



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra germanistiky

## Diplomová práce

Analýza učebnic německého jazyka z hlediska potřeb žáků  
se specifickými poruchami učení

Analysis of German language textbooks in relation to the  
needs of pupils with specific learning difficulties

Vypracovala: Bc. Vendula Puklická

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

České Budějovice 2023

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

## Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce, paní doc. PaedDr. Haně Andrášové, Ph.D., za trpělivost, odborné poznámky a podporu při psaní mé diplomové práce.

## **Anotace**

Diplomová práce se zaměřuje na analýzu učebnic německého jazyka od nakladatelství: Fraus (Deutsch mit Max), Hueber (Beste Freunde, Momente), Klett (Klett Maximal interaktiv) a Polyglot (Macht mit!), které jsou zkoumány z hlediska potřeb žáků se specifickými poruchami učení. Přičemž nejvíce pozornosti je věnováno vizuální podobě těchto učebnicových souborů.

Diplomová práce nejen hodnotí vizuální kritéria učebnicových souborů, která jsou pro žáky se specifickými poruchami učení rušivá, ale zabývá se i projevy jednotlivých specifických poruch učení. V teoretické části je také poukázáno na to, jak specifické poruchy učení ovlivňují osvojování německého jazyka a následně je navrženo doporučení, jak pracovat s žáky se specifickými poruchami učení ve výuce německého jazyka.

## **Klíčová slova**

Analýza, učebnice německého jazyka, specifické poruchy učení, potřeby žáků, dyslexie

## **Abstract**

The thesis focuses on the analysis of the German language textbooks from Fraus (Deutsch mit Max), Hueber (Beste Freunde, Momente), Klett (Maximal interaktiv) and Polyglot (Macht mit!), which are examined from the point of view of the needs of pupils with specific learning disabilities, focusing on the visual form of these textbooks. The thesis not only evaluates the visual criteria of the textbook sets that are distracting for pupils with specific learning disabilities, but also looks at the manifestations of each specific learning disability. In the theoretical part, it also highlights how specific learning disabilities affect the acquisition of the German language and then proposes recommendations on how to work with pupils with specific learning disabilities in German language teaching.

## **Keywords**

Analysis, German language textbooks, specific learning disabilities, pupils' needs, dyslexia

## Obsah

1. Specifické poruchy učení a jejich vymezení.....	8
1.1 Dyslexie: porucha čtení.....	10
1.2 Dysgrafie: porucha psaní .....	11
1.3 Dysortografie: porucha pravopisu .....	11
1.4 Dyskalkulie: porucha v osvojování matematických dovedností.....	12
2. Žáci s SPU ve vztahu k německému jazyku .....	13
2.1 Mluvnice.....	14
2.2 Slovní zásoba.....	15
2.3 Výslovnost .....	16
2.4 Pravopis.....	18
2.5 Poslech s porozuměním .....	19
2.6 Čtení s porozuměním .....	20
2.7 Mluvený projev .....	22
2.8 Písemný projev.....	24
3. Kvalita učebnicových souborů ve vztahu k potřebám žáků s SPU .....	26
4. Učebnicový soubor .....	28
4.1 Struktura učebnice.....	30
4.2 Historie analýzy učebnic .....	31
4.3 Učebnice německého jazyka a jejich analýza .....	34
5. Praktická část: Analýza učebnicových souborů .....	38
6. Diskuze .....	40
6.1 Fraus: Deutsch mit Max .....	41
6.2 Hueber: Beste Freunde 1. díl .....	48
6.3 Beste Freunde 2. díl .....	58
6.4 Hueber: Momente .....	67

6.5 Klett: Klett Maximal interaktiv 1. díl, 2. díl .....	77
6.6 Polyglot: Macht mit! 1. díl, 2. díl.....	87
Závěr .....	97
Resumé .....	99
Primární literatura: .....	102
Sekundární literatura: .....	103
Internetové zdroje: .....	105

## Úvod

Výzkum učebnic prošel dlouhým vývojem od minulého století a v mnohých ohledech se zlepšil, přesto i v dnešních analýzách učebnicových souborů je možné postrádat určitá hlediska, která nejsou do výzkumu zahrnuta (srov. Knecht, Janík, 2008, str. 10). Jedná se například o potřeby žáků se specifickými poruchami učení, na které není brán zřetel při tvorbě učebnic. Často pak dochází k tomu, že jsou žáci znevýhodněni, neboť písmo či vizuální podoba učebnice jim znesnadňuje orientaci v ní. Proto jsem se rozhodla, že se ve své diplomové práci zaměřím na tuto problematiku, jelikož se jedná o málo prozkoumaný aspekt a zároveň mne zajímalo, která učebnice německého jazyka je vhodná pro žáky s SPU, a tedy zohledňuje kritéria, která jsou pro žáky se specifickými poruchami učení vyhovující. Tento poznatek využiji ve své praxi, neboť dle výzkumů má každý učitel cizího jazyka ve třídě skupinu žáků s lehčími poruchami učení (srov. Janíková, Bartoňová, 2003, str. 24), proto je dobré vědět, která učebnice je pro ně nejlépe vyhovující, abychom předešli zbytečným komplikacím při vyučovacím procesu.

Diplomová práce má několik fází a skládá se z teoretické části a praktické části.

Nejprve v teoretické části pojednávám o obecném přehledu specifických poruch učení. Jednotlivé poruchy nejprve pojmenovávám a následně popisuji jejich projevy u žáků. Poté řeším tyto poruchy v kontextu s výukou německého jazyka a zabývám se tím, jak ovlivňují osvojování cizího jazyka v jazykových prostředcích. Dále předkládám doporučení, jak pracovat se žáky, kterým znesnadňuje porucha učení nabývání německého jazyka v určité oblasti. V závěru této části se zaměřuji na vztah žáků s SPU k učebnicím, a pojednávám o jevech, které jsou pro žáky s SPU v učebnicích rušivé, či naopak jevy, které jsou pro ně vhodné a nápomocné při učení. Nakonec se zabývám analýzami učebnic z obecného hlediska a porovnávám kritéria, která se u učebnicových souborů hodnotí.

Výzkum je založený na mé vlastní metodologii, která je vystavěna na mém individuálním pozorování a zaznamenávání do tabulek.

Postupovala jsem takto:

1. Vypracovala jsem si seznam kritérií, která jsem u učebnic pozorovala,
  2. listovala jsem učebnicemi a zapisovala si, zda jsou daná kritéria v učebnicích obsažena či nikoli,
  3. získané výsledky jsem podrobně popsala a rozebrala v praktické části této práce.
- Při pozorování jsem vycházela ze svých vlastních poznatků, neboť sama mám diagnostikovanou dyslexii, ale také z teoretických poznatků z teoretické části. Hledisko posouzení vhodnosti učebnice jsem hodnotila podle toho, kolik vhodných a nevhodných jevů se v učebnici nacházelo. Nejvíce jsem hodnotila vizuální podobu učebnicového souboru, ale jako důležitý prvek jsem shledávala také zpracování textu, neboť prostřednictvím textu žáci získávají z učebnice informace.



## 1. Specifické poruchy učení a jejich vymezení

V první kapitole diplomové práce se budu věnovat specifickým poruchám učení (dále jen SPU), neboť jak uvádějí Janíková a Bartoňová, učitelé cizího jazyka by se měli orientovat a vzdělávat v problematice specifických poruch učení u dětí (srov. Janíková, Bartoňová, 2003, str. 24). „Výzkumy ukazují, že téměř každý učitel cizích jazyků na základní škole přichází ve výuce do styku s větším či menším počtem dětí s lehčími projevy dyslexie a dysgrafie v jedné třídě“ (srov. Janíková, Bartoňová, 2003, str. 24). Sellin dále uvádí, že by učitelé měli být odborně vzdělávání v oblasti SPU, neboť jsou to právě oni, „na kom leží úspěchy a neúspěchy žáků s SPU při osvojování cizího jazyka“ (srov. Sellin, 2004, str. 7). Proto ve druhé kapitole detailněji představím problematiku SPU v kontextu výuky německého jazyka.

Vzhledem k tomu, že studuji německý jazyk, využiji svých znalostí a budu pracovat též s německy psanou odbornou literaturou. V německé literatuře se uvádí SPU pod zkratkou „Lese-Rechtschreib-Schwäche“, jak uvádí Pädagogisches Institut für Lernförderung. LRS se používá jako souhrnný pojem pro: „Lese-Rechtschreibstörung“ (používá se v oblasti dětské psychiatrie), „Lese-Rechtschreibschwäche“ a „Lese-Rechtschreibschwierigkeiten“, které lze najít v pedagogické literatuře (URL 1). Všechny tyto tři termíny označují „problémy při čtení a psaní/pravopisu“. (srov. Grenarová, R. a Haušová S. et al., 2007, str. 137).

V české odborné literatuře řadí Zelinková mezi SPU: dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii a ADHD (srov. Zelinková, 1994, str. 11-12). Lze si všimnout, že jednotlivé názvy poruch jsou označeny „předponou dys-“. Tato předpona značí určitý „rozpor či deformaci“, k této předponě je pak přiřazen název postižené činnosti v řečtině (srov. Zelinková, 1994, str. 11-12).

V německé literatuře se nenachází přesné rozdělení jednotlivých poruch jako v české odborné literatuře. Sice je možné se setkat v německé literatuře s pojmy jako „Schreibleseschwäche, (lineare) Dyslexie, Illetrismus, Wortblindheit, Wortbildschwäche“, jak uvádí Pädagogisches Institut für Lernförderung, ale je třeba říci, že tyto termíny označují společně určitou potíž v učení, avšak obsahově se liší (URL 1). Z toho tedy vyplývá, že pod pojmem LRS bývají zahrnuté veškeré problémy, které souvisí se psáním, čtením a pravopisem (URL 1).

Folde udává „možnost kombinace LRS s Rechenschwäche (u nás dyskalkulie) nebo ADHD“ (srov. URL 2). Také Krejčová a Bodnárová se přiklánějí k tomu, že jedinec nemá pouze jednu poruchu, ale vzájemně se poruchy ovlivňují, proto je udáván „souhrnný název SPU“ (srov. Krejčová, Bodnárová, 2015, str. 11).

Dle Krejčové a Bodnárové lze najít celou řadu „definic SPU“ a tyto definice se shodují většinou v těchto bodech: SPU jsou „podmíněné geneticky“, jelikož jsou vrozené, příčinou bývá „oslabení centrální nervové soustavy“, proto se SPU nemůže žádným způsobem „vyléčit ani odstranit“, ale mohou se obtíže kompenzovat různým druhem pomůcek, obtíže jsou celoživotní záležitostí a jdou ruku v ruce s dalšími specifickými obtížemi, mezi které se řadí např. zhoršení orientace v prostoru a čase, oslabení paměti, obtíže s posloupností, potíže s automatizací atd. (srov. Krejčová, Bodnárová, 2015, str. 11)

U příčin SPU, se lze dle Zelinkové opřít o celou řadu teorií, jejichž cílem je dané příčiny odhalit. Jednotlivé teorie lze od sebe diferencovat dle pozic, ze kterých vycházejí. V důsledku zaměření na jevovou stránku, „budeme nacházet příčiny v poruchách vnímání, v poruchách řeči, motoriky popř. i v nedostatečné lateralizaci funkcí“ (srov. Zelinková, 1994, str. 16).

Z hlediska nahlížení na příčiny SPU z pohledu neurofyzologie a neuroanatomie se odborníci zabývají zejména poruchami v určitých částech mozku, a to v jeho stavbě a funkci. Přesto je možno říci, že většina těchto teorií se shoduje v tom, že dané příčiny se navzájem kombinují, a proto některé děti mají těžkosti ve více oblastech než jen v jedné. (srov. Zelinková, 1994, str. 16-17)

Závěrem této podkapitoly lze říci, že SPU postihují a „ovlivňují celou osobnost dítěte a často nepříznivě ovlivní situaci v rodině“ (srov. Zelinková, 1994, str. 23). Většinou je porucha chápána jako zátěž, která obtěžuje nejen dítě, ale i rodiče, a která zabraňuje dítěti v osvojování řady dovedností a vědomostí. Při špatném hodnocení výkonu může docházet ke ztrátě motivace u dítěte, což může přerůst do nechuti ke škole, až ke školní fobii. (srov. Zelinková, 1994, str. 23)

V následujících podkapitolách se pokusím charakterizovat jednotlivé poruchy, které jsem jmenovala výše dle Zelinkové a budu k tomu využívat pouze českou literaturu, neboť v zahraniční literatuře se poruchy takto jednotlivě nepopisují.

## 1.1 Dyslexie: porucha čtení

Porucha dyslexie se řadí mezi nejznámější specifické poruchy učení a dá se říci, že se jedná o poruchu, o které se hovoří nejdéle ze všech specifických poruch učení (srov. Zelinková, 1994, str. 11). Krejčová a Bodnárová uvádějí dyslexii „jako synonymum k SPU“, označuje potíže v oblasti čtení a psaní, přesto v užším slova smyslu značí dyslexie pouze potíže ve čtenářském projevu (srov. Krejčová a Bodnárová, 2015, str. 11). Tak jako u SPU, tak i u dyslexie lze najít mnoho definic. Krejčová porovnává dvě definice dyslexie a závěrem zmiňuje společné znaky obou definic a tedy: jedná se o celoživotní, vrozenou poruchu, která je neurobiologického původu. Příčiny je možné hledat v centru řeči v mozku (srov. Krejčová, 2019, str. 37).

Zelinková popisuje, že dítěte s dyslexií má problémy v rychlosti a správnosti čteného textu, ale také v technice čtení či porozumění daného textu. V souvislosti s rychlostí čtení lze zmínit, že dítě „luští písmena a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte zbrkle, domýšlí slova“. Při čtení textu dítě zaměňuje písmena, která podobně znějí nebo vypadají podobně (srov. Zelinková, 2003, str. 41). Krejčová a Bodnárová uvádějí v souvislosti se čtením, že někteří žáci zvládají hlasité čtení bez potíží, ale jakmile po nich chceme znát obsah čteného textu, tak žáci daný obsah nedokážou převyprávět, protože se spíše koncentrují na hlasité čtení, než na obsah (srov. Krejčová, Bodnárová, 2015, str. 15). Proto je důležité poskytovat dítěti s dyslexií daleko více času na přečtení a porozumění textu než jeho spolužákům, neboť již samotná orientace v textu je pro dítě s dyslexií velice náročná (srov. Zelinková, 2007, str. 61).

Je ale také třeba zmínit v souvislosti s projevy dyslexie, že každé dítě bude vykazovat různou intenzitu obtíží ve čtenářském a písemném projevu, a zatímco jedno dítě s dyslexií může mít problémy v určité oblasti, pro druhé dítě může být naopak tato oblast kompenzační (srov. Krejčová, 2019, str. 36).

Dyslexie neovlivňuje pouze učení mateřského jazyka a učení cizích jazyků, ale projevuje se ve všech předmětech, ve kterých je dítě konfrontováno se čtením textu a zpracováním obsahu z daného textu (srov. Zelinková, 2007, str. 61). LOS-Verbund např. zmiňuje, že porucha dyslexie dokáže ovlivnit i matematiku a to tím, že dítě není schopné si přečíst zadání slovní úlohy a porozumět mu (URL 6).

Na závěr této podkapitoly je třeba dodat, že nelze žáka s dyslexií nazývat „dyslektik“, neboť se nejedná „o základní charakteristiku člověka“ (srov. Krejčová, 2019, str. 43).

## **1.2 Dysgrafie: porucha psaní**

Porucha dysgrafie se u dítěte vyznačuje v jeho písemném projevu, který je velice specifický. Od dítěte s dysgrafií lze ve školské praxi očekávat většinou nečitelné písmo s neadekvátní velikostí. Buď je jeho písmo přespříliš velké, nebo právě naopak až příliš malé. Jeho písemný projev je možné poznat podle velkého množství škrtnání a přepisování písmen. Na psaní musí mít dítěti s dysgrafií více času, neboť jeho psací tempo je velice pomalé a vyžaduje spoustu energie. (srov. Zelinková, 2003, str. 42) V praxi je třeba dát si pozor na to, aby se rozlišilo, kdy se jedná o dítě s dysgrafií a kdy dítě píše nečitelně kvůli rychlému diktování zápisu. Pokud dítě nestíhá psát zápis, má tendence psát, co nejrychleji a tomu přizpůsobuje své písmo (srov. Zelinková, Černá, Zitková, 2020, str. 13).

Příčinu dysgrafie lze hledat v nedostatku „vývoje grafomotoriky, pohybové koordinace, koordinace pohybů oka a ruky, též rychlosti a koordinace dalších psychických procesů“ (srov. Zelinková, Černá, Zitková, 2020, str. 13).

## **1.3 Dysortografie: porucha pravopisu**

Porucha dysortografie je poruchou pravopisu. Dítě s dysortografií dělá nejenom velké množství pravopisných chyb, ale také má problémy při naučení gramatického učiva a jeho následného použití. U dítěte lze pozorovat potíže při rozlišení krátkých a dlouhých samohlásek, sykavek, měkkých a tvrdých slabik, ale také je možné si všimnout vynechávání a přidávání písmen ve slově. (srov. Zelinková, 2003, str. 43) LOS-Verbund také uvádí, že obtíže se nejvíce projeví ve škole a to zejména v disciplíně psaní diktátů, kdy dítě nejenže píše chybně slova obtížná, ale i ta, která dobře zná. U dětí s dysortografií bývá také běžné, že jednou dané slovo napíše správně a podruhé je napíše špatně. (URL 6)

Příčina dysortografie souvisí s nedostatkem „fonetického uvědomění“, ale také může souviset s nesprávnou artikulací dítěte (srov. Zelinková, Černá, Zitková, 2020, str. 14). O oslabení fonetického uvědomění se zmiňují také Krejčová a Bodnárová, které doplňují, že se jedná o „obtíže s uvědoměním hlásek ve slovech, jejich manipulací“ (Krejčová, Bodnárová, 2015, str. 12). U žáků s dysortografií se fonetické uvědomění

nevyvíjí tak jako u normálních žáků, u kterých se rozvíjí krok za krokem, až v první třídě dojde k úplnému upevnění. Oslabené fonetické uvědomění má také za následek špatné zapamatování nových termínů a cizích názvů, kdy je třeba delší čas na naučení a aktivní používání těchto pojmů (Krejčová, Bodnárová, 2015, str. 12).

Další příčinou může být stejně jako u dysgrafie tlak na rychlost, kdy se dítě snaží, co nejrychleji napsat dané slovo a v té rychlosti zapomene na krátkost a dlouhost samohlásek (srov. Zelinková, Černá, Zitková, 2020, str. 14).

#### **1.4 Dyskalkulie: porucha v osvojování matematických dovedností**

V německé odborné literatuře se porucha dyskalkulie uvádí také pod termínem „Rechenstörung“, který nese stejný význam jako termín dyskalkulie a tedy se jedná o obtíže v oblasti počítání a matematiky, jak uvádí Frisch z Bundesverband Legasthenie & Dyskalkulie (URL 3). Kölner Arbeitskreis LRS & Dyskalkulie (URL 4) se přiklání spíše k termínu „Rechenschwäche“, který je spojován s oblastí domácího a školního prostředí a termíny „Dyskalkulie, Rechenstörung a Arithmasthenie“ přiřazují do prostředí lékařského, psychologického a speciálně-pedagogického, přesto tvrdí, že všechny tyto termíny bez rozdílu označují u dítěte obtíže s počítáním, a to zejména při sčítání, odčítání, krácení a dělení. Také se zmiňují, že dítě může mít, buď mírnou či těžkou formu dyskalkulie, která se projevuje nejen ve školním prostředí, ale ovlivňuje dítě i v každodenním životě a zůstává až do dospělosti (URL 4).

Zelinková tvrdí, že dyskalkulie není jen o poruše matematických dovedností, obtíží s čísly a číselnými operacemi, ale že ovlivňuje i matematické představy a projevuje se i v oblasti geometrie. Také Kölner Arbeitskreis LRS & Dyskalkulie se přiklání k různým typům dyskalkulie, kdy každý typ dyskalkulie značí jiné obtíže v oblasti matematiky. Jako jeden ze základních znaků dítěte s dyskalkulií uvádí Zelinková počítání na prstech, které lze jen těžko odbourat. (srov. Zelinková, 2003, str. 44)

## 2. Žáci s SPU ve vztahu k německému jazyku

Na začátku této kapitoly je třeba zmínit, že pro žáky s SPU je osvojování cizích jazyků velice náročný úkol (srov. Krejčová, 2019, str. 201). Ve školské praxi je možné se setkat i se žáky, kteří si vedou velice dobře v osvojování cizího jazyka, ale jakmile přijde na druhém stupni další cizí jazyk, je to pro ně velice obtížné (srov. Krejčová, 2019, str. 202). V souvislosti s výběrem cizího jazyka pro žáky s SPU není přesně specifikováno, který jazyk je pro žáky vhodnější, přesto německý jazyk vychází jako vhodná volba pro žáky s SPU (srov. Zelinková, Černá, Zitková, 2020, str. 51). Podle Krejčové (2019, str. 202) to je dáno zejména tím, že němčina „má pravidelnou ortografii a stačí jen naučit se její pravidla“. Přesto lze zmínit nevýhody německého jazyka mezi, které patří např. obtížná gramatika, u které Krejčová poznamenává, že „při formulování vět jsou někdy kladeny značné nároky na pracovní paměť, když předpony, slovesa či jiná specifická slova klademe na konec věty, takže si musíme pamatovat, že mají zaznít“ (Krejčová, 2019, str. 202).

Také je třeba zmínit, že pokud dítě má obtíže v mateřském jazyce, projeví se i tyto obtíže v učení se němčině (srov. Zelinková, 2005, str. 26). Zelinková udává, že záleží také na tom, kolik oblastí je u jedince v rámci mateřského jazyka hendikepováno, a tedy, čím více má jedinec oblastí hendikepovaných, tím více se musí počítat s tím, že se to projeví při nabývání cizího jazyka. Většinou bývají hendikepovány tyto oblasti v rámci mateřského jazyka: „fonologie, morfologie, gramatika, syntax a sémantika“ (srov. Zelinková, 2005, str. 26). Krejčová s Bodnárovou konstatují, že mateřský jazyk jsou děti s SPU částečně schopni si osvojit, ale s učení cizího jazyka děti někdy bojují i v dospělosti (srov. Krejčová, Bodnárová, 2015, str. 16). V souvislosti s naučením cizího jazyka Krejčová a Bodnárová uvádějí, že lidé s SPU, kteří si osvojili cizí jazyk na výbornou, museli vycestovat do země, kde se mluví jazykem, který si chtěli osvojit (srov. Krejčová, Bodnárová, 2015, str. 17).

V následujících podkapitolách se zaměřím na jevy, které dělají dětem s SPU obtíže při osvojování německého jazyka. Podkapitoly jsou rozděleny na jednotlivé kategorie, a tedy na: mluvnici, slovní zásobu, výslovnost, pravopis, poslech s porozuměním, čtení s porozuměním a mluvený projev.

## 2.1 Mluvnice

Dříve než analyzuji obtíže u dětí s SPU v oblasti mluvnice, je třeba vzít na vědomí, že děti s SPU nejsou jen neschopné ve čtení a psaní, ale také poznávací procesy bývají málo rozvinuté, s čímž souvisí i emocionální nezdary (srov. Zelinková, 2005, str. 26). Vráťím-li se zpět k mluvnici, je třeba říci, že mluvnice německého jazyka není jednoduchá a dokáže přinášet problémy i žákům, kteří nemají SPU a což teprve to nebude snadné pro děti s SPU (srov. Janíková, 2003, str. 31).

