kompetence sociální a personální

Tyto kompetence se týkají práce ve skupině s ostatními spolužáky. Vyučující zadá skupinovou práci na téma Rozhovor v obchodě a zároveň rozdá požadavky, aby žáci věděli, co se má v textu vyskytovat (přímá řeč, věty oznamovací, tázací a zvolací, souvětí o třech větách), a které musí být splněny. Žáci utvoří skupinky po čtyřech až pěti žácích a rozdělí si úkoly – kdo bude zapisovatel, mluvčí, kontrolor a podobně. Roli si zvolí každý žák sám podle svých schopností (→ kompetence personální). Dále se mezi sebou domlouvají a radí se, o čem budou psát. Učí se přistoupit na kompromis nebo vhodným způsobem prosazovat svůj názor (→ kompetence personální).

1.3.1.5 Kompetence občanské

Ačkoli by se mohlo zdát, že se kompetence občanské nedají sloučit s výukou syntaxe, opak je pravdou. Při práci ve dvojici nebo ve skupině mohou děti projevit ochotu pomoci spolužákovi, který nerozumí zadanému úkolu či konkrétnímu učivu. Pokud by se někdo žákovi, který učivo nepochopil, vysmíval, nebo ho dokonce urážel či se vůči němu choval hrubě, je na ostatních, aby zabránili rozvoji tohoto nehezkého a nekolegiálního chování a postavili se za něho.

1.3.1.6 Kompetence pracovní

Pracovní kompetence lze snadno rozvíjet prostřednictvím práce s učebním materiálem a jednoduchými pomůckami, jež jsou děti schopny samy vyrobit. Žáci

si do vyučovací hodiny přinesou krátký text, který informuje o jejich oblíbeném filmu. Musí ho vyhledat v tisku nebo na internetu. Poté si připraví menší kartičky z tvrdého papíru, z textu si vyberou větu jednoduchou (o rozsahu minimálně sedm slov) a vytvoří její plošný graf. Tento graf posléze znázorní pomocí kartiček a naznačí také řídicí a závislé členy – na každou kartičku napíší jeden větný člen a na zbývající nakreslí šipky, které vyjadřují závislost členů. Spolužáci v lavici si úkol navzájem zkontrolují a vymění si grafy, pomocí nichž vymyslí další větu.

1.3.2 Učivo skladby na 2. stupni základní školy

Žáci na druhém stupni prohlubují a rozšiřují své znalosti týkající se skladby, které získali na prvním stupni základní školy. Umí tedy již rozlišit větu jednoduchou od souvětí, jsou schopni najít a určit základní skladební dvojici (podmět a přísudek) a vědí, co si mají představit pod pojmem shoda přísudku s podmětem.¹¹

Od šestého do devátého ročníku se dozvídají o větě a výpovědi, stavbě věty a pořádku slov ve větě. Učí se vyhledat rozvíjející větné členy a určit jejich druh, seznamují se se slovy, která nejsou větným členem, rozlišují členy řídicí a závislé, dále druhy vedlejších vět a souvětí, významové poměry mezi větnými členy a větami hlavními, rozlišovat přímou řeč od nepřímé a dozvídají se, jaké náležitosti má přímá řeč. V neposlední řadě se věnují stavbě textu, neboť text budou využívat jak v mluveném, tak v písemném projevu.¹²

Ve složce Jazyková výchova, která je součástí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura RVP ZV jsou uvedeny očekávané výstupy pro druhý stupeň základní školy. Mezi ty, které se týkají učiva skladby, můžeme zahrnout „*rozlišování významových vztahů gramatických jednotek ve větě a souvětí, zvládnutí syntaktického pravopisu ve větě jednoduché i v souvětí při písemném projevu a využívání znalostí*

¹¹ HAUSER, Přemysl. *Kapitoly z didaktiky českého jazyka*. 1. vyd. Praha: SPN, 1985. s. 98.

¹² Tamtéž.

*o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace“.*¹³

Eva Schneiderová navrhuje v publikaci *Pomáháme při tvorbě školního vzdělávacího programu* (2006) možné rozvržení učiva pro devátý ročník – devátý ročník zmiňujeme z toho důvodu, že na něj budou zaměřeny kapitoly v praktické části:

Věta jednoduchá, souvětí podřadné a souřadné

- *opakování stavby věty jednoduché, základních a rozvíjejících větných členů,*
- *samostatný a osamostatnělý větný člen, slova nemající platnost větného členu,*
- *opakování a procvičování druhů vedlejších vět a vztahů mezi větami hlavními,*
- *přístavkové konstrukce, elipsa, vsuvka,*
- *opakování a procvičování, čárka ve větě jednoduché a v souvětí.*

Pořádek slov ve větě

- *principy aktuálního členění – jádro a východisko sdělení,*
- *tematická výstavba vět a textů.*¹⁴

Syntaktická terminologie se vyvíjí, některé termíny se již nepoužívají (například pojem neurčitek již plně nahradil termín infinitiv), u jiných existují synonymní výrazy (věta závislá = věta podřazená). Pro učitele českého jazyka a také pro tvůrce učebnic byl vytvořen heslář školské jazykovědné terminologie, který je zavěšen na webových stránkách MŠMT. V hesláři nalezneme výrazy, které se užívají v dosavadních učebnicích. Tento seznam může podléhat změnám a slouží pouze k orientaci. Nejedná se o termíny, které by měly být po žácích vyžadovány.¹⁵

¹³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. s. 25. [cit. 2012-11-17]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

¹⁴ SCHNEIDEROVÁ, Eva. *Pomáháme při tvorbě školního vzdělávacího programu: vzdělávací obor Český jazyk a literatura, Jazyková, komunikační a slohová výchova.* 1. vyd. Úvaly: Albra, 2006. s. 23. ISBN 80-7361-034-5.

¹⁵ Školská jazykovědná terminologie: Školská terminologie pro 2. stupeň. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2006-2012 [cit. 2013-04-11]. Dostupné z: <<http://aplikace.msmt.cz/htm/NHŠkolskateterminologie2stupen.htm>>.

1.3.3 Cíle výuky skladby

Přemysl Hauser a jeho kolegové stanovili ve své publikaci *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ (2007)* cíle související s vyučováním skladby na druhém stupni základní školy. Hodnotíme tyto cíle jako logické a reálné, jelikož vystihují to, s čím by měl být žák schopen po absolvování tohoto učiva na základní škole pracovat.

Žák by měl být schopen poznat stavbu věty a souvětí a také porozumět smyslu vět a souvětí.¹⁶ Žák již od prvního stupně ví, že se ve větě nevyskytuje jen základní skladební dvojice, ale že větu tvoří zpravidla více slov. Do šestého ročníku je však ještě neuměl vyhledat a rozlišit. Některé z nich jsou rozvíjejícími větnými členy a žák se je učí správně pojmenovat dle syntaktických termínů. Jiné se neurčují, jsou víceméně součástí větných členů (předložky, spojky, částice). Při komunikaci se člověk běžně setkává se souvětími. Chápe jejich podstatu, učí se používat další spojky a spojovací výrazy. Nemělo by mu činit problém vyjadřovat se pomocí souvětí.

Podle autorů napomáhá jazykové vyučování rozvíjet myšlenkové schopnosti žáků. Přemysl Hauser vyjádřil domněnku, že žáci díky skladbě rozvíjejí schopnost „rozumět pojům, jako jsou důvod, účel, podmínka, přípustka, důsledek. Učí se zacházet s přesnými pojmy podle přesných pravidel“.¹⁷ Souhlasíme s autorem, neboť pokud porozumí obsahu a smyslu výpovědi, snadno rozpozná druh příslovečného určení či vedlejší věty příslovečné. Například pokud ve větě *Kvůli nemoci jsem odřekla domluvenou schůzku.* dokáže určit, že důvodem (příčinou) pro odřeknutí schůzky byla nemoc, pak spolehlivě určí spojení *kvůli nemoci* jako příslovečné určení příčiny.

¹⁶ HAUSER, Přemysl a kol. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 2007. s. 110. ISBN 978-80-210-4244-5.

¹⁷ Tamtéž.

Dalším z cílů učiva skladby je využívání poznatků ve vlastních projevech.¹⁸ V současném školství se klade důraz na rozvíjení komunikačních schopností žáků. Navíc se jedná o jednu z klíčových kompetencí, jak je již uvedeno výše. Žák se nevyjadřuje pouze jedním slovem či jednoduchou větou, ale je schopen využít získaných znalostí o skladbě, ať vědomě či nevědomě, a vytvořit text delšího charakteru, použít přímou či nepřímou řeč, polovětné konstrukce a podobně. Podstatné je, aby si uvědomil, že nebude vytvářet souvislý text pouze v rámci českého jazyka, ale i v jiných vyučovacích předmětech (například referáty, seminární práce) či později v běžném životě (například psaní dopisů, žádostí, pozvánek, projevů), proto je dosažení tohoto cíle důležité.

K těmto cílům můžeme přiřadit i ovládání skladebního pravopisu a pochopení zvukové stránky věty¹⁹, jak uvádí Hauser v publikaci *Kapitoly z didaktiky českého jazyka* (1985). Jedná se sice o starší názor, avšak stále má své místo v hodinách českého jazyka. Skladební pravopis zahrnuje shodu přísudku s podmětem a členění věty a souvětí. Jedná se o správné psaní i/y v přičestí minulém a o psaní interpunkce. Hauser srovnává syntaktické učivo s morfologickým – v tvarosloví je běžné, že by si žáci měli zapamatovat spoustu faktů, ale ve skladbě převažuje nad mechanickou pamětí paměť logická.²⁰ Stačí, aby si žák uvědomil, co znamená shoda přísudku s podmětem, a neměl by mít problém napsat správnou koncovku u slovesa. Interpunkce je náročnějším jevem, avšak má také svá pravidla. Jedná se o psaní čárek ve větě jednoduché a v souvětí, o kladení interpunkčních znamének na konec vět a o použití znamének v přímé řeči.²¹

Vyučující českého jazyka by měl předpokládat, že mu žáci alespoň jednou položí klasičtější otázku: „A k čemu mi to bude? Proč se to musím učit?“ Pokud si uvědomuje podstatu skladebního učiva, dotazy ho nezaskočí. V tomto případě by mohl argumentovat zmiňovanými cíli - schopnost souvisle se vyjadřovat ve složitějších souvětích a napsat jakýkoli text gramaticky správně vypovídá o úrovni

¹⁸ HAUSER, Přemysl a kol. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. s. 110.

¹⁹ HAUSER, Přemysl. *Kapitoly z didaktiky českého jazyka*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. s. 98.

²⁰ Tamtéž.

²¹ Tamtéž, s. 50-51.

vzdělání, kterého se jedinci dostalo. Ze svých zkušeností si troufáme říci, že se většinou lidé chovají lépe ke člověku, který hovoří srozumitelně, logicky a který napíše dopis či e-mail bez chyby. S gramatickými nedostatky se setkáváme všude – v denním tisku, v televizním vysílání, v různých nabídkách, na webových stránkách společností a podobně. Chyby mohou potenciálního klienta odradit a pohoršit, o což zajisté nikdo neusiluje. Domníváme se, že tento nebo podobný argument by žáci mohli přijmout jako dostatečné vysvětlení a zamyslet se nad ním místo toho, aby si neustále stěžovali na náročné učivo, které považují za zbytečné. Lze ho podložit i výrokem Marie Čechové a Vlastimila Styblíka, že ve vyučování usilujeme o to, aby „*skladba co nejvíce pomohla rozvoji vyjadřovacích schopností žáků, aby žáci poznané skladební prostředky dovedli vhodně využívat ve své jazykové praxi, aby na základě poznání větné stavby zdokonalili své schopnosti tvořit smysluplné a správně konstruované věty a popř. celé texty*“.²²

²² ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. s. 140.

2 Učebnice

Učebnice jsou nedílnou součástí vzdělávacího procesu, jsou nejpoužívanější školní pomůckou. Slouží především vzdělávanému (žákovi, studentovi), ale také pedagogovi, který se o ni opírá při vyučování. Karel Svoboda tvrdí, že je „*učebnice důležitým podkladem pro práci učitele a významně působí na její kvalitu*“.²³ Tady si dovolíme nesouhlasit. Učebnice sice ovlivňuje kvalitu výuky, avšak nemusí ovlivňovat práci učitele zásadně. V případě, že je kantor skutečným odborníkem ve své profesi, dovede si obrátně poradit i bez učebnice. Ba dokonce jestliže je učebnice nepříliš kvalitně či vhodně zpracovaná, nemusí nijak negativně ovlivnit vyučovací proces, pokud na ni učitel nebude příliš spoléhat a vytvoří pro žáky vlastní materiál. Pokud bychom měli zastávat stejný názor jako Karel Svoboda, museli bychom vzít ještě v úvahu fakt, že učitel většinou nemá možnost zvolit si učebnici podle svého uvážení. Knihy nakupuje škola a kantor může konkrétní titul doporučit. Otázkou zůstává, jaké má jeho slovo váhu. Rozhodující nemusí být vždy kvalita, nýbrž cena. Navíc učitel, který nastoupí do nového zaměstnání, v němž se již delší dobu používá jeden typ učebnic, se spíše přizpůsobí, než aby vyvolával rozruch kvůli nevhodným učebním pomůckám.

Dále Svoboda říká, že „*základním činitelem určujícím způsob zpracování učebnice je však zřetel k žáku jako jejímu vlastnímu uživateli*“.²⁴ Ano, učebnice slouží žákům jako pomůcka a většinou jako základní zdroj informací. Měla by být tedy vytvořena s přihlédnutím k jejich věku, studijním zkušenostem, dovednostem a schopnostem. Učivo, které obsahuje, by mělo mít přiměřený rozsah a náročnost, mělo by být srozumitelné, logicky uspořádané a také na sebe navazovat (vzhledem k předchozím ročníkům). Vhodná grafická úprava a volba zajímavých témat by mohly zvýšit její atraktivitu, a tím i chuť žáků pracovat s ní. Současná nakladatelství vesměs přihlížejí ke zmíněným aspektům, čímž stoupá kvalita nabízených učebnic.

²³ SVOBODA, Karel. Didaktika českého jazyka a slohu. s. 78.

²⁴ Tamtéž.

Učebnice může a nemusí vyhovovat vyučujícímu, stejně tak nemusí vyhovovat žákovi. Každý je individualita a vyžaduje jiný přístup, což sice nelze v běžné vyučovací hodině stoprocentně zabezpečit, ale tvůrci učebnice s tím mohou počítat – zařadí do ní cvičení různé obtížnosti. Náročnější úlohy jsou zpravidla určené talentovaným či nadaným žákům, kteří učivo zvládají bez obtíží. Kantor jim je zadá jako samostatný úkol a získá tak možnost a čas věnovat se průměrným a slabším žákům, učivo znovu vysvětlit a řádně procvičit. Učitel nemusí probrat všechna cvičení. Závisí jen na něm, která zvolí a která ne. Případně je může doplnit o svá vlastní, která by však „měla přispívat k lepšímu osvojení nových poznatků obsažených v učebnici“,²⁵ jak tvrdí Svoboda. Důležité je, aby učebnice splnila svůj účel, a žáci se díky ní skutečně naučili, co je potřeba, a rozvinuli své kompetence. Pakliže se tak nestane, nemusí být chyba jen v učebnici, ale i ve způsobu, jak s ní učitel pracuje, či v jeho přístupu k učivu.

2.1 Učebnice českého jazyka

V případě českého jazyka se původně vyučovalo podle cvičebnic a čítanek, a to především na prvním stupni základní školy. Starší žáci pracovali s náročnějšími knihami – jednalo se spíše o zkrácené vědecké mluvnice, které postupně měnily svou podobu a charakter a byly rozšiřovány o cvičení. V současné podobě se spojují učebnice, cvičebnice a čítanka v jeden celek – jedná se o komplexní, kombinovaný typ učební knihy. Většinou se dělí na dvě části – na část jazykovou a část slohovou (některé učebnice však toto dělení nedodržují). Nalezneme v ní výchozí texty, které slouží jako jazykový materiál pro odvození nových pojmů, výklad učiva a cvičení, případně obsah, rejstřík, slovníček pojmů. Tento typ učebnic se vyvíjí od třicátých let dvacátého století.²⁶

V učebnicích se uplatňuje vertikální i horizontální propojení. Horizontální spočívá v propojenosti jazykové a slohové části. Obě učební oblasti se prolínají. V jazykové části je učivo vysvětlováno a procvičováno pomocí stylizačních a textových cvičení – žáci se mohou nezáměrně seznamovat s konkrétními

²⁵ SVOBODA, Karel. Didaktika českého jazyka a slohu. s. 78.

²⁶ ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. s. 81.

slohovými útvary. V části slohové je navazováno na předchozí znalosti žáků a probírané učivo týkající se jazyka. Žáci využívají například svých vědomostí z tvarosloví (různé typy skloňování, stupňování aj.) nebo skladby (přímá řeč, slovosled, spojovací výrazy atd.).²⁷

Vertikální zpracování učebnic znamená, že nové učivo navazuje na již probrané z předchozích ročníků. Žáci tedy prohlubují a rozšiřují znalosti učiva dřívějšího. Navíc se používá stejná terminologie ve všech ročnících, aby se žáci nemuseli přeučovat, což by jim znesnadnilo pochopit nově probírané jevy.²⁸ Proto je vhodné pracovat například po celý druhý stupeň s jednou řadou učebnic, tedy od jednoho nakladatelství, které používá stejné termíny u všech ročníků a rozděluje učivo tak, aby bylo logicky uspořádané od jednodušších jevů ke složitějším.

2.2 Didaktická vybavenost učebnic

Na trhu existuje nepřehledné množství učebnic, které se od sebe mohou lišit kvalitou. Než se pro některou z nich rozhodneme, můžeme zjistit, do jaké míry splňuje očekávané požadavky. Používáme různé způsoby měření efektivnosti a kvality učebnic. Zde si nastíníme metodu zjišťování didaktické vybavenosti, se kterou nás seznamuje Jan Průcha v publikaci *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média* (1998). Podle obecného modelu struktury učebnice se učebnice skládá z textové a mimotextové složky.²⁹ Pokud chceme určit její didaktickou vybavenost, a tím zjistit její propracovanost, vhodnost použití a podobně, nezkoumáme pouze text, ale i ostatní prvky (tabulky, grafy, obrázky aj.), které dohromady tvoří celek. Učebnici posuzujeme na základě využití tzv. strukturálních komponentů. Průcha uvádí, že učebnice může obsahovat 36 komponentů (obrazových a verbálních), z nichž každému je přisouzena určitá funkce. Strukturální komponenty dělíme na aparát prezentace učiva, aparát řízení učení a aparát orientace.³⁰ Jednotlivé strukturální komponenty uvádíme pro lepší představu

²⁷ ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. s. 81.

²⁸ Tamtéž.

²⁹ PRŮCHA, Jan. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. s. 21. ISBN 80-85931-49-4.

³⁰ Tamtéž, s. 95.

v příloze č. 2. Pro výpočet vybavenosti učebnice provádíme analýzu, díky níž zjistíme zastoupení jednotlivých komponentů. Určujeme přítomnost či nepřítomnost komponentu a údaje si zapisujeme. Ze zjištěných hodnot se vypočítávají koeficienty:

- a) koeficient využití aparátu prezentace učiva (E_I),
- b) koeficient využití aparátu řízení učení (E_{II}),
- c) koeficient využití aparátu orientačního (E_{III}),
- d) koeficient využití verbálních komponentů (E_V),
- e) koeficient využití obrazových komponentů (E_O).³¹

Výsledkem koeficientů budou hodnoty od 0 do 100 %. Platí, že čím více se hodnota blíží maximální hranici, tím je učebnice didakticky vybavenější. V podstatě však není možné, aby některá učebnice nabyla hodnoty 100 %. Jedná se spíše o ideální představu.³²

³¹ PRŮCHA, Jan. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky*. s, 95.

³² Tamtéž.

