

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Kateřina Štyrská

Analýza vybraných učebnic českého jazyka
pro 2. stupeň ZŠ z lingvodidaktického hlediska

Olomouc 2017

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

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma „Analýza vybraných učebnic českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ z lingvodidaktického hlediska“ vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 2017

.....

Bc. Kateřina Štyrská

Poděkování

Děkuji Mgr. Milanovi Polákovi, Ph. D. za odborné vedení diplomové práce, konzultace, poskytnuté cenné rady, vstřícný přístup a čas, který mi věnoval. Dále děkuji svému partnerovi a rodině za trpělivost a podporu při psaní diplomové práce.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Školní učebnice	8
1.1 Vymezení pojmu učebnice.....	8
1.2 Funkce učebnic	10
1.3 Struktura učebnic	13
1.4 Didaktická vybavenost učebnic	17
1.5 Situace na trhu učebnic po roce 1989	19
1.6 Charakteristika nově pojatých učebnic českého jazyka.....	20
2 Postavení češtiny v Rámcovém vzdělávacím programu	24
2.1 Kurikulární reforma v ČR.....	24
2.2 Systém kurikulárních dokumentů v ČR.....	24
2.3 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace	27
2.4 Vzdělávací obor Český jazyk a literatura	28
2.4.1 Princip komplexnosti.....	30
3 Gramotnost	32
3.1 Vývoj pojmu gramotnost	32
3.2 Čtenářská gramotnost	32
3.3 PIRLS.....	34
3.4 PISA.....	35
3.4.1 Výsledky výzkumu PISA 2009	37
3.4.2 Další zjištění výzkumu PISA 2009.....	40
PRAKTICKÁ ČÁST	41
4 Dotazník pro učitele	42
4.1 Charakteristika výzkumné metody	42
4.2 Východiska výzkumu a jeho realizace.....	43

4.3	Vyhodnocení dotazníku pro učitele	43
5	Analýza učebnice českého jazyka z nakladatelství SPN	48
5.1	Organizace učebnice	49
5.2	Integrace složek oboru Český jazyk a literatura v učebnici.....	51
5.3	Mezioborové vztahy v učebnici	53
6	Analýza učebnice českého jazyka z nakladatelství Fraus.....	56
6.1	Organizace učebnice	59
6.2	Integrace složek oboru Český jazyk a literatura v učebnici.....	59
6.3	Mezioborové vztahy v učebnici	61
7	Srovnání učebnic českého jazyka, pracovních sešitů a metodických příruček z nakladatelství SPN a Fraus.....	62
8	Analýza učebnice občanské výchovy z nakladatelství Fraus	65
8.1	Organizace učebnice	65
8.2	Mezioborové vztahy v učebnici	66
Závěr		70
Seznam použité literatury a zdrojů.....		72
Seznam obrázků.....		77
Seznam tabulek.....		78
Seznam příloh		79

Úvod

Jak je patrné již z názvu diplomové práce, jejím ústředním tématem jsou učebnice. Shledala jsme několik důvodů, proč se právě učebnicemi zabývat. Tištěné učebnice jsou nejvyužívanější didaktickou pomůckou a mají bezesporu velký vliv na kvalitu výuky. Jsou nenahraditelnou pomůckou při edukaci, a to i v době technického pokroku, kdy jsme zahlceni digitálními informacemi. Učebnice jsou specifické knihy, které slouží žákům, učitelům a v neposlední řadě pomáhají také rodičům. Jsou běžnou pomůckou při každodenní výuce ve školách a zachovávají si důležité postavení. Nabídka učebnic je v dnešní době bohatá, ne vždy jde však o učebnice kvalitní. Vzhledem k tomu, že proběhly četné změny ve vyučování, bylo nutné, aby vznikly i nově koncipované učebnice, které by akceptovaly současný přístup k výuce českého jazyka a literatury. Na inovace ve výuce by měly reagovat i autorské kolektivy učebnic.

Předkládaná práce se skládá z teoretické a praktické části. Cílem teoretické části práce je objasnění důležitých pojmů, které se vztahují ke sledované problematice. Učebnice je „neobyčejná“ knížka, která musí splňovat řadu kritérií, ta v první kapitole vymezím. Nejprve vysvětlím pojem učebnice, dále její funkce a strukturu. Zabývat se budu také situací na trhu učebnic po roce 1989 a charakteristikou nově pojatých učebnic češtiny. Druhá kapitola bude pojednávat o platném školském kurikulu České republiky. Zaměřím se na postavení vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a na cíle uvedeného oboru. Ve třetí kapitole popíšu vývoj pojmu gramotnost. Následně budu věnovat pozornost čtenářské gramotnosti. Přiblížím, jakých výsledků dosahují žáci českých škol v testování čtenářské gramotnosti v mezinárodním výzkumu PISA.

V praktické části budu nejprve prezentovat výsledky z výzkumné sondy, ve které jsem zjišťovala, jaké učebnice češtiny v dnešní době učitelé na 2. stupni základních škol preferují. V následujících kapitolách podrobím analýze nejčastěji používané učebnice ve výuce češtiny. Cílem praktické části práce je posouzení současných učebnic českého jazyka z lingvodidaktického hlediska. Sledovat budu organizaci učebnic, četnost propojování jednotlivých složek vzdělávacího oboru, zařazení úkolů rozvíjejících čtenářskou gramotnost a uplatňování mezioborových vztahů. Mým druhým aprobačním oborem je občanská výchova, proto budu analyzovat také učebnici občanské výchovy. V učebnici občanské

výchovy budu pozorovat integraci jednotlivých oborů, zejména v souvislosti s českým jazykem a literaturou.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní učebnice

Školní edukaci bez učebnic si snad ani nedokážeme představit. „*Učebnice nejen že nemizí ze škol, nýbrž nastává dokonce bouřlivý rozvoj jejich využívání.*“ (Průcha, 2005, s. 277) Učebnice má specifické vlastnosti a funkce, kterými jiné učební pomůcky nedisponují.

Učebnice mají velký vliv na zkvalitnění výsledků vzdělávání. Z více než poloviny studií vyplývá, že zlepšení učebnic má větší dopad než vzdělávání učitelů. Podstatou učebnic je předávání konkrétního učiva. Při práci s učebnicí se žáci zároveň učí pracovat s knihou jako zdrojem informací. (Kalhous, Obst, 2002)

Školní učebnice pro primární a sekundární úroveň vzdělávání mají podle Průchy (1998) dvě základní vlastnosti:

- 1) Hlavním úkolem školních učebnic pro primární a sekundární úroveň vzdělávání je poskytnout žákům základní informace.
- 2) Jsou vybaveny aparátem řídicím učením a musí být přiměřené věku a schopnostem žáků.

1.1 Vymezení pojmu učebnice

Nejprve si vymežeme pojem učebnice. Existuje celá řada definic učebnice. Pojem vymezují různí autoři, význam je však podobný. Jako příklad uvádíme několik definic učebnic, které se vyskytují v pedagogické literatuře a vysvětlují tento pojem:

„Druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci¹ svým obsahem a strukturou. Má řadu typů, z nichž nejrozšířenější je školní učebnice. Ta funguje: 1. jako prvek kurikula, tj. prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělávání; 2. jako didaktický prostředek, tj. je informačním zdrojem pro žáky a učitele, řídí a stimuluje učení žáků.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 323)

¹ „Specifický typ pedagogické komunikace, jejímž cílem je učení. Probíhá v různých edukačních prostředích, typicky ve škole, v rodině, v pracovním procesu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 52)

„Učebnice je polyfunkčním pedagogickým prostředkem, ... vychází z obsahové normy učebních osnov a vymezuje a konkretizuje obsah a rozsah učiva daného vyučovacího předmětu v daném postupném ročníku.“ (Wahla, 1983, s. 12)

„Učebnice: Prostředek vyučování a učení v knižní formě, ve kterém jsou určitá odborná témata a okruhy daného předmětu metodicky uspořádány a didakticky ztvárněny tak, že umožňuje učení...“ (Meyers Kleines Lexikon – Pädagogik, 1998, s. 259, in Průcha, 1998, s. 13)

Na učebnici nahlížíme z různých úhlů pohledu, a to ovlivňuje vymezení pojmu učebnice. Podle Průchy (1998) je důležité nahlížet na učebnici jako edukační konstrukt² v různých systémech, a to nejméně třech:

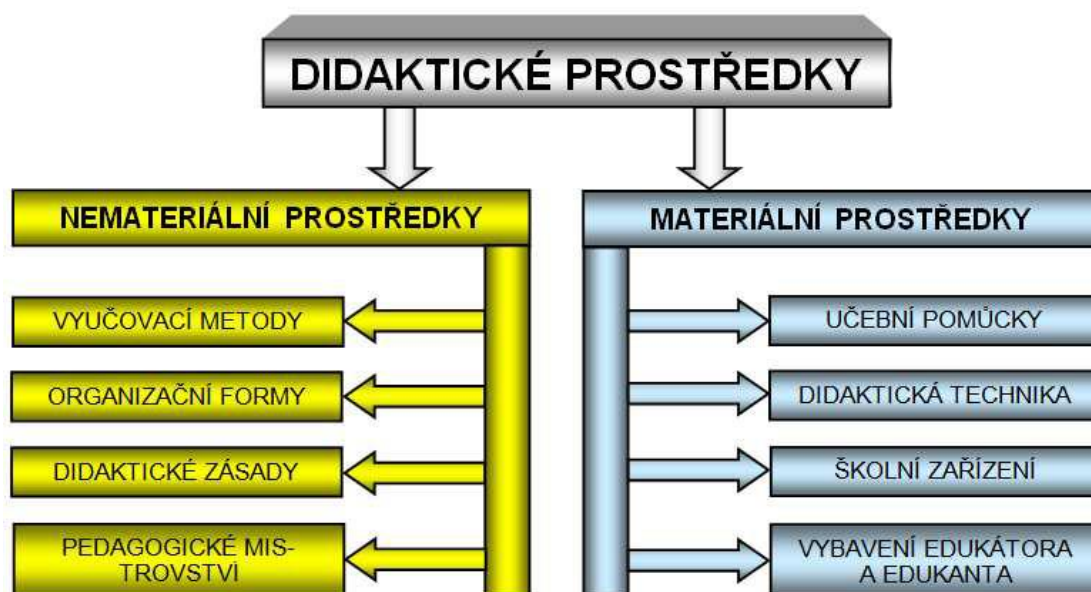
a) učebnice jako prvek kurikulárního projektu (vzdělávacího programu)

V nejobecnější rovině považujeme učebnici jako součást kurikulárních projektů. Jsou to dokumenty, které určují závaznou normu. Najdeme v nich učební plány, cíle vzdělávání a obsahy neboli osnovy vzdělávání. Vzdělávací projekty počítají s existencí učebnic, ale učebnice se podřizuje jejich obsahu a musí být s kurikulárními dokumenty v souladu.

b) učebnice jako součást souboru didaktických prostředků

Pojem didaktické prostředky zahrnuje všechny prostředky, které pomáhají učitelům a žákům při realizaci vzdělávání dosáhnout vytyčených výchovně-vzdělávacích cílů. Tento pojem je nadřazený učebním pomůckám. Učebnice řadíme mezi materiální prostředky. V dnešní době učebnicím konkuruje řada jiných didaktických prostředků. Mezi konkurenty učebnice patří především technické prostředky, a to multimediální programy, elektronické učebnice a internet, který nabízí výukové materiály. Klasická tištěná učebnice se může zdát v době technických vymožeností zastaralá, ale má několik výhod, které ji činí nenahraditelným didaktickým prostředkem. Mezi výhody učebnice patří její nezávislost na technickém zařízení, dá se přenášet, je lépe dostupná po finanční stránce.

² Výtvar, který slouží pro specifické účely edukace. (Průcha, 1998)



Obrázek 1: Didaktické prostředky (Dostál, 2008, s. 16)

c) učebnice jako druh školních didaktických textů

Při školní výuce se využívá řada různých textů, souhrnně se označují jako texty výukové či školní. Učebnice jsou zpracovány jako knihy různých formátů a patří stále mezi nejrozšířenější didaktické texty. Didaktické texty jsou takové, které slouží pro účely učení a vyučování. Jednotlivá nakladatelství vydávají celé řady učebnic, které na sebe navazují a jsou doprovázeny dalšími didaktickými texty. Ve výuce vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura využíváme vedle klasické učebnice další typy didaktických textů, např. metodické příručky pro učitele, pracovní sešity, čítanky, jazykové příručky (slovníky). Společně tyto texty tvoří didaktický textový komplex.

1.2 Funkce učebnic

Přestože je učebnice z laického pohledu jen knížka, plní v edukačním procesu několik účelů. Učebnice při výuce nevyužívají pouze žáci jako pramen informací, ale slouží také učitelům. Učebnice zprostředkovává komunikaci žáka a učitele s učivem. Vyhovující učebnice pedagogům pomáhá při plánování a řízení edukace.

Existuje několik různých klasifikací funkcí učebnic. Některé seznamy funkcí učebnic jsou kratší, jiné delší. Dosud nejpodrobnější taxonomii funkcí učebnic vypracoval ruský

pedagog D. D. Zujev³, který se zabýval výzkumem školních učebnic. Uvádí těchto 8 funkcí (Zujev, 1983, in Průcha, 1998, s. 19):

- 1) *informační funkce* (učebnice vymezuje vzdělávací obsah předmětu, je základním zdrojem informací pro žáky)
- 2) *transformační funkce* (učebnice přepracovává odborné informace, zpřístupňuje je žákům)
- 3) *systematizační funkce* (učebnice rozděluje učivo do jednotlivých ročníků a předmětů)
- 4) *zpevňovací a kontrolní funkce* (žáci si poznatky z učebnice osvojují, procvičováním upevňují a pomocí úkolů kontrolují)
- 5) *sebevzdělávací funkce* (žáci mohou s učebnicí samostatně pracovat)
- 6) *integrační funkce* (učebnice propojuje informace, které žáci získávají z různých zdrojů)
- 7) *koordinační funkce* (učebnice začleňuje informace do systémů, sladí je s používáním dalších didaktických prostředků)
- 8) *rozvojově výchovná funkce* (učebnice přispívá k harmonickému rozvoji osobnosti žáků)

Podle Gavory jsou učebnice nejtypičtějším představitelem pedagogických textů. Gavora (1992, s. 10) rozlišuje několik pedagogických funkcí učebnic:

- 1) učebnice didakticky ztvárňuje vědecké poznatky a podává je ve formě učiva
- 2) učebnice pomáhá učivo procvičovat, opakovat, systematizovat a integrovat
- 3) učebnice je prostředkem sebevzdělávání a sebekontroly žáků
- 4) učebnice nerozvíjí pouze vědomosti, ale působí i na postoje, názory a zájmy žáků

Kalhous, Obst (2002, s. 143) vymezují dva hlavní druhy funkcí učebnic:

- 1) *didaktické funkce*, kam patří
 - a) *informativní funkce* (zprostředkování učiva)
 - b) *formativní funkce* (formování postojů a vnitřních hodnot žáků)
 - c) *metodologické funkce* (žáci si osvojují i metody poznání)
- 2) *organizační funkce* (zahrnují funkce plánovací, motivační, řídicí, kontrolní a sebekontrolní)

³ 1926-2013 (Dostupné z: <http://www.databazeknih.cz/knihy/ako-tvorit-ucebnice-203581>)

Průcha (2005, s. 277) uvádí tři základní funkce učebnic:

- 1) *prezentace učiva: učebnice je především souborem informací, které musí prezentovat (předkládat, nabízet) uživatelům, a to různými formami (verbální, obrazovou, kombinovanou);*
- 2) *řízení učení a vyučování: učebnice je současně didaktickým prostředkem, který řídí jednak žákovo učení (např. pomocí otázek, úkolů), jednak učitelovo vyučování (např. tím, že udává proporce učiva vhodné pro určitou časovou jednotku výuky);*
- 3) *funkce organizační (orientační): učebnice uživatele informuje o způsobech svého využívání (např. pomocí pokynů, rejstříku či obsahu).*

Podle Skalkové (2007, s. 104-105) plní učebnice v procesu vyučování tyto základní funkce:

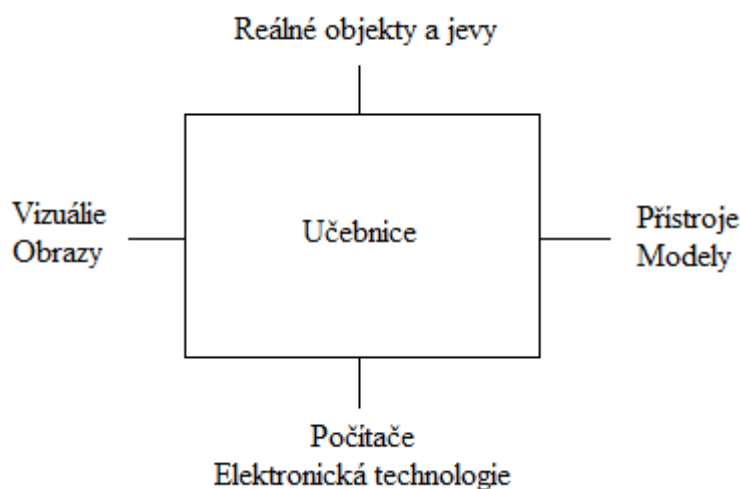
- 1) *poznávací a systematizační*
- 2) *upevňovací a kontrolní*
- 3) *motivační a sebezvědomovací (podněcuje k samostatnému učení)*
- 4) *koordinační (zaručuje soulad při využívání navazujících didaktických prostředků)*
- 5) *rozvíjející a výchovná*
- 6) *orientační (pomocí obsahu, rejstříku, pokynů)*

Maňák uvádí, že „význam učebnic je dán tím, že podporují dosažení výchovně-vzdělávacích cílů, reprezentují určitou vzdělávací koncepci, vymezují obsah vzdělávání a metodicky jej ztvárňují, orientují, rozvíjejí verbální i obrazovou komunikaci, umožňují plánování i upevňování učiva.“ (Maňák, Knecht, 2007, s. 24)

Za klíčovou funkcí učebnic se považuje prezentace vybraných informací. V dnešní době je také velmi důležité, aby učebnice motivovala žáky k učení a vzbuzovala jejich zájem o daný předmět. Pokud se žákům jeví učebnice jako nudná, mohou dát přednost jiným informačním zdrojům, kterých je dnes k dispozici dostatek. Z výčtu funkcí učebnic je zřejmé, že učebnice můžeme využívat ve všech fázích vyučovacího procesu, počínaje motivací k učení a konče hodnocením osvojených znalostí. Uváděné funkce nejsou v učebnicích zastoupeny ve stejné míře. Zastoupení jednotlivých funkcí v učebnicích závisí na stupni