Na nejčastější chyby, které děti s SPU v rámci nabývání německého jazyka v oblasti mluvnice dělají, se zaměřila Janíková (srov. Janíková, 2003, str. 31). Z dotazníků lze vysledovat, že žákům dělá obtíže vytvořit větu tak, aby měla správný slovosled. V návaznosti na tvoření vět hlavních, způsobují žákům problémy tvořit i větu vedlejší (srov. Janíková, 2003, str. 31). V souvislosti s tvorbou vedlejších vět uvádí Zelinková, že pro dítě s SPU je nepochopitelné, proč se v některých vedlejších větách dává sloveso až nakonec věty (srov. Zelinková, 2005, str. 27). Dalším úskalím pro žáky s SPU je správné časování sloves, a tedy žáci užívají špatné koncovky u sloves. Také s dalšími slovními druhy mívají žáci obtíže, zejména je pro ně problematické rozeznávat, zda se jedná o podstatné jméno či sloveso (srov. Janíková, 2003, str. 31). Což se pak projevuje ve stavbě vět a souvětí, jež dítě není schopno zvládnout (srov. Zelinková, 2005, str. 27). Závažnou skupinou samo o sobě jsou gramatická pravidla, která velice snadno a rychle ztratí žáci z paměti, nebo používají gramatická pravidla nesprávně při psaní textů. Stává se, že tyto děti nemají gramatické znalosti ani ve svém mateřském jazyce, a proto je složité v německém jazyce na ně navázat. (srov. Janíková, 2003, str. 31) Zelinková udává, že někdy se dítě nadrtí gramatiku slovo od slova, což je ale neúčinné, neboť dítě není schopné gramatická pravidla použít, když to potřebuje (srov. Zelinková, 2005 str. 27). Mimo jiné lze z výsledků zjistit, že děti s SPU zapomínají osobní zájmena a také tvorba perfekta je pro děti v rámci osvojování německého jazyka obtížná záležitost (srov. Janíková, 2003, str. 31).

U dětí s SPU je třeba brát na vědomí, že dítě stráví nad úkolem daleko více času, než jeho spolužáci a také potřebuje více vysvětlování a instrukcí, aby mohlo daný úkol vyřešit (srov. Zelinková, 2005, str. 27).

## **Doporučení pro výukovou praxi**

Při práci s dětmi s SPU se doporučuje, aby se nové gramatické učivo začínalo vyučovat nejdříve příkladovými větami a až poté stanovit gramatická pravidla. Doporučuje se, aby si dítě samo vedlo svůj sešit, kam si bude sám zaznamenávat gramatiku, neboť pro takovéto děti je výhodné, když mají u sebe gramatický přehled. Zejména pak pro starší děti je stručný gramatický přehled užitečný. Ovšem lze narazit i na problém, že se dítě v gramatických přehledech ztrácí, což je také jeden z jevů, který může žákům způsobovat potíže. (srov. Janíková, 2003, str. 31) Jako učitelka musím rozhodnout, co bude u těchto žáků přínosnější. Zdali bude pro žáky vhodnější, když budou využívat „vizuální styl učení“, a tím pádem budou používat gramatické přehledy, nebo zdali raději zvolit „auditivní styl“ (srov. Zelinková, Čedík, 2013, str. 109). Pro nácvik gramatiky se doporučuje u dětí s SPU, aby se dítě soustředilo vždy „na jeden jev“ a až dítě daný jev zvládne, může teprve pokračovat v nácviku dalšího jevu. Další pomůckou pro děti s SPU je barevné rozlišování, a to např. u členů podstatných jmen, u nácviku nepravidelných sloves či u slovních druhů (srov. Zelinková, Čedík, 2013, str. 109).

## **2.2 Slovní zásoba**

Další kategorií, kterou se budu zabývat, bude slovní zásoba. Hned v úvodu této kapitoly je třeba říci, že s učením nových slov mají děti s SPU veliké obtíže a někdy pociťují i velkou beznaděj, neboť dítě si osvojí v jeden den slovo a za pár dní není schopno si na něj vzpomenout (srov. Zelinková, Čedík, 2013, str. 108). Příčinu tohoto problému lze hledat v poruše krátkodobé paměti, která negativně ovlivňuje ústní i písemný projev dítěte. Je možné také říci, že krátkodobou paměť lze hledat u těchto dětí v oblasti sluchové, kdy dítě není schopno zapamatovat si akustické vjemy. (srov. Janíková, 2003, str. 50) Pokud je narušeno sluchové vnímání, je možné u dětí zaznamenat, že slova, která znějí podobně, jim splývají. A také nová slova píše v nepřesném tvaru (srov. Zelinková, Čedík, 2013, str. 108). Pokud dítě má nedostatky ve zrakovém vnímání, uvádí Zelinková, že dítě nemusí zvládat řetězce slovíček. Příčin uvádí Zelinková několik, např. dítě nedokáže pohybovat očima zleva doprava, nezvládá zaregistrovat více slov najednou, nezná daná slova nebo si je nemůže vybavit (srov. Zelinková, 2005, str. 28). Podívám-li se na chyby, které dělají děti při osvojování nové slovní zásoby, lze dojít k tomu, že děti mají veliké problémy se zapamatováním a vybavováním slov, kterým se



učí. To jsem nastínila již na začátku této podkapitoly. Dalším úskalím bývá, že děti slova komolí a používají je nepřesně. V písemných projevech je možné zaznamenávat velký počet pravopisných chyb. Vlivem krátkodobé paměti mají děti s SPU daleko menší slovní zásobu oproti jejich spolužákům. Zejména pak v německém jazyce bývá pro děti problematické, že si nejsou schopny zapamatovat členy u podstatných jmen. (srov. Janíková, 2003, str. 50)

### **Doporučení pro výukovou praxi**

Při učení nových slov je dobré využít „multisenzoriální přístup, tj. zapojení co nejvíce smyslů“ (srov. Zelinková, Čedík, 2013, str. 108). Pro děti s SPU je nedostatečné, když si nová slovíčka pouze přečtou a zapíšou si je do sešitu, ale je třeba nová slovíčka vyjádřit obrázkem, aby si dítě mohlo dané slovo přiřadit ke konkrétnímu obsahu. Nová slova by měly děti neustále opakovat, ať už ústně nebo písemně, přičemž v písemné podobě mohou využít barvy. Taktéž se doporučuje učit se nová slova v konkrétních větách, neboť v kontextu se slovíčka lépe pamatují. (srov. Zelinková, Čedík, 2013, str. 108)

Janíková doporučuje využívat při osvojování nové slovní zásoby ve výuce různé hry, písničky a básničky. Také se přiklání k využívání počítačových programů v rámci procvičování slovní zásoby. Učitelům se doporučuje, aby žáci s SPU vypracovávali cvičení spíše ústně než písemně, zamezí se tak zbytečným pravopisným chybám, které žáci při písemných úkolech dělají. Dítě s SPU je schopné si osvojit během vyučovací hodiny okolo 5 až 7 nových slovíček, proto se musí vybírat minimum nových slovíček pro jednu vyučovací hodinu. (srov. Janíková, 2003, str. 50)

## **2.3 Výslovnost**

Při osvojování cizího jazyka je nedílnou součástí také správná výslovnost daného jazyka, proto se jí učitelé ve výuce cizího jazyka věnují s velkou pozorností a nevyhne se ani žákům s SPU (srov. Janíková, 2003, str. 61). Je třeba ale zmínit, že pokud má dítě problémy s artikulací svého mateřského jazyka, projeví se tyto problémy i v jazyce cizím. Je také dokázáno, že dospělí lidé se více ostýchají artikulovat v cizím jazyce, zatímco malé děti jsou schopné si výslovnost cizího jazyka lépe zafixovat. Příčinu tohoto jevu lze hledat např. v „nepřesném sluchovém vnímání“ (srov. Zelinková, Čedík, 2013, str. 107).

## Doporučení pro výukovou praxi

Pokud se ve třídě vyskytuje dítě s SPU, je dobré v rámci výuky s ním nejprve vést rozhovor v češtině, aby se odhalily problémy v oblasti artikulace, které činí dítěti v jeho mateřském jazyce. Pomůže to nejdříve identifikovat chyby ve výslovnosti v mateřském jazyce a poté s ním je možné pracovat v rámci nabývání nového cizího jazyka. Mezi největší chyby ve výslovnosti německého jazyka, které dělají žáci se specifickými poruchami, lze zařadit zejména omezenost v rozlišování hlásek (srov. Janíková, 2003, str. 61). Jsou tím míněné hlásky, „které se odlišují v češtině a němčině např. i – ü“ (srov. Zelinková, 2005, str. 26). Dále lze sledovat, že žákům činí obtíže při výslovnosti německé „přehlásky“ a hlásky „sch“, „tsch“ a „v“. Lze si také všimnout, že žáci hlásky zaměňují, a to např. „ie x ei“. Také je pro žáky obtížné, když mají vyslovit dlouhá slova „zvláště komposita“, která jsou v němčině častá. Výslovnost se netýká jen hlásek, ale do této oblasti se řadí také slovní akcent daného jazyka, což je také pro žáky složité, protože každý jazyk má akcent jinde. (srov. Janíková, 2007, str. 49)

Pro nácvik výslovnosti lze uvést několik dalších doporučení, např. že pro nácvik výslovnosti je třeba si dané slovo poslechnout, a to více jak jednou. Po poslechnutí by měl žák několikrát dané slovo či větu zopakovat, neboť při důkladném opakování si zafixuje danou výslovnost a během vyslovování si uvědomí i nastavení mluvidel. Pro dobrou výslovnost je také důležité slyšet, jak zní žákova výslovnost, proto je dobré mu ji nahrát, a následně pak mu ji pustit. Lze to využít i k tomu, že jeho výslovnost, je pak možné porovnávat s výslovností cizince. K tomu lze využít diktafon či jiné speciální zařízení. Aby žáci zachycovali správnou výslovnost, je dobré, když jsou vedeni k tomu, aby poslouchali písně v daném jazyce či aby byli vybízeni, aby sledovali filmy a seriály, neboť díky písničkám a filmům si nejlépe zafixují správnou výslovnost daného jazyka. (srov. Zelinková, Čedík, 2013, str. 107) Janíková ještě uvádí k doporučením pro nácvik výslovnosti zařazovat pohybové činnosti a nástroje, jakými jsou např. „zvuková nahrávka, video, počítačové programy, kartičky, fólie, zpětný projektor“ (srov. Janíková, 2003, str. 61). Janíková se také přiklání k „využívání básniček, říkanek, písniček, jazykolamů a her“ při nácviku výslovnosti (srov. Janíková, 2003, str. 61).

Tak jako u jiných oblastí, tak i pro osvojování výslovnosti cizího jazyka platí, že je důležitá přátelská atmosféra v kolektivu, neboť špatná atmosféra může dítěti sebrat motivaci, naopak uvolněná atmosféra bude dítě motivovat být „lepší“. S tím souvisí

také hodnocení, které by dle Janíkové mělo být tolerantní. (srov. Janíková, 2003, str. 61)

## 2.4 Pravopis

Pokud dítě selhává se psaním v českém jazyce, je třeba očekávat, že se to bude projevovat i v nabývání jazyka cizího. Přesto k tomu nemusí stoprocentně dojít, pokud je dítěti umožněna speciální péče, nebo pokud je přizpůsobeno tempo dítěti. Přesto je třeba počítat i s možnými chybami u žáků s SPU v oblasti pravopisu. (srov. Janíková, 2003, str. 68)

V oblasti pravopisu dělají žáci chyby, které vycházejí zejména z neznalosti „slovní zásoby“ a „gramatiky“. Další příčiny lze hledat v chybném zápisu písmene či nedostacích mateřského jazyka, ale i v koncentraci, kdy dítě není schopné se koncentrovat na psaní, nebo kdy dítě není schopné dávat pozor na dvě věci zároveň, a to na obsah svého sdělení a na pravopis. (srov. Janíková, 2003, str. 68)

Jak již bylo uvedeno výše v první kapitole, tak je třeba počítat s tím, že u většiny žáků s SPU se setkáme s nečitelným písmem. S tím souvisí např., že žáci píší dvě slova jako jedno slovo, neboť nedokážou poznat hranici slova. Typické je také pro žáky s SPU, že slova ve větách vynechávají nebo vynechávají písmena ve slovech. Pokud písmena nevynechávají, tak právě naopak písmena přidávají. Někdy jsou natolik ovlivněny mateřským jazykem, že přidávají do cizích slov čárky a háčky. (srov. Janíková, 2003, str. 68)

V německém jazyce žáci dost často chybují v redukci hlásek např. „malen x maln“, příčinou bývá, že co žáci slyší, to také napíšou. Také často žáci písmena vypouští, a to zejména u slov, kde je zdvojená souhláska např. „kommen x komen“. Problémy mívají žáci i s délkou samohlásek, např. „dlouhé a“ německé píšou žáci jako „á“ v češtině, nebo „německé sch je psáno jako české š“. (srov. Janíková, 2007, str. 50) Např. „Schule = šule“ (srov. Janíková, 2003, str. 68). V německém jazyce je specifické, že podstatná jména se píšou velkými písmeny, na což žáci s SPU v rámci psaní dost často zapomínají (srov. Janíková, 2007, str. 50). V souvislosti s fonetickým psaním, píšou, co slyší, zapomínají žáci hlásku „h“, když se hláska h ve slově nevyslovuje, např. „fahren = faren nebo fáren“. Také u dvojhlásek píšou žáci to, co slyší, např. „Heu = Hoj“. Dále to jsou hlásky „v“, „z“, např. „Vater = fatr, Zitrone = citrone, Zucker = cukr nebo cukr“. Také

přehlásky píší žáci tak, jak je slyší, např. „Mädchen – Medchen nebo Médchen nebo v kombinaci Médchn“. (srov. Janíková, 2003, str. 69)

Existuje větší pravděpodobnost, že ve škole bude dítě více chybovat při psaní než doma, neboť ve škole na něj více působí stres, a dítě se tak nemůže soustředit (srov. Janíková, 2003, str. 68).

### **Doporučení pro výukovou praxi**

V doporučení na osvojování pravopisu cizího jazyka lze zjistit, že existují různá cvičení, aby se učitelé neuchylovali ke klasickému diktátu. „Např. rozvíjení vět, doplňování slovních spojení a vět, opakovaná cvičení.“ (srov. Zelinková, 2005, str. 94) Dále se doporučuje při nácvičování pravopisu využívat rýmy, kdy daná slova se rýmují a obměňují se písmena a významy slov. Neměnicí se či obtížná písmena v rýmech se mohou zvýraznit barevně, aby byl u dítěte podpořen nácvičování psaní. Pokud dítě neustále chybuje v určitých slovech, je dobré, aby si vytvořilo sešit, kam si bude zapisovat daná, pro něj obtížná slova. (srov. Zelinková, 2003, str. 173-174)

## **2.5 Poslech s porozuměním**

Stejně jako dovednost čtení, tak i poslech s porozuměním se řadí mezi receptivní řečové dovednosti. Proto lze najít mezi těmito dovednostmi při osvojování spoustu podobností. (srov. Zelinková, Černá, Zitková, 2020, str. 87) Je třeba zmínit, že dovednost poslechu s porozuměním souvisí s výslovností, ale také s mluveným projevem, proto je třeba nejprve nacvičit správnou výslovnost a zaměřit se na cvičení, která podporují zejména „sluchovou diskriminaci a sluchovou paměť“. Pokud totiž nejsme schopni rozumět našemu mluvnímu partnerovi, nemůžeme s ním mluvit ani v českém a ani v cizím jazyce. (srov. Janíková, 2003, str. 81)

Děti s SPU mají zejména potíže porozumět učitelově výkladu, a tím pádem nejsou schopni reagovat na učitelovy pokyny, na které se nedokáží ani soustředit. Lze si všimnout, že problémy mívají i u jednoznačných otázek, na které nejsou schopni odpovědět. Také na otázky při poslechu nedokáží odpovědět. (srov. Janíková, 2003, str. 81) Pro některé žáky je problematické poslouchání kaset a CD, neboť nahrávky jsou pro ně moc rychlé, a tím pádem dané nahrávce nerozumí (srov. Janíková, 2007, str. 50). Pokud by se hledaly nejvíce obtížné činnosti s poslechem, tak je možné sem zařadit psaní diktátů a psaní poznámek. Diktáty přináší žákům s dyslexií velký stres, neboť musí

dané slovo slyšet a následně ho správně zapsat, což klade „velké nároky na pracovní paměť, kterou mají žáci s dyslexií oslabenou“. (srov. Zelinková, Černá, Zitková, 2020, str. 87) Nepomůže ani to, že žáci s dyslexií na doporučení pedagogicko-psychologické poradny píšou každou druhou větu, neboť souvislý text je pak pro žáky roztříštěný a věty, které píšou, tak postrádají smysl. Také cvičení na poslech, kdy žáci doplňují slova do mezer, jsou pro žáky obtížné, neboť dělají více činností najednou a to: poslouchají, čtou a také dopisují slova do mezer. Vráťím-li se k psaní poznámek, lze vyhodnotit, že pokud si má sám žák zapsat poznámky do sešitu dle výkladu učitele, může to být pro něj složité, neboť nemusí výklad pochopit, zapsat a zároveň si to musí zapsat pravopisně a gramaticky správně. Pokud je třeba, aby se žák plně soustředil na výklad, je dobré, když mu k tomu je dána nějaká opora, a to např. v podobě pracovního listu nebo prezentace, kterou bude mít v tištěné podobě. (srov. Zelinková, Černá, Zitková, 2020, str. 87-88)

### **Doporučení pro výukovou praxi**

Pro nácvik poslechu s porozuměním se doporučuje, aby učitel mluvil ve výuce cizím jazykem, a aby také žáci daný cizí jazyk používali. K nácviku poslechu s porozuměním lze využívat různé předměty, obrázky, pohybová cvičení či mimická cvičení. Kromě toho je třeba zařazovat do výuky i cvičení na koncentraci, neboť ke komunikaci je potřeba velká soustředěnost. A také je dobré rozvíjet sluchovou paměť. Toho je možné docílit, když budou děti dostávat krátké texty, básničky, či písničky na naučení nazpaměť. (srov. Janíková, 2003, str. 81)

Pro nácvik poslechu lze využít také cvičení zohledňující strategie poslechu s porozuměním. A to „poslech globální“, kdy žáci zachycují jen nejdůležitější informace, „poslech selektivní“, žáci se zaměřují na předem určené informace, a „poslech intenzivní“, kdy žáci se snaží pochytit detailně celý poslech. (srov. Janíková, 2003, str. 81)

## **2.6 Čtení s porozuměním**

Čtení dítěte s dyslexií je většinou ovlivněné tím, že dítě podává v mateřském jazyce velice slabý výkon ve čtení, s čímž souvisí i strach, který dítě má, když je vyzván, aby nahlas četl, a v neposlední řadě je to také odpor ke čtení. Je možné ale být svědkem toho, že dítě bude číst v cizím jazyce daleko lépe, jak v mateřském jazyce. Velkou roli

v tom může hrát účinný nácvik čtení nebo také pozitivní motivace. (srov. Zelinková, Čedík, 2013, str. 110) K tomu, aby si dítě dokázalo osvojit dovednost čtení s porozuměním, musí nejprve umět vyslovit cizí slova, která rozdělí na části a následně dané rozpůlené slovo spojí a přečte jako celek. A poté je třeba, aby dítě bylo schopné vybavit si optickou formu slova, když dané slovo uslyší. Díky tomuto postupu se u dítěte tvoří slovní zásoba, a proto když dítě vidí známé slovo a je schopné si vybavit danou podobu slova, dokáže dané slovo přečíst. (srov. Janíková, 2003, str. 88)

Tempo čtení dětí s dyslexií je pomalé a nepřesné. V rámci německého jazyka čtou děti i hlásku „h“ ve slovech, kde se hláska „h“ nevyslovuje. Děti předčítají německý text spíše česky a také čtou německý text tak, jak ho vidí, např. „Schnee jako schné“. (srov. Janíková, 2007, str. 50-51) K dalším nezdarům je možné přiřadit, že dítě nedokáže spojit hlásky k sobě, tak aby je mohlo přečíst jako slovo. Ve slovech také často přehazuje písmenka, či si slova vymýšlí nebo nedočítává konce u slova. Melodie čteného textu je monotónní a pomalá, někdy lze zaznamenat tzv. „přerušované čtení“. K obsahu čteného textu je možné poznamenat, že dítě rychle zapomíná to, co v textu před chvílí přečetlo. Někdy také dochází k tomu, že se dítě maximálně soustředí na přečtení textu a nedává pozor na to, co je obsahem daného textu. (srov. Janíková, 2003, str. 88)

Ve výuce cizích jazyků je možné se setkat s řadou různých typů čtením, např. s hlasitým a tichým čtením. Pro hlasité čtení, které slouží jako nástroj pro osvojování techniky čtení v cizím jazyce, je důležitý výběr textu, který budou žáci číst. Doporučují se autentické texty, pohádky, krátká sdělení či si žáci mohou vybrat vlastní text, aby byli motivováni. Fáze přípravy hlasitého čtení spočívá v tom, že si žáci nejprve sami pro sebe text přečtou, poté daný text přečte např. učitel, pak se text čte ve dvojici a v závěru čte text žák sám před třídou. Avšak je důležité zmínit, že žák do čtení textu nesmí být nucen, sám by si měl říct, kdy chce číst před třídou, nabízí se i možnost vyslechnout žáka mimo třídu a to individuálně, pokud se necítí číst před celou třídou. (srov. Zelinková, Černá, Zitková, 2020, str. 85)

Tiché čtení slouží k osvojování porozumění čteného textu. Buď žáci hledají v textu hlavní myšlenku, nebo hledají speciální informace. I tiché čtení má své přípravné fáze. Nejprve je třeba dát žákům aktivitu, která bude předcházet čtení. V této aktivitě zjistím znalosti žáků o daném tématu a také aktivuji odpovídající znalosti jazyka. Poté

následuje samotné čtení a vypracování daného úkolu s textem. Poslední fáze je zaměřená na určitý jev či na rozvoj jiné dovednosti. Je třeba zmínit, že při vypracovávání úkolů v souvislosti se čtením by žáci s dyslexií měli dostat dostatečný čas a také pokud by ve třetí fázi tichého čtení byla rozvíjena dovednost psaní, tak by úkol neměl obsahovat moc psaní. (srov. Zelinková, Černá, Zitková, 2020, str. 85-86)

### **Doporučení pro výukovou praxi**

Pro nácvik čtení s porozuměním se doporučuje dávat žákům krátké texty, které je nutné číst neustále, aby si žáci procvičili výslovnost a překonali tak neúspěch. Dalším doporučením je „čtení po slabikách“, pokud dítě narazí na obtížné slovo. Je také užitečné, když si dítě v textu vyznačuje slova, která jsou pro něj známá a neznámá. Přitom neznámá slova by si žák měl zapisovat do zvláštního sešitu. Vhodná pomůcka pro nácvik čtení je, když dítěti během čtení se pouští namluvený text, který dítě čte zároveň. Někdy je také možnost se setkat s doporučením, aby se žáci učili text nazpaměť. (srov. Zelinková, Čedík, 2013, str. 110) Přesto je třeba říci, že učení textů nazpaměť není ideální metoda, ale aspoň dochází k aktivnímu použití slovní zásoby, kdy žák fixuje nová slova a slovní spojení (srov. Zelinková, 2005, str. 91).