3 Cvičení a jejich typologie

Každá učebnice českého jazyka obsahuje kromě výkladu, pouček a shrnutí i cvičení. Jsou to různé úkoly týkající se pochopení nového učiva a sloužící k jeho upevnování a procvičování. Existuje spousta typů cvičení, které se dají dělit podle několika aspektů. Vycházíme z typologie cvičení podle Jaroslava Jelínka a jeho publikace *Úvod do teorie vyučování českému jazyku* (1980). Cvičení z jazyka českého se liší od cvičení, která se používají v jiných vyučovacích předmětech. Mají specifický charakter, který je dán samotným učebním předmětem. Můžeme je rozdělit na tyto typy:

- *cvičení podle úlohy ve vyučovacím procesu,*
- *cvičení podle způsobu provedení,*
- *cvičení podle poznávacích procesů (logicko-myšlenkových operací),*
- *cvičení podle jazykové formy,*
- *cvičení podle místa zpracování.*³³

3.1 Cvičení podle úlohy ve vyučovacím procesu³⁴

Týkají se fázi probírání učiva – čili zda se jedná o seznámení s učivem, prohlubování znalostí nebo o jejich opakování.

3.1.1 Poznávací cvičení

Tato cvičení jsou zaměřena na poznání jazykových jevů a jejich klasifikaci, uplatňují se ve fázi seznamování s novým učivem.

³³ JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. s. 189.

³⁴ Tamtéž.

3.1.2 Aplikační a prohlubovací cvičení

Aplikační a prohlubovací cvičení rozvíjejí dovednost žáků aplikovat nabyté znalosti a dále je prohlubovat.

3.1.3 Opakovací a kontrolní cvičení

Tato cvičení slouží k opakování učiva a prověřují získané vědomosti.

3.2 Cvičení podle způsobu provedení

Není snadné zcela klasifikovat tento typ cvičení. Jelínek uvádí osm dalších podtypů, kterými jsou cvičení opisovací, doplňovací, obměňovací, substituční a transformační, modelová, problémová, stylizační a textová a diktát.³⁵ Hauser, Kneselová a Ondrášková (1994) uvádějí ještě cvičení vyhledávací a určovací.³⁶ Podle názvů těchto podtypů je zjevné, jaká činnost je s nimi spojena. Mezi jednotlivými cvičeními většinou neexistuje jasná hranice, poněvadž některá se prolínají.³⁷

3.2.1 Cvičení vyhledávací a určovací

Jedná se o cvičení, jejichž podstata spočívá ve vyhledávání konkrétního jevu v textu a poté v jeho bližším určení (například kategorie podstatného jména, druh vedlejší věty).

3.2.2 Cvičení opisovací

Tato cvičení jsou tradiční metodou, při níž žáci nacvičují pravopis a psaní. Slouží k uvědomění si rozdílu mezi zvukovou a psanou podobou slova. Nemělo by se jednat pouze o mechanické opisování, ale zároveň o činnost analytickou,

³⁵ JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. s. 189.

³⁶ HAUSER, Přemysl; KNESELOVÁ, Helena; ONDRÁŠKOVÁ, Karla. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ: Díl I. Část obecná*. 1. vyd. Brno: MU, 1994. s. 29. ISBN 80-210-1035-5.

³⁷ Tamtéž.

syntetickou a srovnávací (viz podkapitola 3.3). Učitel by měl žáky vést ke kontrole, tedy aby se naučili hodnotit svou práci a hledat v ní nedostatky.³⁸

3.2.3 Cvičení doplňovací

Používají se často při opakování učiva. Žáci doplňují písmena, skupiny písmen, přípony, koncovky, slova, celé věty nebo interpunkci. Existuje nepřeberné množství doplňovacích cvičení, avšak není vhodné s nimi pracovat každou hodinu. Mohlo by dojít k mechanickému vypracovávání úkolů, a tím k demotivaci žáků.³⁹

3.2.4 Cvičení obměňovací

Slouží k procvičování tvarů ohebných slov, popřípadě pravopisu koncovek. Úkol většinou spočívá ve změně tvaru konkrétního slova ve větě. Je vhodné uvádět příklady na větách, neboť si žáci rychleji vybaví správný tvar. Cvičení spočívají například v použití slova v jiném pádu než prvním, jeho převedení z jednotného čísla do množného, vystupňování přídavného jména nebo příslovce, utvoření trpného rodu slovesa.⁴⁰

3.2.5 Cvičení substituční a transformační

U substitučních cvičení žáci nahrazují slovo nebo část věty jiným výrazem, přičemž konstrukce věty zůstává stejná. Kdežto u transformačního cvičení zpravidla nahrazují slovo či slovní spojení větou a naopak, konstrukce věty se tedy mění. Transformačních cvičení je vhodné využít především při výuce skladby, a to konkrétně při nácvičku otázek na větný člen nebo při vytváření vedlejších vět ze zadaného větné členu a naopak.⁴¹

³⁸ HAUSER, Přemysl; KNESELOVÁ, Helena; ONDRÁŠKOVÁ, Karla. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ: Díl I. Část obecná*. s. 190.

³⁹ BRABCOVÁ, Radoslava et al. *Didaktika českého jazyka: pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s. 46.

⁴⁰ JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. s. 189.

⁴¹ Tamtéž, s. 193-194.

3.2.6 Cvičení modelová

Modelová cvičení spočívají v práci s určitým modelem nebo schématem. Žáci podle grafického znázornění tvoří věty a souvětí nebo vyhledávají slova se shodnou hláskovou nebo slabičnou strukturou. Vyhledávání slov podle modelu je určeno spíše pro nižší ročníky základní školy. Vyučující může cvičení ztížit upřesňujícím zadáním, například při tvorbě souvětí požadovat použití konkrétního spojovacího výrazu⁴² (třebaže, a proto, který aj.) či určitého druhu vedlejší věty (1VV přívlastková, 2VV příslovečná časová aj.).

3.2.7 Cvičení problémová

Tato cvičení nenaznačují způsob řešení, podle něhož by měl žák úkol splnit, obsahují pouze zadání. Tím pádem ho podněcují k logickému uvažování a hledání možných východisek, čímž slouží k jejich intelektuálnímu rozvoji. Brabcová (1990) uvádí různé formy problémových cvičení. Pro lepší představu zmiňujeme některé z nich:

- *doplnit neúplný text z hlediska logického úsudku,*
- *odstranit úmyslnou chybu,*
- *vyčlenit údaje, které do schématu úlohy nepatří,*
- *vymyslet větu, vyprávění, které by řešilo rozpornou situaci.*⁴³

3.2.8 Cvičení stylizační a textová

Při stylizačních cvičeních (někdy bývají označovány i výrazem konstrukční⁴⁴) využijí žáci svých vědomostí o jazykových jevech a naváží na předchozí učivo. Naučí se aktivně využívat nabyté jazykové prostředky, především ty, které nevyužívají příliš často či je užívají chybně. Stylizační cvičení jsou zaměřena na jeden jev, kdežto cvičení textová na více jevů. Jde o úpravy textů, které slouží

⁴² JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. s. 194-195.

⁴³ BRABCOVÁ, Radoslava et al. *Didaktika českého jazyka*. s. 48-49.

⁴⁴ HAUSER, Přemysl; KNESELOVÁ, Helena; ONDRÁŠKOVÁ, Karla. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ: Díl I. Část obecná*. s. 29.

jako příprava k napsání slohové práce. Žáci sledují text z hlediska obsahu a kompozice.⁴⁵

3.2.9 Diktát

Diktáty jsou součástí jazykového vyučování. Jsou zaměřeny na různé pravopisné jevy a slouží k opakování či kontrole získaných vědomostí. Jejich náročnost a rozsah by měly být zvoleny s přihlédnutím k věku žáků. Je dobré dbát na čas, který žáci potřebují ke kontrole diktátu, a poté také na opravu, díky níž si žáci ujasní, jaké chyby se dopustili.⁴⁶

3.3 Cvičení podle poznávacích procesů (logicko-myšlenkových operací)

Cvičení souvisejí s poznávacími procesy a logicko-myšlenkovými operacemi (postupy), které žák používá a rozvíjí při jejich vypracování.

3.3.1 Cvičení analytická a syntetická

Při analýze se žáci soustředí na části nějakého jazykového jevu, pozorují jejich vlastnosti a vztahy. Naopak při syntéze spojují jednotlivé části do celku. Oba tyto procesy jsou propojeny a jsou důležitou součástí jazykového vyučování. Týkají se například odděleného psaní slov ve větě, dělení slov na slabiky, zjišťování stavby slova i způsobu utvoření slova, pravopisu atd.⁴⁷

3.3.2 Cvičení srovnávací

Srovnávací cvičení slouží ke zjišťování shod nebo rozdílů mezi jevy. Žáci se při srovnávání řídí určitým hlediskem, a to ze zadání učebnice nebo z pokynů učitele. Při řešení těchto cvičení zároveň využívají analytických a syntetických

⁴⁵ SVOBODA, Karel. Didaktika českého jazyka a slohu. s. 37-39.

⁴⁶ BRABCOVÁ, Radoslava et al. *Didaktika českého jazyka*. s. 106-107.

⁴⁷ ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. s. 63.

postupů. Příkladem může být srovnávání tvarů sloves *kryje* a *kupuje* a zjišťování jejich odlišností.⁴⁸

3.3.3 Cvičení třídící

Žáci díky nim lépe poznávají jazyk a jeho systém. Jedná se o zařazení slov, pojmů či jevů do skupin a podskupin. Děje se tak na základě tzv. třídícího znaku. Jelínek uvádí příklad třídění sloves ke slovesné třídě a vzoru: „*Žák musí bezpodmínečně vědět, že třídícím znakem je zakončení (nikoli koncovka) 3. os. sg. přítomného času. Má-li zařadit sloveso ke vzoru, musí dále vědět, podle kterého znaku se vzory v jednotlivých třídách rozlišují.*“⁴⁹

3.3.4 Cvičení zobecňovací

Na základě zobecňování (generalizace) určují žáci důležité znaky, které mají jisté jevy společné. Je však podstatné, aby neprováděli zobecňování chybně. Nevhodným příkladem může být odvození, že podmět stojí vždy na začátku věty.⁵⁰

3.4 Cvičení podle jazykové formy

Jedná se o rozdělení cvičení na písemná a ústní. Při ústních cvičeních trénuje žák čtení, výslovnost a jazykový projev. Učí se také rychle reagovat na výzvu učitele nebo na odpovědi a dotazy spolužáků. Při písemných cvičeních mají žáci dostatek času na jejich vypracování, mohou si jejich řešení rozmyslet. Navíc existuje velká pravděpodobnost, že to, co si zapíší, si zapamatují rychleji a lépe.

3.5 Cvičení podle místa zpracování

Posledním typem cvičení jsou cvičení podle místa zpracování. Tento typ se dále dělí na cvičení školní a domácí.⁵¹

⁴⁸ JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. s. 156-157.

⁴⁹ Tamtéž, s. 158.

⁵⁰ ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. s. 64.

Školní cvičení vypracovávají žáci ve škole a jsou používanější, kdežto druhý typ slouží k domácí přípravě a často se jim nevěnuje dostatek pozornosti. Učitel by měl před zadáváním domácí úkoly promýšlet. Žáci by je vždy měli plnit z určitého důvodu, ne proto, že se dané cvičení v hodině nestihlo. Pokud je domácí úkol plánovitý, vyučující většinou požaduje, aby si žák upevnil probírané učivo, procvičil ho a zopakoval. Dalším účelem může být prohloubení znalostí, nebo dokonce cvičení, která slouží jako příprava před probíráním nového učiva. Domácí cvičení mohou mít formu písemnou i ústní. Ačkoli by se mohlo zdát, že ústní zpracování úlohy nemusí být efektivní, není to pravidlem. U některých typů úloh postačí ústní příprava a je možné, že ji žák promyslí důkladněji, než kdyby mechanicky opisoval z knihy. Co se týče rozsahu domácích cvičení, měla by být přiměřená, aby nezabrala příliš času (žák se přece potřebuje připravovat i do ostatních předmětů a také se věnovat jiným činnostem). Kantor by měl být důsledný a domácí úkoly pečlivě kontrolovat. Může tak učinit sám, prověřit je ústně či třeba hromadně, kdy si žáci cvičení zkontrolují navzájem. V opačném případě ztratí jejich zadávání význam a žáci je nebudou plnit. Je nezbytné, aby ve všem, co dělají, našli smysl.⁵²

3.6 Typy cvičení a skladba

Při výuce skladby se používá několik typů cvičení. Častá se setkáme se cvičeními *vyhledávacími*, *určovacími* a *vysvětlovacími* – úkolem je vyhledat větný člen, konkrétní větu a další jevy, vysvětlit, oč se jedná, často i určit jejich druh. Žáci mají za úkol něco konkrétního *vyhledat*, *najít*, *určit*, *uvést*, *vysvětlit*, *odůvodnit*. Zde uvádíme příklady pokynů k těmto cvičením, příklady konkrétních cvičení uvádíme v příloze č. 3. U cvičení vyhledávacích se můžeme setkat se zadáním: *Vyhledejte v následujícím úryvku přívlastky. Vyhledejte v uvedených větách doplňky.*⁵³ Cvičení určovací mohou být uvedena následujícím způsobem: *Určete, kterým větným členem jsou vztažná zájmena a příslovce. Určete druh věty vedlejší.*⁵⁴ Pokyny ke cvičením

⁵¹ BRABCOVÁ, Radoslava et al. *Didaktika českého jazyka*. s. 45.

⁵² Tamtéž, s. 51-52.

⁵³ HOŠNOVÁ, Eva et al. *Český jazyk 9 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. s. 84. ISBN 978-80-7235-481-8.

⁵⁴ Tamtéž, s. 108-109.

vysvětlovacím mohou znít takto: *Posuďte, zda v uvedených příkladech je opakování zájmena který vhodné, nebo nevhodné. Odůvodněte pravopis.*⁵⁵

Ve skladbě se využívají *doplňovací* cvičení, zejména při doplňování interpunkce do vět a souvětí a koncovek u shody přísudku s podmětem. V učebnicích najdeme pokyny typu: *Doplňte větu vedlejší.*⁵⁶ *Doplňte čárky do souvětí podřadných.*⁵⁷

Modelová cvičení vyžadují vytvoření vět nebo souvětí podle schématu nebo grafu a naopak. Pokyny mohou znít takto: *Stavbu které věty z cvičení 1 můžeme zapsat tímto vzorcem?*⁵⁸ *Vytvořte souvětí podle následujících grafů.*⁵⁹

K nahrazování slov nebo části věty slouží cvičení *substituční*, ke změně vedlejší věty na větný člen a naopak jsou určena cvičení *transformační*. V zadání zazní instrukce *nahrad'te, změňte, převed'te*, například: *Nahrad'te přívlastky shodné neshodnými.*⁶⁰ *Převed'te věty do množného čísla.*⁶¹ *Nahrad'te vyznačené větné členy větami vedlejšími.*⁶² *Nahrad'te vedlejší věty přísudkové jmenným výrazem.*⁶³

Žáci se setkávají se cvičeními *stylizačními/konstrukčními* a *textovými*. V zadání se často setkáme s pokyny *utvořte, opravte* aj. Stylizační cvičení se zaměřují na jeden jev, například odstranění nevhodného užívání vedlejší věty přívlastkové a zvolení vhodnějšího druhu vedlejší věty. Textová cvičení se soustředí na opravu a úpravu souvislých textů, například rozdělení textu na menší celky. Pokyny mohou být následující: *Vytvořte z uvedených dvojic vět větu s přístavkovou konstrukcí.*⁶⁴ *Opravte nevhodné vazby v následujících příkladech.*⁶⁵

⁵⁵ HOŠNOVÁ, Eva et al. *Český jazyk 9 pro základní školy*. s. 113.

⁵⁶ Tamtéž, s. 109.

⁵⁷ Tamtéž, s. 113.

⁵⁸ Tamtéž, s. 132.

⁵⁹ Tamtéž, s. 134.

⁶⁰ Tamtéž, s. 82.

⁶¹ Tamtéž, s. 86.

⁶² Tamtéž, s. 104.

⁶³ Tamtéž, s. 105.

⁶⁴ Tamtéž, s. 92.

⁶⁵ Tamtéž, s. 117

Z logicko-myšlenkových operací v jazykových cvičeních nejvíce převládají analýza a syntéza. Není tomu jinak ani u skladby. Analýza se uplatňuje při rozbořech vět a souvětí, souvisí se cvičeními vyhledávacími, určovacími a doplňovacími. Syntéza je spojena se cvičeními transformačními, stylizačními a textovými.⁶⁶

⁶⁶ HAUSER, Přemysl; KNESELOVÁ, Helena; ONDRÁŠKOVÁ, Karla. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ: Díl I. Část obecná*. s. 32.

II. Praktická část

4 Příprava, charakter a metody výzkumného šetření

Jedním z cílů praktické části bude analýza vybraných učebnic, která se bude zaměřovat na prezentaci skladby (rozpracování jednotlivých kapitol v učebnicích), užitá cvičení spojená s tímto učivem (jejich frekvenci a zastoupení v učebnicích – podle kapitoly 3.6) a celkovou didaktickou vybavenost učebnic (podle kapitoly 2.2).

Chtěli jsme porovnat učebnice, které byly vydány v posledním desetiletí, a které je tím pádem možné považovat za moderní. Rozhodli jsme se pro kvalitativní metodu výzkumu - řízené rozhovory s vyučujícími českého jazyka. Pozornost jsme soustředili na učivo v devátých ročnících. Deváté ročníky byly vybrány z toho důvodu, že by žáci již měli učivu skladby rozumět a měli by mít v této oblasti poměrně rozsáhlé znalosti.

Jak jsme zmínili již v úvodu, pro výzkumné šetření jsme zvolili dvě novější učebnice, a to učebnici určenou pro základní školy a víceletá gymnázia od nakladatelství Fraus a učebnici pro základní školy od nakladatelství Tobiáš. Pro získání informací a dat byly osloveny dvě základní školy, které se nacházejí ve dvou od sebe ne příliš vzdálených obcích v uherskohradištském okrese. Požádali jsme o provedení kvalitativního a kvantitativního výzkumu a příjemně nás překvapil fakt, že vedení škol i vyučující vyšli vstříc a proti rozhovorům nic nenamítali.

Cílem bylo zjistit spokojenost učitelů s těmito učebnicemi, dále propracovanost učebnic, srozumitelnost, náročnost, vzhled - grafickou úpravu – tedy celkovou vybavenost učebnice. Ostatní otázky jsou směřované na vlastní výuku skladby, tedy na vytváření vlastních cvičení do výuky, motivaci žáků a podobně.

Vedli jsme deset rozhovorů s učiteli českého jazyka, přičemž polovina z nich se zaměřuje na jednu učebnici. Při rozhovorech byl použit diktafon, u něhož se však vyskytovaly technické problémy, proto se některé odpovědi zaznamenaly i písemně.

Rozhovory jsou zcela anonymní. Jednalo se čistě o získání informací, se kterými by bylo možné dále pracovat, ne o hodnocení práce konkrétního učitele. O této skutečnosti jsme jak vedení školy, tak učitele předem informovali.

4.1 Stanovení hypotéz

Z poznatků teoretické části diplomové práce a z předpokladu, že se jedná o moderně pojaté učebnice, byly stanoveny tyto hypotézy:

1) Vzhledem ke zdůraznění rozvíjení klíčových kompetencí žáků obsahuje učebnice *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia* (dále jen učebnice č. 1) více typů cvičení než učebnice *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník* (dále jen učebnice č. 2).

2) S ohledem na předcházející hypotézu je učebnice č. 1 didakticky vybavenější než učebnice č. 2.

3) Učebnice č. 1 a učebnice č. 2 jsou jako poměrně nové učebnice považovány učiteli českého jazyka za vhodné a atraktivní s ohledem na věk a dosaženou úroveň vzdělání žáků, učivo je vyvážené a není třeba do výuky volit další učební knihy.

Uvedené hypotézy se vztahují pouze k těm částem učebnic, které se věnují učivu skladby.