školy, vyučovaném předmětu apod. Proto učitelé používají i další podpůrné didaktické materiály, které plní některé z výše uvedených funkcí. (Maňák, Knecht, 2007)

Maňák ve studii Funkce učebnice v moderní škole (in Knecht, Janík, 2008) poukazuje na to, že člověk nemůže existovat jen v umělém virtuálním světě. V 80. letech minulého století, v době nástupu elektronických médií, se pochybovalo, zda učebnice vůbec přežije rok 2000. Od té doby uběhlo víc než 30 let a učebnice nejen že existují, ale jejich nabídka je rozsáhlejší. Papír podle Maňáka zůstane nosičem informací. Konec učebních textů nenastane. Učebnice se pouze přizpůsobuje novým situacím a nárokům na školní výuku. Na internetu najdeme bohatou nabídku volně přístupných „učebních textů“ různé úrovně, ve kterých se někdy jen těžko orientujeme, a ne vždy jsou ověřené. Vlivem okolností se tak změnila funkce učebnic, dnes se klade větší důraz na funkce systematizační, integrační a koordinační. Nová funkce učebnice se dá označit jako normativní, protože moderní učebnice spolu se standardy stanovuje požadavky na příslušné obory a ročníky a představuje ucelený a metodicky zpracovaný soubor základních poznatků daného předmětu. Učebnice bude nadále představovat opěrný bod učitele a žáků v systému didaktických pomůcek.



Obrázek 2: Systém didaktických pomůcek (Knecht, Janík, 2008, s. 25)

„Dobrá učebnice je a vždy bude důležitý a v mnohém nezastupitelný prostředek pro vzdělávání a sebevzdělávání.“ (Maňák, Klapko, 2006, s. 7)

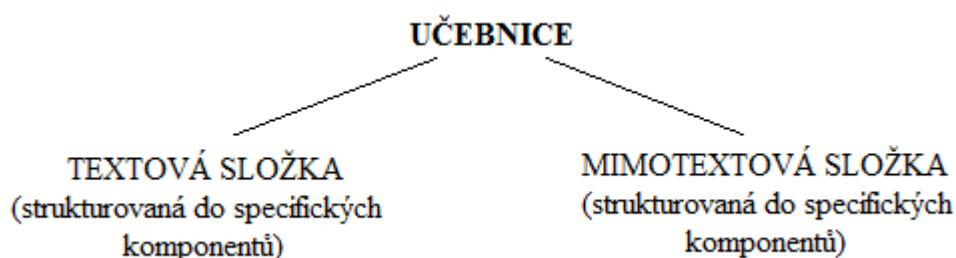
1.3 Struktura učebnic

Učebnice musí splňovat specifická kritéria. Nároky jsou kladeny nejen na obsah, ale i didaktickou výstavbu, strukturu textu, zařazení obrazových materiálů, adekvátnost

učebních úloh atd. Učebnice je systém, který tvoří několik strukturních komponentů. Jejich výzkumem se zabývá funkčně strukturální analýza. (Červenková, 2010)

Učebnice se skládá z několika částí, které můžeme shrnout do dvou velkých skupin. První skupinu představuje výkladová složka učebnice, druhou skupinu nevýkladová složka učebnice. Jednotlivé složky učebnic jsou propojené a plní dílčí funkce. Výkladová složka učebnice žákovi předkládá, vysvětluje a komentuje nové učivo. Prostřednictvím nevýkladové složky si žáci osvojují a procvičují učivo. Nevýkladovou složku učebnic tvoří otázky, úkoly a cvičení. Uvedené složky nejsou zastoupeny v učebnicích jednotlivých předmětů stejně. V učebnicích mateřštiny převládá nevýkladová složka učebnic. (Gavora, 1992)

Kalhous, Obst rozlišuje verbální složku (slova) a neverbální složku učebnice (ilustrace, mapky,...). Upozorňuje na otázku kvantity a kvality textu. Kvantitu textu posuzujeme podle počtu stran a počtu slov. „Kvalitou textu pak rozumíme zvláště jeho komunikativnost.“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 244) Sledujeme, zda je učivo prezentováno srozumitelně a zajímavě. Podle výzkumů by věty v učebnicích neměly mít víc než dvanáct slov, protože obsáhlá souvětí znesnadňují porozumění textu. (Kalhous, Obst, 2002)



Obrázek 3: Obecný model struktury učebnice (Průcha, 1998, s. 21)

Průcha (1998, s. 21-22) uvádí taxonomii strukturních komponentů textové složky učebnic ze 70. let 20. století, kterou vypracovali odborníci z Výzkumného ústavu odborného školství (Doleček, Řešátko, Skoupil, 1975). Vymezili sedm textových komponentů učebnic na základě jejich funkcí:

- 1) *motivační text* (úkolem je uvedení do učiva, má vzbudit zájem žáka pro aktivní činnost, slouží k navázání na dříve probrané učivo atd.)
- 2) *výkladový text* (poskytuje poznatky, teorii, hodnoty atd.)
- 3) *regulační text* (aktivizuje žáka při čtení textu učebnice, dává pokyny ke cvičení aj.)
- 4) *ukázky a příklady* (funkce není definována)

- 5) *cvičení* (slouží k záměrnému opakování nějaké činnosti, tím si žák osvojuje určité dovednosti aj.)
- 6) *otázky* (zastupují aktivizující funkce jako v předchozím komponentu)
- 7) *prostředky zpětné vazby* (zprostředkovávají informace o průběhu učení, např. řešení cvičení)

Dále Průcha (1998, s. 22-23) předkládá propracovanější model struktury učebnic M. Bednaříka (1981), který se zabýval učebnicemi fyziky. Vymezil 15 výkladových a 18 nevýkladových prvků učebnic:

A. VÝKLADOVÉ SLOŽKY

- 1) Výkladový text
 - výchozí
 - objasňující
 - popis pokusu
 - základní
 - aplikační
 - shrnující
 - přehled učiva
- 2) Doplnující text
 - úvodní
 - určený k četbě
 - dokumentační
- 3) Vysvětlující text
 - vysvětlivky
 - text k obrázkům

B. NEVÝKLADOVÉ SLOŽKY

1. Procesuální aparát
 - otázky a úkoly ke zpevnění vědomostí
 - otázky a úkoly vyžadující aplikaci vědomostí
 - otázky a úkoly k osvojení vědomostí
 - návody k pokusům
 - pokyny k činnosti
 - odpovědi a řešení

2. Orientační aparát
 - nadpisy
 - výhmaty
 - odkazy
 - grafické symboly
 - rejstříky
 - obsah
3. Obrazový materiál
 - obrazy nahrazující věcný obsah výkladových komponentů
 - obrazy rozvíjející věcný obsah výkladových komponentů
 - obrazy doplňující věcný obsah výkladových komponentů

Wahla (1983, s. 14, 21-61) se zabýval výzkumem učebnic geografie. V učebnicích rozlišoval tři základní strukturní komponenty:

1. Informační část učebnice
 - a) část textová (výkladový text, poučky a pravidla, shrnutí, poznámky atd.)
 - b) část netextová (schémata, fotografie)
2. Imperativní část učebnice (učební úlohy)
3. Orientační část učebnice (předmluva, obsah, nadpisy, grafické symboly, marginálie, bibliografie apod.)

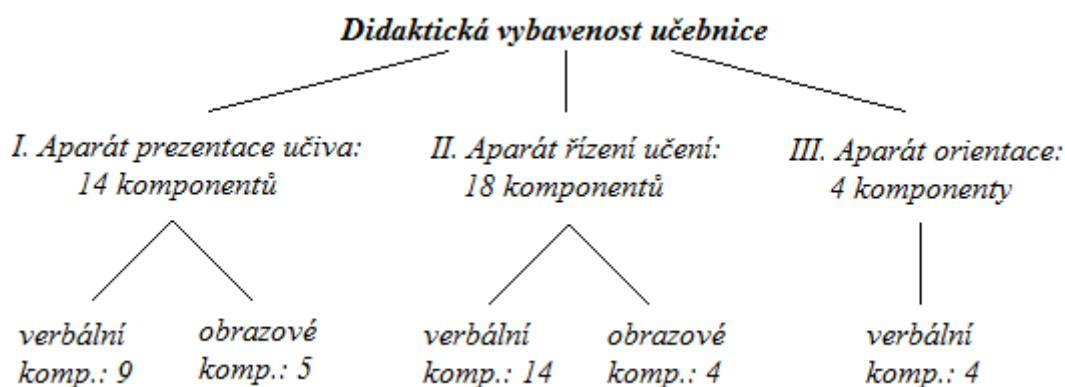
Z uvedeného výčtu vyplývá, že autoři rozlišují různý počet strukturních prvků učebnic, které pojmenovávají odlišně. Všichni ale nahlízejí na učebnici jako na hierarchicky uspořádaný celek, který je uzpůsobený k určitým funkcím. Na základě vymezených komponentů pak učebnice můžeme analyzovat, vyhodnocovat a měřit jejich didaktickou vybavenost. (Průcha, 1998)