Za zmínku stojí i úprava textů pro žáky s dyslexií. Doporučuje se využívat ke čtení texty, které jsou graficky přehledné a členěné do odstavců. Texty by měly obsahovat větší písmena a neměly by být příliš dlouhé, neboť pokud dítě s dyslexií vidí velký text, který obsahuje malá písmena, ztratí okamžitě motivaci ke čtení. (srov. Zelinková, 2005, str. 91)

## **2.7 Mluvený projev**

Mluvený projev je nedílnou součástí, pokud se chci domluvit s cizinci, a proto je plno lidí motivováno se učit právě cizí jazyky. A proto je třeba se ve výuce více zaměřit na procvičování komunikace v cizích jazycích, než gramatických pravidel a písemných projevů. Pokud nepočítám jedince, kteří potřebují mít jazyk na vysoké úrovni, kým jsou např. odborníci, kteří potřebují komunikovat se zahraničím ve své profesi. (srov. Zelinková, Čedík, 2013, str. 104)

Komunikace dětí s dyslexií je negativně ovlivněna strachem z neúspěchu, neboť děti s dyslexií často při komunikaci chybují, čímž se bojí posměchu u svých spolužáků. Jejich mluvní pohotovost je velice oslabena, neboť si dítě špatně vybavuje slova a k tomu má

ještě problémy s výslovností. Zároveň má dítě s dyslexií obtíže provádět více činností najednou, tedy nezvládá si vybavovat slova a k tomu i gramatická pravidla. (srov. Zelinková, Čedík, 2013, str. 105)

Příčinu těchto obtíží je možné hledat v souvislosti s „krátkodobou pamětí“, neboť pokud se dítě snaží vytvořit větu, tak není schopno si zapamatovat myšlenku svého sdělení, do doby, než danou větu dokončí. Poté se zarazí a není schopen vyjádřit žádnou myšlenku. Někdy se mu i stane, že si pamatuje konec své myšlenky, ale není schopen si vybavit začátek svého sdělení. Proto mnoho žáků s dyslexií se raději naučí fráze nazpaměť, neboť mají strach pouštět se do komunikace v cizím jazyce. Pokud jsou ale žáci do komunikace nuceni, je jejich mluvní projev „překotný a málo plynulý“, někdy i v rozhovoru nemluví. (srov. Janíková, 2003, str. 96)

### **Doporučení pro výukovou praxi**

Aby byl rozvíjen mluvní projev dětí, je důležité, je naučit „nестydět se mluvit“ před svými spolužáky. Důležité je, aby žáci byli vedeni k užívání cizího jazyka ve výuce, nikoliv aby se bavili česky. V cizím jazyce by žáci měli také přemýšlet, doporučují se všednodenní jevy, které si nemusíme překládat, neboť by si měli žáci tyto výrazy vybavovat automaticky a to např. pozdravy, prosby, poděkování. Pro žáky je daleko jednodušší, když mluví v dialogu s partnerem, než když mluví v monologu sami se sebou. Aby byl dialog pro žáky s dyslexií užitečný, doporučuje se, aby žáci tvořili krátká sdělení a zároveň se vyvarovali složitých sdělení, která nejsou schopni vyjádřit. A pokud by přeci jen žáci chtěli vyjadřovat složitá sdělení, je dobré, aby si své myšlenkové pochody zaznamenali. Dobrou pomůckou pro ně můžou být „např. myšlenkové mapy, obrázky“. Tyto pomůcky je dobré využívat při každé komunikaci. (srov. Zelinková, Čedík, 2013, str. 105) Janíková také doporučuje využívat při komunikaci neverbální prvky, neboť ty mohou usnadnit verbální vyjadřování. V rámci nácviku komunikace apeluje na učitele, aby žáky motivovali a dávali jim najevo, že není špatné, když udělají v komunikaci chybu, neboť tím jim budou budovat sebedůvěru v mluvení. Proto také při dialozích je vhodné míchat žáky, kteří mají SPU s žáky, kteří poruchy nemají. Nácvik komunikace lze pojímat i zábavně, a to buď ve formě hry, nebo dramatické výchovy. (srov. Janíková, 2003, str. 96-97)



## 2.8 Písemný projev

Písemný projev se řadí mezi produktivní řečové dovednosti. Písemný projev slouží k vyjadřování myšlenek a sdělení pomocí písma (srov. Zelinková, Černá, Zitková, 2020, str. 90). S písemným projevem souvisí také pravopis, který byl již výše rozebírán, a zejména pravopis je úskalím u dětí s dysgrafií a u dětí s dyslexií (srov. Janíková, 2003, str. 103). Proto lze najít u těchto dětí písemné projevy, které obsahují nečitelné písmo a jejich tempo psaní daného písemného projevu je velice pomalé. V souvislosti s pomalým tempem psaní je třeba zmínit, že dítě spotřebovává velké množství energie, a proto už nemá tolik sil, aby se zaměřilo na ostatní jevy v písemném projevu. Příčiny, které ovlivňují písemný projev žáků, lze uvést jako „oslabení sluchového vnímání“ a „oslabení krátkodobé paměti“, která brání žákovi vybavit si slova a gramatická pravidla či myšlenky, které chce žák písemně vyjádřit. Krátkodobá paměť také ovlivňuje strukturu psaného textu, kterou si žák nedovede udržet. (srov. Zelinková, Čedík, 2013, str. 111)

### Doporučení pro výukovou praxi

Jak zde již bylo několikrát zmíněno, tak pokud má dítě obtíže osvojit si danou dovednost ve svém mateřském jazyce, tak ani písemný projev v cizím jazyce nebude výjimkou. Jelikož jsou žáci slabí ve psaní textů ve svém mateřském jazyce, tak jejich motivace u psaní textů v cizím jazyce není moc velká. Proto je důležité žáky ke psaní textů motivovat. Velkou roli zde sehrává „tolerantnější přístup k chybě“, a proto při hodnocení psaných textů by se učitelé neměli zaměřovat na chyby, které by měli počítat v malém měřítku. (srov. Janíková, 2003, str. 103) Kromě motivace by se měli u žáků snažit snižovat strach, který mají z psaní textů. Docílit toho mohou několika způsoby a to „např. psaní ve dvojicích nebo skupinách“. Žáci by se také měli vyvarovat psaní dlouhých textů, neboť čím delší text, tím více chyb. Proto je dobré upřednostňovat kratší texty, a když žáci píšou krátké texty, měl by jim být poskytnut dostatečný čas, aby byli schopni text napsat i zkontrolovat. Doporučuje se také zařazování pomůcek při psaní textů. Pod těmito pomůckami si mohou představit různé obrázky či předměty, které budou žáky motivovat a dají jim inspiraci pro vytvoření textu. Důležitou položkou pro písemný projev je také téma daného psaného textu, jelikož když žáci dostanou téma, které je neosloví, tak nemohou nic pořádného napsat. Proto je dobré vybírat taková témata, která žáky oslovují a o které se sami zajímají.

Žáci, kteří mají nečitelné písmo, mohou při delších písemných projevech využívat počítač. (srov. Janíková, 2003, str. 103) Nebo pokud píše čitelněji a rychleji tiskacím písmem, tak mohou použít tiskací (srov. Zelinková, 2003, str. 174).

Hodnocení písemného projevu by učitelé měli spíše směřovat k ústnímu hodnocení (srov. Janíková, 2003, str. 103). Aby se předcházelo chybám, je možné žákům povolit při psaní gramatické tabulky či přehledy a při neznalosti slovní zásoby jim dát možnost nahlédnout do slovníku (srov. Zelinková, Černá, Zitková, 2020, str. 91).

### 3. Kvalita učebnicových souborů ve vztahu k potřebám žáků s

#### SPU

V rámci výuky cizích jazyků se většinou používá učebnice, jakož to „didaktický prostředek“, jak uvádějí Zelinková a Černá v souvislosti s výukou angličtiny. Je možné najít ale odborníky, kteří s používáním učebnice nesouhlasí, neboť jsou názoru, že učebnice nejsou zdrojem zábavy, a tudíž jsou nudné. (srov. Zelinková, Černá, Zitková, 2020, str. 99) Avšak pokud jsou ve třídě žáci s SPU, je třeba pro ně zvolit vhodnou učebnici, neboť pokud budou mít žáci učebnici, která pro ně nebude odpovídající, budou více odkázáni na pomoc učitele, aby byli schopni se v učebnici zorientovat. (Krejčová, Bodnárová, 2015, str. 20)

Učebnice pro cizí jazyky by bylo možné popsat jako pestré tištěné materiály, které obsahují velké množství obrázků či tabulek a textu, které musejí mít jednotný formát písma a velikosti písma. Tyto aspekty mají motivovat žáky k učení jazyka a zálibení daného předmětu, ale tyto aspekty jsou určeny spíše žákům bez SPU, neboť žáci s SPU mohou právě kvůli těmto aspektům ztratit motivaci se daný jazyk učit. Je to způsobené tím, že pestrost učebnice je pro ně spíše na škodu, jelikož stránky pro ně nejsou přehledné. Také písmo, které je v každém cvičení jiné, je pro žáky s SPU oříšek. Např. budou-li mít žáci v jednom cvičení psací písmo a ve druhém cvičení tiskací písmo, může to být pro ně obtížné. (Krejčová, Bodnárová, 2015, str. 20)

Zaměříme-li se detailněji na aspekty, které činí dětem s SPU potíže v učebnicích, je třeba zmínit zejména komiksové příběhy, kdy text je roztržštěný po celé stránce, a ještě je vpisován do obrázků. Vedle komiksů jsou to také vtipy, coby krátká sdělení. Mnohdy bývá pro žáky úskalím, když je text velice malým písmem natištěný, to lze najít i u slovíček, které se pojí s danou lekcí. Také u rozdělení textu do sloupců je možné zaznamenat u žáků problémy. Sellin uvádí zejména „sloupce jako v novinách“, kdy největším problémem je, že pokud dítě čte nahlas a dojde na konec řádku, tak není schopné hned přejít očima na další řádek. (srov. Sellin, 2004, str. 32) Rušivým elementem pro mnohé žáky s dyslexií je také odlišný „typ tisku“ a to zejména pokud se střídá několik typů tisku v jednom textu (srov. Sellin, 2004, str. 32). Zelinková a Černá uvádějí jako problematické také různé druhy písma, např. Times New Roman,

Garamond, Georgia (srov. Zelinková, Černá, Zitková, 2020, str. 100). Dalším druhem písma, které je pro dítě problematické, je také kurzíva (srov. Zelinková, 2003, str. 162). Při práci s elektronickou učebnicí se doporučuje promítat jen část textu, která je pro žáka důležitá a zbytek stránky skrýt. To samé je možné udělat i v tištěné učebnici, když žákovi vytvoříme „papírovou šablonu formátu stránky učebnice“, která dítěti usnadní přehled na stránce učebnice. Dítě pomocí papírové šablony vidí pouze sloupec textu a zbytek textu a obrázků, které se na stránce vyskytují, jsou skryty pod šablonou, takže se dítě může soustředit pouze na daný text, který čte a není přehlcený všemi informacemi. (srov. Zelinková, Černá, Zitková, 2020, str. 101)

I když nelze měnit velikost písma ani druh písma v učebnicích, je možné se na tyto aspekt zaměřit aspoň v pracovních listech, které se pro žáky tvoří jako doplňkové materiály. Při tvoření pracovních listů je třeba se držet těchto zásad, pokud jsou pracovní listy určeny pro žáky s SPU.

Nejprve je důležité si uvědomit, že žáci nezvládají pobrat mnoho informací na jedné stránce, proto je třeba se vyvarovat pracovním listům, které obsahují mnoho informací. Aby dané informace byly v pracovních listech zvýrazněné, a aby se žáci v daných informacích vyznali, musí být informace doplňovány „diagramy, grafy, či myšlenkovými mapami“. Důležité je také se zaměřit na počet slov na řádku a tedy je optimální, když jeden řádek textu obsahuje „12 slov“, jak uvádí Zelinková. Pokud je tvořen text pro žáky s dyslexií, nikdy nelze zarovnávat text do bloku, taktéž je třeba se snažit o stejné mezery mezi slovy. Doporučuje se zarovnávat text vlevo, jiný způsob zarovnání je pro žáky s dyslexií akorát na škodu. Jak již bylo zmíněno výše, tak žáci s SPU mají problém přečíst text, který je napsán malým písmem, proto pokud pro ně je tvořen text, měl by být psán větším písmem a toto písmo by navíc mělo být bezpatkové. Mezi doporučovanými typy písma lze najít např. „Ariel, Helvetica, Verdana, Trebuchet“. Pokud by bylo třeba pracovní list rozveselit, lze daný text vytisknout na barevný papír. (srov. Zelinková, Černá, Zitková, 2020, str. 101)

## 4. Učebnicový soubor

V následující kapitole se budu zabývat nejprve obecnými informacemi o učebnicích<sup>1</sup> jako takových. V další části této kapitoly se zaměřím již konkrétně na učebnici německého jazyka, její strukturu a analýzu.

Nejdříve je třeba ve stručnosti vymezit, co je to vlastně učebnice. Průcha vysvětluje, že učebnice z hlediska laiků působí jako „knížka, vybavená barevnými ilustracemi, z níž se žáci a studenti mají učit v jednotlivých předmětech apod.“ (srov. Průcha, 1998, str. 11). Z odborného hlediska chápe Průcha učebnici jako „edukační konstrukt“ a přesné znění termínu učebnice se dle něj odvíjí podle systému, ve kterém se učebnice zkoumá. Dále uvádí tyto tři systémy, a to učebnice jako: „školní didaktické texty, didaktické prostředky, kurikulární projekty“. (srov. Průcha, 1998, str. 13)

Učebnici jakožto školní didaktické texty je možné definovat jako knihu, která je sestavena takovým způsobem, aby sloužila zejména k učení a zároveň vyučování. Do této sorty školních didaktických textů jsou zahrnuty nejen učebnice, ale také další školní texty, mezi které patří i slovníky a zvukové nahrávky sloužící k procvičení dovednosti poslechu s porozuměním, a které se využívají pro školní výuku a slouží pro doplnění učebnice. Nepostradatelnou součástí učebnice je také pracovní sešit, který někdy bývá obsažen v samotné učebnici, kdy jednu část knihy tvoří učebnice a zbývající část je pracovní sešit. (srov. Průcha, 1998, str. 16-17)

Učebnici jako didaktický prostředek lze zkoumat v souvislosti s danými didaktickými prostředky, které lze chápat jako souhrn všech námětů sloužících k uskutečnění vzdělání. Proto je také v této oblasti nutné zkoumat nejenom obsah a cíle, ale také vlastnosti prostředků, které s učebnicí soutěží. Mezi tyto soutěžící didaktické prostředky se zahrnují např. elektronické učebnice. (srov. Průcha, 1998, str. 14-15)

V neposlední řadě je třeba ve stručnosti charakterizovat učebnici jako kurikulární projekt, tedy zda se jedná o učebnici, která je v souladu se vzdělávacím programem. V učebnicích tohoto typu je obsažen učební plán a jsou zde stanoveny cíle vzdělání, které jsou formulovány, buď celistvě, nebo v každém daném předmětu zvlášť. Pro autory těchto učebnic je obzvlášť obtížné rozhodnout, zdali má být v učebnici daného

---

<sup>1</sup> V celé této kapitole používám pro zjednodušení termín učebnice namísto pojmu učebnicový soubor.

předmětu obsaženo také rozšiřující učivo, nebo zdali si učitel s rozšiřujícím učivem poradí sám. (srov. Průcha, 1998, str. 14)

Abych nezůstala jen u jednoho stanoviska pohledu na učebnici, zaměřím se také na Maňákův přístup. Maňák si pod pojmem učebnice představuje učební pomůcku, ve které je obsažen systematický „výklad učiva“ (srov. Maňák, 2008, str. 20). K didaktickým textům lze zařadit dle Maňáka „např. také cvičebnice, čítanky, slovníky, sborníky, zpěvníky, atlasy, sbírky úloh, pracovní sešity a další“ (srov. Maňák, 2008, str. 21). Maňák také uvádí, že může nastat doba, kdy tyto didaktické texty budou nahrazeny elektronickými médii. Jelikož jsou na učebnici vyvíjeny nátlaky, aby se co nejvíce přizpůsobila nárokům, které požaduje škola či samotná výuka, je možné se setkat ve školské praxi také s učebnicemi, jež odkazují na elektronické zdroje. Právě tyto učebnice se nejvíce nacházejí ve výuce cizích jazyků. I když se stále častěji pracuje ve výuce s informačními technologiemi, tak funkce učebnice není těmito technologiemi vytlačována ani utiskována, ba právě naopak tyto nové moderní pomůcky slouží k oživení výuky. (srov. Maňák, 2008, str. 21-22) Hlavní kladnou stránku u klasické tištěné učebnice vidí Maňák v její funkci „systematizační, integrační a koordinační“. Neboť v dnešní době, kdy je povolený přístup na internet všem, je možné se setkat s různými učebními materiály. Problém tkví v tom, že tyto učební materiály jsou variabilní a uniká zde přehlednost, což se těžko sjednocuje. Zároveň nedochází, tak jako u učebnic, ke schválení, zdali jsou dané učební materiály vhodné. Proto je v klasických učebnicích učivo řazeno do určitého systému, který není roztříštěný, jako tomu právě je u učebních materiálů, které lze najít při školské praxi na internetu. (srov. Maňák, 2008, str. 23) Průcha vidí největší kladné stránky tištěné učebnice v její dostupnosti, také v možnosti danou učebnici přenášet a v neposlední řadě i ve skutečnosti, že klasická učebnice nepotřebuje žádné další technické přístroje. Také po ekonomické stránce se tištěné učebnice jeví výhodněji, neboť není třeba k nim dokupovat různá zařízení. S elektronickou učebnicí je problém zejména v tom, že ne každý žák vlastní počítač, aby se mohl doma připravovat na výuku. Zatímco tištěná učebnice, buď žáky nic nestojí, neboť ji dostávají od školy zadarmo, nebo si ji kupují za malý poplatek. V souvislosti s elektronickou učebnicí je možné se setkat se žáky, kteří nejeví kladný vztah k elektronickým zařízením a spíše dávají přednost tištěné učebnici. (srov. Průcha, 1998, str. 16)

## 4.1 Struktura učebnice

Aby mohla být učebnice analyzována, je třeba se zaměřit na to, jak taková učebnice vypadá, a jaká je její vnitřní struktura. A jelikož budu zkoumat analýzu učebnic německého jazyka, budu se zabývat orientací v učebnici pro cizí jazyk. Nodari pracuje s těmito částmi, které lze najít v učebnicích cizího jazyka: „Lehrwerkübersicht, Inhaltsverzeichnis, Vorwort, Register, Grammatiküberblick, Übungen und Aufgaben zur Orientierung“(srov. Nodari, 1995, str. 187).

V „Lehrwerkübersicht“ (v přehledu učebnice) je obsažen všeobecný přehled učebnice a informace o tom, zda jsou součástí učebnice i nějaké další části, jako je např. pracovní sešit. U některých učebnicových svazků je možné se setkat i s tím, že obsahují dva obsahy (Inhaltsverzeichnisse). První obsah je na začátku svazku, ve kterém je možné se dozvědět hlavní téma a učební cíle každé kapitoly. Před každou novou kapitolou lze najít další obsah, který pojednává o dané kapitole. V některých učebnicích je možné se setkat také s tím, že stručný obsah dané kapitoly se nachází na konci probrané kapitoly, kdy žáci zhodnocují, co si z dané kapitoly osvojili dobře, a co naopak špatně. Po „Inhaltsverzeichnisse“ následuje „Vorwort“ (předmluva), která promlouvá k žákům jakožto první kontakt s danou učebnicí. V předmluvě promlouvají autoři učebnice, kteří se snaží žákům vysvětlit, jak daná učebnice funguje, a jak s ní pracovat. Také v předmluvě lze nacházet vysvětlivky k určitým symbolům, které provází učebnici. (srov. Nodari, 1995, str. 188-190) Většinou na konci učebnice se nachází „Register“ (rejstříkem), ve kterém je buď rejstřík s gramatikou, nebo rejstřík se slovní zásobou. V praxi je možné se setkat také s tím, že rejstřík se slovní zásobou bývá v podobě slovníčku; daná slova zde bývají přeložena do mateřského jazyka, nebo bývá slovníček rozdělen podle tematických okruhů. U gramatického rejstříku bývá buď přehled gramatiky s vysvětlením daného gramatického pravidla, nebo odkaz, kde je daná gramatika v učebnici vysvětlena. (srov. Nodari, 1995, str. 190) Na posledních stranách učebnice se nachází „Grammatiküberblick“ (přehled gramatiky), který může být rozdělený podle určitých jevů nebo podle slovních druhů. Nedílnou součástí učebnice jsou také „Übungen und Aufgaben“ (cvičení a úkoly). V učebnicích je možné se setkat s různými typy cvičení, které slouží k tomu, aby si žáci osvojili gramatiku, či jiný jazykový prostředek. (srov. Nodari, 1995, str. 191)

Pokud by se na učebnici nahlíželo z hlediska struktury, a nikoliv z hlediska částí, které učebnice obsahuje, bylo by třeba se zaměřit na tzv. „strukturní komponenty“, jak uvádí Průcha. Pod strukturními komponenty je možné si představit určité jednotky, které ve své celistvé podobě tvoří učebnici. Z hlediska struktury je možné říci, že se učebnice skládá ze dvou podstatných složek, kterými jsou: „textová složka“ a „mimotextová složka“. Pokud by se tímto přístupem analyzovala učebnice, jednalo by se o „funkčně strukturální analýzu učebnic“. V textové složce lze zahrnout tyto komponenty: „motivační text, výkladový text, regulační text, ukázky a příklady, cvičení, otázky, prostředky zpětné vazby“. Pod motivačním textem je možné si představit uvádějící text, který nás uvádí k určitému novému učivu. Cílem motivačního textu je vysvětlit žákům, proč se dané učivo učí a zároveň je k tomu učení motivovat. Výkladový text slouží k předání poznatků, aneb toho, co si mají žáci díky učebnici osvojit. Od regulačního textu lze očekávat přesné pokyny, jak mají žáci daný úkol vyřešit a zároveň se jedná o text, který má žáky zaktivizovat. Dané úkoly neboli cvičení v učebnici mají za cíl, aby si žáci osvojili daný jazykový prostředek, který se ve cvičení záměrně opakuje. K aktivizaci žáků slouží také prostředek otázky, jejichž cílem je prověřit, zdali si žáci osvojili určitou dovednost. Pod prostředky zpětné vazby si lze představit různé klíče k určitým cvičením, které slouží k ověřovací funkci. (srov. Průcha, 1998, str. 21-22)