5 Charakteristika nakladatelství Fraus

Nakladatelství Fraus se věnuje tvorbě učebnic, pracovních sešitů, metodických příruček pro učitele, slovníků a dalších materiálů a zaměřuje se na všechny vyučovací předměty prvního i druhého stupně základních škol. Na jejich webových stránkách nalezneme spoustu informací o těchto učebních pomůckách i o samotném nakladatelství. Nakladatelství vytvořilo také program určený pro interaktivní tabule. Používání moderní techniky může ozvláštnit výuku a zaktivizovat žáky. Jednak žáky práce s počítačem, diaprojektorem či interaktivní tabulí baví, jednak si procvičí a upevní učivo atraktivním a poměrně nenápadným způsobem. Tento program je v podstatě interaktivní učebnicí, která navazuje na její tištěnou verzi.

Učebnice Český jazyk 9, která je určena pro žáky devátých ročníků základních škol a příslušný ročník víceletých gymnázií, již na svém přebalu avizuje, že vychází z požadavků RVP ZV, rozvíjí klíčové kompetence žáků a zařazuje průřezová témata. Podporuje moderní výuku mateřského jazyka a aktivní zapojení žáka při vyučování:

„Žákům pomáhá utvářet a postupně rozvíjet především kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů a kompetence k učení. Žáci musí formulovat své promluvy, naslouchat názorům a výkladům jiných, postupně se díky práci s učebnicí prohlubuje jejich schopnost pracovat s textem (i mluveným) a porozumět mu, učí se při řešení problémů a úkolů kooperovat s druhými.“⁶⁷

Tato formulace slibuje splnění komplexnosti všech tří složek výukových cílů, tedy nejen kognitivní složku, ale i postojovou (naslouchání názorům) a psychomotorickou (formulace promluvy), což je považujeme za velmi důležité. Učebnice dále podporuje rozvíjení myšlenkových postupů, strategií při řešení problémů a dovedností při práci s jinými zdroji a učebními pomůckami:

⁶⁷ KRAUSOVÁ, Zdeňka; PAŠKOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Jana. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. s. 137. ISBN 80-7238-536-4.

„Při práci s učebnicí se žáci učí uplatňovat analogii, učí se zobecňovat, abstrahovat a porovnávat jednotlivé jevy, řeší problémy, osvojují si základní strategie učení v oblasti jazyka a komunikace. Učí se operovat s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, s pomocí rejstříku učebnice, s odkazy na jazykové příručky a internet se učí vyhledávat informace.“⁶⁸

Na webových stránkách zařazuje nakladatelství tuto učebnici do „řady moderních učebnic“ a slibuje od nich následující:

- „podporují vytváření a rozvoj klíčových kompetencí žáků vymezených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání,
- věnují zvýšenou pozornost propojování a systemizaci jednotlivých poznatků,
- užívají ve výuce českého jazyka kromě tradičních metod prvky integrované výuky,
- podporují samostatné získávání informací z různých zdrojů (odborných příruček, internetu, rejstříku v závěru učebnic),
- přinášejí práci s texty různého zaměření,
- obsahují typy cvičení orientované na rozvoj logického uvažování, porovnávání jednotlivých jevů a na řešení problémů.“⁶⁹

V této učebnici také najdeme cíle skladebního učiva, které jsou formulovány srozumitelně a výstižně. Skutečně vycházejí z RVP ZV. Nyní zbývá jen zjistit, zda i obsah učebnice opravdu odpovídá tomu, co nakladatelství Fraus uvádí. Formulované cíle jsou následující:

- „žák využívá znalostí o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace,
- rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a souvětí,
- dokáže se orientovat i ve složitých souvětích,
- v písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slovtvorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i v souvětí.“⁷⁰

⁶⁸ KRAUSOVÁ, Zdeňka; PAŠKOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Jana. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. s. 137.

⁶⁹ NAKLADATELSTVÍ FRAUS S.R.O. *Fraus: Víc znát* [online]. Poslední revize 2012 [cit. 2013-01-21]. Dostupné z: <<http://www.fraus.cz/>>.

5.1 Charakteristika učebnice č. 1

Bližší informace o učebnici č. 1 (autoři, místo vydání apod.) uvádíme v příloze č. 4.

Učebnice má formát A4, který je pro žáky vhodnější z hlediska přehlednosti než starší učebnice. Grafická podoba je velmi dobře pojatá. Hned na začátku učebnice se nachází stránka věnovaná vysvětlivkám pro snazší orientaci v knize. Piktogramy označují cvičení a úkoly vztahující se k probíranému učivu (obrázek tužky). Obrázek pavučiny (→ hledání souvislostí) a poznámky uvedené ve sloupcích na okrajích stran souvisejí s učivem, s kterým byli žáci seznámeni dříve, a také s mezipředmětovými vztahy. Důležité informace týkající se nového učiva nebo jeho opakování jsou zvýrazněny tučným písmem či kurzívou a zasazeny do barevných tabulek. Každý tematický celek má svůj znak na každé straně pro rychlejší orientaci, například skladba je označena obrázkem puzzle. V učebnici nalezneme barevné obrázky a fotografie, které nejsou vybrány náhodou, ale doplňují témata textů.

Obsah najdeme na začátku učebnice, na konci jsou uvedeny jmenný a věcný rejstřík, citace a již zmiňované výstupy a kompetence. Učivo je řazeno tradičně – komunikační a slohová výchova následuje po jazykové části. Učebnice obsahuje osm velkých tematických celků. Nejprve se žáci seznamují se **Slovní zásobou a významem slova**. V tomto celku se zabývají slovem a souslovím, rozvojem slovní zásoby, významovými vztahy mezi slovy (synonymie, homonymie, antonymie) a rozvrstvením slovní zásoby.

Další celek se věnuje **Nauce o tvoření slov**, konkrétně stavbou slova, odvozováním, skládáním a zkracováním slov.

Třetí kapitola obsahuje vše o **Tvarosloví**. Žáci si zopakují učivo o ohebných a neohebných slovních druzích, jejich druhy, skloňování, stupňování a podobně.

⁷⁰ KRAUSOVÁ, Zdeňka; PAŠKOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Jana. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. s. 137.

Následuje obsáhlá kapitola **Skladba**, jíž se budeme podrobně zabývat v dalších kapitolách praktické části této práce. Jen stručně zmíníme, že obsahuje dvě podkapitoly, a to *Stavbu věty a souvětí* a *Tvoření vět*.

Kapitoly **Pravopis**, **Zvuková stránka jazyka** a **Obecné výklady o jazyce** slouží víceméně k zopakování učiva z předcházejících ročníků. Žáci si procvičí pravopis, především psaní vlastních jmen, větný přízvuk a melodii, rozliší jednotlivé slovanské jazyky, spisovnou formu českého jazyka od nespisovné, dozví se zajímavé informace o jazykové kultuře aj.

V části **Komunikace a sloh** se učebnice zabývá různými slohovými útvary a funkčními styly. Pozornost je soustředěná na výklad, popis, charakteristiku, vypravování, úvahu, proslov, diskusi a fejeton. Každý slohový útvar je doplněn zajímavou ukázkou a cvičeními.

6 Charakteristika nakladatelství Tobiáš

Nakladatelství Tobiáš se představuje heslem „*Učení s porozuměním*“. Na svých webových stránkách uvádí, že berou ohled na individuální požadavky žáků, tedy na rozdíly mezi jednotlivými žáky z hlediska nadání nebo specifických poruch učení. Vychází vstříc učitelům, kteří jsou zastánci zvýšení kvality vyučování a nesdílí názor, že se lepších výkonů dosáhne novými organizačními školskými opatřeními. Navíc tvrdí, že „*podporují učitele, kteří se zamýšlejí nad variabilitou učebních metod a zejména nad tím, nakolik žáci porozuměli nabytým vědomostem*“.⁷¹ Není však zřejmé, v čem spočívá tato podpora. Můžeme se jen domnívat, že snad v kvalitě vydaných učebnic.

Nakladatelství Tobiáš zvolilo vlastní způsob tvorby učebnic českého jazyka. Vyzdvihuje jejich přehlednost, jednoduchou grafickou úpravu:

*„Didaktická koncepce učebnic je postavená na přehledném a graficky nepřetíženém pojetí výukových textů a důsledně systematické prezentaci učiva.“*⁷²

Uvádí, jaký zvolilo způsob uspořádání učiva:

*„Učivo je uspořádáno jako lineární výukový program, tedy do postupně navazujících, graficky zřetelně oddělených kroků s výukovými algoritmy. To umožňuje kdykoli se vrátit k neupevněnému učivu a znovu si ho krok za krokem nejen osvojit, ale i procvičit. Učebnice tak nabízejí žákům možnost aktivně a zcela samostatně získávat, třídit a upevňovat poznatky bez učitelova výkladu a přinášejí vyučujícím dostatečnou oporu pro uplatňování individuálního tempa výuky.“*⁷³

Není však možné souhlasit s názorem, že by žáci sami a dobrovolně studovali učebnici za účelem prohloubení poznatků. Role pedagoga při edukačním procesu

⁷¹ NAKLADATELSTVÍ TOBIÁŠ S.R.O. *Tobiáš: Učebnice s porozuměním* [online]. 2011 [cit. 2013-01-25]. Dostupné z: <<http://www.tobias-ucebnice.cz/>>.

⁷² Tamtéž.

⁷³ Tamtéž.

je na základní škole nezastupitelná. Učebnice může být vodítkem, ale žáci vždy potřebují vědět, jestli učivu správně porozuměli, je důležité, aby se doptali na podrobnosti a nejasnosti, potřebují zpětnou vazbu.

6.1 Charakteristika učebnice č. 2

Bližší informace o učebnici č. 2 (autoři, místo vydání apod.) uvádíme v příloze č. 5.

Tato učebnice má stejně jako učebnice č. 1 formát A4. Do jejího úvodu zařadili autoři pokyny týkající se zacházení s ní a pracovním sešitem. Dvojstrany vždy tvoří celek – „*vlevo jsou shrnující přehledy veškeré jazykové látky probírané na základní škole a vpravo pak vstupní texty, na nichž jsou dané jevy demonstrovány*“.⁷⁴ Žáci nemusejí listovat v knize, pokud potřebují při plnění cvičení najít informace, které se vztahují k učivu. Na levé straně naleznou v poměrně přehledných tabulkách a grafech vysvětlené jednotlivé jevy. Podstatné informace jsou navíc zvýrazněny tučným písmem, případně kurzívou. Na pravé straně se nacházejí texty, které však považujeme za příliš dlouhé (většinou tvoří tři čtvrtiny strany). V textech jsou červeně zdůrazněná a černě podtržená slova, části vět, věty nebo souvětí, s nimiž žáci pracují. Úkoly, zvýrazněné červeným písmem, nalezneme hned pod textem. Učebnice obsahuje pouze několik ilustrací a symbolů (ne na každé straně), které by se měly tematicky vztahovat k textu. Opět použili černou, červenou a šedou barvu. Volba barev souvisí s graficky nepřetíženým pojetím textů, které jsme již zmiňovali výše.

Učivo je řazeno obdobně jako u učebnice č. 1. Obsahuje nejprve jazykovou část, poté slohovou. **Obecná poučení o jazyce** a **Zvuková stránka jazyka** jsou však zařazeny hned na začátku jazykového oddílu, ne až na konci jako u učebnice č. 1. Tyto kapitoly se věnují jazykovým rodinám, vývoji a útvarům českého jazyka, srovnáním češtiny se slovenštinou, hláskám aj.

⁷⁴ BIČÍKOVÁ, Vladimíra; Zdeněk TOPIL; František ŠAFRÁNEK. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2003. s. 2. ISBN 80-7311-017-2.

Následuje kapitola **Slovní zásoba**, v níž jsou žáci poučeni o významu slov a slovních spojení a způsobech obohacování slovní zásoby.

Ve **Stavbě slova** je zmíněno rozdělení slov na předponu, kořen, příponu a koncovku, správné psaní zdvojených souhlásek, slabik bě/bje, vě/vje, mě/mně, pravopis ů/ú a předpon s/z/vz.

Do obsáhlé kapitoly **Mluvnice** je zahrnut pravopis týkající se vyjmenovaných slov a dále morfologické (slovní druhy, mluvnické kategorie) a syntaktické učivo (věta, větný člen, souvětí, přímá a nepřímá řeč, věty podle postoje mluvčího).

V části **Sloh** se žáci seznamují s pojmem komunikace, subjektivními a objektivními slohotvornými činiteli, formou a funkcí projevu a s jednotlivými funkčními styly a slohovými útvary.

Na konci učebnice je uvedený rejstřík, seznam použité literatury a obsah (na rozdíl od učebnice č. 1, v níž obsah nalezneme hned po úvodu).

7 Prezentace učiva ve zkoumaných učebnicích

Nyní se zaměříme na to, jak je učivo prezentováno ve srovnávaných učebnicích. Věnujeme se podrobně všem kapitolám, které jsou do učebnic zařazeny, a poté porovnáme, v čem se učebnice liší nebo shodují.

7.1 Prezentace učiva v učebnici č. 1

Učivu skladby v této učebnici věnuje nakladatelství Fraus poměrně velkou pozornost a dostatek prostoru. Skladba tvoří čtvrtinu rozsahu učebnice, najdeme ji na stranách 46 až 79. Učivo je děleno do dvou velkých tematických celků, kterými jsou **Stavba věty a souvětí** a **Tvoření vět a souvětí aneb jiný úhel pohledu**. Do těchto celků spadají další číslované kapitoly, do první části dvě kapitoly, do druhé devět kapitol.

Věty podle postoje mluvčího

V první kapitole si žáci zopakují a také prohloubí znalosti o větách podle postoje mluvčího. Z předchozích ročníků znají dělení vět na oznamovací, tázací a žádací (rozkazovací a práci). Své znalosti rozšíří o druhy otázek, a to otázky zjišťovací, doplňovací, vylučovací, rozvažovací a řečnické. U každé otázky je uvedený konkrétní příklad a také možná odpověď. Učivo je jasně a přehledně vysvětleno v barevně zvýrazněné tabulce. K tabulce se váže zajímavý text o komunikaci s koňmi a následně úkoly. Na okrajích učebnice najdou žáci poznámky a otázky navíc, které by je mohly zaujmout. Jedna poznámka připomíná, co znamená skladba - „*zabývá se mluvnickou a významovou stavbou věty, stavbou souvětí a výstavbou souvislých textů*“⁷⁵ - což považujeme za rozumné. Ne všichni žáci si pod tímto pojmem okamžitě vybaví něco konkrétního. Další poznámky se vztahují k textu, například *Jaké jméno byste dali svému koni? Podle čeho byste ho pojmenovali?*⁷⁶

⁷⁵ KRAUSOVÁ, Zdeňka; PAŠKOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Jana. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. s. 46.

⁷⁶ Tamtéž.

Cvičení související s učivem jsou řazeny dále. Úkolem je určit druh vět (*Pod štěnětem se objevila loužička. Ať se vám tam líbí!*), utvořit věty ze zadání (*Výčitku, proč vám rodiče nepřiznali, že se brzy budete stěhovat do jiného města.*), upravit věty jako oznamovací, tázací a přací (*chtěli byste jet s rodiči v létě do Španělska*), určit, která z uvedených vět obsahuje výzvu anebo vymyslet situaci k různým výpovědím (*Taky jsem se to nemusel dovědět až poslední. Děkuji vám, že jste přišel.*).⁷⁷

Věty dvojčlenné a jednočlenné, větné ekvivalenty

Druhá kapitola se věnuje větě dvojčlenné a jednočlenné a větným ekvivalentům. Kapitola začíná tabulkou vysvětlující tyto tři pojmy (vysvětlení slouží spíše pro zopakování, neboť žáci již byli s tímto učivem seznámeni dříve) a ke každému jsou připojeny příklady. Tabulka dále obsahuje informace o komunikativní situaci. Žáci nyní mohou poprvé odlišit větu od výpovědi a zjistí, že každá výpověď má komunikativní funkci. Vysvětlení „*každou výpověď její tvůrce (mluvčí nebo pisatel) něco sleduje, každá výpověď má nějaký cíl*“⁷⁸ je doplněno příklady – *Přijdeš večer? (dotaz), Uděláš to pro mě? (prosba), Budu ti vždy pomáhat. (slib)*⁷⁹ a dalšími, z nichž je snadno pochopitelné, na co se mají žáci soustředit.

Cvičení se zaměřují na rozlišení dvojčlenné věty od jednočlenné (bezpodměté) a jednoduché věty od souvětí (mezi cvičeními je vložena tabulka na zopakování pojmů jednoduchá věta a souvětí). Další úkoly spočívají ve vytvoření jednoduchých vět, souvislého textu informujícím o ekologickém zemědělství, určení základních skladebních dvojic a jako úkol navíc je zařazeno pravopisné cvičení na doplnění *-i/-y*, které se týká shody přísudku s podmětem. Většina cvičení je spojena s konkrétním textem, přičemž každý z textů se zabývá jiným tématem, například předpovědí počasí, biopotravinami, soužitím opic, Mrtvým mořem. Vždy je u nich uveden zdroj, aby žáci věděli, odkud je vyňat (kniha, časopis). Volbu textů

⁷⁷ KRAUSOVÁ, Zdeňka; PAŠKOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Jana. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. s. 47-48.

⁷⁸ Tamtéž, s. 49.

⁷⁹ Tamtéž.

hodnotíme velmi kladně z hlediska motivace, neboť žáci zjistí, že i s běžným článkem z časopisu či s předpovědí počasí se dá pracovat, a může je to zaujmout. Texty jsou zvoleny i s ohledem na mezipředmětové vztahy – zeměpis, přírodopis.⁸⁰

Tvoření věty a souvětí

Ve druhém celku *Tvoření věty a souvětí aneb Jiný úhel pohledu*, který má podnázev *Vrcholem věty je sloveso ve tvaru určitém*, se žáci poprvé setkají s valencí slovesa. Dozvídají se, že je určitý tvar slovesa základem věty a že spousta sloves vyžaduje jistá významová doplnění. Nestačí, abychom řekli „*Petr věnoval*.“ nebo „*Petr věnoval Monice*.“ – nejedná se o úplné věty. Je zapotřebí ještě jednoho doplnění. Vysvětlení, co znamená valence - „*Schopnosti sloves vázat na sebe další nutná doplnění říkáme valence*.“⁸¹ - je rozvedeno a doplněno konkrétními příklady. Slovesa mohou mít rozdílný počet vazeb – jednovalenční (spát), dvouvalenční (psát). U slovesa *věnovat* to tedy znamená, že má sloveso tři vazby = je trojvalenční. Slovesa, která nevyžadují žádnou vazbu, se nazývají bezvalenční (sněžit).⁸² Vysvětlení je srozumitelné a žáci si mohou učivo ihned procvičit na úkolech pod výkladem, v nichž mají doplnit valenci sloves (*odevzdali jsme, přeje si, mrholilo*), dokončit věty (*Nesmí tě ani napadnout...*) nebo najít základy výpovědi (*Tvé včerejší chování hraničilo s drzostí*). V prvním cvičení je zároveň naznačená valence sloves, což žákům usnadní pochopení tohoto učiva – „*někdo pozdravuje někoho, někdo požádal někoho o něco, někdo si počíná nějak*“.⁸³

Kladně hodnotíme poznámku *Hledání souvislostí* na konci kapitoly, která souvisí opět s ekologií obdobně jako v předchozí části, a tedy s průřezovým tématem Environmentální výchova. Hlavní myšlenkou je rozproudit diskusi na otázky zdravého životního stylu, ekologického myšlení a biopotravin.

⁸⁰ KRAUSOVÁ, Zdeňka; PAŠKOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Jana. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. s. 50-52.

⁸¹ Tamtéž, s. 53.

⁸² Tamtéž.

⁸³ Tamtéž.