V dnešní době dochází k závažným změnám ve struktuře učebnic, mj. díky inovacím v didaktické oblasti. Učebnici není považována pouze za nositele obsahu vzdělávání, který má předložit žákům učivo. Slouží také jako prostředek řízení učení žáků. Nově se utvářejí vztahy mezi textovými a mimotextovými komponenty učebnic (ilustrace, schémata, tabulky, grafy atd.). Do učebnic se více zařazují některé části cvičebnic, jako jsou různé druhy úkolů. Tvůrci učebnic vytvářejí místo pro využití nových organizačních forem výuky (jako jsou např. projekty, integrované vyučování apod). Učebnice jsou pojaté komplexněji, rozvíjí tak komunikaci mezi učebnicí a žáky. (Skalková, 2007)

1.4 Didaktická vybavenost učebnic

Pojem didaktická hodnota učebnic zavedl M. Bednařík. Tento pojem je velmi důležitý při hodnocení učebnic. V předchozí kapitole jsme objasnili, že se učebnice skládá z různých prvků, z nichž každý plní specifickou didaktickou funkci. Podle jejich zastoupení v učebnici můžeme měřit didaktickou vybavenost učebnic. Měřením didaktické vybavenosti učebnic zjišťujeme kvalitu učebnice, míru její efektivity při edukaci ve škole a samostudiu učících se subjektů. Dá se např. předpokládat, že žáky zaujme méně učebnice, která prezentuje učivo pouze verbálním textem a není doplněna obrazovými prostředky. (Průcha, 1998) Nově vydávané učebnice se vyhodnocují především po stránce obsahové, sleduje se, zda je obsah v souladu s kurikulárními dokumenty. Méně se posuzuje, zda je učebnice vhodně vybavena po stránce didaktické, přestože to jde změřit. (Průcha, 2005)

Podrobný popis, jak stanovit didaktickou vybavenost učebnic, předkládá Průcha. Rozlišil 36 komponentů učebnice, které jsou východiskem pro výpočet didaktické vybavenosti učebnic. Komponenty dělí do tří hlavních skupin podle didaktické funkce (aparát prezentace učiva, aparát řízení učení, aparát orientační) a do dvou podskupin podle způsobu vyjádření (komponenty verbální a obrazové). (Průcha, 1998)



Obrázek 4: Didaktická vybavenost učebnic (Průcha, 1998, s. 95)

Zde uvádíme přehled komponentů zkráceně (podle Průchy, 2005, s. 278-279)⁴:

1. Aparát prezentace učiva (14 komponentů)
 - a) verbální komponenty (9)
 - výkladový text prostý
 - shrnutí učiva k tématům

⁴ Podrobný přehled Průchova dělení strukturních komponentů učebnic viz Průcha 1998, s. 141-143.

- doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů aj.)
 - slovníčky pojmů, cizích slov aj.
 - atd.
- b) obrazové komponenty (5)
- umělecká ilustrace
 - nauková ilustrace (schematické kresby, modely, aj.)
 - fotografie
 - atd.
2. Aparát řídicí učení (18 komponentů)
- a) verbální komponenty (14)
- předmluva (úvod do předmětu, ročníku)
 - otázky a úkoly za témata, lekcemi
 - explicitní vyjádření cílů učení
 - prostředky a instrukce k sebehodnocení žáků
 - odkazy na jiné zdroje informací
 - atd.
- b) obrazové komponenty (4)
- grafické symboly vyznačující určité části textu (pravidla, úkoly aj.)
 - užití zvláštní barvy pro určité části textu
 - užití zvláštního písma pro určité části textu
 - atd.
3. Aparát orientační (verbální komponenty - 4)
- obsah učebnice
 - členění učebnice (na tematické celky, kapitoly, lekce aj.)
 - marginálie
 - rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)

Při posuzování učebnice se zjišťuje zastoupení jednotlivých komponentů. Z toho můžeme vyvodit, které didaktické funkce učebnice splňuje a odhalit její silné a slabé stránky. Výsledek analýzy je vyjádřen pomocí kvantitativních koeficientů. Vypočítává se několik dílčích koeficientů (koeficient využití: aparátu prezentace učiva, aparátu řízení učení, aparátu orientačního, verbálních komponentů, obrazových komponentů) a koeficient celkový. Koeficienty se pohybují v rozmezí hodnot 0-100%. Výhodou tohoto postupu je univerzální

aplikovatelnost na učebnice různých předmětů a ročníků. Učitelům tato metoda pomáhá při orientaci na trhu a usnadňuje jim výběr vhodné učebnice pro výuku. (Průcha, 1998)

1.5 Situace na trhu učebnic po roce 1989

V poslední době došlo k velkému technickému pokroku. Ve výuce se stále více uplatňuje moderní výpočetní technika, počítače, e-learning. Přesto si učebnice udržují ve výuce své místo a jsou stále považovány za nezbytný didaktický prostředek. Vytvořil se mohutný trh učebnic, které se často liší zpracováním. Učitelé musí vybírat vyhovující a kvalitní učebnice, což je úkol velmi náročný. (Maňák, Knecht, 2007)

V problematice školních učebnic se propojují zájmy pedagogické, ekonomické a politické. Průcha (2005) v souvislosti s učebnicemi pokládá několik otázek:

- 1) Má stát prostřednictvím MŠMT kontrolovat tvorbu a schvalování učebnic?
- 2) Má být produkce a cena učebnic regulována?
- 3) Mají mít školy a učitelé právo vybírat si učebnice podle svého uvážení?

V době totalitního režimu u nás podléhalo schvalování učebnic politické cenzuře. Autorům učebnic nestačila pouze odborná kvalifikace, museli splňovat i politická kritéria. Školy se nemohly učebnice vybrat a nakupovat podle svých preferencí. Po roce 1989 došlo k výrazným změnám a dnes je stav zcela opačný. Schvalování a vydávání školních učebnic směřuje ke stále větší liberalizaci. Na trhu probíhá konkurenční boj mezi soukromými vydavateli učebnic a objevuje se na něm velký počet edukačních textů (učebnic, zvláště jazykových, ale i encyklopedií pro děti, mládež a dospělé). V České republice vydávají v současné době školní učebnice desítky nakladatelství, např. Fortuna, Alter, Didaktis, Fragment, Fraus, Nová škola, Prodos, SPN, SPL – Práce. Vydavatelé se snaží na trhu získat podíl, protože učebnice jsou výnosným zdrojem zisků. Učebnice se totiž tisknou ve velkém počtu kusů, navíc se učebnice po 6-7 letech inovují, nebo se vydávají zcela nové. Průměrně se učebnice ve škole používá jen 5 let. (Průcha, 2005)

Školy a učitelé volí pro výuku učebnice, které považují za nejvhodnější. Jistý předvýběr provádí ministerstvo školství, rozhoduje, z kterých učebnic mohou učitelé vybírat. Učebnice musí mít schvalovací doložku MŠMT, ale výukový e-learningový portál www.eklima.cz uvádí, že její udělování je velmi benevolentní. Seznam učebnic MŠMT ČR je velmi obsáhlý. To, že má učebnice schvalovací doložku MŠMT ČR, ještě neznamená, že je

kvalitní. Schvalovací doložka MŠMT ČR garantuje pouze soulad učebnice se závaznými kurikulárními dokumenty a to, že učebnice nevykazuje obsahové a didaktické nedostatky. (Průcha, 2005)

Schvalovací doložku učebnici uděluje ředitel odboru ministerstva na základě dvou posudků recenzentů. Oba posudky musí být kladné a doporučující. Schvalovací doložka je udělována na šest let, její platnost může být prodloužena. Učebnice, které jsou určeny pro vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Matematika a její aplikace, Cizí jazyk, Člověk a jeho svět, Chemie, Fyzika, Přírodopis, Zeměpis, musí být součástí ucelené řady, jinak jim není schvalovací doložka ministerstva udělena. V případě českého jazyka a matematiky zahrnuje ucelená řada učebnice pro 1. – 5. ročník, nebo 6. – 9. ročník základní školy. (směrnice MŠMT – 34616/2013)

Seznam učebnic schválených ministerstvem školství je každoročně zveřejněn na stránkách ministerstva. K 11. říjnu 2016 seznam učebnic pro základní vzdělávání obsahoval 1035 položek.⁵ Žáci a učitelé českých základních škol mají k dispozici více než tisíc učebnic s doložkou. Zvolit mohou i učebnice bez doložky, na jejich nákup však nemohou použít přidělené finanční prostředky. Učitelé se musí vypořádat s obtížným úkolem a vybrat nejlepší učebnici nejen pro sebe, ale především pro žáky.

1.6 Charakteristika nově pojatých učebnic českého jazyka

(zpracováno dle J. Svobodové, 2000)

Ve výuce českého jazyka se dnes klade důraz na komunikační přístup, který by měl být podstatou mluvnické, pravopisné i slohové výchovy. Změny ve výuce tohoto předmětu vedly i ke vzniku nově koncipovaných řad učebnic češtiny pro základní školy, protože starší učebnice vykazovaly formální i obsahové nedostatky. Touto problematikou se zabývá J. Svobodová, která je mj. autorkou ucelené řady učebnic pro 1. stupeň ZŠ. Pro vznik dobrých učebnic českého jazyka je nezbytné, aby při jejich tvorbě spolupracovali lingvisté s učiteli z praxe. Mezi hlavní úkoly moderních učebnic patří:

- 1) rozvoj komunikačních dovedností žáka tak, aby byl schopen vyjadřovat se adekvátně vzhledem ke komunikační situaci;

⁵ Schvalovací doložky učebnic. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2017-01-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013?highlightWords=u%C4%8Debnice>

- 2) nabídka použitelných textů a komunikačních vzorů;
- 3) probouzet v žákovi zájem o jazyk pomocí dialogu v českém jazyce;
- 4) vést žáka postupně k pochopení systému češtiny srozumitelně podanou terminologií.