## **4.2 Historie analýzy učebnic**

I když se dříve učebnice jevila jako velice důležitý prvek pro vzdělávání žáků a studentů, jednalo se spíše o rutinní záležitost a připisovala se jí praktičnost, nedocházelo k její hlubší analýze. Většinou se zkoumal pouze obsah učebnice a přiměřenost daného obsahu, což mělo negativní vliv nejen na tvorbu učebnic, ale také na její hodnocení, které bylo založené na intuitivním klasifikování od odborníků daného předmětu. Vše se změnilo až v 60. a 70. letech minulého století vlivem vytvoření základů teorie učebnice, které se zabývaly nejen teorií učebnice, ale také jejím hodnocení. (srov. Průcha, 1998, str. 11) V dnešní době už se ustupuje od analyzování učebnic podle určitých vzorců, a také se rozšiřuje výzkum učebnic, nejen po stránce obsahové, jak tomu bylo dříve, ale také po stránce využití a schválení učebnice; v neposlední řadě výzkum zahrnuje



i zaměření na samotného žáka. (srov. Knecht, Janík, 2008, str. 9) I když je vidět velký posun v analýze učebnice za posledních několik desítek let, je třeba zmínit, že i v momentálním výzkumu učebnic lze postrádat analyzování určitých hledisek, na které není brán zřetel (srov. Knecht, Janík, 2008, str. 10). Přesto je třeba říci, že se učebnice od 70. let minulého století zlepšily, a to převážně jejich grafické zpracování. Nelze však říci, do jaké míry pomohl tomuto kroku výzkum učebnic. Také se může jednat pouze o snahu zatraktivnit učebnice žákům, než aby bylo kvalitně zlepšeno didaktické zpracování učebnice. Proto by se měla učebnice klasifikovat, nejen ke vztahu grafického zpracování, ale z aktuálních postojů daných oborů. Je potřeba zdůraznit, že nelze každou učebnici, která je hojně prodávána, považovat za nejlepší dílo na trhu. Od toho tu je právě výzkum učebnic, který slouží k tomu, aby zkvalitňoval tvorbu učebnic. Díky pedagogickému výzkumu by se mohlo předcházet problémům u tvorby učebnic a to tím, že by byla dodržena doporučení, která by stanovil pedagogický výzkum při procesu tvorby učebnice, povolení učebnice do provozu a při její revizi. Výsledky, které by pedagogický výzkum zjistil, by měly být rozšířeny dál, a to zejména k autorům a vydavatelům učebnic, ale také k učitelům a žákům, neboť jsou to právě učitelé, kdo rozhodují o výběru učebnice, a proto je žádoucí, aby byli schopni dané problematice rozumět. (srov. Knecht, Janík, 2008, str. 14)

Knecht a Janík uvádějí dva hlavní proudy, podle kterých se provádí analýza učebnic. První proud je tzv. „kutikulární přístup“, kdy je učebnice zkoumaná ve vztahu ke kurikulu a výzkum se zaměřuje na učební látku dané učebnice. Druhý proud je tzv. „psychodidaktický přístup“, který se spíše zabývá tím, jak je učební látka v učebnici prezentována, ale také zjišťuje, jaký dopad má učebnice na učitele a žáky. (srov. Knecht, Janík, 2008, str. 10)

Průcha zmiňuje, že lze učebnici analyzovat z několika hledisek, které jsou předmětem výzkumu v učebnicích. Mezi tyto části lze zahrnovat v první řadě zejména vlastnosti dané učebnice, a to jak po stránce komunikační, tak i po stránce obsahové a ergonomické. Dále lze učebnici zkoumat z hlediska její funkce pomocí dotazníků u uživatelů nebo v samotné výuce, kdy je učebnice používána při vyučování. Na učebnicích je možné také hodnotit její výsledky a efekty, které vedou ke znalostním změnám u jednotlivců. Z hlediska fungování učebnice je možné také zjistit, jak bude

daná učebnice fungovat ve vyučování. A v neposlední řadě lze analyzovat nejlépe vyhovující parametry učebnice. (srov. Průcha, 1998, str. 43)

V této práci se budu nejvíce věnovat analyzování učebnice z hlediska vlastností, proto se na tuto kategorii zaměřím detailněji. Pod vlastnostmi učebnice je možné si představit základní prvky, které se podílejí svým vlivem na kvalitě učebnice. V učebnici lze nalézt tři kategorie těchto vlastností, jak již bylo zmiňováno výše a to: komunikační, obsahové a ergonomické. Veškeré tyto vlastnosti se podílejí na tom, jak učebnice funguje ve výuce a zároveň lze dané vlastnosti, nejen analyzovat, ale i popisovat, a také zjišťovat. Při analyzování těchto vlastností se používá spíše název „parametry učebnice“. (srov. Průcha, 1998, str. 44)

Komunikační parametry lze charakterizovat jako vlastnosti, které se podílí na předání obsahu dané učebnice žákům, a to buď pomocí verbálních prostředků, mezi které se řadí jazyk a stylizace textu, anebo prostředky neverbální, jakými jsou v učebnici např. grafy a fotografie. Díky tomu je možné zkoumat, zdali není učebnice obtížná z hlediska textu, který předává informace žáků. Není to však jen obtížnost daného textu, co je nutné analyzovat, ale je třeba se také zaměřovat na kvantitu učiva, které je prezentováno textem. Z vlastní zkušenosti lze říci, že některé učebnice bývají přehlcené hromadou informací, až někdy učebnice působí jako encyklopedie a dochází ke ztrátě motivace u žáků se z dané učebnice toho typu učit. (srov. Průcha, 1998, str. 44)

Pokud by bylo třeba zjistit vzdělávací obsahy dané učebnice, musely by se analyzovat její obsahové vlastnosti, které zkoumají také náplň těchto vzdělávacích obsahů. Lze říci, že učebnice podléhá učebním osnovám a zároveň určuje, co se žáci mají učit, proto je možné obsahové vlastnosti zkoumat z několika hledisek, a sice pomocí kulturních vzorců a postojů tím, že se bude v učebnicích sledovat, zda se v nich nevyskytuje např. diskriminace žen či jiné nežádoucí jevy, které mohou být v učebnicích ukryté. Pomocí analýzy obsahových vlastností je také možné zjišťovat, jakým způsobem je předáván žákům obsah, aby byl pro žáky zajímavý a motivující. Tedy zkoumají se emocionální prostředky, které jsou cíleny na žáky, aby je daný obsah oslovil. Lze totiž z praxe říci, že mnohé učebnice jsou psány bez emocionálních prostředků, a tedy působí spíše odborným nebo neutrálním dojmem a neoslovují žáky tak, jak by měly. (srov. Průcha, 1998, str. 45)

V neposlední řadě je třeba se zmínit o vlastnostech ergonomických, které budou hlavním předmětem praktické části této práce. Pod ergonomickými vlastnostmi je možné si představit např. využívání barev, využívání různých druhů písma a velikosti, ale také sem spadá způsob, jakým je odlišeno učivo, které není natolik zásadní jako učivo hlavní. Tyto ergonomické vlastnosti slouží k tomu, aby byla učebnice vhodným nástrojem pro žáky. (srov. Průcha, 1998, str. 46)

### **4.3 Učebnice německého jazyka a jejich analýza**

V této kapitole se budu již konkrétně věnovat učebnicím německého jazyka. V úvodu je třeba zmínit, jak uvádí Ježková, že učebnice cizích jazyků mají na trhu zvláštní postavení, proto je jim věnována menší pozornost v rámci analýzy. Učebnice cizích jazyků jsou analyzovány pouze z hlediska teorie, aplikace, tvorby, hodnocení či kritérií výběru učebnice, ale chybí konkrétní analýza těchto učebnic. Ježková uvádí tyto autory, kteří prováděli analýzu učebnic cizích jazyků: „S. Jelínek, R. Purm, L. Houska, J. Hendrich, M. Matoušková, I. Pýchová“. Dále lze jmenovat autorky: „P. Zajícovou“, „P. Nečasovou“ a „V. Janíkovou“, které se zabývaly výzkumem učebnic německého jazyka. P. Zajícová se zaměřovala na texty pro studenty, které byly prezentovány v učebnicích německého jazyka pro střední školy, a P. Nečasová se naopak zabývala reáliemi v učebnicích němčiny. Janíková se koncentrovala na elektronická média jakožto součást moderních učebnic německého jazyka. Sama Ježková pak zkoumala učebnice němčiny z těchto 4 oblastí: „sociolingvistické kompetence“ v rámci pojetí s RVP, „deklarativní znalosti a všeobecné kompetence“, „postoje a hodnoty“, a „obrázky“, které ilustrují učivo. (srov. Ježková, 2008, str. 137, 139)

Mannheimer Gutachten uvádí „seznam kritérií“ (Kriterienliste), podle kterého se analyzují učebnice pro německý jazyk. Je rozdělený na tři oblasti a to: didaktická oblast, lingvistická oblast a v poslední řadě tematická oblast. Všechny tyto oblasti je možné analyzovat na dílčí části. V první části tohoto seznamu kritérií jsou analyzovány „učební cíle a metody“ (Lernziele und Methoden). I tato část je dělena na menší segmenty, které je možné dále analyzovat, a které souvisejí s učebními cíli a metodami. Na tuto část navazuje analýza „struktury učebnice“ (Struktur des Lehrwerks) a další část se

zabývá „využití učebnice“ v učebním procesu (Verwendung des Lehrwerks). (srov. Engel et al., 1977, str. 10)

Ve druhém svazku Mannheimer Gutachten se mění výše zmiňovaná kritéria, neboť ve třetí části je nahrazeno kritérium „využití učebnice“ hodnotícím prvkem „organizace výuky“ (Unterrichtsorganisation) (srov. Engel et al., 1979, str. 36). Mannheimer Gutachten uvádí v prvním svazku tyto hodnotící prvky: „dovednosti“ (Fertigkeiten), „cvičení“ (Übungen) a „didaktické pojetí jazyka“ (Sprachdidaktische Konzeption).

Ve druhém svazku dochází ke změně výše zmiňovaných hodnotících bodů a jsou nahrazeny kritériem s názvem „motivace/aktivizace žáků“ (Motivierung/Aktivierung der Lernenden).

Důležitou částí v analýze učebnic je hodnotící prvek s názvem „němčina“ (Deutsch), jenž slouží k hodnocení samotného německého jazyka, např. je-li v učebnici autentický text, nebo nachází-li se v učebnici odborná němčina.

V lingvistické oblasti by se dle seznamu kritérií mělo v učebnicích německého jazyka hodnotit: „fonetika“ (Phonetik), „morfologie a syntax“ (Morphologie und Syntax), „lexikologie“ (Lexik).

V neposlední řadě je možné v seznamu kritérií pro analýzu učebnic němčiny nalézt tyto hodnotící složky: „konstraktivita“ (Kontrastivität), „tematické zaměření“ (Thematische Zielangabe), ve kterém se analyzují souvislosti úkolů s kulturou dané země, na to navazují hodnotící prvky: „komunikace“ (Kommunikation), „společnost (Gesellschaft), situace“ (Situationen), „kulturní geografie (Kulturgeographie), kulturní relativizace (Kulturrelativierung), obraz Německa“ (Deutschlandbild).

Poslední hodnotící položka v seznamu kritérií je dle Mannheimera Gutachtena prvek s názvem „souhrn“ (Zusammenfassung). (srov. Engel et. al., 1977, str. 11-19)

Pro srovnání analýz učebnic německého jazyka uvádím seznam kritérií dle „katalogu stockolmerských kritérií“ (Stockholmer Kriterienkatalog).

Krumm se soustředí na tyto oblasti, mezi kterými vynikají hodnotící prvky: „struktura učebnice“ (Aufbau des Lehrwerks), „layout“ (Layout), „soulad s učebními osnovami (Übereinstimmung mit dem Lehrplan), „obsah reálií „(Inhalte-Landeskunde), „jazyk“ (Sprache), „gramatika“ (Grammatik), „cvičení“ (Übungen) a „názor žáků“ (Die Perspektive der Schüler).

Ve „struktuře učebnice“ (Aufbau des Lehrwerks) se dle Krumma hodnotí např. textová část, pracovní část, gramatická část, ale také obrázkový materiál, či testy. V oblasti „layout“ se Krumm soustředí na prvky jako např. vnější úprava, grafická úprava, úprava, a také upozorňuje, že je důležité hodnotit, zdali jsou obrázky a texty pro žáky výchovné.

V položce s názvem „soulad s učebními osnovami“ je dle Krumma stěžejní, zdali se učebnice shoduje s učebními plány.

V oblasti reálie se hodnotí, zda se žáci dokáží ztotožnit s osobami v učebnici, nebo jestli učebnice obsahuje literární texty, či historické nebo kulturní informace. V hodnotící položce s názvem „jazyk“ se analyzuje dle Krumma, do jaké míry je v učebnici standartní němčina, nebo zdali učebnice nabízí např. literární jazyk či odborný jazyk.

„Gramatická část“ je pro Krumma stěžejní v těchto otázkách, např. zda je v učebnicích gramatický přehled nebo gramatická terminologie, a zdali je terminologie vysvětlena v mateřském jazyce.

Pod hodnotící položkou cvičení Krumm uvádí analyzování typů úkolů a jejich formy. V poslední řadě se Krumm zaměřuje na analýzu sekce „názor žáků“, do které je zapojen žák a ten sám hodnotí, zdali je pro něj daný obsah či jazyk složitý. (srov. Krumm, 1994, str. 100-105)

V této části bude věnovaná pozornost také podmínkám MŠMT<sup>2</sup>, které jsou klíčové pro udělování nebo odnímání schvalovací doložky učebnic a výukových materiálů. Dle MŠMT je učebnice hodnocena pro schvalovací doložku pomocí formuláře, který vyplňují recenzenti. Recenzent musí být dle MŠMT „odborník v dané oblasti“, na kterou je hodnocená učebnice zaměřená. Dále recenzent musí splňovat „odborné a pedagogické předpoklady, odpovídající vzdělání a dostatečnou praxi v oboru“. (URL 7)

„Formulář pro posouzení učebnic“ je rozdělen do čtyř částí, přičemž obsahuje také základní údaje o hodnocené učebnici, jako je např. název, autor, nakladatelství, pro jakou oblast je učebnice určena, pro jaký druh vzdělání, či který ročník bude učebnici využívat, a také základní údaje o recenzentovi, který danou učebnici hodnotil.

První část formuláře zohledňuje „Celkový soulad učebnice s obecnými a kurikulárními dokumenty a rámcovými vzdělávacími programy“ a stanovená kritéria jsou hodnocena

---

<sup>2</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

pouze zaškrťovacími odpověďmi ano, ne. Kritéria se vztahují na soulad se: zákony ČR, vzdělávacími cíli, výstupy RVP, výchovou, jazykovými úrovněmi, a také zdali učebnice neobsahují negativní stereotypní představy, či neobjektivní a netolerantní názory, které nabádají např. k rasismu. (URL 7)

Druhá oblast, kterou recenzent hodnotí svými slovy a může se k dané problematice vyjádřit v souvislosti, co by případně změnil, či která konkrétní část nevyhovuje, se zaměřuje na „Odbornou správnost obsahu učebnice“. Ta se hodnotí jak ve složce textové, tak i ve složce grafické. Pozornost je věnována také jazykovému textu učebnice, který musí být dle pravidel českého pravopisu. V neposlední řadě je stanovené kritérium, které zohledňuje celkovou komplexnost témat, a to v takové míře, zda jsou žáci schopni díky této učebnici získat přehled v daných tématech, na které se učebnice zaměřuje. (URL 7)

Předposlední část se zabývá problematikou s názvem „Přiměřenosti učebnice věku a dosavadním kompetencím žáků“, ve které se zkoumá adekvátnost textu z hlediska věku žáků. V dalším kritériu se hodnotí grafická složka učebnice, pod kterou se skrývají ilustrace, grafika, či písmo, které mají být adekvátní k danému věku žáků. Na toto kritérium navazuje další podmínka s názvem „Technické zpracování učebnice“, která zohledňuje, jak je učebnice zpracovaná z hlediska velikosti písma atd. K této oblasti se může recenzent vyjádřit a celkově shrnout veškeré svoje poznatky k učebnici v posledním bodu. (URL 7)

V poslední části je hodnocena oblast „Metodické a didaktické zpracování učebnice“, ve které se recenzent vyjadřuje k výkladovému textu, otázkám a cvičením. V souvislosti s výkladovým textem recenzent posuzuje, zdali text je provázán s dalšími strukturními částmi učebnice. Dále recenzent hodnotí, do jaké míry text splňuje klíčové kompetence a je dostatečně motivující, aby oslovil žáky k učení. Nejen text je posuzován z hlediska motivace, ale i na obrazovou část se musí recenzent zaměřit a zhodnotit ji. Poté je učebnice posuzována, zda je schopná u žáků rozvíjet tvořivost a podporovat je v samostatnosti při řešení jednotlivých úkolů. Do této části jsou také zařazena kritéria, která zohledňují, jestli učebnice obsahuje mezipředmětové vztahy a průřezová témata, nebo zdali dokáže žákům předat různorodé příklady z každodenních situací. (URL 7)

## 5. Praktická část: Analýza učebnicových souborů

Pro svůj výzkum v praktické části jsem si vybrala tyto učebnicové soubory: Deutsch mit Max od nakladatelství Fraus, Macht mit! 1. a 2. díl od nakladatelství Polyglot, Klett Maximal interaktiv 1. a 2. díl od nakladatelství Klett, Beste Freunde 1. a 2. díl od nakladatelství Hueber a učebnice Momente od nakladatelství Hueber. U těchto učebnicových souborů budu zkoumat, zdali zohledňují potřeby žáků s SPU.

Jedná se o málo prozkoumaný aspekt z hlediska analýzy učebnic německého jazyka, který je velmi zásadní pro školní praxi při práci s žáky s SPU, proto jsem si vybrala tuto problematiku pro svoji diplomovou práci. V závěru práce interpretuji výsledky mé analýzy a zhodnotím, které učebnice vycházejí vizuálně vstřícně potřebám žákům s SPU, a které naopak v některých částech selhávají a jsou pro žáky s SPU problematické.

Ve své práci využívám, jak „kvalitativní orientovaný výzkum“, tak také pracuji i s „kvantitativním orientovaným výzkumem“.

Kvalitativní výzkum, jak uvádí Chráska, je založený na „subjektivních aspektech jednání lidí“, a tím i zaujímá stanovisko, že je možná „existence více realit“, zatímco v souvislosti s kvantitativním výzkumem je možná pouze jedna existence „objektivní reality“, která není založená na subjektivních „názorech, citech, postojích nebo přesvědčení“. Rozdílnost těchto dvou výzkumů je možné hledat i v jejich cíli, neboť u „kvantitativně orientovaném výzkumu“ je snaha daný jev vysvětlit, naopak pro „kvalitativně orientovaný výzkum“ je důležité porozumět smyslu. Oba tyto výzkumy se od sebe odlišují také v přístupu, kdy u kvantitativního výzkumu jsou využívána „čísla, velké skupiny osob, zobecnění, odstup“ a kvalitativního výzkumu se využívají „slovo, význam malé skupiny osob, jedinečnost, vcítění se“. Chráska také uvádí, že je možné tyto dva výzkumy kombinovat. (srov. Chráska, 2016, str. 29)

U kvalitativního výzkumu je využívána tzv. „induktivní analýza“, ve které se získávají témata během zkoumání u nasbíraných dat. Tato analýza potřebuje vynaložit značnou kreativitu, aby data mohla být propojená v příběh, který mapuje sledovaný případ. Hendl uvádí strategii vyhodnocování dat tzv. „tematickou analýzu“, kdy se zjišťují vazby mezi jednotlivými jevy. Pomocí analýzy lze odkrývat témata a zároveň je popisovat, to je možné díky tzv. „induktivnímu kódování“ nebo také „deduktivně pomocí literatury“, případně na základě zkušeností výzkumníka. (srov. Hendl, 2006, str. 9)

Metoda sběru dat je v mém výzkumu založená na strukturovaném pozorování, kdy listuji učebnicovými soubory a zaznamenávám dle kritérií z teoretické části, zdali daná kritéria v učebnici odpovídají nebo neodpovídají. Metoda pozorování má dle Švaříčka několik druhů, mezi které patří „zúčastněné a nezúčastněné“, „přímé a nepřímé“, „strukturované a nestrukturované“ pozorování. U zúčastněného pozorování je výzkumník přítomen, když se daný sledovaný jev odehrává ve svém přirozeném prostředí a může do něj zasahovat. Napříč tomu je u nezúčastněného pozorování výzkumník skrytý před jedinci, kteří se podílí na sledovaném jevu, tudíž nemůže do děje zasahovat. Přímé pozorování charakterizuje Švaříček tak, že je výzkumník přímým účastníkem daného sledovaného jevu, zatímco u nepřímého pozorování výzkumník sleduje daný jev např. ze záznamu. Strukturované pozorování je založené na tom, že výzkumník má předem sestavené jevy, na které se bude u pozorování soustředit a bude je zapisovat. U nestrukturovaného pozorování nejsou určena kritéria, kterých si výzkumník všímá, ale výzkumník zaznamenává „zhuštěný popis jednání“. (srov. Švaříček et. al., 2007, str. 144-145)

Poté dále ve svém výzkumu využívám tzv. „nominální měření“. Čísla při tomto měření představují nálepky, za kterými se schovávají „určité charakteristiky“. Chráska uvádí příklad, kdy pohlaví dětí je ve výzkumu odlišeno tak, že chlapci jsou schováni za číslo jedna a dívky za číslo dva. Tyto číselné symboly „je možné sčítat a odčítat počty případů (četnosti)“. (srov. Chráska, 2016, str. 31)

Chráska zmiňuje, že je možné využít ke zpracování dat a analýzy počítačové programy. Tato zpracování nesou určité výhody, mezi které Chráska zahrnuje rychlost při analýze dat, dále také menší počet chyb než u ručního zpracování dat. Mezi dostupné programy řadí Chráska např. Excel, který využívám při mém výzkumu, a ve které je možné „zaznamenávat výzkumná data, analyzovat je na popisné i vztahové úrovni a vytvářet grafy“. V rámci pedagogických výzkumů je Excel používán zejména pro „zápis dat“, a to v tabulkové podobě, kdy řádky znázorňují respondenty či zkoumané situace a sloupce uvádí „jednotlivé proměnné“. Vložená data do tabulky lze zaznamenávat v podobě čísla, anebo textu, která se dají průměrovat či sčítat, a poté je možné z těchto dat vytvořit graf, který lze vložit do Wordu. (srov. Chráska, 2016, str. 143-144)



## 6. Diskuze

Ve svém výzkumu jsem hodnotila níže popsaná kritéria, která jsem rozdělila do následujících částí: Layout (první pohled na knihu), Layout (celkové lekce) a přehlednost, Návrh konstrukce, Barevné provedení, Struktura, Doplnkové materiály, Část věnovaná slovní zásobě, Oddělená gramatická část, Jazyk, Obrázková ilustrace, Vztah k realitě, Zadaní ve cvičení, Text v úkolech, Témata lekcí, Zobrazování mužů a žen v úkolech.

V části Layout (první pohled na knihu) jsem se soustředila na to, zdali je učebnice celkově pro žáky na první pohled zajímavá a přiměřeně barevná. Na tuto část navazuje Layout (celkové lekce) a přehlednost učebnice, ve které jsem zkoumala uspořádání celkové lekce a její atraktivitu a barevnost, která dokáže žáky zaujmout. Důležité pro mne bylo také zjistit, jestli jsou jednotlivé lekce pro žáky motivující. Do této části jsem také zahrnula kritérium, které zohledňuje, jestli „je složitá problematika objasněna nějakou zvláštní vizuální prezentací“. Dále jsem se soustředila na přehlednost jednotlivých stran, srozumitelnosti symbolů v učebnici, a zdali přispívá struktura k přehlednosti učebnice.

V kategorii s názvem Návrh konstrukce jsem se zabývala, jak je učebnice strukturovaná z hlediska učebních materiálů, či „jaké vizuální prostředky jsou použity pro zpřehlednění obsahových aspektů“, nebo jestli „existují rozpoznávací hodnoty jednotlivých stránek lekcí“, mezi které jsem řadila barevné pozadí v gramatické části, obrázek provázející každou lekci, okrajové glosy. V neposlední řadě jsem v této oblasti hodnotila, zdali „jsou všechny lekce strukturovány stejně“. (URL 8)

V oblasti s názvem Barevné provedení jsem se soustředila na barevné řešení učebnice, které jsem analyzovala z hlediska podpory v procesu porozumění a vhodnosti pro cílovou skupinu.