Ačkoli přímo nesouvisí se syntaxí, je důležité, aby v sobě žáci rozvíjeli respekt k přírodě, a malá vsuvka ve výuce k tomu může napomoci.⁸⁴

Mluvnický zápor

Třetí kapitola seznamuje žáky s mluvnickým a lexikálním (slovním) záporem. Úvodní text vypráví o možných způsobech pozdravů v různých koutech světa. Poznámka na okraji vyzývá k vyhledání zeměpisných názvů v atlasu a k diskusi o buddhismu. Následuje tabulka obsahující teorii o záporech. Vysvětluje rozdíl mezi mluvnickým a lexikálním záporem. Mluvnický zápor popírá obsah věty, nebo větného členu a k jeho vyjádření se používá zápornky “ne“. Ta se buď pojí se slovesem (*nepodíval jsem se, nejsem přihlášen, není zdrav*), nebo stojí samostatně před slovem, které popírá (*Stalo se to ne mou vinou.*). U lexikálního záporu je zápornka součástí slova (*nepravý, nepřítel*), a u některých slov už dokonce nelze slovo bez zápornky použít, neboť je zastaralé nebo neexistuje (*nenávidět* – slovo *návidět* neexistuje). K tabulce je připojena poučka, která se týká výskytu obou zmíněných záporů v jedné větě a s níž se mohou žáci v běžné mluvě setkat: „*Setká-li se ve větě zápor mluvnický se záporem slovním, význam věty je kladný (s náznakem neurčitosti).* Např. *To není neštěstí.*“⁸⁵ Poznámka na okraji navádí žáky k zamyšlení, jak se tvoří zápor v cizím jazyce, kterému se učí. Běžně se vyučuje anglický a německý jazyk – u každého z nich lze použít pouze jedno záporné slovo do jedné věty. Srovnáním s mateřštinou mohou žáci přijít na to, že v českém jazyce tato skutečnost není pravidlem, ba právě naopak lze použít více záporných slov ve větě.

V úvodním textu a taktéž v předposledním cvičení (výroky slavných osobností) se vyskytují záporny, které mají žáci najít. V dalších cvičeních je úkolem vysvětlit rozdíly mezi uvedenými větami (*Stalo se to ne mou vinou. Nestalo se to mou vinou. Stalo se to ne zcela mou vinou.*) a vymyslet další příklady. Následující cvičení má transformační charakter a vyžaduje měnit věty podle vzoru: *Často nám lhal. Často nám neříkal pravdu.* Dobrým tréninkem záporu je úkol, v němž se popírá

⁸⁴ KRAUSOVÁ, Zdeňka; PAŠKOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Jana. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia.* s. 54.

⁸⁵ Tamtéž, s. 55.

obsah věty – kladný význam věty se změní na záporný. Například *Můj bratr se mnou občas o něčem diskutuje*. lze změnit na *Můj bratr se mnou nikdy o ničem nediskutuje*. Poslední úloha nabízí několik témat (*cestování MHD, stolování, na návštěvě s rodiči* aj.), z nichž si mají žáci jedno zvolit a vymyslet k němu desatero společenského chování. Součástí úkolu je nutnost použít záporu.⁸⁶

Část *Hledání souvislostí* připomíná význam pojmu etiketa a zásady společenského chování. Žáci mohou v rámci skupinové práce vytvořit (sepsat či nakreslit) zásady společenského chování naší nebo cizí kultury na nástěnku, přidat k nim související citát, vtip nebo vymyslet test, který by předložili ostatním žákům. Zároveň diskutují o přestupcích, kterých se dopouštějí oni nebo jejich známí.⁸⁷

Skladební dvojice

Tato kapitola informuje o skladební dvojici a skladebních vztazích. Uvádí shodu, řízenost a přimykání. U každého z těchto vztahů vysvětluje, kterých větných členů se týká, zda se shodují v mluvnických kategoriích a podobně. Například u řízenosti určuje řídicí člen pád členu závislého. V tomto vztahu jsou přísudek s předmětem nebo podstatné jméno s přívlastkem neshodným. Text, k němuž se váže první cvičení a v němž žáci hledají skladební dvojice a vztahy mezi nimi, souvisí s elektrickými náboji. Opět zde najdeme mezipředmětové vztahy, tentokrát učivo z fyziky. V poznámce čeká na žáky otázka z tohoto vyučovacího předmětu: „*Co si pamatujete z fyziky o částicovém složení látek?*“⁸⁸ Cvičení se vesměs týkají vyhledání nebo vytvoření skladebních dvojic a určení vztahů mezi nimi. Ve čtvrtém cvičení rozdělují žáci skladební dvojice (*pyramida na obrázku, visuté zahrady, vybudovány ve starověku* aj.)⁸⁹ podle skladebních vztahů do tří sloupců přehledné tabulky. Souvisejí s ním poznámky na okraji strany a nabízejí téma k diskusi – sedm divů světa.

⁸⁶ KRAUSOVÁ, Zdeňka; PAŠKOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Jana. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. s. 55-56.

⁸⁷ Tamtéž, s. 56.

⁸⁸ Tamtéž, s. 57.

⁸⁹ Tamtéž, s. 58.

Rámeček na další straně informuje o vztahu mezi základní skladební dvojicí, konkrétně o shodě mezi podmětem a přísudkem slovesným. Připomíná i zbývající dva druhy přísudků – jmenný se sponou a jmenný (beze spony), uvádí, co znamená spona a která slovesa jí mohou být. K teorii se vztahují dvě cvičení, v nichž žáci podtrhují nebo doplňují přísudky a určují jejich druh. V prvním cvičení se žáci dozvídají informace o zámku Červená Lhota (může přispět k rozvoji vztahu k našemu kulturnímu dědictví → kompetence občanské), druhé odkazuje na Mnichovskou dohodu (propojení s dějepisem).⁹⁰

V této kapitole se autorky věnují blíže přívlastku volnému a těsnému a doplňku. Poučují žáky, který z přívlastků mohou z věty vypustit, aniž by se změnil její smysl, který se odděluje čárkami, a přidávají samozřejmě i příklady. V následujících úlohách je možné přívlastek volný a těsný procvičit – doplnit chybějící čárky (*Na přepravním trajektu plujícím do Doveru propukl požár.*), použít je ve větách (*přicházející pravidelně do knihovny, představující české barokní sochařství*) nebo je vymyslet k podstatným jménům (*hladina, bajka, pohovka*).⁹¹ U doplňku informují, že závisí na slovese a jméně (podmětu nebo předmětu). Zmiňují i skladební vztah - „závislost na jméně je vyjádřena shodou (*Přišli hladovi.*) nebo přimykáním (*Vyučila se prodavačkou.*)“.⁹² Cvičení se zaměřují na použití doplňku ve větách (*Matka byla zvolena..., Vrátil mi knížku...*) a rozlišení doplňku a přísudku jmenného se sponou (*Tito plazi nejsou nebezpeční. Ostrov vypadal neobydlený.*).⁹³

Na konci kapitoly nalezneme opět otázky a úkoly. Tentokrát se týkají zoologických zahrad, adopcí zvířat a ochranou ohrožených druhů zvířat. Téma by mohlo žáky zaujmout, neboť téměř každé dítě pečuje o nějakého živočicha. U jednoho z textů se vyskytuje drobná chyba, zřejmě se jedná o překlep. U zdroje,

⁹⁰ KRAUSOVÁ, Zdeňka; PAŠKOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Jana. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. s. 59.

⁹¹ Tamtéž, s. 61.

⁹² Tamtéž, s. 62.

⁹³ Tamtéž.

z něhož byl text převzat, je uvedena obec Milovice, ne Milotice – text totiž pojednává o milotických čápech.⁹⁴

Věta hlavní a vedlejší, řídicí a závislá

Úvodní text je článek z časopisu ABC a pojednává o dosud nejmenší rybě světa. K textu se opět váží poznámky, které odkazují na vzdělávací oblast Člověk a příroda, na vyučovací předměty přírodopis a zeměpis: „*Víte, kde leží ostrov Sumatra? Co je plankton? Co víte o tropických pralesích?*“⁹⁵ Úkolem však není jen propojit tyto předměty, ale najít v textu věty hlavní, vedlejší, řídicí a závislé. Pod textem naleznou žáci tabulku, která stručně připomíná, co tyto pojmy znamenají. V kapitole najdeme ještě další dva texty, k nimž se vážou obdobné úkoly – vyhledání nebo podtržení vět hlavních, vedlejších, řídicích, určení druhu několikanásobných větných členů, vypsání základní skladební dvojice aj. Svou tvořivost mohou žáci rozvíjet díky modelovým cvičením, u nichž pracují podle zadaných schémat souvětí (*Neříkej mi, 2.VV, a přiznej, 4.VV, 5.VV*).⁹⁶

Souvětí souřadné a podřadné, druhy vedlejších vět

Určování druhu vedlejších vět bývá obtížné pro spoustu žáků. Autorky zřejmě z tohoto důvodu zařadily do kapitoly obsáhlou tabulku a vysvětlili v ní nejen pojmy souvětí souřadné a souvětí podřadné, ale rozebraly i každý druh vedlejší věty, s kterým se žáci již setkali a který měli by znát. Pro žáky slouží tabulka jako vodítko a záchrana, pokud si některý druh věty nevybavují nebo jim činí potíže její určení. U každého druhu vedlejší věty připomínají, co vyjadřuje, jak se na ni ptáme, jakými spojkami či spojovacími výrazy bývá uvozená, a přidávají příklad. Například u vedlejší věty přívlastkové uvádí následující:

„vedlejší věta přívlastková – vyjadřuje přívlastek podstatného jména v řídicí větě, závisí vždy na podstatném jméně věty řídicí, stojí zpravidla hned za podstatným

⁹⁴ KRAUSOVÁ, Zdeňka; PAŠKOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Jana. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. s. 61-62.

⁹⁵ Tamtéž, s. 63.

⁹⁶ Tamtéž, s. 64.

*jménem, jež rozvíjí, a proto bývá často vložena do věty hlavní, ptáme se na ni stejně jako na přívlastek, uvozena vztažnými zájmeny který, jenž, vztažnými příslovci kde, kdy, kam a spojkami podřadicími aby, že. Např. Viděli jsme krásný obraz, který byl namalován vodovými barvami.*⁹⁷

Cvičení se z větší části týkají vyhledávání vedlejších vět, určování jejich druhů nebo druhů souvětí a uvádění dalších příkladů. U některých cvičení je úkolem doplňovat různé vedlejší věty k hlavní větě (*Rychle vešel do domu...*) nebo naopak. Význam interpunkce dokáže úloha, u které je potřeba doplnit čárky do souvětí (*Vojta pozoroval muže který vstoupil do domu a pak začal telefonovat.*). Žáci zjistí, že se pokaždé změní smysl výpovědi, a uvědomí si, že je třeba ovládat syntaktický pravopis.⁹⁸

Z textů může žáky oslovit a rozproudit diskusi článek vypovídající o rasismu a xenofobii (průřezové téma Multikulturní výchova). Téma je stále aktuální a je důležité zdůrazňovat, že bychom měli respektovat příslušníky jiných etnik, zbavovat se předsudků, být tolerantní a přístupní k odlišným kulturám a názorům druhých.

Významové poměry mezi souřadně spojenými větnými členy a vedlejšími větami

Kapitola začíná tabulkou s přehledem významových poměrů. U každého jsou uvedeny spojovací výrazy a příklady:

*„vylučovací – nebo, anebo, buď – nebo, buď – anebo
Vezmu si buď šaty, nebo sukni. Na dovolenou pojedeme buď autem a trajektem,
nebo poletíme letadlem až na ostrov.”*⁹⁹

Tabulka je přehledně členěná a učivo je podáno srozumitelně. Na okraji naleznou žáci poznámku týkající se psaní čárky před spojkou *nebo*. Určení

⁹⁷ KRAUSOVÁ, Zdeňka; PAŠKOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Jana. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. s. 66.

⁹⁸ Tamtéž, s. 68-69.

⁹⁹ Tamtéž, s. 69.

významového poměru u této spojky a s ní spojená interpunkce bývá častou chybou. Díky upozorněním však mohou žáci tento nedostatek odstranit, pokud si zapamatují následující pravidla:

*„Ve **slučovacím** poměru jsou větné členy obsahově rovnocenné, čárka před **nebo** se nepíše.*

*Ve **vylučovacím** poměru jeden člen vylučuje platnost druhého, čárka před spojkou **nebo** se píše.“¹⁰⁰*

Cvičení jsou zaměřena na několikanásobné větné členy (podtrhnout v textech, doplnit ke slovům) a určování významových poměrů jak mezi nimi, tak v souvětích. K lepší představě může pomoci i nakreslení grafů souvětí, což tvoří část jednoho z cvičení. Aby úlohy žáky zaujaly, přidaly k nim autorky pro zpestření křížovku. V oddílu Hledání souvislostí odkazují opět na environmentální výchovu (otázky souvisejí s obsahem předchozího cvičení). Ptají se na podstatu současné environmentální strategie, princip odpovědnosti vůči budoucím generacím, ochotu udržovat dobrý stav přírody aj.¹⁰¹

Složitě souvětí

Žáci většinou prováděli rozbor souvětí o dvou a třech větách. Nyní na ně čekají složitější souvětí, která tvoří více než tři věty. Pomůckou pro lepší představu jsou grafy souvětí → plošné znázornění hlavních a vedlejších vět pomocí zkratk a naznačení vztahů závislostí a významových poměrů pomocí symbolů. Úkolem však není jen grafy kreslit, ale také podle nich vytvářet nová souvětí na zadaná témata (počasí, cestování, společenské chování, studium). Jeden text, který autorky zařadily do kapitoly, mají žáci navíc opravit, poněvadž v něm šotek natropil chyby. Téma prvního textu zvolily zřejmě úmyslně, jelikož ho budou číst dívky v pubertálním věku – týká se poruchy příjmu potravy. Fotka nemocného děvčete

¹⁰⁰ KRAUSOVÁ, Zdeňka; PAŠKOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Jana. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. s. 69.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 71.

a záměrně vyvolaná diskuse snad odradí ty, které by chtěly řešit své problémy podobným způsobem.¹⁰²

Řeč přímá a nepřímá

S přímou řečí se setkáváme často (v beletrii, v článkách v denním tisku), a proto se žáci učí jejímu správnému psaní. Jak jinak ji vysvětlit než konkrétní ukázkou, v níž se to uvozovkami jen hemží. V textu od Karla Čapka vyhledají žáci všechny způsoby přímé řeči, všimnou si psaní velkých a malých písmen a postavení interpunkce vzhledem k uvozovkám. Pokud by si nevěděli rady, mohou nahlédnout do tabulky, v níž je pojem vysvětlen i s konkrétními příklady. Uvozovací věty, které zpravidla doplňují přímou řeč, jsou odlišeny od ostatního textu tučným zvýrazněním – „*Porad' Jitce s fyzikou,*“ **řekl mi**, „*chyběla a ted' nerozumí nové látce.*“¹⁰³ Za textem následují dvě cvičení, v nichž žáci mění věty v přímou řeč (*Požádal jsem Patrika, aby mi zítra přinesl poslední číslo ABC.*)¹⁰⁴ nebo do nichž doplňují její náležitosti.

Samostatný větný člen, oslovení, vsuvka, věta neúplná

Žáci se setkávají s novým učivem. Na začátku kapitoly je vysvětleno a doplněno příklady. Autorky uvádí, kde ve větě se daný jev nachází, jak ho žáci poznají, zda je oddělen interpunkcí a podobně. Samostatný větný člen není do věty mluvnicky zařazen, stojí před větou nebo za ní, odkazuje na něj zájmeno nebo příslovce a odděluje se čárkou. Z příkladů jsou uvedeny věty: „*Knihy, ty jsem měl ze všeho nejraději. Je tam opravdu pěkně, na horách.*“¹⁰⁵

Oslovení používáme poměrně často v mluvené řeči, je tedy dobré vědět, jak s ním zacházet v psané podobě. Žáci si odvodí, že oslovení se rovná pátému pádu. Nově se dozvídají, že ho může rozvíjet přívlastek, že souvisí s obsahovým

¹⁰² KRAUSOVÁ, Zdeňka; PAŠKOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Jana. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. s. 72-73.

¹⁰³ Tamtéž, 74.

¹⁰⁴ Tamtéž.

¹⁰⁵ Tamtéž, 75.

významem věty, ale není rozvíjejícím členem, je vloženo do věty, a tedy je třeba ho oddělit čárkami, anebo může stát samostatně. V příkladech jsou uvedeny všechny možnosti postavení – samostatně (*Milý příteli! Vítám Tě!*), na začátku (*Milý příteli, děkuji Ti za blahopřání.*), uprostřed (*Rád bych Tě, milý příteli, navštívil.*) a na konci věty (*Vítám Tě, Karle.*).¹⁰⁶

Vsuvka, obdobně jako oslovení, souvisí s obsahem věty a zpravidla se také odděluje z obou stran interpunkcí (*Já jsem na to, musím se přiznat, zapomněl.*). U jednoslovných vsuvek není nutné oddělení čárkami. Týká se to vsuvek *prosím, myslím, doufám, zřejmě, tuším.*¹⁰⁷

Posledním novým pojmem je věta neúplná, v níž chybí důležitý větný člen – zpravidla přísudek. Z kontextu však pochopíme, co je třeba doplnit. Většinou se vět neúplných používá v mluveném projevu. Jako příklad uvádí autorky následující – „*Ptal jsem se ho, ale on nic. Kdo se přihlásil? Viktor. Koho pošleš pro dříví? Bratra.*“¹⁰⁸

Poznatky získané z tabulky by měli žáci aplikovat v cvičeních, a to tak, že najdou požadované jevy, určí je v textu nebo je použijí při tvoření vět. Cvičení nejsou náročná, avšak vyžadují soustředění, neboť texty jsou poměrně dlouhé.

Pořádek slov v české větě (slovosled)

Kapitola, která uzavírá učivo skladby v této učebnici, je věnovaná pořádku slov. Žáci se dozvídají, že slovosled má svůj řád a že ho ovlivňují tři druhy činitelů. Prvním je členění na východisko a jádro. Východisko značí něco známého, to, co vyplývá ze situace, ze souvislosti. Naopak jádro sdělení je něco nového. Například ve větě *Naše třída vyrazila na lyžařský výcvik.* je východiskem „naše třída“ a jádrem sdělení je informace o lyžařském výcviku.¹⁰⁹

¹⁰⁶ KRAUSOVÁ, Zdeňka; PAŠKOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Jana. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia.* s. 75.

¹⁰⁷ Tamtéž.

¹⁰⁸ Tamtéž.

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 78.

Dalším činitelem jsou činitele mluvnické. Autorky uvádějí postavení přívlastku shodného a neshodného. Shodný přívlastek stojí zpravidla před podstatným jménem (*pěkné počasí*), v některých případech za ním. Podle příkladu *kuna lesní* si žáci mohou odvodit, že se s tímto případem mohou setkat v přírodopisu u rodových a druhových jmen rostlin a živočichů.¹¹⁰

Posledním jsou činitele mluvnické. Jedná se o postavení slov nepřízvučných, tedy příklonek a předklonek. Autorky uvádějí, že se slova nepřízvučná „*kladou těsně za první přízvučný člen ve větě, popř. ve větěném úseku, nebo za něj, i když k němu významem nepatří.*“¹¹¹ Vysvětlení se může jevit jako složité, avšak dle dále uvedených příkladů ho lze snadno pochopit. Příklonky jsou „*kratší tvary zájmen (mi, ti, tě, mu, ho, se) nebo tvary slovesa být ve složených tvarech slovesných*“. Předklonky bývají „*zejména spojkami (a, až, že)*“.¹¹²

V jednotlivých větách úvodního textu vyhledají žáci východisko a jádro výpovědi. Díky textu si připomenou slavné vojevůdce antické historie – Alexandr Veliký a Gaius Julius Caesar. Na konci kapitoly v části Hledání souvislostí se autorky ptají nejen na tyto postavy, ale i na další, které si žáci pamatují z řecké mytologie. V dalších cvičeních by si měli žáci povšimnout rozdílů mezi větami, v nichž se mění pořádek slov (*Pro tebe jsem to všechno dělala. Dělal jsem to všechno pro tebe.*).¹¹³ Dále pracují s přívlastky a rozšiřují o ně věty jednoduché, upravují nevhodný slovosled (*Lékař ošetřil zběžně poraněnou ruku.*) a tvoří věty s různými významy s použitím konkrétních slov (*Lucka, Filip, přijít, sám*). Díky těmto cvičením si uvědomí, že slovosled může změnit význam věty, a při vyjadřování budou dbát na jeho správné použití.¹¹⁴

¹¹⁰ KRAUSOVÁ, Zdeňka; PAŠKOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Jana. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. s. 78.

¹¹¹ Tamtéž.

¹¹² Tamtéž.

¹¹³ Tamtéž.