Svobodová stanovuje několik kritérií, které by měly nově pojaté učebnice českého jazyka splňovat:

Kritérium komplexnosti

Jedná se o neoddělitelnost jazykové výuky a jazykové výchovy, aby žák poznával jazykový kód a následně využíval jazykové znalosti při komunikaci mluvené i psané. Dále autorka usiluje o uplatňování vnitropředmětových vztahů, tedy o propojení výchovy jazykové, literární, komunikační a slohové. Tyto složky předmětu je podle ní nutné propojovat v učebnicích i ve výuce, v ideálním případě v téže vyučovací hodině co nejčastěji. Za integrující složku považuje sloh (výchovu komunikační a slohovou).

Kritérium komunikačního přístupu

Dialog před monologem ve výuce upřednostňovali např. odborníci Mareš-Křivohlavý, Gavora, Čechová. Svobodová se o jejich stanoviska opírá. Konstatuje, že učitelé k žákům směřují především výzvy a výklad s dotazováním. Dialogičnost ve výukových situacích ubývá směrem k vyššímu ročníku. Dialog by měl mít místo i v učebnicích češtiny. Tvůrci učebnic by měli vhodně zpracovávat texty a zařazovat dialogicky pojatá cvičení a úkoly. Svobodová postrádá v učebnicích úkoly, které by se zaměřovaly na práci s mluvenými veřejnými komunikáty, tedy na jazykové projevy konkrétních spisovně hovořících lidí. Žáci by je mohli posuzovat.

Je nutné, aby dialog ve výuce koordinoval učitel, přesto by měl vyznívat spontánně. Dialog by neměl být příliš přísný a nekompromisní, aby žáky neodradil. Žáci by se během dialogu neměli strachovat, ale usilovat o pěkný, srozumitelný a spisovně pronášený projev. Cílem dialogu je budovat kladný vztah žáků k českému jazyku, aby si tento předmět nespojovali pouze se špatnou známkou a komplikovanými mluvnickými a pravopisnými jevy.

Kritérium orientace na žáka

Učebnice jsou určeny především žákům. Úkolem učebnic českého jazyka je zlepšovat schopnosti žáků komunikovat spisovným jazykem. Učebnice češtiny by měly žákům poskytovat vhodně upravené poznatky o jazyce adekvátní jejich věku. Obsah a forma učebnic

by měly být v souladu. Výchozí texty, ale i připojená cvičení, by měly být v učebnicích představovány přirozenými texty, např. literárními ukázkami. Vhodně zvolené ukázky vedou žáky k zamyšlení nad smyslem textu i jeho formálně-jazykovými složkami, navíc mohou vzbudit jejich zájem o četbu. Použití uměleckých textů žáky vede nenásilně, ale přitom cíleně, ke čtenářství. Svobodová odsuzuje umělé, násilně sestavené texty přehuštěné sledovanými jevy, které se ve výuce právě probírají. Takové texty nepovažuje za komunikačně vhodné. „...autoři by se měli zcela vyhnout trapně poskládaným samoučelným směsicím vět zcela různého obsahu, jejichž jediným jedním hlediskem je pouze přítomnost mluvnického nebo pravopisného jevu.“ (Svobodová, 2000, s. 122-123) Z učebnic by také měly vymizet „strohé pokyny se slovesem v rozkazovacím způsobu typu *doplň nebo opiš*“. (Svobodová, 2000, s. 123) Žáci by měli být zapojeni do „imaginárního dialogu s učebnicí, která s nimi nenásilně rozpráví o jazykových jevech“. (Svobodová, 2000, s. 122-123)

Kritérium aktuálnosti lingvistických poznatků

Ve výuce českého jazyka je potřeba zajistit aktuálnost lingvistických poznatků, podle Svobodové to znamená: „...*pojmut cestu žáka k poznání a pochopení mateřštiny jako vedení žáka směrem k jazykové kompetenci, k níž ovšem patří také vzhled do proměnlivosti jazykové normy*“. (Svobodová, 2000, s. 124) Na přípravě edukačních materiálů, které slouží k výuce češtiny, by měli spolupracovat pedagogové, psychologové a lingvisté. Jejich spolupráce zajistí nové pojetí učiva z pedagogického hlediska a odbornou správnost.

Autorům učebnic českého jazyka a učitelům vyučujícím tento předmět by měl sloužit heslář školské jazykovědné terminologie, jenž vypracovalo Jazykovědné sdružení ČR ve spolupráci s MŠMT. Autorům učebnic by měl poskytnout orientaci v termínech, které se v dosavadních učebnicích používají. V současné době je však heslář na webu MŠMT nepřístupný.⁶

Pokud se snažíme inovovat výuku českého jazyka a učinit ji přitažlivější, měli bychom posilovat komunikační přístup. Učebnice by měly splňovat zmíněná kritéria. Je nutné zapojovat žáky do dialogu, aby se učili adekvátně komunikovat. Tohoto cíle lze dosáhnout prostřednictvím systémově zpracovaného mluvnického a pravopisného učiva, které

⁶ Školská jazykovědná terminologie. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2017-03-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/skolska-jazykovedna-terminologie-1?highlightWords=hesl%C3%A1%C5%99>

nemůžeme vynechat. Účelem není odrazovat žáky od češtiny, ale vzbudit v nich zájem o zdokonalování vyjadřování v jazyce, který je pro většinu žáků českých škol jazykem mateřským. (Svobodová, 2000)

2 Postavení češtiny v Rámcovém vzdělávacím programu

2.1 Kurikulární reforma v ČR

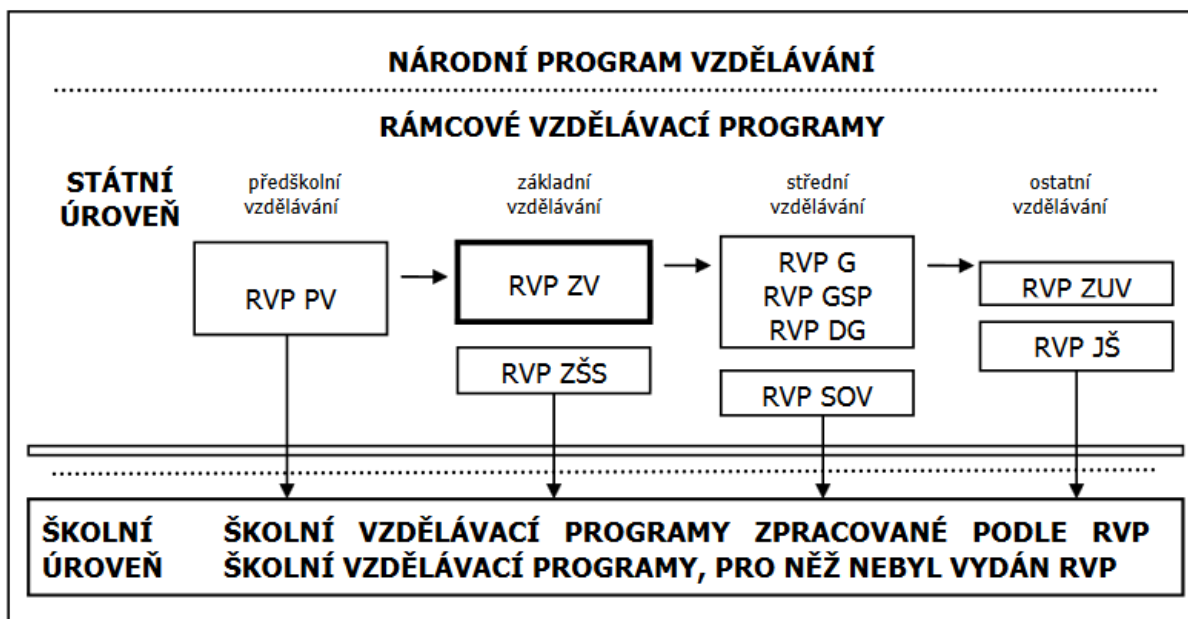
Pojem kurikulum u nás byl znám již v době J. A. Komenského, pak se přestal používat. Ve 20. století k nám pronikl znovu z anglicky mluvících zemí. Jednoznačná definice kurikula neexistuje. „*Rozumí se jím většinou celek učebního plánu a sled předmětů, specifické obsahy látky, souhrn zkušeností, které získávají žáci, vyučovací metody, prostředky a pomůcky, které odpovídají daným obsahům, adekvátní příprava učitelů.*“ (Skalková, 2007, s. 77) Termín reforma chápeme jako změnu, zlepšení.