Ve Struktuře bylo pro mne zásadní, aby jednotlivé části učiva souvisely smysluplně mezi sebou, a také jsem se soustředila na uspořádání učebnice. Poté navazovala oblast s doplňkovými materiály, kde mne zajímala propojenost učebnice s pracovním sešitem, nebo zda učebnice disponuje nějakými materiály navíc, jako např. CD, či webové odkazy.

Důležitou oblastí pro mne byla část věnovaná slovní zásobě, kde jsem u vybraných učebnic zjišťovala, jestli nabízejí slovníček, a pokud ano, tak mne zajímalo, jak je

uspořádán, a jaký je jeho barevný podklad. Zaměřila jsem se také na samotná slovíčka, u kterých jsem sledovala, zdali mají označený slovní přízvuk a barevně členy. Také gramatická část byla pro mne ve výzkumu velice důležitá. Zajímalo mne u ní zejména přizpůsobivost k žákovi, příklady pravidel, odkazy příkladů na text, barevnost podkladu. V oblasti s názvem Jazyk jsem se zaměřila pouze na to, zda učebnice obsahuje jazykovou mutaci, tedy zdali má učebnice zadání, jak české, tak německé.

U obrázkových ilustrací bylo pro mne stěžejní, jestli odpovídají fotografie či obrázky textu, dále aktuálnost, barevnost a výskyt obrázku. Důležité pro mne bylo, jestli „jsou v ilustracích zastoupeny dívky/ženy i chlapci/muži“, kteří jsou zobrazováni ve srovnatelných situacích a pozicích. Na posuzování genderových stereotypů jsem se zaměřila i v poslední oblasti s názvem Zobrazování mužů a žen v úkolech, kde jsem se zabývala tím, jak učebnice představují alternativní životní styly žen a mužů, a také zdali jsou ženy zobrazovány v profesích, které nejsou pro ně běžné. (srov. Decarli-Valdřová, Jana et al., 2004)

V předposlední řadě jsem se zaměřila na oblast Zadání ve cvičeních, kde jsem hodnotila jasnost, přehlednost a je-li zadání daného cvičení v kontextu. Z hlediska grafického jsem zkoumala, zdali je zadání oddělitelné od úkolu, či zvýrazněné a barevné, aby je žáci snadno našli.

Velice důležitou částí v mém výzkumu byla část s názvem Text ve cvičeních, ve kterém jsem hodnotila typy písma v textech, střídavost barevnosti, či typů písma v jednom cvičení. Důležité pro mne bylo, v jaké podobě se text ve cvičení vyskytuje, zdali je v komiksových bublinách, či ve sloupcích jako v novinách, což je největším úskalím pro žáky s SPU. Soustředila jsem se také na to, jestli má text barevný podklad, či jestli je text v obrázku, což je rušivým elementem pro žáky s SPU.

## 6.1 Fraus: Deutsch mit Max

Kritéria hodnocení učebnicových souborů			Učebnice
<b>Layout (první pohled na knihu)</b>	Je učebnice na první pohled pro žáky zajímavá?		Ano
	A přiměřeně barevná?		Ano

<b>Layout (celkové lekce) a přehlednost</b>	Je uspořádání celkové lekce atraktivní?		
	A barevné, aby žáky zaujalo?		
	Je pro žáky dostatečně motivující?		
	"Je složitá problematika v učebnici objasněna zvláštním druhem vizuální prezentace?"		Ano
		Přehledná orientace na straně	Ano
	Jsou symboly v učebnici srozumitelné?		Ano
	"Přispívá struktura k přehlednosti učebnice?"		Ano
<b>Návrh konstrukce</b>	"Jak je učebnice strukturovaná"	"jasná struktura učebních materiálů a lekcí"	Ano
	"Jaké vizuální prostředky jsou použity pro zpřehlednění obsahových aspektů?"	"Okrajové glosy"	Ano
		"Rámečky"	Ne
	"Existují rozpoznávací hodnoty jednotlivých stránek lekcí:	barevné pozadí v gramatické části;	Ano

		obrázek, který doprovází každou lekci;	Ano
	"Jsou všechny lekce strukturovány stejně?"		Ano
<b>Barevné provedení</b>	"Podporuje barevné provedení proces porozumění, nebo mu brání?"		Ano
	"Je barevné řešení vhodné pro cílovou skupinu?"		Ano
<b>Struktura</b>	"Souvisí jednotlivé části učiva smysluplně mezi sebou?"		Ano
	"Jak je uspořádání učebnice řešeno z hlediska barevnosti, písma, grafiky?"	Barevné stránky?	Ne
		Bílé stránky?	Ano
		Jednotné písmo?	Ne
<b>Doplňkové materiály</b>	Je učebnice propojena s pracovním sešitem?		Ano
	Jsou k dispozici doplňkové materiály?		Ne
<b>Část věnovaná slovní zásobě</b>	Je k dispozici slovníček?		Ano
	Má část věnované slovní zásobě barevný podklad nebo obrázkový podklad?		Ne
	Uspořádání slovníčku	Abecední?	Ano

		Podle lekce?	Ne
		Podle gramatiky?	Ne
	Je u slovíček označen slovní přízvuk?		Ne
	Mají slovíčka ve slovníčku zvýrazněné barevně členy?		Ne
<b>Oddělená gramatická část</b>	"Je gramatická část přizpůsobena žákovi?"		X
	„Má jasně rozpoznatelnou strukturu?“(Systematičnost, postup, odkaz na text)		
	„Jsou zde příklady pravidel?“		
	„Odkazují příklady na texty?“		
	Má gramatická část barevný, nebo obrázkový podklad?		
<b>Jazyk</b>	Má učebnice jazykovou mutaci?		Ano
<b>Obrázková ilustrace</b>	Odpovídají fotografie či obrázky textu?		Ne
	Je obrázková ilustrace aktuální?		Ne
	Je obrázková ilustrace barevná?		Ano
	Vyskytuje se obrázková ilustrace pod textem?		Ne
	„Jsou v ilustracích zastoupeny dívky/ženy i		Ano

	chlapci/muži?“		
	„Jsou dívky/ženy i chlapci/muži zobrazováni ve srovnatelných situacích a pozicích, např. muž i žena vaří, přichází z práce, jezdí automobilem?“		Ano
	„Neodkazují ilustrace ženy výhradně do oblastí stereotypně spojovaných se ženami (domácnost, nákupy, móda, učitelky, kadeřnice) a muže naopak do veřejné sféry a do pozic spojovaných s dominancí, majetkem a mocí (řečník na shromáždění, ředitel firmy, policista, letec)?“		Ne
<b>Vztah k realitě</b>	„Lze to, co se učí, aplikovat v každodenním životě (např. nakupování, jízda autobusem atd.)?“		Ano
<b>Zadání ve cvičeních</b>	Je zadání jasné a přehledné?		Ano
	V kontextu?		Ne
	Je oddělitelné od úkolů?		Ano
	Je zvýrazněné?		Ano
	Je barevné?		Ano
	Psáno kurzívou?		Ne
<b>Text v úkolech</b>	Střídají se barvy písma v jednom cvičení?		Ne

	Střídají se typy písma v jednom cvičení?		Ano
	Je text psán	kurzívou?	Ano
		barevným písmem?	Ano
		psacím písmem?	Ne
		bezpatkovým písmem?	Ano
		patkovým písmem?	Ano
	Vyskytuje se v učebnici text v	komiksových bublinách?	Ano
		sloupcích?	Ano
		obrázku?	Ano
		tabulkách?	Ano
	Podklad pod textem je	barevný?	Ano
		žádný?	Ano
<b>Zobrazování mužů a žen v úkolech</b>	„Představuje učebnice žákům a žákyním alternativní životní styly žen a mužů, nikoliv jen „tradiční“ spojení žen s domácností a péčí a mužů s veřejnou sférou a mocí?“		Ne
	„Ukazuje učebnice konkrétní ženy a muže pracující v oblastech, které nejsou běžně s ženami, respektive muži spojovány?“		Ne

Učebnice Deutsch mit Max od nakladatelství Fraus je na první pohled pro žáky zajímavá, neboť obsahuje velké množství obrázkové ilustrace, které dokážou žáky motivovat k učení. Barevné provedení celkové učebnice podporuje proces porozumění, neboť je přiměřeně barevné a nehraje všemi barvami, což je pro žáky s SPU vhodné.

Dominantní barva celé učebnice je oranžová, je přiměřená a společně s bílým podkladem pod cvičením je vhodná pro žáky s SPU.

Jednotlivé lekce na sebe navazují a jsou strukturovány stejně. Každá lekce začíná uvedením do nové kapitoly a tento úvod představuje žákům, co se žáci naučí. Každá lekce je ukončena krátkým shrnutím učiva.

Každou lekci doprovází obrázek, který je umístěný na horních okrajích a usnadňuje přehlednost, kterou zároveň podporuje i okrajová glosa, za kterou jsou napsány další informace k učivu, číslování cvičení, která jsou lehce oddělitelné od sebe tím, že každé zadání je psané tučně, černě. Jednotlivé úkoly doprovází symboly, které jsou v úvodu učebnice vysvětleny. V každé lekci je zvýrazněná složitá problematika oranžovým rámečkem s názvem „Grammatik“, ta ve stručnosti podává pravidla a pár příkladů problematiky, což je vhodné pro žáky s SPU, kteří by se mohli ztrácet v obtížných výkladech gramatiky.

Učebnici doplňuje pracovní sešit, ale další doplňující materiály její součástí nejsou, neboť učebnice je staršího vydání, tudíž není možnost elektronické verze, jako u jiných učebnic, u kterých lze jednotlivé stránky nasdílet žákům na dataprojektor.

Část věnovaná slovní zásobě je strukturována do sloupců, což je pro žáky SPU rušivé. Slovíčka jsou ve slovníčku uspořádána dle abecedy a nejsou barevně označeny členy. Výhodou pro žáky s SPU je bílé pozadí ve slovníčku, ale jinak celkový slovníček je pro žáky s SPU nepřizpůsobený.

Gramatická část v učebnici chybí a vyskytuje se v ní pouze problematická gramatika, která je součástí jednotlivých lekcí.

Zadání úkolů je sice přeloženo do češtiny, nicméně se nevyskytuje v kontextu, což neusnadňuje žákům se SPU práci, domnívám se, že pokud by zadání bylo uvedeno v kontextu, překlad by nebyl potřeba.

Důležitou roli hraje pro žáky s SPU text a jeho zobrazení v učebnici. V Deutsch mit Max se nevyskytuje text, ve kterém by se střídaly barvy písma nicméně se zde vyskytuje



střídání několika typů písma v jednom textu, což je rušivé pro žáky s SPU. Také je zde velká četnost textů psaných kurzívou a barevným písmem. Text je psán jak patkovým, tak i bezpatkovým písmem. Text se vyskytuje ve sloupcích, v obrázku, v komiksových bublinách, v tabulkách. Zobrazování textu v této učebnici je možné vyhodnotit jako zcela nevyhovující pro žáky s SPU.

I když je učebnice pro žáky atraktivní, je důležité zmínit, že jelikož se jedná o učebnici staršího vydání, setkáváme se zde se zastaralou obrázkovou ilustrací, což vyžaduje aktualizaci. Přesto zde najdeme ilustrace, ve kterých jsou zastoupeni rovnoměrně ženy, dívky, muži, chlapci. Také ilustrace zobrazují ženy, dívky, muže, chlapce ve srovnatelných pozicích a nejsou zobrazováni ve stereotypních pozicích, jako např. žena vaří, muž řídí auto. V úkolech je zobrazování žen a mužů ve stereotypních pozicích, kdy ženy pracují pouze v oblasti pro ženy a muži v oblasti pro muže.

Učebnici je možné vyhodnotit, že pro žáky s SPU je spíše nevyhovující, neboť obsahuje velké množství rušivých elementů a to např. kurzíva v textu, textové bubliny, patkové písmo, text ve sloupcích, nemožnost elektronické formy, malé řádky na psaní, neaktuálnost ilustrací, bezkontextové zadání.

Mezi kladné stránky této učebnice z hlediska podpory žáků s SPU je možné zařadit např. stručné vysvětlení složité problematiky, srozumitelné symboly, převažuje bílý podklad pod textem a jednotná struktura lekcí.

## 6.2 Hueber: Beste Freunde 1. díl

Kritéria hodnocení učebnicových souborů		Typ učebnicového souboru	Učebnice	Pracovní sešit
<b>Layout (první pohled na knihu)</b>	Je učebnice na první pohled pro žáky zajímavá?		Ano	Ano
	A přiměřeně barevná?		Ano	Ano
<b>Layout (celkové)</b>	Je uspořádání			

<b>lekce) a přehlednost</b>	celkové lekce atraktivní?			
	A barevné, aby žáky zaujalo?			
	Je pro žáky dostatečně motivující?			
	"Je složitá problematika v učebnici objasněna zvláštním druhem vizuální prezentace?"		Ano	Ano
		Přehledná orientace na straně	Ano	Ano
	Jsou symboly v učebnici srozumitelné?		Ano	Ano
	"Přispívá struktura k přehlednosti učebnice?"		Ano	Ano
<b>Návrh konstrukce</b>	"Jak je učebnice strukturovaná"	"jasná struktura učebních materiálů a lekcí"	Ano	Ano
	"Jaké vizuální prostředky jsou použity pro zpřehlednění obsahových aspektů?"	"Okrajové glosy"	Ne	Ne
		"Rámečky"	Ne	Ne

	"Existují rozpoznávací hodnoty jednotlivých stránek lekcí:	barevné pozadí v gramatické části;	Ano	Ano
		obrázek, který doprovází každou lekci;	Ne	Ne
		okrajové glosy"	Ano	Ano
	"Jsou všechny lekce strukturovány stejně?"		Ano	Ano
<b>Barevné provedení</b>	"Podporuje barevné provedení proces porozumění, nebo mu brání?"			Ano
	"Je barevné řešení vhodné pro cílovou skupinu?"		Ano	Ano
<b>Struktura</b>	"Souvisí jednotlivé části učiva smysluplně mezi sebou?"		Ano	Ano
	"Jak je uspořádání učebnice řešeno z hlediska barevnosti, písma, grafiky?"	Barevné stránky?	Ano	Ano
		Bílé stránky?	Ano	Ano

		Jednotné písmo?	Ano	Ano
<b>Doplňkové materiály</b>	Je učebnice propojena s pracovním sešitem?		Ano	
	Jsou k dispozici doplňkové materiály?		Ano	Ano
<b>Část věnovaná slovní zásobě</b>	Je k dispozici slovníček?		Ano	Ano
	Má část věnované slovní zásobě barevný podklad nebo obrázkový podklad?		Ne	Ne
	Uspořádání slovníčku	Abecední?	Ano	Ne
		Podle lekce?	Ne	Ano
		Podle gramatiky?	Ne	Ne
	Je u slovíček označen slovní přízvuk?		Ne	Ne
	Mají slovíčka ve slovníčku zvýrazněné barevně členy?			
<b>Oddělená gramatická část</b>	"Je gramatická část přizpůsobena žákovi?"		Ano	
	„Má jasně rozpoznatelnou		Ano	

	strukturu?“(System atičnost, postup, odkaz na text)			
	„Jsou zde příklady pravidel?“		Ano	
	„Odkazují příklady na texty?“		Ano	
	Má gramatická část barevný nebo obrázkový podklad?		Ano	
<b>Jazyk</b>	Má učebnice jazykovou mutaci?		Ano	Ano
<b>Obrázková ilustrace</b>	Odpovídají fotografie či obrázky textu?		Ano	Ano
	Je obrázková ilustrace aktuální?		Ano	Ano
	Je obrázková ilustrace barevná?		Ano	Ano
	Vyskytuje se obrázková ilustrace pod textem?		Ano	Ano
	„Jsou v ilustracích zastoupeny dívky/ženy i chlapci/muži?“		Ano	Ano
	„Jsou dívky/ženy i chlapci/muži zobrazováni ve srovnatelných		Ano	Ano

	situacích a pozicích, např. muž i žena vaří, přichází z práce, jezdí automobilem?“			
	„Neodkazují ilustrace ženy výhradně do oblastí stereotypně spojovaných se ženami (domácnost, nákupy, móda, učitelky, kadeřnice) a muže naopak do veřejné sféry a do pozic spojovaných s dominancí, majetkem a mocí (řečník na shromáždění, ředitel firmy, policista, letec)?“		Ne	Ne
<b>Vztah k realitě</b>	„Lze to, co se učí, aplikovat v každodenním životě (např. nakupování, jízda autobusem atd.)?“		Ano	Ano
<b>Zadání ve cvičeních</b>	Je zadání jasné a přehledné?		Ano	Ano
	V kontextu?		Ne	Ne

	Je oddělitelné od úkolů?		Ano	Ano
	Je zvýrazněné?		Ano	Ano
	Je barevné?		Ne	Ne
	Psáno kurzívou?		Ne	Ne
<b>Text v úkolech</b>	Střídají se barvy písma v jednom cvičení?		Ano	Ano
	Střídají se typy písma v jednom cvičení?		Ano	Ano
	Je text psán	kurzívou?	Ano	Ano
		barevným písmem?	Ano	Ano
		psacím písmem?	Ne	Ne
		bezpatkovým písmem?	Ano	Ano
		patkovým písmem?	Ano	Ano
	Vyskytuje se v učebnici text v	komiksových bublinách?	Ano	Ano
		sloupcích?	Ano	Ne
		obrázku?	Ano	Ne
		tabulkách?	Ano	Ano
	Podklad pod textem je	barevný?	Ano	Ano
		žádný?	Ano	Ano
<b>Zobrazování mužů a žen v úkolech</b>	„Představuje učebnice žákům a žákyním alternativní životní styly žen a mužů,		Ano	Ano

	nikoliv jen „tradiční“ spojení žen s domácností a péčí a mužů s veřejnou sférou a mocí?“			
	„Ukazuje učebnice konkrétní ženy a muže pracující v oblastech, které nejsou běžně s ženami, respektive muži spojovány?“		Ano	Ano

Učebnice *Beste Freunde* 1. díl od nakladatelství Hueber je na první pohled pro žáky zajímavá a zejména s ohledem na žáky s SPU velice pozitivně hodnotím bílý nebo výjimečně barevně podbarvený podklad. Jednotlivé lekce na sebe navazují a jsou strukturovány stejně, což přináší žákům s SPU značnou přehlednost v učebnici, neboť ví, jak se v lekcích orientovat. Úvodní stránka představuje žákům vždy první tři lekce tzv. modul, co si v daných lekcích osvojí. Jakmile žáci tyto tři lekce projdou, následuje shrnutí gramatiky a kontrolní test, který procvičí, co si žáci v dané lekci osvojili. Lekce nejsou provázeny obrázky, ale jednotlivé tři části mají stejnou barvu horního okraje. Během jednotlivé lekce se setkáváme se složitou problematikou, která je vysvětlena ve žlutém rámečku s nadpisem „tahák“. Dále se zde setkáváme s různými symboly, které označují např. cvičení s poslechem. Tyto symboly jsou předem vysvětleny v úvodu učebnice.

Přehlednost na straně je způsobena zejména tím, že učebnice není přehlcena barvami, tím pádem nebrání barevné provedení procesu porozumění. Chybí zde okrajové glosy a rámečky, pouze na horním okraji je barevný pruh, který označuje tři podobné lekce, např. lekce 1, 2, 3, mají oranžovou barvu.



Učebnice je propojená s pracovním sešitem, na který se zaměřím níže. Dále je možné využít další doplňkové materiály, které patří k učebnici. Mezi ně se řadí např. CD, DVD, materiály pro interaktivní tabuli a online podpora.

Na konci učebnice je část věnovaná slovní zásobě; slovíčka jsou řazena abecedně ve sloupcích a nejsou zde značeny barevně jejich členy. Před částí věnované slovní zásobě se nachází gramatická část, která má oproti slovníčku barevný podklad oproti slovníčku – ten je bez barevného podkladu čistě bílý. Gramatická část je přizpůsobená žákovi a zejména důležitá problematika je značena červeně, rody jsou rozlišeny barevně, což je dobrá pomůcka zejména pro žáky s SPU. Každé pravidlo obsahuje pár příkladů a tyto příklady jsou přeloženy následně do češtiny. Uspořádání učiva v gramatické části je dle slovních druhů.

Obrázková ilustrace je v této učebnici aktuální a jednotlivé obrázky odpovídají textům. V obrázkách najdeme rovnocenné zastoupení mužů, žen, chlapců a dívek, kteří jsou zobrazováni v rovnocenných situacích, a to i v samotných úkolech, nejen v ilustraci. Učebnice představuje žákům jednak stereotypní situace, kdy žena vaří a muž chodí do práce, ale snaží se žákům přiblížit i alternativní možnosti, např. otec je učitelem, matka hraje fotbal, dcera dělá karate, syn vaří.

Zadání jednotlivých úkolů je snadno oddělitelné od samotných úkolů, a to především díky tomu, že je psáno tučně, černě. V této učebnici se vyskytuje stejná problematika jako u předchozí učebnice, a sice není zde zadání v kontextu. Navrhuji stejné řešení, které bylo zmíněno u předchozí učebnice.

Nejdůležitější částí celé učebnice je samotný text a jeho zobrazení v učebnici. To, jak je text v učebnici zobrazen, dokáže ovlivnit učení žáků s SPU. Je třeba říci, že v *Beste Freunde* se střídá pouze patkové a bezpatkové písmo. Zadání jsou většinou psaná patkovým písmem, překlad zadání je psán bezpatkovým, což je vhodné písmo pro žáky s SPU, avšak v samotných cvičeních je využíváno opět písmo patkové. Pokud je v některém cvičení delší text, je psán bezpatkovým písmem, tudíž je vhodný i pro žáky s SPU. V některých cvičeních se střídají barvy písma a typy písma, ale není to tak časté, jako v jiných učebnicích.

Text v *Beste Freunde* je zobrazován v tabulkách a ve velkém množství v komiksových bublinách, popřípadě je někdy text vpisován do obrázku, ale nejedná se o častý jev. Jak

jsem již zmiňovala, delší text je v této učebnici psán bezpatkovým písmem, a navíc je dán do pomyslného rámečku, který má barevný podklad.

Učebnice *Beste Freunde* 1. díl vychází jako docela vhodná volba pro učení žáků s SPU. Výhody této učebnice tkví zejména v přehlednosti mezi lekce, atraktivní vzhled, přiměřené barevné provedení, které nebrání žákům s SPU procesu porozumění. Také je třeba zmínit bezpatkové písmo, které je vyvážené patkovému písmu, což působí dojmem celkové jednoty písma. Další výhodou je gramatická část, která je stručná a vyznačuje problematiku jevy. Pro samotné učitele nabízí učebnice mnoho doplňkového materiálu, zvláště materiály pro interaktivní tabuli jsou vhodné pro žáky s SPU – umožňuje totiž například zvětšení daného textu. Když jim učitelé daný text zvětší.

Nevýhody této učebnice je velké množství textu v komiksových bublinách, což má být pro žáky motivující, ale pro žáky s SPU je to spíše na škodu, neboť text je roztříštěn, a žáci si nedokáží spojit obsah čteného. K nevýhodám *Beste Freunde* je také možné zařadit část věnovanou slovní zásobě, která je představovaná ve sloupcích.

Pracovní sešit *Beste Freunde* 1. díl od nakladatelství Hueber je, tak jako samotná učebnice, na první pohled pro žáky zajímavá, a i v tomto případě platí přiměřená barevnost, díky které je pracovní sešit přehledný.