¹¹⁴ Tamtéž.

7.2 Presentace učiva v učebnici č. 2

Skladba v této učebnici je součástí velkého celku **Mluvnice** a tvoří zhruba polovinu tohoto oddílu. Dělí se na tři části, a to na kapitoly **Věta jednoduchá**, **Souvětí** a poslední kapitolu, která spojuje učivo o **přímé a nepřímé řeči a větách podle postoje mluvčího**. Toto učivo nalezneme v učebnici na 60. až 83. straně.

Jak bylo již zmíněno, učivo v učebnici č. 2 je zpracováno tak, že se vždy dvoustrana zabývá konkrétním jevem. Na levé straně najdeme přehled učiva, které žáci znají, nebo toho, co je pro ně nové. Vše je vysvětleno v rámci možností přehledně, důležité informace jsou zvýrazněny červenou barvou, popř. šedou, nebo kurzívou, příklady jsou uvedeny v rámečcích. Na pravé straně nalezneme poměrně rozsáhlý text (stejně jako v učebnici č. 1 je uvedeno, odkud je převzat), k němuž se vztahují úkoly a cvičení. Navíc v záhlaví levé strany jsou uvedeny stručné informace zařazení učiva do celku, například „MLUVNICE – skladba – **věta jednoduchá**“.¹¹⁵

Věta jednoduchá, větný člen

Skladba v učebnici začíná logicky opakováním učiva o větě jednoduché a větném členu. Informace jsou spíše obecné, konkrétním větným členům se věnují následující kapitoly. Žáci si zopakují, která slova jimi mohou být a která ne: „*Větnými členy jsou plnovýznamová slova, která jsou součástí věty. Neplnovýznamová slova (kromě částic a spojek) jsou pouze součástí větného členu, jehož základem je slovo plnovýznamové. Spojky a částice nejsou větnými členy ani jejich součástmi.*“¹¹⁶ Autoři uvádějí, že za větný člen pokládáme „*spojení předložky a jména, zvrtné sloveso, složený tvar slovesný, spojení způsobového a plnovýznamového slovesa a spojení pomocného slovesa (spony) a jména*“.¹¹⁷ Ke každé možnosti přidávají příklad znázorněný plošným grafem. Dále připomínají, že větný člen může být holý, rozvitý a několikanásobný a vysvětlují, v čem toto

¹¹⁵ BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník*. s. 60.

¹¹⁶ Tamtéž.

¹¹⁷ Tamtéž.

rozdělení spočívá. Větné členy rozlišujeme ještě na základní (podmět a přísudek) a rozvíjející (předmět, příslovečné určení, přívlastek a doplněk).¹¹⁸

Po výkladu následuje text, který se nazývá *My máme Slavička!*. Jedná se o fejeton, který se soustředí na vraždy a surovosti v pohádkách, především v národních, a poukazuje na to, že je děti čtou odmalička. Už od útlého věku se tedy setkávají s hrubým chováním, byť i jen pohádkových postav. S žáky bychom mohli diskutovat o tom, zda pohádky násilí v nich zmíněné ovlivňují chování dětí. Diskuse je dobrým oživením hodiny, avšak primárním úkolem je práce s textem, v němž jsou podtrženy větné členy (z *truhly*, v *pytlích*, *nemusíme chodit* aj.) a červeně zvýrazněny vybrané věty a souvětí (*To žil jednou jeden tatínek dřevorubec a měl ženu, synáčka Pepíčka a dcerušku.*). Žáci určí dle předcházející strany, o jaké větné členy se dle víceslovného vyjádření jedná. V označených větách vyhledávají holé, rozvité a několikanásobné větné členy. Poslední úkol vyzývá žáky, aby vyhledali odkaz na aktuální událost doby, v níž fejeton vznikl, a aby událost více rozvedli, pokud o ní vědí něco bližšího (vodítkem by mohla být zmínka o procesech se Slánským).¹¹⁹

Grafické znázornění věty, skladební dvojice

Grafické znázornění umožní žákům pochopit stavbu věty jednoduché a uvědomit si vztahy mezi jednotlivými větnými členy. Stavbu věty lze naznačit ve větě pouze znázorněním vztahů mezi větnými členy (v jednom řádku) nebo také rozepsáním jednotlivých slov a spojení (do více řádků) – závislé větné členy se vždy zakreslují o úroveň níž pod řídicím členem, vzájemné vztahy naznačíme rovnými čarami nebo šipkami. V učebnici č. 2 jsou oba tyto způsoby zobrazeny. Aby však žáci mohli vytvořit graf věty, je třeba odlišovat řídicí člen od závislého a rozpoznat základní skladební dvojici. Proto autoři uvádějí opakování těchto pojmů a také vztahů - shoda, řízenost, přimykání. Skladební dvojice vzniká ze dvou větných členů.

¹¹⁸ BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník*. s. 60.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 61.

„Slova, jež tvoří skladební dvojici, poznáme otázkou: jedním se můžeme zeptat tak, že si druhým odpovíme.“¹²⁰

Text, který se vztahuje k tomuto učivu, pojednává o počítačových vírech a červech. Téma je aktuální, neboť s problémy s ohrožením počítačů se setkáváme téměř denně. V textu jsou vyznačeny dvě rozvitě věty jednoduché. Žáci je znázorní graficky pomocí obou variant grafu, vyhledají skladební dvojice, řídicí a závislé větné členy a pojmenují vztahy mezi nimi. Následuje otázka vztahující se k textu, která může rozprout diskusi ve třídě: „*Jaký je váš názor na tvůrce počítačových virů a červů?*“¹²¹ Pravděpodobně zaujme chlapce, poněvadž toto téma je bude zřejmě zajímat více než děvčata.

Podmět

Tato a následující kapitola se věnují opakování učiva o základní skladební dvojici, tedy o podmětu a přísudku. Žáci si připomenou, jak podmět poznají, čím může být vyjádřený a jak se dělí. Nejčastěji bývá podstatným jménem v prvním pádě. Obvykle označuje nositele, původce děje a ptáme se na něj otázkou Kdo, co? Podmět se dělí na vyjádřený a nevyjádřený. „*Vyjádřený podmět může být již zmiňovaným podstatným jménem v prvním pádě, zájmenem, přídavným jménem, číslovkou, infinitivem nebo jiným slovním druhem.*“¹²² Dělení je doplněno o příklady – podmět je ve větě vždy zvýrazněn červeně. Zvláštní příklad uvedli autoři k substantivu v prvním pádě: „*Na stromě zakukal slon.*“¹²³ Sice je zřejmé, co je podmětem, ale věta nedává tak docela smysl. Nevyjádřený podmět ve větě nenajdeme, avšak můžeme si ho odvodit z kontextu. Autoři přidávají v poznámce pod čarou zajímavost, s níž se můžeme zejména ve starších textech setkat. Jedná se o vyjádření podmětu podstatným jménem ve druhém pádě, přesněji o genitivní podmět (*V řece přibýlo vody. Cestičkou se řítilo sedm trpaslíků.*)¹²⁴

¹²⁰ BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník*. s. 62.

¹²¹ Tamtéž, s. 63.

¹²² Tamtéž, s. 64.

¹²³ Tamtéž.

¹²⁴ Tamtéž.

K podmětu vybrali autoři učebnice interview s trenérem krasobruslaře Petra Barny. Sice je poměrně dlouhé (zabírá téměř celou stranu), ale přehledně členěné. Je zřetelné, na co se ptá žurnalista (tučně zvýrazněné otázky) a co mu trenér odpovídá. Povídání o tvorbě choreografie na volnou jízdu by mohlo žáky zaujmout. Zjistí, že krasobruslařům nestačí trénovat jízdu na bruslích a skoky na ledě, ale že se musí věnovat také choreografii. V textu jsou zvýrazněné věty (*Volná v žádném případě nevzniká od začátku do konce.*), v nichž mají žáci vyhledat podměty a blíže je určit. Druhý úkol souvisí s nespisovnou formou jazyka. Žáci vyhledávají příklady hovorového vyjadřování.¹²⁵

Přísudek

Na úvod je zařazeno opakování, co přísudek vyjadřuje a jak se na něj ptáme (ptáme se otázkou: *Co se říká o podmětu?*). Následuje dělení přísudku na tři druhy, a to na slovesný, slovesně jmenný a jmenný. Slovesný přísudek může tvořit sloveso v určitém tvaru (*Jan bude chodit.*), způsobové či fázové sloveso s infinitivem (*Jan musel chodit. Jan přestal chodit.*) nebo citoslovce (*Jan hop přes plot.*). Autoři nerozlišují přísudek slovesný jednoduchý a slovesný složený. Uvádějí však, že přísudek slovesný často tvoří více slov, a jedná se tedy o složené slovesné tvary (*Jan bude chodit do školy.*) a o zvrtná slovesa (*Jan se podíval do tašky.*).¹²⁶

Slovesně jmenný přísudek tvoří sloveso (spona) a jméno. Sponou mohou být slovesa *být, bývat, stát se, stávat se*. Jako jmenná část přísudku se nejčastěji uvádí podstatné a přídavné jméno, poté zájmeno, číslovka a v bezpodmětných větách příslovce. Jmenný přísudek se vyskytuje ve zkratkovitém vyjadřování a tvoří jej pouze jméno (*Vstup zakázán.*).¹²⁷

V krátké próze od Haliny Pawlowské vyhledají žáci základní skladební dvojici, určí druh přísudku a způsob jeho vyjádření. Poté se zaměří na text a vysvětlí, v čem spočívá pointa příběhu. Vnímaví žáci s tím jistě nebudou mít problém. Autoři

¹²⁵ BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník*. s. 65.

¹²⁶ Tamtéž, s. 66.

¹²⁷ Tamtéž.

zvolili humorný příběh, ve kterém vystupuje sedmnáctiletá dívka a její rodiče. Díky věku a zálibám hlavní postavy může být text blízký žákům a zaujmout je.¹²⁸

Shoda přísudku s podmětem

Toto učivo činí často potíže nejen žákům, ale posléze i dospělým. Aby se žáci nedopouštěli chyb a pochopili, v čem spočívá pravidlo shody přísudku s podmětem, zařadili tvůrci učebnice podkapitulu věnovanou opakování této problematiky. Je důležité uvědomit si, že se koncovka přísudku řídí rodem podmětu. Autoři připomínají, jakou koncovku napíšeme u podmětu rodu mužského životného (*Muži pracovali.*) a neživotného (*Stroje pracovaly.*), ženského (*Ženy pracovaly.*) a středního (*Děčka pracovala.*).¹²⁹ Ke střednímu rodu mohli autoři vybrat jiný příklad podmětu. Užití slova „děčka“ není příliš vhodné, pokud po žácích vyžadujeme, aby hovořili spisovně. U několikanásobného musíme dbát na rozlišení, zda obsahuje podmět alespoň jedno slovo rodu mužského životného, zda neobsahuje ani jedno takové slovo, zda jsou všechna slova rodu středního. Existují i výjimky, které je třeba si zapamatovat. Autoři upozorňují na podmět „*děti*“ (u přísudku píšeme tvrdé y), *slova mužského rodu zakončená na –ové (národové se stěhovali x národy se stěhovaly)*, slova kolísající mezi životným a neživotným vzorem (*ledoborce x ledoborci*). Taktéž připomínají, že u nevyjádřeného a neznámého podmětu píšeme v přísudku měkké i.¹³⁰

U přísudků v textu jsou vynechány koncovky. Žáci je doplní, vyhledají k nim podměty a zdůvodní pravopis koncovek. Další úkol se vztahuje k obsahu textu – ptáme se žáků na události, které ukázka popisuje, a na historická fakta, která se k ní vážou. Ukázka je převzata z knihy *Černý déšť* od autora Masudži Ibuse vypráví příběh o lidech, kteří přežili shození atomové bomby na Hirošimu. Jedná se o dobré propojení mezipředmětových vztahů (český jazyk a dějepis).¹³¹

¹²⁸ BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník*. s. 67.

¹²⁹ Tamtéž, s. 68.

¹³⁰ Tamtéž.

¹³¹ Tamtéž, s. 69.

Větné členy

V této kapitole si žáci připomenou, které rozvíjející větné členy znají, a ujasní si, jak mají postupovat při rozboru jednoduché věty. Každý větný člen doplnili tvůrci učebnice o otázku – tedy jak se na který člen ptáme. Pro žáky je to dobrým vodítkem při větném rozboru, neboť chybné určení větného členu může být zapříčiněno tím, že se na něho neumějí správně zeptat. Zde mají učivo a algoritmus určování větných členů zpracované. Jediným negativem by mohlo být nahuštění rozsáhlého učiva do jedné strany (jsou zde vyjmenovány všechny větné členy, u přívlastku a příslovečného určení i jejich další dělení). Ačkoli by ho žáci již měli ovládat, přece jen by bylo vhodnější věnovat mu více místa.

Při určování větných členů by měli žáci nejprve vyhledat podmět a přísudek a poté začít s kreslením grafu. Dále zjistí slovní druh řídicího větného členu. Pokud se jedná o podstatné jméno, určí přívlastek shodný, nebo neshodný. Mezi těmito dvěma se rozhodnou díky vyskloňování celé dvojice (přívlastek + podstatné jméno) – pokud se mění koncovka přívlastku, jedná se o přívlastek shodný; pokud se nemění, určí přívlastek neshodný. V případě, že jsou řídicím větným členem současně sloveso a jméno, jedná se o doplněk. Jestliže není řídicí člen podstatným jménem, určí předmět, nebo příslovečné určení.¹³²

V poznámce pod čarou najdeme drobným písmem dělení přívlastků na shodný, neshodný, volný, těsný a také informace o přístavku. Především přívlastky volné a těsné a přístavek mohli autoři více rozvést (mohli k nim uvést více příkladů pro lepší představu), nebo jim dokonce věnovat samostatnou podkapitulu.

U tohoto učiva mají žáci za úkol určit vyznačené větné členy a vysvětlit, čím a proč jsou vyjádřeny. Další otázky se vztahují k textu a odkazují na přírodopis a environmentální výchovu – žáci se vyjádří k tématům inteligence delfinů nebo přátelství mezi člověkem a zvířetem.¹³³

¹³² BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník*. s. 70.

¹³³ Tamtéž, s. 71.

Věta bezpodmětová, zvláštnosti větné stavby

Poslední podkapitola spadající do části *Věta jednoduchá* opakuje stručně učivo o větě bezpodmětové a větném ekvivalentu. Bezpodmětovou větu poznáme tak, že ke slovesnému přísudku nemůžeme doplnit podmět (*V noci pršelo. Nemocnému se ulevilo.*). Větný ekvivalent vysvětlují autoři jako „*sdělení, které plní úlohu věty, ale neobsahuje slovesný tvar*“. Jako příklad uvádějí: *Válka s mloky. Knihkupectví. Nastupovat.*¹³⁴

Novým učivem, o kterém se žáci dozvídají, jsou zvláštnosti větné stavby. Jedná se o „*výrazy či spojení, které se vymykají z pravidelné stavby věty a s nimiž se setkáme především v mluveném projevu*“, jsou jimi *citoslovce, oslovení, vsuvka, samostatný větný člen a neúplná věta.*¹³⁵ U každého jevu je uvedeno vysvětlení, jaký zaujímá vztah k větě, zda se odděluje čárkami nebo jiným druhem interpunkce, a několik příkladů. Oslovení a vsuvka se dále dělí – toto dělení je uvedeno drobnějším písmem. Je však důležité, aby žáci rozpoznali uvedených šest zvláštností větné stavby. Další dělení by je mohlo jen zmást.

Procvičení tohoto učiva je spojeno opět s textem. Červeně zvýrazněná slova a slovní spojení je třeba přiřadit ke zvláštnostem větné stavby či označit za bezpodmětovou větu.¹³⁶

Souvětí

V této kapitole si žáci zopakují vše, co se týká souvětí. Připomenou si, jak souvětí vzniká – „*vzniká spojením dvou či více vět, má tedy dva či více přísudků*“.¹³⁷ Správné rozlišení věty hlavní od vedlejší a řídicí věty od závislé je důležité pro rozbor souvětí. Jestliže se zmýlíme v určení hlavních a vedlejších vět, provedeme špatně celý rozbor. Proto je zde připomenuto, jak tyto věty rozeznat:

¹³⁴ BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník*. s. 72.

¹³⁵ Tamtéž.

¹³⁶ Tamtéž, s. 73.

¹³⁷ Tamtéž, s. 74.

„Věta, která mluvnicky nezávisí na jiné větě souvětí (nelze se na ni zeptat), je věta hlavní. Věta, která zastupuje větný člen (můžeme se na ni zeptat jinou větou souvětí), je věta vedlejší.“¹³⁸ Závislost jedné věty na druhé si lépe představíme pomocí grafického znázornění. K vysvětlení se tedy váže i graf konkrétního souvětí.

V případě, že správně určíme věty hlavní a vedlejší, můžeme podle počtu vět rozlišit souvětí na souřadné a podřadné. Autoři připomínají, jak si mají žáci počínat při rozboru souvětí: „*Poradí vět v souvětí zapíšeme číslicemi, větu hlavní značíme H, větu vedlejší V. Do grafu doplňujeme rovněž spojovací výrazy, kterými jsou k sobě věty připojeny.*“¹³⁹ Žáci se mohou setkat i s jiným označením vět, například větu hlavní značit HV nebo VH, větu vedlejší VV. Záleží však na vyučujícím, který způsob zvolí. Podstatné je, aby bylo označení jednotné a již se neměnilo. Spojovacím výrazem mezi hlavní a vedlejší větou nemusí být jen podřadící spojka, ale i vztažné zájmeno nebo vztažné příslovce.

Toto učivo si žáci procvičí díky textu, v němž jsou vyznačena souvětí. Kromě úkolů, kterými jsou nakreslení grafů souvětí, určení druhů vět a spojovacích výrazů a zdůvodnění interpunkce, se zamyslí nad rozdíly mezi lidmi a roboty. Ukázka ze sbírky *Vlak do pekla* pojednává o robotech z jiné planety, kteří zkoumají člověka jako jim neznámého tvora.¹⁴⁰

Druhy vedlejších vět

Tato kapitola připomíná žákům, že „*všechny větné členy můžeme vyjádřit vedlejšími větami*“.¹⁴¹ Pod nadpisem následuje tabulka, v jejímž levém sloupci jsou vyjmenovány všechny druhy vedlejších vět (podmětná, přísudková, předmětná atd.). Uprostřed je drobným písmem zmíněno, čím je vyjádřen řídicí větný člen vedlejší věty, například u přívlastkové vedlejší věty je řídicím členem podstatné jméno. V pravém sloupci najdeme otázky, kterými se můžeme zeptat na druh vedlejší věty.

¹³⁸ BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník*. s. 74.

¹³⁹ Tamtéž.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 75.

¹⁴¹ Tamtéž, s. 76.

Pro žáky budou otázky dobrou pomůckou při určování, neboť si ne vždy vybaví, podle čeho mají zjistit druh vedlejších vět. Tato kapitola je mnohem lépe zpracovaná než kapitola, která se věnovala opakování větných členů. Na první pohled je přehlednější, text není nahuštěný.

V textu *Bezruký houslista* na následující straně určí žáci druhy vedlejších vět a podle zvýrazněných slovních spojení je i vytvoří. Rozsah textu mohl být využit lépe – obsahuje spoustu vedlejších vět. Úkolů však není mnoho. Další dva se vztahují k jeho textu – mluví se v něm o handicapovaném hudebníku, který hrál na housle pomocí prstů na nohou.¹⁴² Autoři zřejmě ponechali na vyučujících, aby s textem naložili dle svého uvážení.