Reforma kurikula v ČR oficiálně odstartovala 1. 1. 2005, kdy nabyl účinnosti zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Důvodů kurikulární reformy v ČR je několik, např. společenské změny po roce 1989, nové poznatky ve vědních oborech, pokrok v oblasti technologií, zhoršení výsledků žáků českých škol v mezinárodních srovnávacích výzkumech, změny v organizaci školského systému. (Prášilová, 2006)

2.2 Systém kurikulárních dokumentů v ČR

V souladu se zásadami, které jsou zakotveny v novém školském zákoně č. 561/2004 Sb. a v Bílé knize⁷, byl zaveden do vzdělávací soustavy nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Zmíněný systém kurikulárních dokumentů je dvoustupňový (státní a školní úroveň). Na státní úrovni existuje v České republice Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). RVP představují od roku 2005 závazné rámce pro jednotlivé etapy (předškolní, základní a střední) vzdělávání. Školní úroveň tvoří školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP). Podle ŠVP se realizuje vzdělávání na konkrétních školách. Vzdělávat žáky podle ŠVP musely školy začít od školního roku 2007/2008 v 1. a 6. třídě. (RVP ZV, 2016)

⁷ Národní program rozvoje vzdělávání ČR



Obrázek 5: Systém kurikulárních dokumentů (RVP ZV, 2016, s. 5)

Na školách sice vznikly ŠVP, jejich podoba je však významně limitována RVP. Tvůrci ŠVP se musí řídit kritérii, která stát prostřednictvím RVP předepisuje: klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, rámcový učební plán, očekávané výstupy. V každém RVP najdeme kapitolu Zásady pro zpracování ŠVP, která obsahuje povinnou strukturu ŠVP. Dříve bylo kurikulum pojato centrálně. Dvouúrovňový systém kurikulárních dokumentů v ČR posílil pedagogickou autonomii škol. Učitelé nesou větší zodpovědnost za výsledky vzdělávání. Přestalo se sledovat, jaké učivo stihl učitel se žáky probrat. Řídíme se tím, co má zvládnout žák. RVP stanovují očekávanou úroveň absolventů určité etapy vzdělávání. Na učitele jsou kladeny vyšší nároky, protože musí zvládnout další dovednosti, např. pedagogické projektování a evaluaci výsledků učení žáků. (Prášilová, 2006; RVP ZV, 2016)

V RVP jsou cíle vzdělávání formulovány obecně, tvůrci ŠVP musí výstupy a učivo zkonkretizovat, tím se od sebe ŠVP jednotlivých škol odlišují. Na základě rozhodnutí ministerstva školství byly od 1. 9. 2012 stanoveny minimální úrovně znalostí a dovedností dětí, které vstupují do základního vzdělávání, a byly zavedeny standardy⁸ výstupů základního vzdělávání v českém jazyce, cizích jazycích a matematice kvůli sjednocení výstupů. (Prášilová, 2006).

Ústředními pojmy RVP ZV jsou klíčové kompetence a očekávané výstupy. To souvisí s tím, že existují dva modely kurikula - zprostředkující a vstřícný. Zprostředkující model

⁸ Standardy podrobněji stanovují očekávané výstupy. (RVP ZV, 2016)

kurikula je orientovaný na cíle vzdělávání a na cestu k jejich dosažení. Představují ho očekávané výstupy. Vstřícný model kurikula vychází z dispozic žáka a zastupují ho klíčové kompetence. (Průcha, 2005)

Nyní si vysvětleme zdůrazněné pojmy z RVP: „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. ... V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.*“ (RVP ZV, 2016, s. 10) Klíčové kompetence se prolínají a mají nadpředmětovou podobu, proto je nutné zařazovat osvojování klíčových kompetencí do všech vzdělávacích oblastí. Nejde jen o osvojení poznatků, ale o přípravu na život v 21. století. Očekávané výstupy jsou stěžejní částí RVP. Jejich podstatným znakem je ověřitelnost. Určují požadovanou úroveň, které mají žáci prostřednictvím učiva dosáhnout. Jsou stanoveny závazně pro konec 5. a 9. ročníku, nezávazně pro závěr 3. ročníku. (RVP ZV, 2016, s. 161)

S jistými pochybnostmi se k problematice spjaté s realizací RVP ZV vyjadřuje J. Skalková (2004). „*Naši autoři rámcového programu používají pojmy cíle, kompetence, standardy, ale obávám se, že jejich vztahy nejsou dostatečně ujasněny. Jsou podrobně popisovány kompetence, které mají žáci získat. Ale není důsledně promítán do konkrétních formulací kompetencí jejich vztah věkovým etapám, s nimiž materiál pracuje.*“ (Skalková, 2004, s. 151) Skalková se obává volnosti, kterou poskytují RVP ZV. Žáci si mají v průběhu povinné školní docházky osvojit vymezené kompetence, které mají sjednocující charakter. RVP ZV poskytují vyučujícím svobodu při volbě metod, učiva, ale žáci musí plnit jasně stanovené cíle na konci každého cyklu školní docházky. Problém je však v tom, že výstupy určité úrovně vzdělávání nejsou důsledně kontrolovány. V dokumentu není učivo oborů rozvrženo tradičně podle tříd rok po roce, ale je zavedeno dělení látky do tří období⁹, zdůvodnění chybí. Dokument požaduje realizaci mezioborových vztahů, přestože jsou obory popsány izolovaně. Některé požadavky kladené RVP ZV na žáky (v podobě očekávaných výstupů) a na učitele (v souvislosti se zprostředkováním učiva) se Skalkové jeví jako přehnané. (Skalková, 2004)

⁹ 1. období: 1. - 3. ročník

2. období: 4. - 5. ročník

3. období: 6. - 9. ročník

Stávající změny ve školství vedou ke zkvalitnění školského systému. Probíhající reforma má dlouhodobý charakter a je velmi náročná. Změny na státní a školní úrovni ale nestačí. Je nutné, aby došlo i ke změnám na nejnižší úrovni, na úrovni personální. Pokud se učitelé působící v základních školách neztotožní s cíli prezentovanými v RVP ZV a nebudou je prosazovat v praxi, nebudou stávající tendence naplněny. Učitelé by měli volit vhodné vyučovací metody, nahradit zastaralé, založené na mechanickém opakování a pasivním přejímání poznatků. K motivaci žáků také přispívá pozitivní atmosféra při vyučování, na kterou má nemalý vliv vzájemný vztah učitele a žáků. Z toho vyplývá, že pro realizaci nynějších kurikulárních změn ve školství je vliv pedagogů zcela zásadní. (Metelková Svobodová, 2008) Učitel je totiž ten, kdo musí zprostředkovávat učivo tak, „aby se nejednalo pouze o zkrácený či zhuštěný výtah vědecké disciplíny, musí ho uvádět do souvislostí spojených se životem, přizpůsobit zkušenostem a věku žáků a dbát na to, aby nešlo pouze o předávání poznatků z hlediska kognitivního“. (Metelková Svobodová, 2008a, s. 63)

2.3 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí¹⁰. Vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním, nebo více blízkými, vzdělávacími obory. V této podkapitole zaměříme pozornost na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast se realizuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. (RVP ZV, 2016)

Tvůrci RVP ZV považují vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace v edukačním procesu za stěžejní. Dobrá úroveň jazykové kultury podle nich patří „k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání.“ (RVP ZV, 2016, s. 16) Úkolem jazykové výuky je především rozvoj komunikativních kompetencí. Díky rozvoji komunikativních kompetencí by měl žák na konci základního vzdělávání zvládnout

¹⁰ Vzdělávací oblasti (RVP ZV, 2016, s. 14):

Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)

Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)

Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)

Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)

Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)

Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)

Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)

Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)

Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

logicky formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory, vyjadřovat se výstižně a kultivovaně v písemném i mluveném projevu, naslouchat druhým, zapojovat se do diskuze, vhodně argumentovat, porozumět různým textům, gestům apod. Žákovi by rozvíjení komunikačních kompetencí mělo pomoci k účelné komunikaci s okolním světem, k vytváření hodnotných mezilidských vztahů a ke kvalitní spolupráci s dalšími lidmi. Osvojování kompetencí nekončí se základním vzděláváním, klíčové kompetence se dotvářejí v průběhu celého života. Usilovat o kultivaci jazykových dovedností vzdělávaných subjektů by měli pedagogové ve všech vzdělávacích oblastech, nejen v oblasti Jazyk a jazyková komunikace. (RVP ZV, 2016)

2.4 Vzdělávací obor Český jazyk a literatura

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura má v edukaci významnou pozici, v RVP ZV je prvním charakterizovaným oborem. Prostřednictvím vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura by žáci měli získat kvalitní jazykové vzdělání a předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci. Dovednosti osvojené ve zmiňovaném oboru jsou nezbytným předpokladem pro úspěšnost žáků v ostatních předmětech, později i v praktickém životě. (RVP ZV, 2016) Metelková ve své publikaci tvrdí, „že schopnosti a dovednosti žáků nabyté v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura jsou podmiňující pro následný rozvoj žáků. (Metelková Svobodová, 2008a, s. 56)

Na výjimečné postavení Českého jazyka a literatury poukazuje také M. Polák (2002). Mimořádnost pozice předmětu je potvrzena tím, že zaujímá první místo na vysvědčení a realizuje se ve všech ročnících základní i střední školy, je povinným maturitním předmětem. Je to pochopitelné, protože se jedná o náš národní jazyk. Navíc má jazyk univerzální význam, protože je nástrojem myšlení a veškeré lidské komunikace. V Českém jazyce lze čerpat náměty a témata ze všech oborů a naplňovat tak mezioborové vztahy. „*Přitom nemusí jít o předměty blízké českému jazyku (estetické výchovy, dějepis apod.), ale náměty najde učitel i žák například také v tělesné výchově (popis děje - zvládnutí určitého cviku na základě jeho rozfázování či vysvětlení sportovních pravidel apod.) a v jiných předmětech.*“ (Polák, 2002, s. 22)