Pracovní sešit je strukturovaný stejně jako učebnice, tudíž se v něm žáci mohou snadno orientovat. Jednotlivé lekce jsou propojeny s lekcemi v učebnici, a dokonce je v každé lekci zastoupený úkol, který vede k osvojení slovní zásoby, písemného projevu, výslovnosti a samostatnému objevování gramatických pravidel. Za každou lekcí následuje slovníček, který je řazený tematicky dle lekce. U podstatných jmen je vyznačen barevně rod a některá slovíčka mají obrázkovou podobu, což je pro žáky s SPU nápomocné při učení. Také v některých cvičeních lze nalézt barevně vyznačené rody či členy, aby to bylo pro žáky jednodušší.

V pracovním sešitu je spíše využíváno patkové písmo, které je pro žáky s SPU problematiku, pouze při delším textu je využíváno písmo bezpatkové. Velkou výhodou u pracovního sešitu je, že se zde nevyskytuje text ve sloupcích ani v obrázku.

U pracovních sešitů je v této souvislosti s žáky s SPU pro nás důležité, kolik psacího prostoru umožňuje pracovní sešit v úkolech. V pracovním sešitu *Beste Freunde* jsou řádky dostatečně dlouhé, ale šířku řádku by bylo třeba trochu zvětšit. Podobný

problém se týká i tabulek, ve kterých by bylo žádoucí prodloužit řádky a rozšířit sloupce.

### 6.3 Beste Freunde 2. díl

Kritéria hodnocení učebnicových souborů		Typ učebnicového souboru	Učebnice	Pracovní sešit
<b>Layout (první pohled na knihu)</b>	Je učebnice na první pohled pro žáky zajímavá?		Ano	Ano
	A přiměřeně barevná?		Ano	Ano
<b>Layout (celkové lekce) a přehlednost</b>	Je uspořádání celkové lekce atraktivní?		Ano	Ano
	A barevné, aby žáky zaujalo?		Ano	Ano
	Je pro žáky dostatečně motivující?		Ano	Ano
	"Je složitá problematika v učebnici objasněna zvláštním druhem vizuální prezentace?"		Ano	Ano
		Přehledná orientace na straně	Ano	Ano
	Jsou symboly v učebnici srozumitelné?		Ano	Ano

	"Přispívá struktura k přehlednosti učebnice?"		Ano	Ano
<b>Návrh konstrukce</b>	"Jak je učebnice strukturovaná"	"jasná struktura učebních materiálů a lekcí"	Ano	Ano
	"Jaké vizuální prostředky jsou použity pro zpřehlednění obsahových aspektů?"	"Okrajové glosy"	Ne	Ne
		"Rámečky"	Ano	Ano
	"Existují rozpoznávací hodnoty jednotlivých stránek lekcí:	barevné pozadí v gramatické části;	Ano	Ano
		obrázek, který doprovází každou lekci;	Ne	Ne
		okrajové glosy"	Ano	Ano
	"Jsou všechny lekce strukturovány stejně?"		Ano	Ano
<b>Barevné provedení</b>	"Podporuje barevné provedení proces porozumění, nebo mu brání?"		Ano	Ano
	"Je barevné řešení vhodné pro cílovou		Ano	Ano

	skupinu?"			
<b>Struktura</b>	"Souvisí jednotlivé části učiva smysluplně mezi sebou?"		Ano	Ano
	"Jak je uspořádání učebnice řešeno z hlediska barevnosti, písma, grafiky?"	Barevné stránky?	Ano	Ano
		Bílé stránky?	Ano	Ano
		Jednotné písmo?	Ano	Ano
<b>Doplňkové materiály</b>	Je učebnice propojena s pracovním sešitem?		Ano	Ano
	Jsou k dispozici doplňkové materiály?		Ano	Ano
<b>Část věnovaná slovní zásobě</b>	Je k dispozici slovníček?		Ano	Ano
	Má část věnované slovní zásobě barevný podklad nebo obrázkový podklad?		Ne	Ne
	Uspořádání slovníčku	Abecední?	Ano	Ne
		Podle lekce?	Ne	Ano
		Podle gramatiky?	Ne	Ne
	Je u slovíček označen slovní		Ne	Ne

	přízvuk?			
	Mají slovíčka ve slovníčku zvýrazněné barevně členy?		Ne	Ne
<b>Oddělená gramatická část</b>	"Je gramatická část přizpůsobena žákovi?"		Ano	
	„Má jasně rozpoznatelnou strukturu?“(Systematicčnost, postup, odkaz na text)		Ano	
	„Jsou zde příklady pravidel?“		Ano	
	„Odkazují příklady na texty?“		Ano	
	Má gramatická část barevný nebo obrázkový podklad?		Ano	
<b>Jazyk</b>	Má učebnice jazykovou mutaci?		Ano	Ano
<b>Obrázková ilustrace</b>	Odpovídají fotografie či obrázky textu?		Ano	Ano
	Je obrázková ilustrace aktuální?		Ano	Ano
	Je obrázková ilustrace barevná?		Ano	Ano
	Vyskytuje se obrázková ilustrace		Ano	Ano

	pod textem?			
	„Jsou v ilustracích zastoupeny dívky/ženy i chlapci/muži?“		Ano	Ano
	„Jsou dívky/ženy i chlapci/muži zobrazováni ve srovnatelných situacích a pozicích, např. muž i žena vaří, přichází z práce, jezdí automobilem?“		Ano	Ano
	„Neodkazují ilustrace ženy výhradně do oblastí stereotypně spojovaných se ženami (domácnost, nákupy, móda, učitelky, kadeřnice) a muže naopak do veřejné sféry a do pozic spojovaných s dominancí, majetkem a mocí (řečník na shromáždění, ředitel firmy, policista, letec)?“		Ne	Ne

<b>Vztah k realitě</b>	„Lze to, co se učí, aplikovat v každodenním životě (např. nakupování, jízda autobusem atd.)?“		Ano	Ano
<b>Zadání ve cvičeních</b>	Je zadání jasné a přehledné?		Ano	Ano
	V kontextu?		Ne	Ne
	Je oddělitelné od úkolů?		Ano	Ano
	Je zvýrazněné?		Ano	Ano
	Je barevné?		Ne	Ne
	Psáno kurzívou?		Ne	Ne
<b>Text v úkolech</b>	Střídají se barvy písma v jednom cvičení?		Ano	Ne
	Střídají se typy písma v jednom cvičení?		Ano	Ne
	Je text psán	kurzívou?	Ano	Ano
		barevným písmem?	Ano	Ano
		psacím písmem?	Ano	Ne
		bezpatkovým písmem?	Ano	Ano
		patkovým písmem?	Ano	Ano
	Vyskytuje se v učebnici text v	komiksových bublinách?	Ano	Ano
		sloupcích?	Ano	Ne
		obrázku?	Ne	Ne



		tabulkách?	Ano	Ano
	Podklad pod textem je	barevný?	Ano	Ano
		žádný?	Ano	Ano
<b>Zobrazování mužů a žen v úkolech</b>	„Představuje učebnice žákům a žákyním alternativní životní styly žen a mužů, nikoliv jen „tradiční“ spojení žen s domácností a péčí a mužů s veřejnou sférou a mocí?“		Ano	Ano
	„Ukazuje učebnice konkrétní ženy a muže pracující v oblastech, které nejsou běžně s ženami, respektive muži spojovány?“		Ano	Ano

Učebnice *Beste Freunde* 2. díl od nakladatelství Hueber působí atraktivním dojmem a dokáže žáky zaujmout svým grafickým zpracováním. Barevné provedení je decentní a přiměřené, jako tomu bylo u prvního dílu. Opět zde máme bílý poklad, jen v některých případech je delší text v barevném rámečku, což činí učebnici přehlednější. Každou lekci provází chlapec či dívka, kteří jsou staří podobně jako samotní žáci, což jim umožňuje se s průvodci učebnicí ztotožnit. Pokud žáci pracují již s prvním dílem od *Beste Freunde*, je pro ně jednodušší orientovat se v dalším díle, neboť struktura druhého dílu učebnice je obdobná jako struktura prvního dílu. Opět zde najdeme tzv. moduly, ve kterých jsou zahrnuty tři lekce, které jsou rozlišené barevným horním okrajem. Před těmito třemi lekcemi je vždy úvod lekcí a za nimi následuje krátký

přehled gramatiky, která se probírala v daných třech lekcích, za ní následuje krátké opakování jednotlivých lekcí.

Ve druhém díle najdeme také složitou problematiku ve žlutém rámečku pod názvem „tahák“, která je ve stručnosti vysvětlena, případně barevně označena.

Gramatická část se nachází, jak již bylo zmíněno výše, buď jako shrnutí za modulem, nebo je možné v závěru učebnice nalézt celkový přehled gramatiky celé učebnice. Tato gramatická část je přizpůsobená žákovi a lze říci, že může být nápomocná i žákovi s SPU, neboť obsahuje tabulkový přehled, ve kterém jsou barevně rozlišeny rody či členy. Gramatika je řazena podle slovních druhů, což přispívá k přehlednosti v této části, také žlutě barevný podklad umožňuje lepší přehlednost, když tabulkové přehledy nebo rámečky mají bílý podklad.

Na gramatickou část navazuje německo-český slovníček, který je řazen abecedně a zpracovaný do sloupců, což ztěžuje práci žákům s SPU. Další komplikací těmto žákům může způsobovat i fakt, že je slovníček velice zhuštěný, na jedné straně se tak nachází velké množství písmen, což působí zmatečně a nepřehledně. Rovněž za nevyhovující považuji i členy podstatných jmen, které nejsou barevně odlišeny a slova nejsou označena slovním přízvukem.

Jak již bylo řečeno výše, struktura druhého dílu se od prvního příliš neliší; i zde najdeme jednotné písmo, stejné zadání, stejné symboly či totožné doplňkové materiály. Zadání úkolů je přehledné a zvýrazněné černě, je doplněno o český překlad psaný bezpatkovým písmem, nicméně opět chybí kontext. Většina textů v úkolech je psaná patkovým písmem, což jak víme, není vhodné pro žáky s SPU, přesto je třeba ocenit, že pokud se v učebnici vyskytuje delší text, je naopak psán bezpatkovým písmem. Také v samotných úkolech málokdy najdeme střídání barvy písma či střídání různých typů písma. Většinou jsou barevně psány pouze nápisy k delším textům, což slouží k dobré přehlednosti a orientaci na stránce. Velkou výhodou této učebnice je, že se zde nevyskytují texty, které by byly vpisovány do obrázku. Na druhé straně zde ale najdeme velké množství textu v komiksových bublinách, tabulkách či sloupcích. Kurzívou jsou psána zejména pravidla gramatiky či ukázky textu, ale nenajdeme v učebnici žádný dlouhý text, který by byl psán pouze kurzívou.

Obrázková ilustrace je aktuální a obrázky jsou shodné se samotným textem, ke kterému náleží. V ilustraci jsou rovnoměrně zastoupeny jak muži, ženy, dívky, chlapci. Důraz je

kladen zejména na mládež a to především se záměrem motivovat žáky k učení. Učebnice ukazuje žákům také jiný pohled na svět a nekopíruje jen staré stereotypní vzorce, pro které je běžné, že se například pouze žena stará o domácnost a muž chodí do práce. Také v oblasti zaměstnání se učebnice snaží žákům ukázat alternativní svět, a to jak v rovině ilustrační, tak i v samotných úkolech.

Je třeba říci, že učebnice je vhodná pro žáky s SPU zejména v textové rovině, kdy je delší text psán bezpatkovým písmem. Velkou výhodou spatřuji i v tom, že pokud žáci pracují už s prvním dílem, je pro ně práce s dílem druhým jednodušší, jelikož je struktura obou učebnic téměř totožná. Pro žáky s SPU je v této učebnici vhodná gramatická část, která je pro ně přizpůsobená. I u druhého dílu je možné pracovat s materiály pro interaktivní tabuli, což je výhodné zejména u delších textů, pokud žákům nevyhovuje velikost písma, lze jí na tabuli jednoduše upravit.

Nevýhodou pro žáky s SPU v této učebnici je zhuštěný slovníček, velké množství komiksových bublin, zadání psané patkovým písmem a absence kontextu v zadání.

K učebnici *Beste Freunde* 2. díl nabízí nakladatelství Hueber spolu s dalšími doplňkovými materiály jako CD, pracovní sešit nebo materiály pro interaktivní tabuli. Pracovní sešit *Beste Freunde* 2. díl je plně propojený s učebnicí, a podobně jako učebnice je i sešit přiměřeně barevný. Tyto zbarvené úkoly v pracovním sešitu mají přispívat k přehlednosti, a také k atraktivitě učení u žáků, paradoxně však právě tyto úpravy či prvky mohou na žáky s SPU působit chaoticky.

V každé lekci jsou zastoupena cvičení na procvičování slovní zásoby, samostatného objevování gramatických pravidel, písemného projevu a výslovnosti. Za každou lekci následuje slovníček, který je řazen tematicky. Oproti slovníčku v učebnici je zde u některých slovíček obrázková ilustrace a některá slovíčka mají barevně zvýrazněné rody.

Výhodou pracovního sešitu je, že se v jednom cvičení nestřídají barvy ani typy písma. V celém pracovním sešitu je jednotné písmo, tak jako tomu je u učebnice. Zadání je psané patkovým písmem, překlad zadání je bezpatkovým písmem, text v jednotlivých cvičeních je patkovým písmem a dlouhé texty jsou bezpatkovým písmem, což jak jsme si již výše, je vhodné pro žáky s SPU. V pracovním sešitě se nevyskytuje text v obrázku, ani text ve sloupci, ale v tabulkách či komiksových bublinách.

Jelikož mají žáci s SPU mnohdy přespříliš veliké písmo, které se ne vždy vejde na jeden řádek, je i toto jeden z důležitých aspektů, na který jsem se soustředila. V pracovním sešitu Beste Freunde 2. díl najdeme dlouhé řádky pro napsání jedné věty, avšak problematická je šířka těchto řádků. Nevhodné jsou i tabulky, které neposkytují dostatečný prostor a žákům s SPU se do nich mnohdy text nevejde.

Pracovní sešit Beste Freunde 2. díl je z hlediska zobrazení textu pro žáky s SPU vhodný, také slovníček za každou lekcí je přizpůsobený žákovi s SPU. Přesto prostor pro psaní pro žáka s SPU je z větší části nevyhovující.

#### 6.4 Hueber: Momente

Kritéria hodnocení učebnicových souborů		Typ učebnicového souboru	Učebnice	Pracovní sešit
<b>Layout (první pohled na knihu)</b>	Je učebnice na první pohled pro žáky zajímavá?		Ano	Ano
	A přiměřeně barevná?		Ano	Ano
<b>Layout (celkové lekce) a přehlednost</b>	Je uspořádání celkové lekce atraktivní?		Ano	Ano
	A barevné, aby žáky zaujalo?		Ano	Ano
	Je pro žáky dostatečně motivující?		Ano	Ano
	"Je složitá problematika v učebnici objasněna zvláštním druhem		Ne	Ano

	vizuální prezentace?"			
		Přehledná orientace na straně	Ano	Ano
	Jsou symboly v učebnici srozumitelné?		Ano	Ano
	"Přispívá struktura k přehlednosti učebnice?"		Ano	Ano
<b>Návrh konstrukce</b>	"Jak je učebnice strukturovaná"	"jasná struktura učebních materiálů a lekcí"	Ano	Ano
	"Jaké vizuální prostředky jsou použity pro zpřehlednění obsahových aspektů?"	"Okrajové glosy"	Ne	Ne
		"Rámečky"	Ano	Ano
	"Existují rozpoznávací hodnoty jednotlivých stránek lekcí:	barevné pozadí v gramatické části;	Ano	Ano
		obrázek, který doprovází každou lekci;	Ne	Ne
		okrajové glosy"	Ano	Ano
	"Jsou všechny		Ano	Ano

	lekce strukturovány stejně?"			
<b>Barevné provedení</b>	"Podporuje barevné provedení proces porozumění, nebo mu brání?"		Ano	Ano
	"Je barevné řešení vhodné pro cílovou skupinu?"		Ano	Ano
<b>Struktura</b>	"Souvisí jednotlivé části učiva smysluplně mezi sebou?"		Ano	Ano
	"Jak je uspořádání učebnice řešeno z hlediska barevnosti, písmo, grafiky?"	Barevné stránky?	Ano	Ano
		Bílé stránky?	Ano	Ano
		Jednotné písmo?	Ano	Ano
<b>Doplňkové materiály</b>	Je učebnice propojena s pracovním sešitem?		Ano	Ano
	Jsou k dispozici doplňkové materiály?		Ano	Ano

<b>Část věnovaná slovní zásobě</b>	Je k dispozici slovníček?		Ano	
	Má část věnované slovní zásobě barevný podklad nebo obrázkový podklad?		Ne	
	Uspořádání slovníčku	Abecední?	Ne	
		Podle lekce?	Ano	
		Podle gramatiky?	Ne	
	Je u slovíček označen slovní přízvuk?		Ne	
	Mají slovíčka ve slovníčku zvýrazněné barevně členy?		Ano	
<b>Oddělená gramatická část</b>	"Je gramatická část přizpůsobena žákovi?"		Ano	
	„Má jasně rozpoznatelnou strukturu?“(Systematičnost, postup, odkaz na text)		Ano	
	„Jsou zde příklady pravidel?“		Ano	
	„Odkazují příklady na		Ano	

	texty?“			
	Má gramatická část barevný nebo obrázkový podklad?		Ano	
<b>Jazyk</b>	Má učebnice jazykovou mutaci?		Ne	
<b>Obrázková ilustrace</b>	Odpovídají fotografie či obrázky textu?		Ano	Ano
	Je obrázková ilustrace aktuální?		Ano	Ano
	Je obrázková ilustrace barevná?		Ano	Ano
	Vyskytuje se obrázková ilustrace pod textem?		Ano	Ano
	„Jsou v ilustracích zastoupeny dívky/ženy i chlapci/muži?“		Ano	Ano
	„Jsou dívky/ženy i chlapci/muži zobrazováni ve srovnatelných situacích a pozicích, např.		Ano	Ano



	muž i žena vaří, přichází z práce, jezdí automobilem?“			
	„Neodkazují ilustrace ženy výhradně do oblastí stereotypně spojovaných se ženami (domácnost, nákupy, móda, učitelky, kadeřnice) a muže naopak do veřejné sféry a do pozic spojovaných s dominancí, majetkem a mocí (řečník na shromáždění, ředitel firmy, policista, letec)?“		Ne	Ne
<b>Vztah k realitě</b>	„Lze to, co se učí, aplikovat v každodenním životě (např. nakupování, jízda autobusem atd.)?“		Ano	Ano

<b>Zadání ve cvičeních</b>	Je zadání jasné a přehledné?		Ano	Ano
	V kontextu?		Ne	Ne
	Je oddělitelné od úkolů?		Ano	Ano
	Je zvýrazněné?		Ano	Ano
	Je barevné?		Ne	Ne
	Psáno kurzívou?		Ne	Ne
<b>Text v úkolech</b>	Střídají se barvy písma v jednom cvičení?		Ne	Ne
	Střídají se typy písma v jednom cvičení?		Ne	Ne
	Je text psán	kurzívou?	Ne	Ne
		barevným písmem?	Ano	Ano
		psacím písmem?	Ne	Ne
		bezpatkovým písmem?	Ano	Ano
		patkovým písmem?	Ano	Ano
	Vyskytuje se v učebnici text v	komiksových bublinách?	Ano	Ne
		sloupcích?	Ano	Ne
		obrázku?	Ne	Ne
		tabulkách?	Ano	Ano
	Podklad pod textem je	barevný?	Ano	Ano
		žádný?	Ano	Ano

<b>Zobrazování mužů a žen v úkolech</b>	„Představuje učebnice žákům a žákyním alternativní životní styly žen a mužů, nikoliv jen „tradiční“ spojení žen s domácností a péčí a mužů s veřejnou sférou a mocí?“		Ano	Ano
	„Ukazuje učebnice konkrétní ženy a muže pracující v oblastech, které nejsou běžně s ženami, respektive muži spojovány?“		Ano	Ano

Učebnice Momente od nakladatelství Hueber je pro žáky zajímavá širokou škálou barevných ilustrací, které dokáží žáky motivovat k učení. Oproti jiným učebnicím je hned na první pohled vidět přehledná orientace, a to jak na samotné straně, tak v celé učebnici. Je tomu tak především díky přiměřené barevnosti; jednotlivé lekce mají svoji barvu, která slouží rovněž jako podklad k určitým textům či cvičením. K přehlednosti přispívají rámečky, okrajové glosy celkové učebnice chybí, vyskytují se jen okrajové glosy jednotlivých lekcí vyznačených barevně. Podklad učebnice je spíše bílý, občas nějaká cvičení mají vlastní barevný podklad, ale není to časté.

Struktura učebnice je vysvětlena hned v úvodu, zároveň jsou zde vysvětleny i symboly, které provází celou učebnici. Také zde najdeme tzv. moduly, jako to bylo u učebnice Beste Freunde, kde se jeden modul skládá ze tří lekcí. Avšak oproti učebnice Beste

Freunde má každá lekce svoji úvodní stránku a na konci celého modulu se nachází přehled gramatiky a magazín. Každá lekce je strukturována stejně a jednotlivé učivo na sebe navazuje. Oproti jiným učebnicím má tato tu nevýhodu, že nemá nijak označenou složitou problematiku. Výhodou této učebnice je i interaktivní verze nebo aplikace vytvořená pro tuto učebnici, což je pro žáky bezpochyby atraktivní.

V učebnici se nachází jednotný font písma, které se skládá z patkového a bezpatkového písma. Velkou výhodou pro žáky s SPU je, že písmo v úkolech je bezpatkové, zadání je psané tučným patkovým písmem, čímž je zajištěna přehlednost. V zadání chybí kontext, přesto je zde oproti jiným učebnicím ojedinělost v tom, že se v této učebnici nenachází jazyková mutace.

Podíváme-li se na text v úkolech, zjistíme, že v textech se nestřídá barevné písmo ani různé typy písma. Také zde nenajdeme texty psané kurzívou, ani psacím písmem, dokonce zde není text vpisován ani do obrázků. Barevné písmo se nachází v titulcích článků nebo příkladech ve cvičení, ale není nijak rušivé pro žáky s SPU. Text se vyskytuje v tabulkách, ve sloupcích, ale také v komiksových bublinách.

Za nejproblematictější část této učebnice pro žáky s SPU považuji magazín, který se nachází v závěru každého modulu, neboť slouží pro motivaci žáků, tudíž je hodně barevný a má spoustu různých nadpisů, aby žáky zaujal. V magazínu se také vyskytují texty ve sloupcích a jsou zde i okrajové glosy.

Velice zajímavý je slovníček, který se nachází vždy v dolním okraji učebnice a je v obrázkové formě, tedy nenajdeme zde překlad do češtiny a žáci vždy vidí obrázek a pod ním německy psané slovíčko. Chybí také barevné zvýraznění členů a řazení slovníčku je tematické.

Gramatická část je umístěná za každým modulem a je přizpůsobená i žákovi s SPU, neboť je vystižena stručně v tabulce a obsahuje pravidla i samotné příklady. Podklad gramatické části je lehce béžový, tudíž se odlišuje od normálních lekcí, také složitá gramatika je zde zvýrazněna červeně. Písmo v tabulkách je bezpatkové, tedy úplně ideální pro žáka s SPU.

Obrázková ilustrace je v učebnici Momente aktuální a jednotlivé obrázky odpovídají úkolům. Na obrázcích najdeme rovnoměrně zastoupeny chlapce, dívky, ženy, muže, kteří jsou vyobrazováni ve srovnatelných situacích, tedy nedochází zde k diskriminaci jednotlivých pohlaví. Obrázkové ilustrace nepoukazují pouze na stereotypní pozice

v oblasti pracovní z hlediska pohlaví. Učebnice tak činí i v samotných úkolech a snaží se zobrazovat alternativní svět muže a ženy, nikoliv pouze tradiční svět.