Souřadné poměry

*„Mezi souřadně spojenými větami (hlavními i vedlejšími) nebo částmi několikanásobného větného členu existují významové vztahy. Říkáme jim souřadné poměry a rozlišujeme jich šest.“*¹⁴³ Těmito slovy je uvedena kapitola o významových poměrech. Pro připomenutí však žákům nestačí pouze definice, proto jsou dále jednotlivé poměry rozpracovány podrobněji. U každého z nich je vysvětleno, jak je poznají, v šedých rámečcích najdou spojovací výrazy, s nimiž se v rámci jednotlivých poměrů mohou setkat, a vpravo příklady. Příklady (souvětí i s grafy) jsou vytištěny tak drobně, že si musíme učebnici přiblížit k očím. Jsou tedy spíše zbytečné. Vysvětlení jednotlivých poměrů je však srozumitelné, například u poměru vylučovacího si připomeneme: *„Jedna věta vylučuje platnost věty druhé; platí-li jedna, neplatí druhá. Následující větný člen vylučuje platnost členu předchozího; platí-li jeden, neplatí druhý.“*¹⁴⁴ Stupňovací poměr autoři vysvětlují tímto způsobem: *„Druhá věta stupňuje význam věty první, je významově závažnější.“*¹⁴⁵ U příčinného

¹⁴² BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník*. s. 77.

¹⁴³ Tamtéž, s. 78.

¹⁴⁴ Tamtéž.

¹⁴⁵ Tamtéž.

a důsledkového poměru si povšimneme poznámky, která zdůrazňuje, že se zmíněné poměry „mezi větnými členy a vedlejšími větami běžně nevyskytují“.¹⁴⁶

Vybraný text pochází z knihy *Můj život se lvy* a seznamuje žáky se vztahem, který může vzniknout mezi člověkem a zvířetem. Nepřímo se vztahuje k rozvíjení občanských kompetencí. Kromě úkolu, v němž se mají žáci zamyslet nad vztahy mezi lidmi, si procvičí učivo významových poměrů v barevně vyznačených větách.¹⁴⁷

Zásady psaní čárky

Psaní čárky ve větě jednoduché a v souvětí má svá pravidla. Autoři učebnice připomínají, které syntaktické jevy oddělujeme čárkou. Jedná se o několikanásobný větný člen (pokud není spojen spojkami a, i, ani, nebo), přístavek, volný přívlastek, oslovení, vsuvku, samostatný větný člen, citoslovce (pokud není větným členem nebo citoslovcem vysloveným bez pauzy), přechodníkovou vazbu. V souvětích oddělujeme větu řídicí od závislé (vloženou větu oddělujeme z obou stran) a věty spojené souřadně (nejsou-li mezi nimi spojky a, i, ani, nebo).¹⁴⁸ V příkladech jsou čárkami oddělené výrazy a věty zvýrazněny pro snazší pochopení červenou barvou.

Následující ukázka z knihy *Študáci a kantoři* obsahuje dostatek příkladových výrazů a vět (*Jedeš do lavice, ničemo líný! Aha, můj klobouk! Tak marš na místo!*), na nichž si žáci mohou procvičit toto učivo. Text navíc pobaví, neboť vypráví příhodu o popleteném učiteli matematiky. Žáci se mohou pokusit charakterizovat vyučujícího ze své školy, avšak vtipným způsobem, ne urážlivě.¹⁴⁹

¹⁴⁶ BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník*. s. 78.

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 79

¹⁴⁸ Tamtéž, s. 80.

¹⁴⁹ Tamtéž, s. 81.

Přímá řeč, věty podle postoje mluvčího

Přímou řeč můžeme zapsat více způsoby. Důležité je všimnout si uvozovací věty, která na přímou řeč upozorňuje. Žákům je připomenuto, že uvozovací věta může následovat za přímou řečí, může být do ní vložena, předcházet jí nebo se nemusí vůbec vyskytovat. Přímou řeč nemusí tvořit pouze jedna věta, může jich obsahovat více. Pokud nenapišeme doslovně, co někdo řekl, můžeme použít nepřímou řeč (*Irena láká Evu, aby šla do kina.*). Ke každému typu náleží příklad a vzorec.¹⁵⁰

Věty podle postoje mluvčího žáci znají. Kromě dělení na oznamovací, rozkazovací, přací, tázací a zvolací přidali autoři věty důrazné, které můžeme rozlišit u rozkazovací (*Okamžitě jděte domů!*) nebo přací věty (*Být tak už doma!*) a za kterými píšeme vykřičník. K větě tázací patří poznámka, že má dvojí možnou melodii. Hovoříme o otázkách zjišťovacích a doplňovacích.¹⁵¹

V ukázce *Texaský týden* vyhledají žáci všechny případy vzájemného postavení uvozovací věty a přímé řeči a zdůvodní interpunkci ve větách. Poté se zaměří na obsah textu a zodpoví otázky, které se vztahují k literární výchově (žánr povídky, myšlenka, vlastní názor).¹⁵²

7.3 Shrnutí

Učivo skladby není v učebnicích řazeno zcela totožně. Například v učebnici č. 1 zařadili autoři věty podle postoje mluvčího na začátek bloku, kdežto v učebnici č. 2 najdeme toto učivo až na konci skladby. Některé kapitoly se však v podstatě shodují, ačkoli jsou nazvány jinak – začíná se od jednoduššího učiva a pokračuje se ke složitějšímu (od věty jednoduché po souvětí). Obě učebnice se věnují opakování učiva z předchozích ročníků, prohloubení znalostí a zahrnují i učivo nové. Vše je vysvětleno ve zvýrazněných tabulkách a schématech. Každá učebnice volí

¹⁵⁰ BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník*. s. 82.

¹⁵¹ Tamtéž.

¹⁵² Tamtéž, s. 83.

svou taktiku, jak učivo prezentovat. Učebnice č. 1 mnohdy nejprve uvozuje kapitolu textem (článkem, ukázkou z knihy), teprve pak pokračuje tabulkou podávající informace o učivu. Učivo není pokaždé vysvětleno najednou, v některých kapitolách je zařazováno průběžně. Tento způsob by se mohl jevit chaotický a nepřehledný, avšak dává smysl. Někdy je vhodnější složitější učivo rozdělit na menší části a vysvětlit postupně. Naopak učebnice č. 2 prezentuje učivo najednou, teprve poté následuje text, úkoly a cvičení. Z hlediska obsahu se odlišuje učebnice č. 1, neboť zahrnuje učivo, které v učebnici č. 2 nenajdeme. Jedná se o mluvnický zápor, valenční syntax a pořádek slov v české větě. Učebnice č. 2 klade důraz na postup při určování větných členů a tvorbě grafů věty a souvětí a obsahuje navíc kapitolu věnovanou zásadám psaní čárky.

V obou učebnicích najdeme termíny *řídící člen*, *řídící věta*. Dle školské jazykovědné terminologie¹⁵³ je možné těchto termínů užívat, avšak výraz *řídící* není správný. V tomto případě se jedná o účelové adjektivum, jehož správná podoba by měla znít *řidící*. Krátké *i* u účelových adjektiv vyjadřuje, k čemu konkrétní věc slouží (kreslicí papír – papír ke kreslení, měřicí přístroj – přístroj k měření). Kdežto pokud použijeme dlouhé *í* u adjektiv zakončených na *-cí*, hovoříme o dějových adjektivech, tedy o takových, která vyjadřují konkrétní, již probíhající děj (pes honící zajíce, holící se člověk).¹⁵⁴

¹⁵³ Školská jazykovědná terminologie: Školská terminologie pro 2. stupeň. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2006-2012 [cit. 2013-04-11]. Dostupné z: <<http://aplikace.msmt.cz/htm/NHŠkolskaterminologie2stupen.htm>>.

¹⁵⁴ SVĚRÁK, František. K účelovým přídavným jménům na *-icí*. *Naše řeč*. 1953, roč. 36, 7-8. Dostupné z: <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=4318>>.

8 Typologie a frekvence užitých cvičení

V této kapitole se zaměříme na frekvenci a zastoupení typů cvičení, která souvisejí se skladbou. Údaje uvedeme v tabulkách a následně je pro přehlednost převedeme do grafů. Zvolili jsme devět typů cvičení, která se uplatňují při vyučování skladby – vyhledávací, určovací, vysvětlovací, doplňovací, modelová, substituční, transformační, stylizační a textová. Stylizační a textová cvičení uvádíme společně v jedné kolonce. Do tabulky jsou zařazena i cvičení ostatní, do nichž patří otázky a úkoly týkající se obsahů textů, mezipředmětových vztahů, klíčových kompetencí a podobně.

8.1 Typologie a frekvence užitých cvičení v učebnici č. 1

Cvičební úlohy v učebnici č. 1 jsme podrobili důkladné analýze. K modelovým cvičením jsme zařadili nejen plnění úkolů podle schématu (*Utvořte souvětí podle následujícího grafu.*)¹⁵⁵, ale i vytváření samotných schémat (*Nakreslete grafy souvětí.*)¹⁵⁶. Cvičení *ostatní* jsou většinou uvedeny v části Hledání souvislostí, například „*Na základě skupinové práce utvořte soubor zásad společenského chování na nástěnku či jiný panel*“.¹⁵⁷

Do typologie a frekvence cvičení jsme nezařadili otázky a úkoly, které se vyskytují v poznámkách na okrajích stran učebnice. Nejedná se o číslované cvičební úlohy. Pouze poznamenejme, že pokynů v těchto sloupcích je celkem 58, přičemž dva se týkají skladby (*Určete ve větách základní skladební dvojice.*¹⁵⁸ *Zopakujte si přívlastek shodný, přívlastek neshodný a přívlastek postupně rozvíjející.*¹⁵⁹) a zbytek souvisí s průřezovými tématy a mezipředmětovými vztahy (*Jak je to se zápořem v cizím jazyce, kterému se učíte?*)¹⁶⁰.

¹⁵⁵ KRAUSOVÁ, Zdeňka; PAŠKOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Jana. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. s. 70.

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 65.

¹⁵⁷ Tamtéž, s. 56.

¹⁵⁸ Tamtéž, s. 48.

¹⁵⁹ Tamtéž, s. 61.

¹⁶⁰ Tamtéž, s. 55.

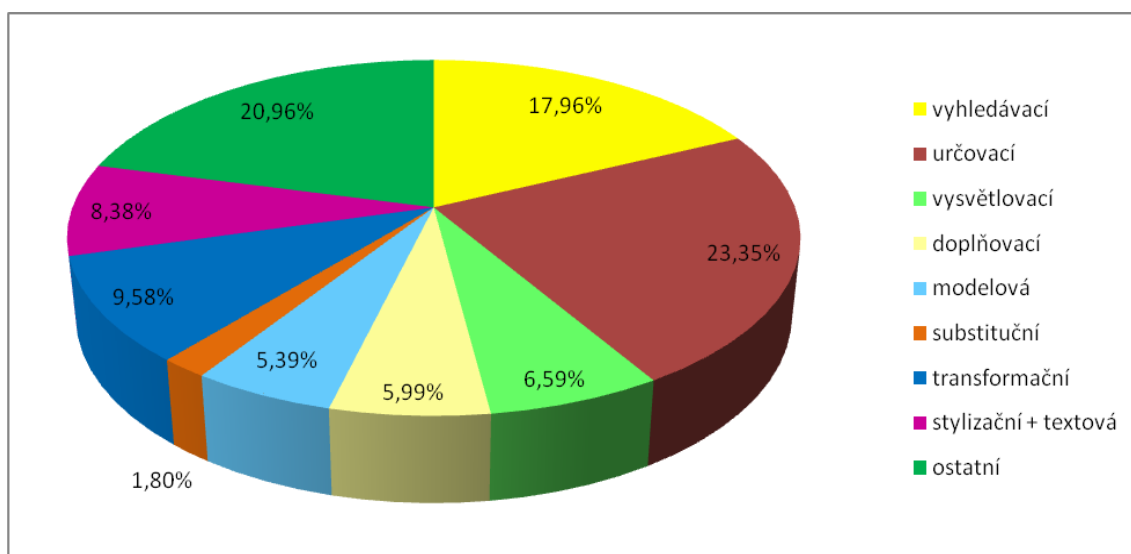
V učebnici č. 1 se vyskytuje hodně cvičení, která obsahují více pokynů pro splnění jednoho úkolu. Například v učebnici na straně 52 u cvičení 9 najdeme následující pokyn: „*Doplňte –i/-y a odůvodněte.*“ Jedná se o cvičení doplňovací (*doplňte*) a zároveň vysvětlovací (*odůvodněte*). U této úlohy jsme započítali dva typy cvičení, ne pouze jedno. Taktéž u úloh, které obsahují zadání a), b), c) atd., se většinou jednalo o více typů cvičení. Obdobně jsme si počínali i u dalších, proto je celkový počet cvičení vyšší, než kolik jich uvádí daná učebnice.

V následující tabulce a grafu nalezneme počty a procentuální zastoupení jednotlivých typů cvičení v učebnici č. 1:

Tabulka č. 1: Typologie a frekvence užitých cvičení v učebnici č. 1

Typ cvičení	Počet	Procentuální zastoupení
vyhledávací	30	17,96 %
určovací	39	23,35 %
vysvětlovací	11	6,59 %
doplňovací	10	5,99 %
modelová	9	5,39 %
substituční	3	1,80 %
transformační	16	9,58 %
stylizační + textová	14	8,38 %
ostatní	35	20,96 %
Celkem	167	100 %

Graf č. 1: Typologie a frekvence užitých cvičení v učebnici č. 1



Podle tabulky a grafu č. 1 vidíme, že největší zastoupení mají cvičení určovací. Tvoří přibližně 23 % všech cvičení. Jedná se především o úlohy, v nichž žáci určují například druh vět podle postoje mluvčího, věty dvojčlenné a jednočlenné, druhy příslovečných určení, druhy přísudků aj. Druhé místo zaujímají ostatní cvičení, tvoří téměř 21 %. Toto zjištění není překvapivé, neboť nakladatelství Fraus již avizovalo, že dbá na rozvíjení klíčových kompetencí žáků a zařazení průřezových témat v jazykovém vyučování. Necelých 18 % zaujímají vyhledávací cvičení. Slouží především k ujištění, že žáci pochopili učivo a umějí vyhledat konkrétní syntaktický jev v textu. Z náročnějších typů cvičení jsou zastoupena zhruba na stejné úrovni cvičení transformační (přibližně 10 %), stylizační a textová (přibližně 8 %). Po nich následují cvičení vysvětlovací (přibližně 7 %), doplňovací (přibližně 6 %) a modelová (přibližně 5 %). Zajímavé je, že cvičení substituční, která by mohla být vzhledem k syntaktickému učivu zastoupena ve větším počtu, tvoří ani 2 %. Shrňme-li tedy výsledky, v učebnici č. 1 jsou zastoupeny všechny uvedené typy cvičení, některé ve větší, některé v menší míře. Nejlépe si však stojí cvičení určovací a vyhledávací, která se většinou uplatňují i u jiných oblastí jazykového vyučování.

8.2 Typologie a frekvence užitých cvičení v učebnici č. 2

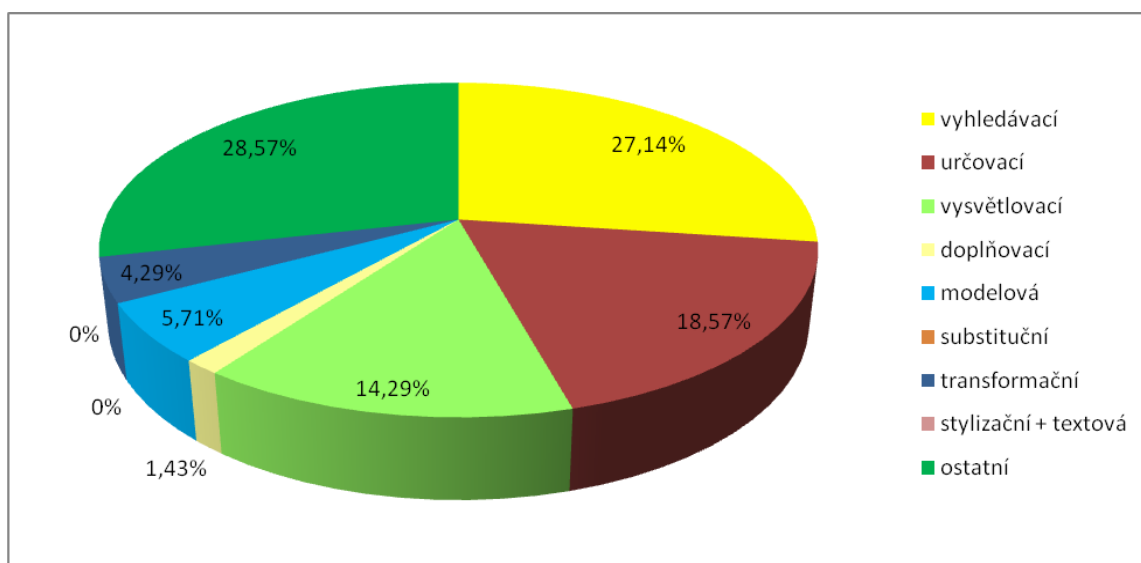
V učebnici č. 2 jsme provedli analýzu cvičení shodným způsobem jako v učebnici č. 1. U některých učebních úloh se taktéž vyskytovaly dva pokyny, a proto jsme je započítali jako dva různé typy cvičení. Například v kapitole Podmět se setkáme s úkolem: „V „červených“ větách vyhledejte podměty a blíže je určete.“¹⁶¹ Jedná se o cvičení vyhledávací a zároveň cvičení určovací.

Tabulka č. 2: Typologie a frekvence užitých cvičení v učebnici č. 2

Typ cvičení	Počet	Procentuální zastoupení
vyhledávací	19	27,14 %
určovací	13	18,57 %
vysvětlovací	10	14,29 %
doplňovací	1	1,43 %
modelová	4	5,71 %
substituční	0	0 %
transformační	3	4,29 %
stylizační + textová	0	0 %
ostatní	20	28,57 %
Celkem	70	100 %

¹⁶¹ BIČÍKOVÁ, Vladimíra; Zdeněk TOPIL; František ŠAFRÁNEK. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník*. s. 65.

Graf č. 2: Typologie a frekvence užitých cvičení v učebnici č. 2



Z tabulky č. 2 vyplývá, že nejvíce zastoupen (přibližně 29 %) je poslední typ cvičení, tedy cvičení ostatní. Sem opět zahrnujeme otázky a úkoly vztahující se k obsahu textu či k propojení vztahů mezi předměty a podobně (*Znáte jiný příklad člověka, který přes zdánlivě nepřekonatelné překážky dokázal obdivuhodné věci?*)¹⁶². Z celkového počtu cvičení najdeme v učebnici přibližně 27 % vyhledávacích a přibližně 19 % určovacích cvičení. Potvrzuje se tedy, že se jedná o nejfrekventovanější typy cvičení. Pokyny se opět vztahují k vyhledání a určování syntaktických jevů (*V barevně vytištěných větách vyhledejte příklady holých, rozvitých a několikanásobných větných členů.*¹⁶³ *Určete druhy „barevných“ vedlejších vět.*)¹⁶⁴. Přibližně 14 % tvoří vysvětlovací cvičení. Týkají se především zdůvodňování pravopisu nebo vysvětlení nějaké skutečnosti, k jejímuž odvození zpravidla napomůže práce s textem (*Vysvětlete, proč některé větné členy jsou jednoslovné a jiné se skládají z více slov.*¹⁶⁵). Poněkud zarážející jsou výsledky týkající se zbývajících typů cvičení. Cvičení modelová (přibližně 6 %), transformační (přibližně 4 %) a doplňovací (přibližně 1 %) jsou zastoupena jen nepatrně a cvičení substituční, stylizační a textová zcela chybí.

¹⁶² Tamtéž, s. 77.

¹⁶³ Tamtéž.

¹⁶⁴ Tamtéž, s. 61.

¹⁶⁵ Tamtéž, s. 71.

8.3 Shrnutí

Analýzou frekvence a zastoupení jednotlivých typů cvičení jsme zjistili, že učebnice č. 1 obsahuje všechny uvedené typy cvičení, které se vztahují k učivu skladby. Zároveň jich obsahuje podstatně více než učebnice č. 2 a jsou zastoupeny mnohem rovnoměrněji. Ačkoli učebnice č. 2 rozvíjí kompetence žáků prostřednictvím ostatních cvičení, domníváme se, že by bylo vhodnější se více věnovat upevňování znalostí skladby. Skladbu nestačí procvičovat pouze pomocí cvičení vyhledávacích, určovacích a vysvětlovacích. Do učebnice by měly být zahrnuty i další typy cvičení, jednak pro rozmanité způsoby práce s učivem, jednak pro odstranění stereotypu. Tímto srovnáním jsme potvrdili první hypotézu.