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura se již tradičně dělí do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Vzdělávací obsah jednotlivých složek se prolíná a ve výuce je nutné důsledně dbát na propojování jednotlivých

složek. V RVP ZV je stručně poznamenáno, že má tento obor komplexní charakter¹¹. Tato informace je velmi podstatná, ale je to jediná zmínka o komplexnosti v RVP ZV. Tento pojem není vysvětlen ani v kapitole Slovníček použitých výrazů, kterou RVP ZV zahrnuje. (RVP ZV, 2016)

V **Komunikační a slohové výchově** se žáci učí pochopit různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát a mluvit, analyzovat a kriticky posoudit obsah a formální stránku a výstavbu textu. V **Jazykové výchově** si žáci osvojují spisovnou podobu českého jazyka a poznávají jeho další formy. V Jazykové výchově se uplatňuje racionální přístup k učivu, je kladen důraz na abstraktní, přesné a logické myšlení žáků, které je podmínkou jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Žáci např. porovnávají různé jevy, třídí je podle určitých kritérií a dospívají k zobecnění. Tímto způsobem si prohlubují různé intelektové dovednosti. „Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.“ (RVP ZV, 2016, s. 16) Základem **Literární výchovy** je četba, jejíž prostřednictvím žáci poznávají základní literární druhy a učí se rozlišovat jejich charakteristické znaky. Cílem Literární výchovy je rozvoj čtenářských návyků žáků. Klade se důraz na vlastní názory žáků o přečteném textu a schopnost interpretace textu. Literární výchova nabízí žákům umělecký zážitek, obohacuje jejich duchovní život, může mít pozitivní vliv na jejich postoje a hodnoty. (RVP ZV, 2016)

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je v RVP ZV vyjádřen v bodech prostřednictvím očekávaných výstupů, které jsou formulovány z pozice žáka a vyjadřují, co má žák zvládnout. Očekávané výstupy jsou doplněny tematickými okruhy doporučeného učiva. Učivo slouží k dosažení očekávaných výstupů. Obsah je rozčleněn do tří období. (RVP ZV, 2016)

RVP ZV v kapitole Rámcový učební plán závazně stanovuje minimální časovou dotaci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 2. stupni (v 6. - 9. ročníku) na 15 hodin. Pokud srovnáme dotaci tohoto oboru s ostatními, stojí si podobně jako Cizí jazyk (12) a Matematika a její aplikace (15). Dotace zmíněných předmětů je vzhledem k ostatním poměrně vysoká. Hodinová dotace Českého jazyka a literatury se snížila např. ve prospěch předmětu Cizí jazyk, Informační a komunikační technologie. Jelikož se někde přidalo, muselo se jinde ubrat. V Českém jazyce to způsobilo problémy učitelům i žákům, chybí čas na důkladné procvičení a zažití učiva. (Polák, 2002; RVP ZV, 2016)

¹¹ Kritérium komplexnosti vysvětlíme v další kapitole.

P. Hauser vymezuje několik významných úkolů, které plní učivo Českého jazyka a literatury (Hauser, 2007, s. 7):

- 1) informativní (seznámení žáků se základními pojmy)
- 2) emotivní (žáci si vytvářejí vztah k národnímu jazyku)
- 3) motivační (vzbudit zájem žáků o ovládnutí spisovného jazyka)

Kvalitní jazykové vzdělání žáků je považováno za prvořadé. V průběhu 20. století došlo ke změnám pojetí výuky všech předmětů, tedy i češtiny, což je patrné také z RVP ZV. Dnes se klade důraz na komunikační pojetí výuky českého jazyka, cílem je vyvolat zájem žáků o výuku. Mechanické a drilové učení mluvnice i pravopisu žáky od českého jazyka odrazovalo, a proto převažuje snaha tento zastaralý a nevhodný způsob výuky tohoto předmětu ze škol odstranit. (Metelková Svobodová, 2008b)

2.4.1 Princip komplexnosti

Princip komplexnosti objasňuje J. Svobodová (2000). Komplexnost považuje za zásadní při výuce českého jazyka na základních školách a měla by se uskutečňovat v několika rovinách. Propojovat by se měla jazyková výuka s jazykovou výchovou, aby žáci poznávali jazykový kód a současně se učili jazykové znalosti využívat při komunikaci mluvené i psané. Dále by mělo docházet k integraci jednotlivých složek předmětu, tj. gramaticko-pravopisné, slohově-komunikační a literární (dle RVP ZV výchovy jazykové, komunikační a slohové a literární). Skloubit literaturu s mluvnici a slohem lze poměrně snadno a nenásilně použitím vhodných výchozích textů, např. ukázek z literárních děl. Zmíněný způsob výuky by žáky určitě více zaujal, motivoval a čeština by byla mezi žáky více oblíbená.

K integraci složek Českého jazyka a literatury se vyjadřuje M. Polák (2002). Propojování složek předmětu hodnotí jako logické. Hlavním důvodem pro integraci složek je skutečnost, že se ve všech složkách předmětu pracuje s jazykovým materiálem. Čtením si žáci obohacují slovní zásobu, umělecký styl je navíc jedním z funkčních stylů, jenž se probírá ve slohu. Literární texty působí na emocionální složku žákovy osobnosti a rozvíjí jeho fantazii. Cílem komunikační a slohové výchovy je naučit žáka funkčnímu projevu, aby byl schopen vyjadřovat se výstižně a vytříbeně v různých situacích. M. Polák (2002) uskutečnil dotazníkové šetření, ve kterém sledoval názory učitelů na rozdělení předmětu. Z výzkumu vyplynulo, že jsou učitelé v názorech na rozdělení nejednotní. Přibližně polovina je proti

rozdělení předmětu a druhá polovina pro rozdělení předmětu. Pro zajímavost uvádíme nejčastější argumenty proti: „*Složky spolu souvisí, prolínají se.; Žáci mají v literární výchově šanci vylepšit si klasifikaci.; Český jazyk by se stal nejméně oblíbeným předmětem.*“; pro: „*Rozdělení by umožnilo lepší a objektivnější klasifikaci.; Zvýšila by se celková dotace předmětů – složek.; Práce by více motivovala žáky s různými předpoklady.*“ (Polák, 2002, s. 24-25)

3 Gramotnost

3.1 Vývoj pojmu gramotnost

Dnes se o gramotnosti hovoří velmi často. Je nutné si uvědomit, že význam pojmu gramotnost se v současné společnosti posunul. Dříve byl za gramotného považován člověk, který uměl číst, psát a počítat. V dnešní době v ekonomicky vyspělých zemích nigramotnost v původním smyslu slova vymizela. To, že lidé ovládají techniku psaní a čtení, považujeme za samozřejmé. Existují lidé, kterým činí obtíže orientace a vyhledávání požadovaných informací ve složitějším textu. Ve školách, ale i mezi dospělými, se začaly objevovat problémy s užíváním psané řeči, např. při vyplňování různých formulářů, dotazníků, při orientaci v jízdnicích řádech, při čtení návodů apod. Na gramotnost se začalo nahlížet v širším kontextu a vznikl nový termín funkční gramotnost. Funkční gramotnost chápeme jako schopnost využít psané texty v běžných životních situacích. Funkční gramotnost je nezbytná v běžných činnostech člověka, pokud se chce kvalitně uplatnit ve společnosti, v profesním i soukromém životě. (Metelková Svobodová, 2008a)

Časté diskuze o gramotnosti souvisejí s tím, že se žáci českých škol zúčastňují od 90. let minulého století mezinárodních výzkumů PISA, TIMSS a PIRLS. Mezinárodní výzkumy nám poskytují srovnání kvality školství v jednotlivých státech a náhled na vědomosti a dovednosti českých žáků v porovnání s žáky ostatních zemí. Výsledky českých žáků nejsou bohužel příliš uspokojivé. (Altmanová, 2010)

Se vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura se pojí výzkumy PISA a PIRLS, proto je v následujících kapitolách přiblížíme. Větší pozornost budeme věnovat výzkumu PISA, protože se ho účastní žáci devátých tříd. Oba zmíněné výzkumy se mj. vztahují ke čtenářské gramotnosti, proto je žádoucí vysvětlit i tento pojem. Objasníme si, proč čtenářská gramotnost zaujímá ve vzdělávacím procesu i v běžném životě významné místo.