Učebnice Momente od nakladatelství Hueber vychází z mé strany jako nejlepší varianta pro žáky s SPU. A to ať už z hlediska doplňkových materiálů k učebnici samotné, nebo také z hlediska textového, který je nadmíru vhodný pro žáky s SPU. Také jednoduchý slovníček a přehlednou gramatickou částí je třeba ocenit jako výrazné plus pro žáky s SPU.

Nevýhodou této učebnice je část magazín, kde je spousta rušivých elementů pro žáky s SPU. Pokud by však byla možnost dané články, co jsou v magazínu obsaženy, zvětšit pomocí interaktivní tabule, mohla by být i tato část vhodná pro žáky s SPU.

Spolu s učebnicí nabízí nakladatelství Hueber také pracovní sešit Momente. Pracovní sešit Momente je pro žáky zajímavý z hlediska moderního vzhledu na první pohled. Už samotný layout celé knihy je navržen v moderním stylu, působí minimalisticky, dokonce se zde vyskytuje méně obrázků než v samotné učebnici.

Layout jednotlivých lekcí je atraktivní a motivující; zejména výhodné pro žáky jsou zkušební testy za každým modulem, neboť i zde jsou tzv. moduly, které kopírují moduly v učebnici. Jednotlivé lekce na sebe navazují, a i zde tvoří tři lekce jeden modul. V pracovním sešitě se nevyskytuje úvodní stránka lekce, pouze na konci každého modulu je opakování, poté následuje test na procvičení psaní, čtení, poslechu. Přehlednost mezi lekcemi je uzpůsobená barevnou okrajovou glosou a číslem lekce. Podklad stránek je bílý, pouze v závěru modulu je podklad béžový s modrou horní okrajovou glosou. Přehlednost na stránce je uzpůsobená pomocí bílého podkladu, oddělitelnosti zadání od úkolů, menší míra obrázků či případně rámečky, které lemují úkoly.

I v pracovním sešitě je zadání bez kontextové, bez překladu, psané černě tučně patkovým písmem. Opět platí, že v úkolech je písmo bezpatkové tedy vhodné pro žáky s SPU. V úkolech se nestřídají ani barvy písma, ani typy písma, dokonce zde není text ve sloupcích, v obrázku, ani v textových bublinách. Ale vyskytuje se zde text barevný a v tabulkách.

V závěru pracovního sešitu se nachází slovníček, který nejenže nemá překlad, ale dokonce nutí žáky, aby si sami zapsali překlad slovíček. Velikou výhodou tohoto

slovníčku je barevné zvýraznění rodů u podstatných jmen, a také obrázky, které žákům usnadňují překlad, což je vhodné pro žáky s SPU.

Pracovní sešit nabízí žákům možnost představovat alternativní svět, nikoliv pouze tradiční, tak jak ho známe. Např. u slovíček s profesí představuje alternativu, jak v pohlaví mužském, tak i ženském, i když je to profese, která je zažitá jako ryze mužská. Prostor pro psaní je v tomto pracovním sešitě pro žáky s SPU omezený, neboť řádky nejsou dostatečně široké, a jejich délka se různí v závislosti na jednotlivých cvičeních - někdy žákům s SPU vyhovují, jindy jsou nedostatečné.

Celkově je pracovní sešit z hlediska grafické úpravy pro žáky s SPU vhodný a velice kladně lze ohodnotit část věnovanou slovní zásobě. Na druhé straně není pracovní sešit přizpůsobený pro žáky s SPU v oblasti prostoru vlastního psaní, tudíž se může stát, že řádky budou pro žáky velice úzké a jejich přespříliš veliké písmo se tam nevejde.

### 6.5 Klett: Klett Maximal interaktiv 1. díl, 2. díl

Kritéria hodnocení učebnicových souborů		Typ učebnicového souboru	Učebnice, 1. díl	Učebnice, 2. díl
<b>Layout (první pohled na knihu)</b>	Je učebnice na první pohled pro žáky zajímavá?		Ano	Ano
	A přiměřeně barevná?		Ano	
<b>Layout (celkové lekce) a přehlednost</b>	Je uspořádání celkové lekce atraktivní?		Ano	Ano
	A barevné, aby žáky zaujalo?		Ano	Ano
	Je pro žáky dostatečně motivující?		Ano	Ano

	"Je složitá problematika v učebnici objasněna zvláštním druhem vizuální prezentace?"		Ano	Ano
		Přehledná orientace na straně	Ano	Ano
	Jsou symboly v učebnici srozumitelné?		Ano	Ano
	"Přispívá struktura k přehlednosti učebnice?"		Ano	Ano
<b>Návrh konstrukce</b>	"Jak je učebnice strukturovaná"	"jasná struktura učebních materiálů a lekcí"	Ano	
	"Jaké vizuální prostředky jsou použity pro zpřehlednění obsahových aspektů?"	"Okrajové glosy"	Ne	Ne
		"Rámečky"	Ano	Ano
	"Existují rozpoznávací hodnoty jednotlivých	barevné pozadí v gramatické části;	Ano	Ano

	stránek lekcí:			
		obrázek, který doprovází každou lekci;	Ne	Ne
		okrajové glosy"	Ano	Ano
	"Jsou všechny lekce strukturovány stejně?"		Ano	Ano
<b>Barevné provedení</b>	"Podporuje barevné provedení proces porozumění, nebo mu brání?"		Ano	Ano
	"Je barevné řešení vhodné pro cílovou skupinu?"		Ano	Ano
<b>Struktura</b>	"Souvisí jednotlivé části učiva smysluplně mezi sebou?"		Ano	Ano
	"Jak je uspořádání učebnice řešeno z hlediska barevnosti, písma, grafiky?"	Barevné stránky?	Ano	Ano
		Bílé stránky?	Ano	Ano
		Jednotné písmo?	Ano	Ano
<b>Doplňkové</b>	Je učebnice		Ano	Ano



<b>materiály</b>	propojena s pracovním sešitem?			
	Jsou k dispozici doplňkové materiály?		Ano	Ano
<b>Část věnovaná slovní zásobě</b>	Je k dispozici slovníček?		Ano	Ano
	Má část věnované slovní zásobě barevný podklad nebo obrázkový podklad?		Ne	Ne
	Uspořádání slovníčku	Abecední?	Ano	Ano
		Podle lekce?	Ano	Ano
		Podle gramatiky?	Ne	Ne
	Je u slovíček označen slovní přízvuk?		Ano	Ano
	Mají slovíčka ve slovníčku zvýrazněné barevně členy?		Ano	Ano
<b>Oddělená gramatická část</b>	"Je gramatická část přizpůsobena žákovi?"		Ano	Ano
	„Má jasně rozpoznatelnou strukturu?“(System		Ano	Ano

	atičnost, postup, odkaz na text)			
	„Jsou zde příklady pravidel?“		Ano	Ano
	„Odkazují příklady na texty?“		Ne	Ne
	Má gramatická část barevný nebo obrázkový podklad?		Ano	Ano
<b>Jazyk</b>	Má učebnice jazykovou mutaci?		Ano	Ano
<b>Obrázková ilustrace</b>	Odpovídají fotografie či obrázky textu?		Ano	Ano
	Je obrázková ilustrace aktuální?		Ano	Ano
	Je obrázková ilustrace barevná?		Ano	Ano
	Vyskytuje se obrázková ilustrace pod textem?		Ano	Ano
	„Jsou v ilustracích zastoupeny dívky/ženy i chlapci/muži?“		Ano	Ano
	„Jsou dívky/ženy i chlapci/muži zobrazováni ve srovnatelných situacích a		Ano	Ano

	pozicích, např. muž i žena vaří, přichází z práce, jezdí automobilem?“			
	„Neodkazují ilustrace ženy výhradně do oblastí stereotypně spojovaných se ženami (domácnost, nákupy, móda, učitelky, kadeřnice) a muže naopak do veřejné sféry a do pozic spojovaných s dominancí, majetkem a mocí (řečník na shromáždění, ředitel firmy, policista, letec)?“		Ne	Ne
<b>Vztah k realitě</b>	„Lze to, co se učí, aplikovat v každodenním životě (např. nakupování, jízda autobusem atd.)?“		Ano	Ano
<b>Zadání ve cvičeních</b>	Je zadání jasné a přehledné?		Ano	Ano
	V kontextu?		Ano	Ano

	Je oddělitelné od úkolů?		Ano	Ano
	Je zvýrazněné?		Ano	Ano
	Je barevné?		Ne	Ne
	Psáno kurzívou?		Ne	Ne
<b>Text v úkolech</b>	Střídají se barvy písma v jednom cvičení?		Ano	Ano
	Střídají se typy písma v jednom cvičení?		Ano	Ano
	Je text psán	kurzívou?	Ne	Ne
		barevným písmem?	Ano	Ano
		psacím písmem?	Ne	Ne
		bezpatkovým písmem?	Ano	Ano
		patkovým písmem?	Ne	Ne
	Vyskytuje se v učebnici text v	komiksových bublinách?	Ano	Ano
		sloupcích?	Ne	Ano
		obrázku?	Ano	Ano
		tabulkách?	Ano	Ano
	Podklad pod textem je	barevný?	Ano	Ano
		žádný?	Ano	Ano
<b>Zobrazování mužů a žen v úkolech</b>	„Představuje učebnice žákům a žákyním		Ano	Ano

	alternativní životní styly žen a mužů, nikoliv jen „tradiční“ spojení žen s domácností a péčí a mužů s veřejnou sférou a mocí?“			
	„Ukazuje učebnice konkrétní ženy a muže pracující v oblastech, které nejsou běžně s ženami, respektive muži spojovány?“		Ano	Ano

Učebnice Klett Maximal interaktiv 1. díl od nakladatelství Klett působí na první pohled pro žáky zajímavě, neboť má moderní vzhled. Na rozdíl od učebnice Momente je více barevná a více stylizovaná pro mládež. Přesto barevné provedení učebnice Klett Maximal interaktiv nijak nebrání procesu porozumění, tak jak je to u mnohých jiných učebnic, které používají nadměru barev.

Přehlednosti na stránce pomáhá bílý podklad, případné rámečky jednotlivých úkolů či barevná okrajová glosa, podle které lze zjistit, v jakém modulu se právě nacházíme.

I v této učebnici platí jako u předchozích učebnic, že se zde vyskytují tzv. moduly - v jednom jsou tři lekce, které jsou barevně označeny. V úvodu každého modulu se nachází uvítací stránka, ve které je shrnuto, s čím se žáci seznámí. Na konci tohoto modulu se pak nachází projektový úkol či úkol s reáliemi. Jednotlivé lekce na sebe v modulu navazují a v závěru každé se nachází abecedně řazený slovníček, který je zároveň rozdělený podle stran, na kterých se konkrétní slovíčka vyskytovala. Slovníček má bílý podklad a je lemovaný rámečkem dle barvy modulu, do kterého patří. U slovíček je zvýrazněn slovní přízvuk a barevně členy u podstatných jmen, což je ideální pro učení žáků s SPU.

Na část věnované slovní zásobě navazuje gramatická část, která je plně přizpůsobena žákovi. Gramatika je zde představována ve stručnosti v tabulkách s pravidly.

U složitých jevů, jako je např. časování sloves, je označena i změna konkrétního pravidla. V tabulkách jsou označeny barevně také rody a členy u podstatných jmen, což ocení zejména žáci s SPU, a ani modrý podklad pod tabulkami jim nebude bránit v procesu porozumění. Během lekcí je možné najít modré rámečky se sovičkou, které představují složitou problematiku dané lekce. V tomto modrém rámečku je ve stručnosti popsáno či zvýrazněno pravidlo např. pro časování slovesa atd.

Zadání je oddělitelné od samotných úkolů a to černým tučným bezpatkovým písmem, ve kterém je psán rovněž i překlad do češtiny. Poté následují cvičení, ve kterých je bezpatkové písmo, neboť v celé učebnici se patkové písmo nevyskytuje, což je výhodné zejména pro žáky s SPU. Nicméně je nutné podotknout, že se zde vyskytují cvičení, ve kterých se střídá barva i font písma. Také je zde možné najít text v komiksových bublinách, v tabulkách či v obrázku, nenajdeme však zde text ve sloupcích.

Obrázkové ilustrace jsou vhodné ke cvičením, a nespornou výhodou je i jejich aktuálnost. Najdeme zde rovnocenné zastoupení mužů, žen, dívek a chlapců, kteří jsou na ilustracích zobrazeni v rovnocenných situacích, a to také v oblasti povolání. Učebnice zobrazuje ženy a muže v úkolech v alternativním světě, nikoliv jen v tradičním tak, jak jsme zvyklí.

Součástí učebnice jsou také doplňkové materiály, mezi které lze zařadit pracovní sešit, nebo elektronickou verzi učebnice.

Učebnice Klett maximal interaktiv je vhodná pro žáky s SPU, neboť má tyto kladné stránky: bezpatkové písmo, vhodný gramatický přehled, u slovíček jsou zvýrazněné členy, stejná struktura lekcí, bílý podklad, elektronická verze učebnice. Přesto je třeba vzít na vědomí i záporné stránky učebnice. Mezi ně je možné zařadit: barevnost písma, různé typy písma nadpisů, mnoho komiksových bublin, úvodní lekce modulů jsou hodně barevné, což může být pro žáky s SPU chaotické a rušivé, pokud budou číst.

Učebnice Klett maximal interaktiv 2. díl od nakladatelství Klett dokáže žáky zaujmout, neboť má moderní vzhled, kterým se snaží přiblížit k žákům a motivovat je k učení. To je způsobené zejména mladistvými osobnostmi, které provázejí žáky učebnicí.

Je třeba říci, že pokud žáci již dříve pracovali s učebnicí Klett Maximal interaktiv 1. díl, bude pro ně jednodušší se v druhém díle orientovat, neboť struktura druhého dílu je totožná jako struktura prvního dílu. Tedy opět zde máme tzv. moduly – jeden modul tvoří tři lekce. Tyto lekce na sebe navazují a pro lepší orientaci v učebnici jsou v jednom modulu označeny barvou. Zejména tato barva se nachází v horním okraji učebnice, aby bylo hned na první pohled zřejmé, v jakém modulu se nacházíme. Do každého modulu nás vybízí úvodní strana, která žákům představí, co si v daném modulu osvojí.

V závěru každé lekce se vyskytuje slovníček, který bývá abecedně rozdělen, aby bylo možné najít slovíčko v kontextu. Slovníček je rozdělen i podle stran, na kterých se dané slovíčko nachází. Slovníček má bílý podklad a je lemován barevným rámečkem daného modulu. Slovíčka disponují překladem, vyznačením slovního přízvuku a barevným označením členů.

Orientace na stránce je usnadněna číslováním úkolů, jednotným písmem, bílým podkladem, rámečky některých cvičení a symboly, které jsou srozumitelné, neboť byly v úvodu učebnice vysvětleny. Také složitá problematika je zvýrazněna modrým rámečkem se sovičkou, zde jsou ve stručnosti popsána pravidla např. pro užívání členů v prvním a třetím pádu.

Celkový přehled gramatiky lze najít v závěru učebnice, který disponuje tabulkami s pravidly, příklady, a také jsou v tabulkách barevně vyznačeny členy, rody u podstatných jmen či pravidla. Tento přehled je přizpůsobený žákům, a i žáci s SPU jsou schopni tyto přehledy používat, ani modrý barevný poklad jim nebude bránit procesu porozumění.

Obrázková ilustrace je moderní, proto učebnice představuje rovnocenné zobrazení mužů, žen, dívek a chlapců na fotkách. Také tyto osoby jsou foceny v rovnocenných situacích, jako je například žena v kuchyni a muž v práci.

O toto rovnocenné zobrazení pohlaví se učebnice snaží i v jednotlivých cvičeních.

Zadání úkolů má jednotný styl, a je tedy psáno tučně černě bezpatkovým písmem. U některých cvičení lze nalézt zadání v kontextu, ale je to velmi ojedinělé. I když se zde vyskytuje kontext, je zadání přeloženo do češtiny. Toto zadání je lehké oddělitelné od cvičení, které následuje. Samostatná cvičení mají jednotné písmo, které je bezpatkové, přesto lze narazit na písmo barevné. V některých cvičeních se barvy písma a typy písma střídají.

Text se v učebnici vyskytuje ve formě komiksových bublin, sloupců, v tabulkách, a dokonce i v obrázku.

Učebnici doplňuje elektronická verze a pracovní sešit.

Učebnice Klett Maximal interaktiv 2. díl je vhodnou volbou pro žáky s SPU, neboť využívá jednotný styl písma, navíc se jedná o písmo bezpatkové, tudíž pro žáky s SPU vhodné. Dále učebnice disponuje přizpůsobeným gramatickým přehledem a slovníčkem. I v některých cvičeních jsou vyznačeny členy podstatných jmen, což je pro žáky s SPU dobrou pomůckou. Velkou výhodou u této učebnice je možnost využít elektronickou verzi, kterou je možné promítnout na interaktivní tabuli.

Přesto je třeba zmínit i negativa, která mohou způsobovat žákům s SPU potíže. V některých úkolech se střídají typy a barvy písma, což pro žáky s SPU může být problematické, a to zejména při čtení. Učebnice také disponuje velkým počtem komiksových bublin, i když víme, že žáci čtou komiksové bubliny mnohem radši, než obyčejný text, pro žáky s SPU jsou komiksové bubliny problémem, zejména při hlasitém čtení.

## 6.6 Polyglot: Macht mit! 1. díl, 2. díl

Kritéria hodnocení učebnicových souborů		Typ učebnicového souboru	Učebnice, 1. díl	Učebnice, 2. díl
<b>Layout (první pohled na knihu)</b>	Je učebnice na první pohled pro žáky zajímavá?		Ano	Ano
	A přiměřeně barevná?		Ne	Ne
<b>Layout (celkové lekce) a přehlednost</b>	Je uspořádání celkové lekce atraktivní?		Ne	Ne
	A barevné, aby žáky zaujalo?		Ano	Ano
	Je pro žáky dostatečně		Ano	Ano



	motivující?			
	"Je složitá problematika v učebnici objasněna zvláštním druhem vizuální prezentace?"		Ano	Ano
		Přehledná orientace na straně	Ne	Ne
	Jsou symboly v učebnici srozumitelné?		Ano	Ano
	"Přispívá struktura k přehlednosti učebnice?"		Ano	Ano
<b>Návrh konstrukce</b>	"Jak je učebnice strukturovaná"	"jasná struktura učebních materiálů a lekcí"	Ano	Ano
	"Jaké vizuální prostředky jsou použity pro zpřehlednění obsahových aspektů?"	"Okrajové glosy"	Ne	Ne
		"Rámečky"	Ano	Ano
	"Existují rozpoznávací hodnoty jednotlivých	barevné pozadí v gramatické části;	Ano	Ano

	stránek lekcí:			
		obrázek, který doprovází každou lekci;	Ne	Ne
		okrajové glosy"	Ne	Ne
	"Jsou všechny lekce strukturovány stejně?"		Ne	Ne
<b>Barevné provedení</b>	"Podporuje barevné provedení proces porozumění, nebo mu brání?"		Ne	Ne
	"Je barevné řešení vhodné pro cílovou skupinu?"		Ne	Ne
<b>Struktura</b>	"Souvisí jednotlivé části učiva smysluplně mezi sebou?"		Ano	Ano
	"Jak je uspořádání učebnice řešeno z hlediska barevnosti, písma, grafiky?"	Barevné stránky?	Ano	Ano
		Bílé stránky?	Ne	Ne
		Jednotné písmo?	Ne	Ne
<b>Doplňkové materiály</b>	Je učebnice propojena s pracovním sešitem?		Ano	Ano
	Jsou k dispozici		Ne	Ne

	doplňkové materiály?			
<b>Část věnovaná slovní zásobě</b>	Je k dispozici slovníček?		Ano	Ano
	Má část věnované slovní zásobě barevný podklad nebo obrázkový podklad?		Ano	Ano
	Uspořádání slovníčku	Abecední?	Ano	Ano
		Podle lekce?	Ano	Ano
		Podle gramatiky?	Ne	Ne
	Je u slovíček označen slovní přízvuk?		Ano	Ano
	Mají slovíčka ve slovníčku zvýrazněné barevně členy?		Ne	Ne
<b>Oddělená gramatická část</b>	"Je gramatická část přizpůsobena žákovi?"		X	
	„Má jasně rozpoznatelnou strukturu?“(Systematicnost, postup, odkaz na text)		X	
	„Jsou zde příklady pravidel?“		X	

	„Odkazují příklady na texty?“		X	
	Má gramatická část barevný nebo obrázkový podklad?		X	
<b>Jazyk</b>	Má učebnice jazykovou mutaci?		Ano	Ano
<b>Obrázková ilustrace</b>	Odpovídají fotografie či obrázky textu?		Ano	Ano
	Je obrázková ilustrace aktuální?		Ne	Ne
	Je obrázková ilustrace barevná?		Ano	Ano
	Vyskytuje se obrázková ilustrace pod textem?		Ne	Ne
	„Jsou v ilustracích zastoupeny dívky/ženy i chlapci/muži?“		Ano	Ano
	„Jsou dívky/ženy i chlapci/muži zobrazováni ve srovnatelných situacích a pozicích, např. muž i žena vaří, přichází z práce, jezdí automobilem?“		Ne	Ne

	„Neodkazují ilustrace ženy výhradně do oblastí stereotypně spojovaných se ženami (domácnost, nákupy, móda, učitelky, kadeřnice) a muže naopak do veřejné sféry a do pozic spojovaných s dominancí, majetkem a mocí (řečník na shromáždění, ředitel firmy, policista, letec)?“		Ano	Ano
<b>Vztah k realitě</b>	„Lze to, co se učí, aplikovat v každodenním životě (např. nakupování, jízda autobusem atd.)?“		Ano	Ano
<b>Zadání ve cvičeních</b>	Je zadání jasné a přehledné?		Ano	Ano
	V kontextu?		Ne	Ne
	Je oddělitelné od úkolů?		Ano	Ano
	Je zvýrazněné?		Ano	Ano
	Je barevné?		Ne	Ne

	Psáno kurzívou?		Ne	Ne
<b>Text v úkolech</b>	Střídají se barvy písma v jednom cvičení?		Ano	Ano
	Střídají se typy písma v jednom cvičení?		Ano	Ano
	Je text psán	kurzívou?	Ano	Ano
		barevným písmem?	Ano	Ano
		psacím písmem?	Ano	Ano
		bezpatkovým písmem?	Ano	Ano
		patkovým písmem?	Ano	Ano
	Vyskytuje se v učebnici text v	komiksových bublinách?	Ano	Ano
		sloupcích?	Ano	Ano
		obrázku?	Ano	Ano
		tabulkách?	Ano	Ano
	Podklad pod textem je	barevný?	Ano	Ano
		žádný?	Ne	Ne
<b>Zobrazování mužů a žen v úkolech</b>	„Představuje učebnice žákům a žákyním alternativní životní styly žen a mužů, nikoliv jen „tradiční“ spojení žen s domácností a		Ne	Ne

	péči a mužů s veřejnou sférou a mocí?“			
	„Ukazuje učebnice konkrétní ženy a muže pracující v oblastech, které nejsou běžně s ženami, respektive muži spojovány?“		Ne	Ne

Učebnice Macht mit! 1. díl od nakladatelství Polyglot se oproti novějším učebnicím jeví zastaraleji, přesto může být na první pohled pro žáky zajímavá. Atraktivnosti ji přidává velká barevnost, aneb učebnice hraje všemi barvami. Ovšem je třeba zmínit, že tato barevnost není přiměřená a pro žáky s SPU je spíše na škodu. Z hlediska hodnocení uspořádání celkových lekcí je učebnice pro žáky méně atraktivní, neboť působí chaoticky, avšak barevnost lekcí může žáky zaujmout, což vede k motivovanosti v učení.