9 Didaktická vybavenost učebnic

V této kapitole se zaměříme na didaktickou vybavenost zkoumaných učebnic. Postup byl nastíněn již v teoretické části této práce (kapitola 2.2). Zjistíme zastoupení jednotlivých komponentů, které jsme rozdělili do pěti tabulek (podle struktury Jana Průchy). Pokud se komponent v dané učebnici vyskytuje, zapíšeme do tabulky „ano“, pokud se nevyskytuje, zapíšeme „ne“. Poté vypočítáme koeficienty vztahující se ke každé tabulce a nakonec výsledný koeficient (E) – pro každou učebnici zvlášť. Například celkový koeficient pro aparát prezentace učiva v učebnici č. 1 vypočítáme následujícím způsobem:

$$E_{II} = \frac{E_{V1} + E_{O1}}{E_V + E_O} \cdot 100$$

V čitateli je součet zastoupení verbálních a obrazových komponentů v učebnici č. 1, ve jmenovateli součet možných verbálních a obrazových komponentů. Tyto součty vydělíme, vynásobíme stem a získáme hodnotu v procentech. Podobným způsobem vypočítáme zbývající koeficienty. Získané hodnoty obou učebnic porovnáme a vyvodíme závěry.

9.1 Aparát prezentace učiva (E_I)

V této části zkoumáme, jak jsou v učebnicích zastoupeny verbální a obrazové komponenty vzhledem k prezentaci učiva. Aparát prezentace učiva má 9 verbálních a 5 obrazových komponentů.

Tabulka č. 3: Aparát prezentace učiva – verbální komponenty

Aparát prezentace učiva - verbální komponenty (E_V)	Výskyt komponentu	
	Učebnice č. 1 (E_{V1})	Učebnice č. 2 (E_{V2})
Výkladový text prostý	ano	ano
Výkladový text zpřehledněný	ano	ano
Shrnutí učiva k celému ročníku	ne	ne
Shrnutí učiva k tématům	ne	ne
Shrnutí učiva k předchozímu ročníku	ne	ne
Doplňující texty	ano	ano
Poznámky a vysvětlivky	ano	ano
Podtexty k vyobrazením	ano	ne
Slovníčky pojmů, cizích slov	ne	ne
Celkový počet	5	4

Z tabulky vyplývá, že zastoupení verbálních komponentů tohoto aparátu je téměř shodné. Jediný rozdíl spočívá v komponentu podtexty k vyobrazením. Učebnice č. 2 je neobsahuje. V učebnicích nenajdeme shrnutí učiva, avšak výkladové texty prosté a zpřehledněné jsou propracovány dostatečně, což je důležité k vysvětlení a připomenutí učiva. Obě učebnice obsahují i doplňující texty a poznámky a vysvětlivky.

Tabulka č. 4: Aparát prezentace učiva – obrazové komponenty

Aparát prezentace učiva - obrazové komponenty (E₀)	Výskyt komponentu	
	Učebnice č. 1 (E₀₁)	Učebnice č. 2 (E₀₂)
Umělecká ilustrace	ano	ano
Nauková ilustrace	ano	ano
Fotografie	ano	ne
Mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy	ne	ne
Obrazová prezentace barevná	ano	ano
Celkový počet	4	3

Učebnice č. 2 obsahuje opět o jeden komponent méně – schází v ní fotografie. Vzhledem k prezentaci učiva se nejedná o výrazný nedostatek, avšak je možné, že tento komponent může přispět ke zvýšení atraktivity učebnic. Po prozkoumání obou učebnic jsme zjistili, že ačkoli obsahují umělecké i naukové ilustrace, v učebnici č. 1 je jejich zastoupení mnohem vyšší než v učebnici č. 2.

Nyní vypočítáme koeficienty verbálních (E_{V1} , E_{V2}) a obrazových komponentů (E_{O1} , E_{O2}) a následně celkový koeficient aparátu prezentace učiva (E_{I1} , E_{I2}):

$$E_{V1}: \frac{5}{9} \cdot 100 = 56 \%$$

$$E_{V2}: \frac{4}{9} \cdot 100 = 44 \%$$

$$E_{O1}: \frac{4}{5} \cdot 100 = 80 \%$$

$$E_{O2}: \frac{3}{5} \cdot 100 = 60 \%$$

celkový koeficient:

$$E_{I1}: \frac{E_{V1} + E_{O1}}{E_V + E_O} \cdot 100$$

$$E_{I2}: \frac{E_{V2} + E_{O2}}{E_V + E_O} \cdot 100$$

$$E_{I1}: \frac{5+4}{9+5} \cdot 100$$

$$E_{I2}: \frac{4+3}{9+5} \cdot 100$$

$$E_{I1} = 64 \%$$

$$E_{I2} = 50 \%$$

Z koeficientů vyplývá, že z hlediska prezentace učiva je didakticky vybavenější učebnice č. 1.

9.2 Aparát řídicí učení (E_{II})

V této části zkoumáme zastoupení možných 14 verbálních a 4 obrazových komponentů vzhledem k aparátu řídicího učení.

Tabulka č. 5: Aparát řídicí učení – verbální komponenty

Aparát prezentace učiva - verbální komponenty (E _V)	Výskyt komponentu	
	Učebnice č. 1 (E _{V1})	Učebnice č. 2 (E _{V2})
Předmluva	ano	ne
Návod k práci s učebnicí	ano	ano
Stimulace celková	ne	ne
Stimulace detailní	ano	ano
Odlišení úrovní učiva	ne	ne
Otázky a úkoly za témata, lekcemi	ano	ano
Otázky a úkoly k celému ročníku	ne	ne
Otázky a úkoly k předchozímu ročníku	ne	ne
Instrukce k úkolům komplexnější povahy	ano	ne
Náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva	ano	ne
Explicitní vyjádření cílů učení pro žáky	ne	ne
Prostředky nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky	ne	ne
Výsledky úkolů a cvičení	ne	ne
Odkazy na jiné zdroje informací	ano	ano
Celkový počet	7	4

Ve čtyřech bodech se obě učebnice shodují. Obě obsahují návod na práci s učebnicí, stimulaci detailní (tedy podněty k zamyšlení, otázky v průběhu lekci), otázky a úkoly za témata a odkazy na jiné zdroje informací. V učebnici č. 1 najdeme i předmluvu, která však není tolik podstatná. Důležitější jsou komponenty instrukce k úkolům komplexnější povahy a náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva, které schází v učebnici č. 2. Touto skutečností však můžeme potvrdit i to, že učebnice č. 1 skutečně vychází z požadavků RVP ZV, tedy že dbá na rozvíjení klíčových kompetencí, zařazení průřezových témat a mezipředmětových vztahů.

Tabulka č. 6: Aparát řídicí učení – obrazové komponenty

Aparát prezentace učiva - obrazové komponenty (E _O)	Výskyt komponentu	
	Učebnice č. 1 (E _{O1})	Učebnice č. 2 (E _{O2})
Grafické symboly vyznačující určité části textu	ano	ne
Užití zvláštní barvy pro určité části textu	ano	ano
Užití zvláštního písma pro určité části textu	ano	ano
Využití přední nebo zadní obálky pro schémata, tabulky	ne	ne
Celkový počet	3	2

Z tabulky vyplývá, že se učebnice téměř shodují v obrazových komponentech. V učebnici č. 2 schází grafické symboly označující určité části textu, které naopak provázejí celou učebnici č. 1 (znak puzzle znázorňující skladbu, piktogramy označující úkoly aj.).

Nyní vypočítáme koeficienty verbálních (E_{V1} , E_{V2}) a obrazových komponentů (E_{O1} , E_{O2}) a následně celkový koeficient aparátu prezentace učiva (E_{II1} , E_{II2}):

$$E_{V1}: \frac{7}{14} \cdot 100 = 50 \%$$

$$E_{V2}: \frac{4}{7} \cdot 100 = 57 \%$$

$$E_{O1}: \frac{3}{4} \cdot 100 = 75 \%$$

$$E_{O2}: \frac{2}{4} \cdot 100 = 50 \%$$

celkový koeficient:

$$E_{II1}: \frac{E_{V1} + E_{O1}}{E_V + E_O} \cdot 100$$

$$E_{II2}: \frac{E_{V2} + E_{O2}}{E_V + E_O} \cdot 100$$

$$E_{II1}: \frac{7+3}{14+4} \cdot 100$$

$$E_{II2}: \frac{4+2}{14+4} \cdot 100$$

$$E_{II1} = 56 \%$$

$$E_{II2} = 43 \%$$

Ze získaných údajů zjišťujeme, že aparát řídící učení příliš nesplňuje učebnice č. 2. U učebnice č. 1 výsledná hodnota přesahuje polovinu, z hlediska tohoto aparátu je opět didakticky vybavenější.

9.3 Aparát orientační

Poslední částí je aparát orientační, který souvisí s členěním učebnice a s možnou orientací v ní. Tento aparát má pouze verbální komponenty.

Tabulka č. 7: Aparát orientační – verbální komponenty

Aparát orientační - verbální komponenty (E_V)	Výskyt komponentu	
	Učebnice č. 1 (E_{V1})	Učebnice č. 2 (E_{V2})
Obsah učebnice	ano	ano
Členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce	ano	ano
Marginálie	ano	ne
Rejstřík	ano	ano
Celkový počet	4	3

Opět vypočítáme koeficienty verbálních komponentů (tyto koeficienty jsou zároveň i koeficienty celkovými pro aparát orientační):

$$E_{V1}: \frac{4}{4} \cdot 100 = 100 \%$$

$$E_{V2}: \frac{3}{4} \cdot 100 = 75 \%$$

Učebnice č. 1 splňuje maximální počet komponentů. Je tedy přehledná, žákům a vyučujícím by nemělo činit potíže se v ní orientovat. V učebnici č. 2 chybí marginálie, avšak i přes tuto skutečnost by orientace v učebnici měla být snadná.

9.4 Shrnutí

Nyní vypočítáme celkovou vybavenost učebnic ze všech tří aparátů:

Tabulka č. 8: Didaktická vybavenost učebnic č. 1 a č. 2

Didaktická vybavenost	Učebnice č. 1	Učebnice č. 2
Aparát prezentace učiva	64 %	50 %
Aparát řídicí učení	56 %	43 %
Aparát orientační	100 %	75 %
Výsledná hodnota	73 %	56 %

Z tabulky vyplývá, že učebnice č. 1 nabývá ve všech třech aparátech vyšších hodnot než učebnice č. 2. Celkově obsahuje 73 % všech strukturních komponentů, učebnice č. 2 pouhých 56 % komponentů. Učebnice č. 1 je didakticky vybavenější než učebnice č. 2, což potvrzuje naši druhou hypotézu.

10 Kvalitativní výzkumné šetření (učebnice v názorech učitelů)

V této části shrneme informace získané od vyučujících českého jazyka a pokusíme se vyvodit závěr. První otázky byly směřované na zpracování učiva skladby a jeho prezentaci v učebnicích. Dále jsme se ptali, jak často učitelé s učebnicemi pracují, zda mají možnost zvolit učebnici dle svého uvážení, zda používají i jiné materiály a kde je možné čerpat inspiraci pro vytváření vlastních cvičení do výuky. Zajímal nás názor, které další učebnice posuzují vyučující jako vhodné při výuce skladby a zda a jakým způsobem mohou učebnice ovlivňovat efektivitu výuky. S otázkou motivace žáků si mnohdy pedagogové nevědí rady, proto jsme ji položili, a očekávali jsme konkrétní rady nebo tipy. Poslední dotaz jsme směřovali na význam vyučování skladby a očekávali jsme potvrzení cíle teoretické části této diplomové práce.

Kompletní přehled položených otázek uvádíme v příloze č. 6. Nepoužijeme doslovnou transkripci rozhovorů, ale pouze shrnující protokol. Dotazování totiž projevovali známky nervozity, které se promítly do odpovědí, a navíc jsme se potýkali s občasnými technickými problémy diktafonu. Citace by tedy byly místy velmi nepřesné.

10.1 Učebnice č. 1

Nejprve jsme se ptali na zpracovanost učebnice z hlediska učiva skladby. Vyučující nejsou zcela totožného názoru. Čtyři z nich uvádějí, že je učivo dostatečně a srozumitelně vysvětleno, přičemž jeden tvrdí, že se mu tato učebnice zdá nejlepší, jelikož má dostatečné množství tabulek na vysvětlení a cvičebních úloh na procvičování učiva. Poslednímu se učebnice jeví jako příliš složitá.

V otázce grafické úpravy se všichni učitelé shodují. Říkají, že je učebnice přehledná a atraktivnější než předchozí učebnice¹⁶⁶. Kladně hodnotí volbu obrázků (někteří zmiňují, že jsou obrázky veselé), přehledných tabulek a rámečků,

¹⁶⁶ Vyučující mají na mysli starší vydání učebnice českého jazyka od nakladatelství SPN, kterou dříve používali.

kteřé využívají při zápisech do sešitů (kopírují některé ilustrace). S touto učebnicí se jim pracuje dobře. Podle jednoho názoru může ke zvýšení atraktivity přispět začlenění průřezových témat do textů určených k procvičování.

Vyučující se shodli ve frekvenci používání učebnice. Pracují s ní často, používají ji téměř každou hodinu, což svědčí o faktu, že je učebnice stále nejvyužívanější učební pomůckou v edukačním procesu. Zároveň tento fakt hovoří ve prospěch dané učebnice, poněvadž kdyby nebyla vhodná a kvalitní, nepoužívali by ji tak často. Jeden učitel zdůrazňuje, že používá učebnici zejména při opakování učiva skladby.

Ptali jsme se, zda vyučující volí do výuky i jiné učebnice či jiná cvičení a kde berou inspiraci, pokud vytváří vlastní cvičení. Ačkoli u předchozí otázky odpovídali, že používají učebnici č. 1 poměrně často, volí i další učební knihy a pro žáky tvoří i vlastní cvičení. Využívají knihy, které mají v kabinetě českého jazyka, někteří starší vydání učebnic od nakladatelství SPN. Inspirují se cvičeními z jiných učebnic, čerpají náměty na internetu, především v metodickém portálu www.dumy.cz, u ostatních kolegů či vymýšlí vlastní cvičení.

Učitelé nemají možnost zvolit do výuky jinou učebnici dle svého uvážení v tom smyslu, že by škola nakoupila celou novou řadu. Jsou limitováni výbavou školy. Mohou však kdykoli vzít do výuky jiné učebnice, které mají k dispozici (například patnáct svazků jednoho titulu), pokud potřebují doplnit učivo jinými úkoly a cvičeními.

Další dotaz směřujeme k jiným učebnicím, s nimiž mají učitelé zkušenost. Někteří měli možnost pracovat s učebnicemi od jiných nakladatelství, zmiňují nakladatelství SPN. Shodují se však, že je učebnice č. 1 vhodná, oproti starším učebnicím nejlépe zpracovaná a že ji budou používat i v budoucnu.

V otázce, jestli a jak mohou učebnice ovlivňovat efektivitu vyučovacího procesu při výuce skladby, se vyučující opět shodují. Učebnice může efektivitu vzdělávacího procesu ovlivňovat pozitivně, jelikož vizualizace napomáhá

zapamatování učiva. Jako další faktory uvádějí přehlednost, možnost rychlé orientace v učebnici, barevné odlišení učiva od ostatního textu, srozumitelnost cvičení a vzbuzení zájmu u žáků vhodným tématem.

Jako u každého učiva i u skladby je vhodné žáky nějakým způsobem motivovat. Zeptali jsme se proto učitelů na jejich tipy a zkušenosti. Někteří zmiňují, že by bylo vhodné žákům vysvětlit možnost využití tohoto učiva v budoucnu. Z komunikace nevymizí souvětí, a měli by proto vědět, kam mají napsat čárku. Také je dobré umět se orientovat v textu a pochopit jednotlivé myšlenky souvětí. Dalšímu vyučujícímu se osvědčilo navázat nějakým způsobem na zájmy a koníčky žáků – pokud jejich zájmy zná, snaží se například věty na procvičování grafického znázornění nebo i věty do písemných prací sestavovat tak, aby vzbudily u žáků osobní zájem. Dalším způsobem je vzbudit zájem o skladbu pomocí soutěže – vymýšlení nejdelší věty a podobně. Poslední vyučující se dělí o zkušenost, že rozebírá věty a souvětí, které najde v tisku nebo v letácích. Žáci tak vidí, že se dá pracovat s jakýmkoli textem, a nosí do hodin i vlastní rozebrané věty. Tento způsob se osvědčil zejména ve třídách s rozšířenou výukou matematiky a informatiky.

Rozhovor jsme ukončili otázkou na význam vyučování skladby v budoucnosti. Učitelé se opět shodují v tom, že by se od vyučování skladby nemělo pouštět. Jako důvod uvádějí správné používání syntaktického pravopisu, orientaci v textu, s čímž souvisí pochopení jednotlivých myšlenek. Někteří žáci totiž kladou interpunkci tam, kde by ještě neměla být, neumějí si s textem poradit, proto je dobré tuto dovednost rozvíjet a udržovat alespoň nějakou úroveň jazykového vyjadřování.

10.2 Učebnice č. 2

Vyučující se v názorech na propracovanost učebnice č. 2 rozcházejí. Některým se jeví jako dostačující vzhledem k věku žáků a přehledná, jiní zastávají názor, že je učebnice až encyklopedická, náročná, jsou v ní zvoleny neadekvátní texty. Někteří tvrdí, že je vysvětlení učiva příliš dlouhé, jiní ho považují místy za příliš stručné, jeden vyučující dokonce za nedostačující.

Tuto učebnici vyučující nepovažují za atraktivní pro žáky, nelíbí se jim její celková úprava (především kombinace černé, červené a šedé barvy). Tvrdí, že autoři měli vzít v úvahu věk žáků a zvolit jiný způsob grafického zpracování. Různí se i názory na přehlednost učiva – část si myslí, že není přehledně zpracováno a žáci se v učebnici hůře orientují, část zastává opačný názor.

Ohledně frekvence používání učebnice se opět setkáváme s odlišnými zkušenostmi. Dva učitelé používají učebnici téměř každou hodinu, ostatní využívají učebnice pouze na zopakování nebo vysvětlení učiva, ale poté dále pracují s pracovním sešitem, jinými cvičeními a učivo vysvětlují ve velké míře na tabuli.

Učitelé hojně využívají jiných učebnic, pracovních sešitů, příruček, přehledů učiva, které mají dostupné v kabinetu českého jazyka. Jeden vyučující zmiňuje učebnici od nakladatelství Didaktis. Vytvářejí vlastní cvičení, a to buď přímo ve třídě pro danou situaci a účel, nebo čerpají z internetu, z metodického portálu. Zaujal nás tip jednoho vyučujícího – pokud chce sdělit žákům něco z oblasti literatury, vybere konkrétní ukázkou a na ní poté demonstruje i syntaktické učivo.

Učebnici dle svého uvážení nemohou volit libovolně, možnosti jsou totiž omezené prostředky školy. Na doplnění však mohou použít jakékoli jiné tituly. Dva vyučující si dokonce kupují vlastní učebnice, které s sebou berou do vyučování a čerpají z nich.

Odpovědi na otázku zkušeností s jinými učebnicemi byly více než překvapivé. Všichni vyučující pracovali s učebnicemi od nakladatelství SPN a nezávisle na sobě se shodli, že jim tato učebnice vyhovovala mnohem více než učebnice č. 2. Líbilo se jim zpracování učiva, přehlednost a větší množství cvičení na upevnění učiva.

Na další otázku, v níž jsme se ptali na možnost učebnice ovlivňovat efektivitu vzdělávacího procesu, odpovídali učitelé shodně. Učebnice mohou vzdělávací proces při vyučování skladby ovlivňovat. Pomáhají jim zorientovat se v učivu, získat přehled, ujasnit si, co jim činí potíže. Velkou roli zde hraje vizuální paměť – žákům

pomáhá vidět učivo rozepsané před sebou. Záleží i na zájmech žáků, tedy na volbě vhodných témat ukázek a textů. Jeden vyučující dodává, že u efektivitu vzdělávacího procesu hraje důležitou roli učitel.