Složitá problematika je v učebnici ve stručnosti vysvětlena, lze ji najít v deníkových útržcích, ve kterých se střídají různé typy a barvy písma, např. bílé písmo, což může být pro žáky s SPU rušivým elementem.

Přehlednosti orientace na straně brání barevný podklad, mnoho ilustrací, které se vyskytují v každém cvičení; přestože je celkový podklad stránky barevný, některá cvičení mají svůj barevný podklad, což může zejména na žáky s SPU působit rušivě. Učebnicí nás provází různé symboly, které jsou jasně srozumitelné a hned v úvodu učebnice vysvětlené. Po stránce konstrukční má učebnice jasnou strukturu, jednotlivé učební materiály na sebe navazují, ale chybí jí okrajové glosy. K přehlednosti přispívají rámečky, které lemují některá cvičení, avšak v této učebnici jsou spíše na škodu. Barevné pozadí rozlišuje jednotlivé lekce, ale chybí obrázek lekce. Lekce jsou strukturovány odlišně a barevné provedení učebnice v tomto případě škodí v procesu porozumění žáků s SPU.

Doplňkové materiály u této učebnice chybí, pouze pracovní sešit je s učebnicí propojen.

Slovní zásoba má v této učebnici značné místo, neboť zde najdeme slovníček řazený jak abecedně, tak i tematicky. Problematické je u těchto slovníčků malé písmo, barevný podklad rámečků, ve kterých jsou slovíčka, také chybí barevné vyznačení členů.

V učebnici se nevyskytuje gramatický přehled, pouze složitá problematika jednotlivých lekcí.

Zadání v učebnici je přeložené do češtiny, psané černě a tučně. I když je zadání jasné a srozumitelné, chybí zde kontext, který by nahradil překlad instrukcí.

V učebnici Macht mit! je největším úskalím pro žáky s SPU samotný text v úkolech. Najdeme zde mnoho cvičení, ve kterých se nestřídá pouze typ písma, ale i jeho barvy. Písmo je v této učebnici barevné, psací, bezpatkové, patkové, a také najdeme texty psané kurzívou; téměř na každé stránce se text objevuje v bublinách, sloupcích, v obrázcích či tabulkách.

Obrázková ilustrace je v Macht mit! zastaralá, přesto jsou v ilustraci rovnoměrně zastoupeni muži, ženy, dívky, chlapci. Zásadním nedostatkem je však stereotyp v ilustracích - ženy pouze vaří, pracují v ženských oblastí a muži pouze chodí do práce. Také v úkolech samotných nenajdeme zobrazování žen a mužů v alternativním stylu života, ale jsou zobrazováni v tradičních rolích.

Učebnice Macht mit! se nejeví jako správná volba pro učení žáků s SPU, neboť působí chaoticky, je nepřehledná, velice barevná. Část věnovaná slovní zásobě není přizpůsobená žákovi s SPU, jelikož slovíčka jsou ve sloupcích, psaná malým písmem. Podobně problematický je i text učebnice, který se vyskytuje v nadměrném počtu v komiksových bublinách či sloupcích, popřípadě je vepsán do obrázku, což je rovněž rušivé.

Podíváme-li se na druhý díl Macht mit! zjistíme, že se příliš neliší od prvního dílu, a stejně jako u prvního dílu je i ten druhý nevyhovující pro žáky s SPU. I když je barevné provedení pro žáky atraktivní, pro žáky s SPU je spíše rušivé a moc barev na stránce jim znemožňuje orientaci na straně. Domnívám se, že druhý díl učebnice Mach mit! je barevnější, což má žáky sice motivovat k učení, nicméně tento způsob není pro všechny příznivý.



Složitá problematika je zde představena jako u prvního dílu, tedy žlutý deníkový útržek, ve kterém je ve stručnosti popsáno složité učivo dané lekce. Učebnici nás provází určité symboly, se kterými jsme se seznámili již v prvním dílu, ale tak jako u prvního jsou i zde v úvodu učebnice symboly vysvětleny.

Přehledné orientaci na stránce napomáhají rámečky, přesto zde chybí okrajové glosy. Lekce jsou strukturovány odlišně, neexistují zde obrázky, které jsou typické pro danou lekci. Pro přehlednost mezi lekcemi slouží barevné rozlišení stránek, např. lekce 1 má modrý podklad. Začátky lekcí nejsou speciálně označeny, ale plynule na sebe navazují. Tedy ani žáci neví, co je v dané lekci čeká, a ani nedostanou shrnutí na konci lekce.

K učebnici žáci dostanou pracovní sešit, jelikož je učebnice staršího vydání, nenajdeme k ní doplňkové materiály, např. odkazy na elektronickou verzi. Tak jako v prvním díle i zde chybí gramatická část, která je obsažena v pracovním sešitě. Velký důraz je zde brán na slovní zásobu. Učebnice obsahuje dva slovníčky. Jeden je řazen tematicky a druhý abecedně. U slovíček je zdůrazněn slovní přízvuk, přesto chybí barevné rozlišení členů, a i v tomto díle platí, že jsou slovíčka psaná malým písmem.

Vzhledem k tomu, že je učebnice staršího vydání, je třeba počítat s tím, že obrázková ilustrace je neaktuální, a také se uchyluje k představování stereotypního světa, nikoliv alternativního, a to jak v obrázkových ilustracích, tak i v samotných úkolech.

Zadání úkolů je oddělitelné od samotných úkolů, jelikož je použito jednotné písmo, které je ale černé a tučně zvýrazněné. Opět zde chybí kontext a německé zadání je přeloženo do češtiny. V tomto díle navíc najdeme různé nadpisy, které uvádějí cvičení a mají za úkol žáky motivovat, což neplatí pro žáky s SPU, pro které je to spíše rušivé. Nadpisy jsou různě barevné a typ písma rovněž není jednotný.

Velkým úskalím pro žáky s SPU je v této učebnici text, který je různě barevný a psán různým typem písma. Střídá se zde patkové, bezpatkové písmo, ale je zde možné najít i text psaný kurzívou. Text je představován ve formě komiksových bublin, vpisován do obrázků nebo má barevný podklad.

## Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala hodnocením učebnicových souborů z hlediska potřeb žáků se specifickými poruchami učení. Konkrétně jsem analyzovala tyto učebnicové soubory: Deutsch mit Max od nakladatelství Fraus, Beste Freunde 1. a 2. díl od nakladatelství Hueber, Momente od nakladatelství Hueber, Klett Maximal interaktiv 1. a 2. díl od nakladatelství Klett a Macht mit! 1. a 2. díl od nakladatelství Polyglot.

Ve svém výzkumu, který by založen na vlastním pozorování, byl podložen teoretickými poznatky z teoretické části a vycházel z vlastních poznatků, jsem zjistila, že nejméně vhodným učebnicovým souborem pro žáky s SPU je Macht mit! od nakladatelství Polyglot. Tato učebnice nezohledňuje potřeby žáků s SPU, neboť je velice barevná a chaotická, přičemž největším úskalím této učebnice je samotný text, který je nesjednocený, různě barevný a vyskytující se v obrázku, což žáky s SPU ruší při čtení.

Oproti tomu vychází jako vhodná volba učebnice Momente od nakladatelství Hueber, která zohledňuje potřeby žáků s SPU z hlediska gramatické části, části věnované slovní zásobě, a také stylu písma, který je sjednocený v celé učebnici a vhodný pro žáky s SPU. Jelikož se jedná o moderní učebnici, je možné ji mít i v elektronické podobě, což je možné využít k promítání učebnice na interaktivní tabuli.

Pro žáky s SPU je vhodnou volbou také učebnice od nakladatelství Klett, která jako jediná má ve cvičeních barevně zvýrazněné členy. Avšak velkou nevýhodou této učebnice je velké množství textu v komiksových bublinách, což je pro žáky s SPU problematické.

Kladně lze hodnotit učebnici Beste Freunde od nakladatelství Hueber, která je pro žáky přehledná, a také má sjednocený styl písma. Pracovní sešit Beste Freunde je po stránce vizuální pro žáky s SPU vhodný, avšak některá cvičení obsahují malý prostor na psaní, což pro dítě s dysgrafií bude nedostačující, neboť píše velkým písmem.

Učebnice Deutsch mit Max od nakladatelství Fraus vychází dle mého výzkumu jako nevyhovující pro žáky s SPU, neboť není přizpůsobena potřebám žáka s SPU. Další velkou nevýhodou této učebnice, oproti třem předešlým, je absence elektronické verze, která by mohla usnadnit samotnou práci s ní.

Ve své práci jsem zjistila, že neexistuje učebnice, která by vyhovovala všem kritériím žáků s SPU - téměř každá obsahuje např. komiksové bubliny. Nicméně, jak vyplývá z mého výzkumu, jsou učebnice, které požadavky těchto žáků splňují lépe, ale jsou

i učebnice, které je nesplňují téměř vůbec a je tedy nutné opatřit takové učebnicové soubory, které budou co nejvíce potřeby žáků s SPU zohledňovat. Pokud bude učebnice pro žáky se specifickými poruchami nevyhovující, bude muset být žákovi nápomocný učitel, proto je třeba při výběru učebnice myslet i na žáky se specifickými poruchami učení, neboť si tím učitel usnadní práci, jak sám sobě, tak i samotnému žákovi.

## Resumé

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Analyse der Deutschlehrbücher im Hinblick auf die Bedürfnisse von den Schülern mit besonderen Lernschwierigkeiten. Die folgenden Lehrbücher wurden für die Analyse ausgewählt: Deutsch mit Max (Fraus), Beste Freunde (Hueber), Momente (Hueber), Klett Maximal interaktiv (Klett) und Macht mit! (Polyglot).

Die Diplomarbeit beginnt mit dem theoretischen Teil, in dem die einzelnen Lernschwierigkeiten erörtert werden. Der theoretische Teil beschreibt die Symptomen von Legasthenie, Dysortographie, Dysgraphie und Dyskalkulie. Im zweiten Kapitel konzentriert sich die Arbeit, wie sich Lernschwächen auf den Erwerb der deutschen Sprache auswirken und gibt dann Empfehlungen, wie mit den Schülern gearbeitet werden kann. Im dritten Kapitel wird das Verhältnis von LRS-Schülern zu den Lehrbüchern untersucht und es konzentriert sich auf Elemente im Lehrbuch, die die LRS-Schüler stören.

Der zweite Teil des theoretischen Teils befasst sich mit der Analyse des Lehrbuches. Es wird über die Struktur des Lehrbuches erörtert und dieser Teil untersucht die Geschichte der Lehrbücher und erörtert, wie sich die Lehrbuchforschung entwickelt hat. Am Ende des theoretischen Teils konzentriert sich die Arbeit auf die Kriterien, nach denen Lehrbücher bewertet werden.

An den theoretischen Teil schließt sich ein praktischer Teil an, in dem es um die Bewertung bestimmter Deutschlehrbücher geht. In dem praktischen Teil wird der Forschung der Analyse der Lehrbücher beschreibt. Der Forschung wird eine eigene Methodik zugrunde gelegt, die in der Beobachtung und Bewertung von deutschsprachigen Lehrbüchern besteht. Zunächst wurde eine Liste von Kriterien, die in den Lehrbüchern zu beachten sind, zusammengestellt und in einer Tabelle festgehalten. Anhand der vorgegebenen Tabellen wird das Lehrbuch dann nach den Erkenntnissen aus dem theoretischen Teil und den eigenen Erfahrungen bewertet, wobei die Bewertung eines bestimmten Lehrbuchs darin besteht, ob es für LRS-Schüler geeignet ist. Das heißt, ob das Lehrbuch eine geeignete Schriftart hat, die, wie der theoretische Teil zeigt, maschinenschriftlos sein soll. Ob das Lehrbuch übersichtlich und angemessen farbig ist. Der Grammatikteil muss prägnant und für einen LRS-Schüler geeignet sein. Das Gleiche gilt für den Wortschatzteil. Die Kriterien

konzentrieren sich vor allem auf das visuelle Erscheinungsbild des Lehrbuchs, da es die schlechte grafische Struktur des Lehrbuchs ist, die für LRS-Schüler Probleme verursacht.

Das Momente-Lehrbuch von Hueber ist auf der Grundlage der Forschung das beste. Dieses Lehrbuch berücksichtigt die Bedürfnisse von Schülern mit besonderen Lernschwierigkeiten. Das Lehrbuch ist in angemessenen Farben gehalten, klar und enthält eine für LRS-Schüler geeignete Schrift. Das Lehrbuch bietet auch Zugang zu einer elektronischen Version, die während des Unterrichts auf einem interaktiven Whiteboard verwendet werden kann.

Für LRS-Schüler ist das Lehrbuch von Klett Maximal interaktiv ebenfalls eine gute Wahl, da es das einzige mit farblich gekennzeichneten Artikeln in den Übungen ist. Ein großer Nachteil dieses Lehrbuchs ist jedoch die große Menge an Text in den Comicblasen. Die LRS-Schüler finden die Sprechblasen schwierig zu lesen, da sie dieses Format nicht schnell mit ihren Augenbewegungen lesen können. Die Comicblasen werden in diesem Lehrbuch verwendet, um die Schüler zu motivieren, daher ist es eine gute Idee, die LRS-Schüler nicht zum Lesen dieser Blasen herauszufordern.

Das Lehrbuch Beste Freunde von Hueber ist eine positive Entwicklung, da es für die Schüler übersichtlich ist und einen einheitlichen Schreibstil aufweist. Optisch ist das Arbeitsbuch Beste Freunde für die LRS-Schüler geeignet, aber einige der Übungen haben einen kleinen Schreibraum, der für ein Kind mit Dysgraphie, das in großer Schrift schreibt, unzureichend sein wird.

Das Lehrbuch Deutsch mit Max aus dem Fraus Verlag erweist sich nach den Recherchen als ungeeignet für die LRS-Schüler, da es nicht an die Bedürfnisse eines LRS-Schülers angepasst ist, und der große Nachteil dieses Lehrbuchs im Vergleich zu den drei vorangegangenen Lehrbüchern ist, dass es keine elektronische Version gibt, die die Arbeit mit dem Lehrbuch erleichtern könnte.

Das unbefriedigendste Lehrbuch scheint das Buch Macht mit! von Polyglot, das nicht auf die Bedürfnisse von Schülern mit besonderen Lernschwierigkeiten eingeht. Das Lehrbuch Macht mit! ist für die LRS-Schüler chaotisch und zu bunt, was es unmöglich macht, das Lehrbuch übersichtlich zu halten. Der Text im Lehrbuch ist in Bilder eingebettet, was die Schüler beim Lesen ablenkt und es ihnen unmöglich macht, sich auf das Lesen zu konzentrieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass jedes Lehrbuch einige Elemente enthält, die für die LRS-Schüler ungeeignet sind, wie z. B. Comicblasen. Dennoch ist es möglich, ein Lehrbuch zu wählen, das für die LRS-Schüler am besten geeignet ist. Wie ich oben beschrieben habe, ist es heutzutage möglich, den Schülern solche Lehrbücher zur Verfügung zu stellen, die den Bedürfnissen von LRS-Schülern Rechnung tragen. Wenn das Lehrbuch nicht für die LRS-Schüler geeignet ist, muss der Lehrer dem Schüler helfen. Es ist also wichtig, bei der Auswahl eines Lehrbuchs an LRS-Schüler zu denken, da dies die Arbeit des Lehrers sowohl für ihn als auch für den Schüler erleichtert.

## Primární literatura:

Evans, Sandra a Angela Pude et al. (2020). *Momente. Deutsch als Fremdsprache*. Kursbuch. München: Hueber Verlag. ISBN 978-3-19-001791-1.

Fišarová Olga a Milena Zbranková. (2006). *Němčina A1. Deutsch mit Max – díl 1. Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISBN 80-7238-531-3.

Georgiakaki Manuela a Renata Šebestová et al. (2014). *Beste Freunde 1. Němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. Učebnice. München: Hueber Verlag. ISBN 978-3-19-101058-4.

Georgiakaki Manuela a Renata Šebestová et al. (2014). *Beste Freunde 1. Němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. Pracovní sešit. München: Hueber Verlag. ISBN 978-3-19-161058-6.

Georgiakaki Manuela a Radka Blažková-Pecová et al. (2015). *Beste Freunde 2. Němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. Učebnice. München: Hueber Verlag. ISBN 978-3-19-301058-2.

Georgiakaki Manuela a Radka Blažková-Pecová et al. (2015). *Beste Freunde 2. Němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. Pracovní sešit. München: Hueber Verlag. ISBN 978-3-19-361058-4.

Glas-Peters Sabine a Angela Pude et al. (2020). *Momente. Deutsch als Fremdsprache*. Arbeitsbuch. München: Hueber Verlag. ISBN 978-3-19-011791-8.

Jankásková Miluše a Doris Dusilová et al. (2008). *Macht mit! Učebnice němčiny pro základní školy a víceletá gymnázia. Druhý cizí jazyk. 1. díl. Kniha pro žáka*. Praha: Nakladatelství Polyglot. ISBN 978-80-86195-54-4.

Jankásková Miluše a Doris Dusilová et al. (2010). *Macht mit! Učebnice němčiny pro základní školy a víceletá gymnázia. Druhý cizí jazyk. 2. díl. Kniha pro žáka*. Praha: Nakladatelství Polyglot. ISBN 978-80-86195-57-5.

Motta Giorgio et al. (2017). *Klett Maximal interaktiv 1. Němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. Učebnice. Praha: Klett nakladatelství s. r. o. ISBN 978-80-7397-220-2.

Motta Giorgio et al. (2018). *Klett Maximal interaktiv 2. Němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. Učebnice. Praha: Klett nakladatelství s. r. o. ISBN 978-80-7397-267-7.

## **Sekundární literatura:**

Decarli-Valdrová, Jana et al. (2004). *Materiál je dílčím výstupem z projektu Posuzování genderové stereotypnosti učebnic*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Engel, Ulrich et al. (1977). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag. ISBN 3-87276-010-6.

Engel, Ulrich et al. (1979). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache. Band 2*. Heidelberg: Julius Groos Verlag. ISBN 3-87276-206-0.

Grenarová, Renée et al. (2007). Specifické poruchy učení a výuka cizím jazykům v mezinárodním kontextu. In: Bartoňová Miroslava (ed.). *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno: Paido, str. 133-147. ISBN 978-80-7315-162-1.

Hendl, Jan (2006). Kvalitativní výzkum v pedagogice. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu.

Chráska, Miroslav (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

Janíková, Věra a Miroslava Bartoňová (2003). *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3135-2.

Knecht, Petr a Tomáš Janík et al. (2008). Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. In: Knecht Petr, Janík Tomáš. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, str. 9 – 15. ISBN 978-80-7315-174-4.

Knecht, Petr a Tomáš Janík et al. (2008). Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. In: Maňák Josef. *Funkce učebnice v moderní škole*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, str. 19 -27. ISBN 978-80-7315-174-4.

Knecht, Petr a Tomáš Janík et al. (2008). Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu. In: Ježková Věra. *Výzkum souboru učebnic němčiny pro základní školy*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, str. 137-145. ISBN 978-80-7315-174-4.

Krejčová, Lenka a Zuzana Bodnárová (2015). *Žáci se specifickými poruchami učení na 2. stupni ZŠ. Český jazyk a cizí jazyky*. Praha: DYS-centrum. ISBN 978-80-87581-04-9.

Krejčová, Lenka (2019). *Dyslexie: Psychologické souvislosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3950-2.



- Neuner, Gerhard (1994). Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Krumm Hans-Jürgen. *Lehrwerkbegutachtung und Arbeitshilfen*. Berlin: Langenscheidt, str. 100-105. ISBN 3-468-49445-9.
- Nodari, Claudio (1995). *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur: pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung*. Aarau – Frankfurt am Main – Salzburg: Verlag Sauerländer. ISBN 3-7941-3867-8.
- Průcha, Jan (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-49-4.
- Sellin, Katrin (2004). *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen erlernen*. München/Basel: Ernst Rheinhardt Verlag. ISBN 3-497-01673-X.
- Švaříček, Roman, et al. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: PORTÁL s.r.o. ISBN 978-807367-313-0.
- Zbudilová, Helena et al. (2007). *Lingua Viva: Odborný časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům a češtině jako cizímu jazyku*. In: Věra Janíková. *Probleme der legasthenen Kinder tschechischer Muttersprache beim Deutschlernen*. České Budějovice, 5., str. 44 - 53. ISSN 1801 - 1489.
- Zelinková, Olga, Monika Černá a Helena Zitková (2020). *Dyslexie. Zaostřeno na angličtinu*. Praha: Pasparta Publishing. ISBN 978-80-88290-62-9.
- Zelinková, Olga (2007). Strategie vyučování žáků se specifickými poruchami učení. In: Bartoňová Miroslava (ed.). *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno: Paido, str. 55-69. ISBN 978-80-7315-162-1.
- Zelinková, Olga (2003). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.
- Zelinková, Olga (1994). *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8038-3.
- Zelinková, Olga (2005). *Cizí jazyka a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. ISBN 80-7311-022-9.
- Zelinková, Olga a Miloslav Čedík (2013). *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0349-0.

## Internetové zdroje:

URL 1: Neuss. *Pädagogisches Institut für Lernförderung. Begriffe*. Dostupné z: [http://lrs-neuss.de/legasthenie/legasthenie\\_begriffe.shtml](http://lrs-neuss.de/legasthenie/legasthenie_begriffe.shtml) [cit. 19.10.2022].

URL 2: Folde, Elke. *Lese-/Rechtschreibschwäche*. Dostupné z: <https://pte.de/lerntherapie/lrs> [cit. 05.11.2022].

URL 3: Frisch, Sandra. *Bundesverband Legasthenie & Dyskalkulie. Dyskalkulie – Was ist das?* Dostupné z: <https://www.bvl-legasthenie.de/legasthenie.html> [cit. 20.11.2022].

URL 4: *Kölner Arbeitskreis LRS & Dyskalkulie e.V. Was ist Rechenschwäche/Dyskalkulie?* Dostupné z: <https://www.lrs.koeln/dyskalkulie/was-ist-dyskalkulie-rechenschwaeche/> [cit. 20.11.2022].

URL 5: *Kölner Arbeitskreis LRS & Dyskalkulie e.V. Was ist LRS/Legasthenie?* Dostupné z: <https://www.lrs.koeln/legasthenie/was-ist-lrs/> [cit. 20.11.2022].

URL 6: *LOS-Verbund. Wie erkenne ich Legasthenie? Was sind Legastheniker?* Dostupné z: <https://www.los.de/ratgeber-fuer-lrs/legasthenie/legasthenie-erkennen#c26799> [cit. 20.11.2022].

URL 7: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Doložky učebnic a učebních materiálů pro střední školy*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/dolozky-ucebnic-a-ucebnich-materialu-pro-stredni-vzdelavani?highlightWords=dolo%C5%BEka> [cit. 19.05.2023].

URL 8: Technische Universität Darmstadt. *Kriterien Lehrwerkanalyse*. Dostupné z: <http://www.spz.tudarmstadt.de/kursunterlagen/SeminareHufeisenMarx/lwa/pdf/Kriterien%20Lehrwerkanalyse.pdf> [cit. 23.11.2006].