Učitelé se snaží žáky při vyučování skladby motivovat. Jednak tak činí proto, aby se v budoucnu dovedli adekvátně, kultivovaně a srozumitelně vyjádřit, aby jejich projev vypovídal určitou úroveň vzdělání. Vysvětlují jim, že je nutné znát základy skladby, aby dokázali zformulovat myšlenku, některé znalosti po nich budou vyžadovány při dalším studiu, při dalším stupni vzdělání. Taktéž zdůrazňují znalost syntaktického pravopisu a logiku tohoto učiva, které využijí i při učení se cizím jazykům. Pro větší motivaci využívají grafického znázornění vět a souvětí, jelikož žáky baví, a při volbě textů se snaží přihlédnout k zájmům žáků.

Na poslední otázku týkající se vyučování skladby v budoucnosti si jeden vyučující netroufal odpovědět. Ostatní se však domnívají, že by se skladba měla i nadále vyučovat. Podle názoru jednoho z nich nemohou žáci jiným způsobem natrénovat základní mechanismy a základní algoritmy vyjadřování. Tvrdí, že skladba v podstatě zastřešuje celé jazykové vzdělání. Ostatní argumentují propojeností skladby se slohovým vyučováním a opět znalostí pravopisu.

10.3 Shrnutí

Díky výzkumnému šetření jsme zjistili zajímavé skutečnosti. Učebnice č. 1 je učiteli českého jazyka hodnocena poměrně dobře i vzhledem k předchozím zkušenostem s jinými učebnicemi. Její zpracování a grafická úprava jim vyhovují, avšak volí i jiné zdroje, z nichž čerpají cvičení pro upevnování a opakování učiva skladby. Částečně se tedy potvrdila poslední hypotéza, avšak jen u učebnice č. 1. Učebnice č. 2 vyučujícím svým zpracováním příliš nevyhovuje, vyučující se raději vracejí k učebnici od nakladatelství SPN.

Informace týkající se motivování žáků u syntaktického učiva hodnotíme jako důležité. Jedná se o konkrétní argumenty, jak žákům vysvětlit důvod,

proč by měli toto učivo ovládat, a konkrétní tipy, jakými je možné motivaci zvyšovat.

Zjištěné informace od téměř všech učitelů potvrzují i teorii (cíl teoretické části této práce), že má skladba své místo v jazykovém vyučování z konkrétních důvodů a že by měla být i nadále vyučována.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývá učivem skladby na druhém stupni základních škol a srovnáním dvou vybraných učebnic českého jazyka pro devátý ročník. V teoretické části práce jsem se zaměřila na didaktické pojetí skladby a ukotvení tohoto učiva v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Dále jsem se zabývala obecnými informacemi o učebnicích a jejich didaktickou vybaveností. Podrobněji byla rozpracována typologie cvičení, kterých se využívá v jazykovém vyučování, a následně byly uvedeny konkrétní typy cvičení, které se uplatňují při výuce skladby. Cílem teoretické části bylo dokázat význam vyučování skladby v budoucnosti, což se prokázalo jednak ukotvením tohoto učiva v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a rozvíjením klíčových kompetencí žáků, jednak i v kvalitativním výzkumném šetření praktické části.

V praktické části diplomové práce byly stanoveny tři hypotézy. První dvě byly zcela potvrzeny. Jednalo se o hypotézy, že učebnice č. 1 vzhledem ke zdůraznění rozvíjení klíčových kompetencí žáků obsahuje více typů cvičení než učebnice č. 2 a je i ze stejného důvodu didakticky vybavenější. Obě hypotézy byly dokázány prostřednictvím analýzy vybraných typů cvičení (jejich frekvence a zastoupení v obou učebnicích) a posouzení didaktické vybavenosti obou učebnic. Třetí hypotéza měla potvrdit, že jsou vybrané učebnice jako poměrně nové považovány učiteli českého jazyka za atraktivní a vhodné a že již není třeba volit do výuky jiné učební knihy. Tato hypotéza se však potvrdila jen částečně, a to u učebnice č. 1, ačkoli i u ní volí vyučující doplňující cvičení z jiných zdrojů.

Závěrem tedy mohu říci, že z obou učebnic je pro výuku skladby vhodnější *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia* od nakladatelství *Fraus*. Doufám, že výsledky diplomové práce pomohou učitelům při volbě učebnic českého jazyka a k motivaci žáků při vyučování skladby.

Seznam použité literatury

BRABCOVÁ, Radoslava et al. *Didaktika českého jazyka: pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 184 s. ISBN 80-04-24251-0.

ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998. 264 s. ISBN 80-85937-47-6.

HAUSER, Přemysl. *Kapitoly z didaktiky českého jazyka*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 116 s.

HAUSER, Přemysl; KNESELOVÁ, Helena; ONDRÁŠKOVÁ, Karla. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ: Díl I. Část obecná*. 1. vyd. Brno: MU, 1994. 50 s. ISBN 80-210-1035-5.

HAUSER, Přemysl a kol. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 2007. 137 s. ISBN 978-80-210-4244-5.

HUBÁČEK, Jaroslav; JANDOVÁ, Eva; SVOBODOVÁ, Jana. *Čeština pro učitele*. Praha: Optys, 1996. 303 s. ISBN 80-85819-41-4.

JELÍNEK, Jaroslav. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 275 s.

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. 148 s. ISBN 80-85931-49-4.

SCHNEIDEROVÁ, Eva. *Pomáháme při tvorbě Školního vzdělávacího programu: vzdělávací obor Český jazyk a literatura, Jazyková, komunikační a slohová výchova*. 1. vyd. Úvaly: Albra, 2006. 62 s. ISBN 80-7361-034-5.

SVĚRÁK, František. K účelovým přídavným jménům na -icí. *Naše řeč*. 1953, roč. 36, 7-8. Dostupné z: <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=4318>>.

SVOBODA, Karel. *Didaktika českého jazyka a slohu*. 1. vyd. Praha: SPN, 1977. 307 s.

Učebnice

BIČÍKOVÁ, Vladimíra; TOPIL, Zdeněk; ŠAFRÁNEK, František. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2003. 127 s. ISBN 80-7311-017-2.

HOŠNOVÁ, Eva et al. *Český jazyk 9 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. 176 s. ISBN 978-80-7235-481-8.

KRAUSOVÁ, Zdeňka; PAŠKOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Jana. *Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006. 137 s. ISBN 80-7238-536-4.

Elektronické zdroje

NAKLADATELSTVÍ FRAUS S.R.O. *Fraus: Víc znát* [online]. Poslední revize 2012 [cit. 2013-01-21]. Dostupné z: <<http://www.fraus.cz/>>.

NAKLADATELSTVÍ TOBIÁŠ S.R.O. *Tobiáš: Učebnice s porozuměním* [online]. 2011 [cit. 2013-01-25]. Dostupné z: <<http://www.tobias-ucebnice.cz/>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-11-17]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Školská jazykovědná terminologie: Školská terminologie pro 2. stupeň. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2006-2012 [cit. 2013-04-11]. Dostupné z: <<http://aplikace.msmt.cz/htm/NHŠkolskaterminologie2stupen.htm>>.

Seznam zkratk

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Klíčové kompetence

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. s. 14-17. [cit. 2013-04-04]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Příloha č. 2 – Strukturní komponenty didaktické vybavenosti učebnic

PRŮCHA, Jan. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky.* Brno: Paido, 1998. s. 141-142. ISBN 80-85931-49-4.

Příloha č. 3 – Příklady cvičení použitých při výuce skladby

HOŠNOVÁ, Eva et al. *Český jazyk 9 pro základní školy.* 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. 176 s. ISBN 978-80-7235-481-8.

Příloha č. 4 - Charakteristika učebnice č. 1

Příloha č. 5 - Charakteristika učebnice č. 2

Příloha č. 6 – Otázky k rozhovoru s učiteli českého jazyka

Příloha č. 1 - Klíčové kompetence

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, obhájí 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 upevňování 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 č. 2 – Strukturní komponenty didaktické vybavenosti učebnic

A. Aparát prezentace učiva

1. Verbální komponenty

- výkladový text prostý
- výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky aj. k výkladu učiva)
- shrnutí učiva k celému ročníku
- shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím)
- shrnutí učiva k předchozímu ročníku
- doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.)
- poznámky a vysvětlivky
- podtexty k vyobrazením
- slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)

2. Obrazové komponenty

- umělecká ilustrace
- nauková ilustrace (schematické kresby, modely aj.)
- fotografie
- mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj.
- obrazová prezentace barevná (tj. použití neméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)

B. Aparát řídicí učení

1. Verbální komponenty

- předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky)
- návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo učitele)

- stimulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku)
- stimulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)
- odlišení úrovní učiva (základní – rozšiřující, povinné – nepovinné apod.)
- otázky a úkoly za témata, lekcemi
- otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)
- otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)
- instrukce k úkolům komplexnější povahy (návody k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním aj.)
- náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace)
- explicitní vyjádření cílů učení pro žáky
- prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení)
- výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.)
- odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.)

2. Obrazové komponenty

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

C. Aparát orientační

Verbální komponenty

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

Příloha č. 3 – Příklady cvičení použitých při výuce skladby

Cvičení vyhledávací

Vyhledejte v uvedených větách doplňky.

Rád bych ti všechno vysvětlil. Slyšel jsi někoho klepat? Už jako student střední školy se zajímal především o biologii. Z výletu jsme se vrátili pořádně unaveni. Ovoce musíme jíst jen důkladně omyté studenou tekoucí vodou. Vždycky ho pokládali za slušného člověka. Kritika hodnotila toto divadelní představení jako velice zdařilé. Eva nerada zůstává večer doma sama. Lukáš byl zvolen kapitánem. Tuto krásnou broušenou vázu dostala maminka darem od svých spolupracovníků. My tam s tebou půjdeme všichni. Zelenina je zdravější syrová. (s. 84)

Cvičení určovací

Určete druh věty vedlejší.

Byl bych rád, kdybys mi všechno řekl. Musíme mu zatelefonovat, než bude pozdě. A tato příhoda způsobila, že jsme se stali dobrými přáteli. Zahlédla je, jak odpočívají ve stínu velkých stromů. Usedli jsme na kmen poraženého stromu, abychom si odpočinuli. Protože jsme už byli unaveni, odpočívali jsme ve stínu mohutné lípy. Zdálo se, že se z něho stal úplně jiný člověk. Od té doby, co jsme se přestěhovali, jsem ho už neviděl. Pokud jde o vaše rozhodnutí, nesouhlasíme s ním. Nelíbí se mi, jak se chováš. Nejsi taková, jaká se zdáš. Ačkoli na horách vládla již zima, dole v kotlině byl dosud podzim. Čím déle bloudil, tím větší dostával strach. (s. 108-109)

Cvičení vysvětlovací

Posuďte, zda v uvedených příkladech je opakování zájmena který vhodné, nebo nevhodné.

V místnosti stojí stará truhla, ve které jsou krásné velké duchny, ve kterých se báječně spí. Rád sedávám na vysoké skále, která se vypíná nad řekou a z které je krásný výhled do kraje. Mým domovem je pro mě celá naše vlast; vlast, ve které

jsem se narodila a ve které chci stále žít se svými nejbližšími a přáteli. Pavel, který podstoupil operaci, při které mu odstranili slepé střevo, se už uzdravil a chodí do školy. (s. 113)

Cvičení doplňovací

Doplňte čárky do souvětí podřadných.

Takových pahorků které spíše připomínají lesní ostrůvky uprostřed záplavy zlaté rozkvetlé hořčice je tu víc. Teď v zimě když je brzy tma se vracíme domů dřív. Na televizi se dívám hlavně tehdy když nemám co dělat nebo když venku prší. Měli bychom si uvědomit že nejsme na Zemi sami ale že znečištěním životního prostředí škodíme také rostlinám a živočichům. Když je pěkné letní počasí a vyjdeme si na kopec který je hned za naší vesnicí vidíme dokonce i část Jizerských hor a Krkonoš. Na lukách je slyšet bzučení včel které pilně opylují květy ale i šumění jiného hmyzu a zpěv ptáků. Někdy mívám takový dojem že kdyby si všichni lidé na celém světě po probuzení u snídani poslechli třeba Mozarta chovali by se celý den mnohem mileji a přívětivěji a možná by jednou pochopili že zlo a války jsou úplně zbytečné. Životní prostředí nenarušují jen auta ale i mnohé velké továrny které vypouštějí do ovzduší různé škodliviny. (s. 113)

Cvičení modelová

Stavbu které věty z cvičení 1 můžeme zapsat tímto vzorcem?

1Vh	tj.	2Vh	neboť	3Vh	tedy	4Vh
	p. vysvětlovací		p. příčinný		p. důsledkový	

(s. 132)

Cvičení substituční

Nahrad'te přívlastky shodné neshodnými.

Psí bouda je hned vedle vchodu do domu. Bude se jednat o prodloužení další trasy pražského metra. Maminčiny buchtý a koláče jsou nejlepší na světě. Na chodbě ve vitrině jsou vystaveny žakovské práce. Stavební plán musí být bezpodmínečně

dodržení. Všude po parku byly rozvěšeny výstražné tabulky, že se nesmějí trhat květiny. V noci ho probudilo kočičí mňoukání. Nákladní doprava po železnici je lacinější. V obchodě prodávají také sešity a psací potřeby. Bratr dostal od rodičů hokejovou výstroj. (s. 82)

Cvičení transformační

Nahradte vedlejší věty přísudkové jmenným výrazem.

Vzor: Dům není takový, jak jsme si ho vysnili. – Dům není podle našich představ.

Byl, jako by ho polili studenou vodou. Jana není taková, jak se domníváš. Petr je, že by mohl skály lámat. Všechno bylo, jak má být. Bylo, jako by měla přijít bouřka. Ale všechno nebylo tak, jak to líčil. Bylo mi, jako by se mi zhroutil celá svět. Chci být tím, čím jsem býval. Nejsou takoví, jak jsme si je představovali. (s. 105)

Cvičení stylizační

Vytvořte z uvedených dvojic vět větu s přístavkovou konstrukcí.

Světová NEJ -

Vzor: Ču-mu-lang-ma neboli Mount Everest leží v Himaláji. Je to nejvyšší hora světa, měřící 8847 m. – Ču-mu-lang-ma neboli Mount Everest, nejvyšší hora světa, měřící 8847 m, leží v Himaláji.

Vyhledej na mapě největší ostrov. Jmenuje se Grónsko. – Va Vatikáně je mnoho uměleckých skvostů. Vatikán je nejmenší stát, měřící pouhých 0,44 km². – V Číně žije daleko víc než miliarda lidí. Je to nejlidnatější stát. – V kterém světadíle leží Kaspické moře? Je to největší jezero na světě. – Amazonka měří 7025 km. Je to nejdélší řeka nejen Jižní Ameriky, ale i celého světa. – na své plavbě musí loď obeplout celou Arábii. Je to největší poloostrov. – Víš, že jeskyně Jean Bernard, která leží ve Francii, dosahuje hloubky 1494 m? Je to nejhlubší jeskyně na světě.

(s. 92)

Cvičení textová

Opravte nevhodné vazby v následujících příkladech.

Tento protest zorganizovala Liga na ochranu zvířat, protože laboratorní zvířata jsou krmena nebo vystavena velkému množství toxických látek. Každý den musím myslet a pečovat o svého křečka, aby mu nic nechybělo. Při včerejší ranní námraze se chodci jen pomalu plížili, klouzali a padali po neposypaných chodnících. Asi nikdo z obyčejných lidí dobře nerozumí a nechápe současný vývoj v tomto oboru. Marek se stále učí a zdokonaluje v angličtině, protože má v létě strávit několik týdnů s rodiči v USA. (s. 117)

Příloha č. 4 - Charakteristika učebnice č. 1

Název: Český jazyk: učebnice pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia

Autoři: Mgr. Zdeňka Krausová
Mgr. Martina Pašková
PhDr. Jana Vaňková

Místo a rok vydání: Plzeň, 2006

Vydání: první

ISBN: 80-7238-536-4

Počet stran: 137

Schválení: schválilo MŠMT čj. 20603/2006-22 dne 30. 8. 2006 k zařazení do seznamu učebnic pro základní/střední vzdělávání jako součást ucelené řady učebnic pro vzdělávací obor český jazyk a literatura pro 6. - 9. ročník

Příloha č. 5 - Charakteristika učebnice č. 2

Název: Český jazyk: učebnice pro 9. ročník

Autoři: PhDr. Vladimíra Bičíková, Ph.D.
Dr. Zdeněk Topil
Mgr. František Šafránek

Místo a rok vydání: Havlíčkův Brod, 2003

Vydání: první

ISBN: 80-7311-017-2

Počet stran: 127

Schválení: schválilo MŠMT čj. 25 012/02-22 dne 23. 8. 2002 k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy jako součást ucelené řady učebnic pro vyučovací předmět český jazyk

Příloha č. 6 – Otázky k rozhovoru s učiteli českého jazyka

- Kterou učebnici mluvnice českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ máte aktuálně k dispozici?
- Co soudíte o její propracovanosti z hlediska učiva skladby? Např. zda je v ní učivo skladby dostatečně a srozumitelně vysvětleno, zda obsahuje shrnutí učiva, zda k ní patří i pracovní sešit apod.
- Jak hodnotíte její grafickou úpravu (z hlediska přehlednost, atraktivity pro žáky)?
- Jak často pracujete při výuce skladby s učebnicí?
- Používáte při výuce skladby pouze učebnici, nebo vytváříte i vlastní cvičení a úkoly?
→ Kde berete inspiraci pro tvorbu nových cvičení?
- Máte možnost zvolit do výuky učebnici dle svého uvážení?
- Pokud jste pracovali s více učebnicemi (od různých nakladatelství), které byly dle Vašeho názoru, co se týče učiva skladby, vhodné a kvalitně zpracované?
- Jakým způsobem mohou učebnice ovlivňovat efektivitu vyučovacího procesu při výuce skladby?
- Jakým způsobem by bylo vhodné žáky u tohoto učiva motivovat?
- Myslíte si, že má význam učivo skladby nadále vyučovat? Vysvětlíte prosím svou domněnku.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Miroslava Foltýnová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Milan Polák, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Učivo skladby ve vybraných učebnicích českého jazyka pro 2. stupeň základní školy (se zaměřením na prezentaci učiva a typologii užitých cvičení)
Název v angličtině:	The curriculum of syntax in the selected textbooks of the Czech language for the second grade of primary school (focusing on presentation of the curriculum and typology of used exercises)
Anotace práce:	Tato diplomová práce je zaměřená na analýzu a srovnání dvou vybraných učebnic českého jazyka pro druhý stupeň ZŠ. Učebnice byly zkoumány z hlediska učiva skladby. Srovnání bylo provedeno na základě prezentace učiva, užitých cvičení a didaktické vybavenosti. Zároveň práce zdůrazňuje význam vyučování skladby vzhledem k rozvíjení klíčových kompetencí žáků.
Klíčová slova:	skladba, učebnice, český jazyk, 2. stupeň ZŠ, 9. ročník, analýza, srovnání, typologie cvičení, didaktická vybavenost, klíčové kompetence
Anotace v angličtině:	This diploma thesis is focused on the analysis and comparison of two selected textbooks of the Czech language for second grade of primary school. The textbooks were compared from the aspect of syntax. Comparison was based on presentation of the curriculum, used exercises and didactic facilities. This thesis also stresses importance of teaching syntax considering development of key competences of the pupils.
Klíčová slova v angličtině:	syntax, textbooks, Czech language, second grade of primary school, the ninth grade, analysis, comparison, typology of exercises, didactic facilities, key competences
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Klíčové kompetence Příloha č. 2 – Strukturní komponenty didaktické vybavenosti učebnic Příloha č. 3 – Příklady cvičení použitých při výuce skladby Příloha č. 4 – Charakteristika učebnice č. 1 Příloha č. 5 – Charakteristika učebnice č. 2 Příloha č. 6 – Otázky k rozhovoru s učitelem českého jazyka
Rozsah práce:	90 stran + 13 stran příloh
Jazyk práce:	český