3.2 Čtenářská gramotnost

Rozvoj gramotnosti začíná ve škole. Na prvním stupni základní školy se žáci učí číst a psát. Postupně by se měla rozvíjet čtenářská gramotnost žáků, protože je nejdůležitější složkou funkční gramotnosti. Učitelé by měli důsledně formovat schopnost žáků pracovat s psaným textem. Tuto dovednost by měli žáci v průběhu povinné školní docházky stále

zdokonalovat, aby byli schopni porozumět různým typům textů, najít v textech potřebné informace, dále je syntetizovat a hodnotit. Rozvoj čtenářské gramotnosti není pouze úkolem češtinářů, ale všech pedagogů ve škole. Pokud chceme ze škol odstranit nesmyslné memorování a posílit schopnost žáků pracovat s informacemi, musí mít zajímavé texty místo ve všech vyučovaných předmětech. (Metelková Svobodová, 2008a)

Podporování rozvoje čtenářské gramotnosti by mělo být jedním z hlavních cílů celého edukačního procesu. Zvládnutí čtenářské gramotnosti bezpochyby ovlivňuje výsledky učení žáků i jejich úspěšnost v dalším studiu. Čtenářská gramotnost je také podmínkou rozvoje klíčových kompetencí, především kompetence k učení. Je logické, že člověk, který zvládá vypořádat se s náročnějšími texty, bude ve studiu úspěšnější. (Altmanová, 2010; Altmanová, 2011)

Pojem čtenářská gramotnost je definován různě. Výzkum PIRLS vnímá čtenářskou gramotnost jako: *„schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu.“*¹² Šetření PISA definuje čtenářskou gramotnost následovně: *„Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“*¹³

PIRLS a PISA se zaměřují zejména na složky čtenářské gramotnosti, které lze testovat. Některé složky čtenářské gramotnosti měřit nemůžeme, např. vztah ke čtení. Komplexní vymezení tohoto pojmu, které zahrnuje i postojovou a hodnotou rovinu, najdeme v knize zpracované kolektivem autorů NÚV: *„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“* (Altmanová, 2011, s. 8)

¹² PIRLS. *Česká školní inspekce* [online]. [cit. 2017-02-24]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

¹³ *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. [cit. 2017-02-24]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/pisa-2009-1>

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin (Altmanová, 2011, s. 8):

- 1) *vztah ke čtení*: pokud jedinec pociťuje vnitřní potřebu číst a četba mu přináší radost, je to předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti;
- 2) *doslovné porozumění*: jedná se o dovednost jedince dešifrovat psané texty a doslovně jim porozumět;
- 3) *vysuzování a hodnocení*: v této rovině se zapojuje kritické myšlení, člověk posuzuje text a vyvozuje z něho závěry;
- 4) *metakognice*¹⁴: metakognice zahrnuje schopnost seberegulace, tj. žák si sám vybírá vhodné texty podle svého zájmu, ty potom reflektuje, volí si vyhovující čtenářské strategie;
- 5) *sdílení*: čtenář je ochoten sdílet své prožitky a pochopení textu ostatními čtenáři, porovná případné rozdíly interpretací;
- 6) *aplikace*: čtenářsky gramotný člověk využívá čtení v dalším životě jako prostředek seberozvoje.

3.3 PIRLS

Mezinárodní šetření PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) v ČR realizuje Česká školní inspekce (dále ČŠI). Jak uvádí ČŠI¹⁵, šetření se zabývá testováním žáků 4. ročníku základních škol v oblasti čtenářské gramotnosti v pětiletém cyklu.

¹⁴ „Jedincova vědomá kontrola a řízení vlastních poznávacích procesů; účelem je poznávat co nejlépe, postupovat úspěšně a dosáhnout stanovených cílů.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 20013, s. 152)

¹⁵ PIRLS. Česká školní inspekce [online]. [cit. 2017-02-24]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

3.4 PISA

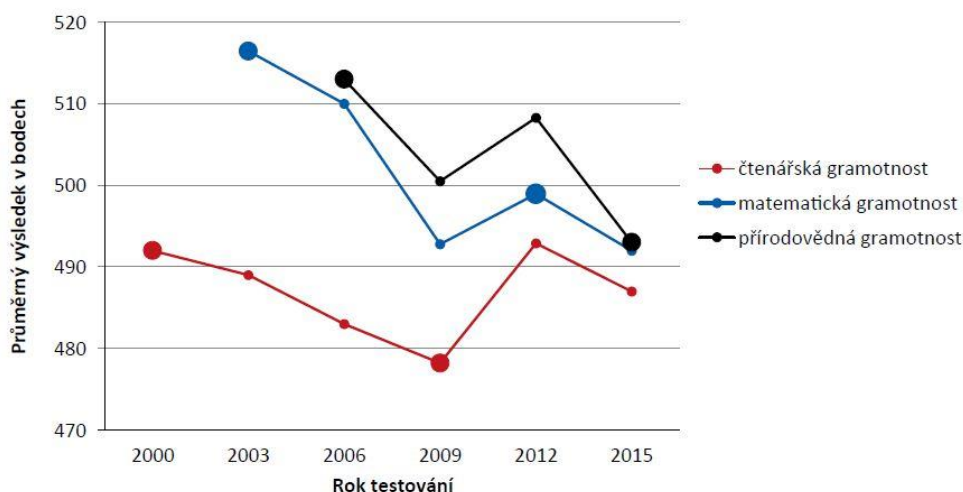
V této kapitole se budeme věnovat mezinárodnímu programu pro hodnocení žáků PISA, protože je v současné době jedním z nejvýznamnějších mezinárodních výzkumů v oblasti vzdělávání. Výstižnou definici najdeme např. v Pedagogickém slovníku: „Mezinárodní program pro hodnocení žáků (*Programme for International Student Assessment*) je realizován organizací OECD¹⁶ jako závazek členských států monitorovat za účelem mezinárodního srovnávání výstupy vzdělávacích systémů prostřednictvím měření vzdělávacích výsledků žáků. Výzkum ... pokrývá čtenářskou gramotnost, matematickou gramotnost a přírodovědnou gramotnost v souborech patnáctiletých žáků zúčastněných zemí. Program PISA aplikuje písemné testy a písemné dotazníky.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 201)

První průzkum PISA se uskutečnil v roce 2000 a od té doby se opakuje každé tři roky. Při každém měření je kladen důraz na jednu ze tří oblastí, ze které se získávají detailnější informace. Poslední měření proběhlo v roce 2015, bylo zaměřeno na přírodovědnou gramotnost. Záměrem výzkumu není pouhé ověřování mechanických znalostí žáků. Klíčovým cílem výzkumu PISA je ověřit, jak žáci na konci školní docházky dokážou nabyté vědomosti a dovednosti využívat v praxi a jak jsou připraveni na uplatnění ve společnosti nového tisíciletí. Pro představu přikládáme přehled uskutečněných cyklů PISA a graf, který zobrazuje vývoj výsledků českých žáků v průběhu času. (Blažek, Příhodová, 2016)

Tabulka 1: Přehled uskutečněných cyklů projektu PISA (Blažek, Příhodová, 2016, s. 10)

Rok	Hlavní testovaná oblast	Počet zemí	Počet škol v ČR	Počet žáků v ČR
2000	Čtenářská gramotnost	32	253	9 400
2003	Matematická gramotnost	41	260	9 900
2006	Přírodovědná gramotnost	56	246	9 000
2009	Čtenářská gramotnost	65	290	7 500
2012	Matematická gramotnost	69	297	6 535
2015	Přírodovědná gramotnost	72	345	7 000

¹⁶ „Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Mezinárodní organizace sdružující 30 ekonomicky nejvyspělejších států světa, které přijaly principy demokracie a tržní ekonomiky. OECD byla založena v roce 1961, sídlí v Paříži, ČR se stala členem v roce 1995. OECD koordinuje ekonomickou a sociálněpolitickou spolupráci členských zemí, podporuje investice, ... Zájem o problémy vzdělávání jako zdroje ekonomického rozvoje představuje významnou součást činnosti OECD.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 20013, s. 180)



Obrázek 6: Změny ve výsledcích českých žáků v gramotnostních oblastech od roku 2000
(Blažek, Příhodová, 2016, s. 9)

Nyní se zaměříme na výzkum čtenářství. Na oblast čtenářské gramotnosti byl kladen důraz naposledy v roce 2009, poprvé v roce 2000. V roce 2009 se šetření PISA zúčastnilo 65 zemí¹⁷ z celého světa. Srovnání se zúčastnili žáci narození v roce 1993, v době testování navštěvovali buď poslední ročník základní školy, nebo první ročník střední školy. Do výzkumu se zapojilo 290 českých škol různého druhu (základní školy, gymnázia, střední odborné školy, speciální školy), díky tomu můžeme porovnávat úspěšnost žáků jednotlivých druhů škol. (Palečková a kol., 2010)

Mezinárodní srovnávání PISA rozlišuje při zjišťování úrovně čtenářských kompetencí žáků tři hlavní okruhy dovedností (Palečková a kol., 2010, s. 12):

- 1) *získávání informací* (úkolem žáků je vyhledat a příp. propojit určité informace z textu)
- 2) *zpracování informací* (žáci odhalují základní myšlenku textu a objasňují podstatu textu)
- 3) *zhodnocení textu* (tato rovina se nezaměřuje pouze na samotný text, jde o hledání souvislostí mezi informacemi z textu, z jiného zdroje a znalostmi žáka, žáci posuzují obsah a formu textu)

Úkoly se vztahují buď k textům souvislým (4), nebo nesouvislým (5). Mezi souvislé texty patří např. povídky, romány, reportáže, zkrátka všechny texty tvořené větami seřazenými v odstavcích. Mezi nesouvislé texty řadíme různé tabulky, seznamy, grafy, jízdní řády, formuláře apod. Na základě tohoto dělení vzniká pět dílčích škál. Srovnávat proto

¹⁷ Zúčastnilo se 34 členských států OECD, 31 ostatních zemí.

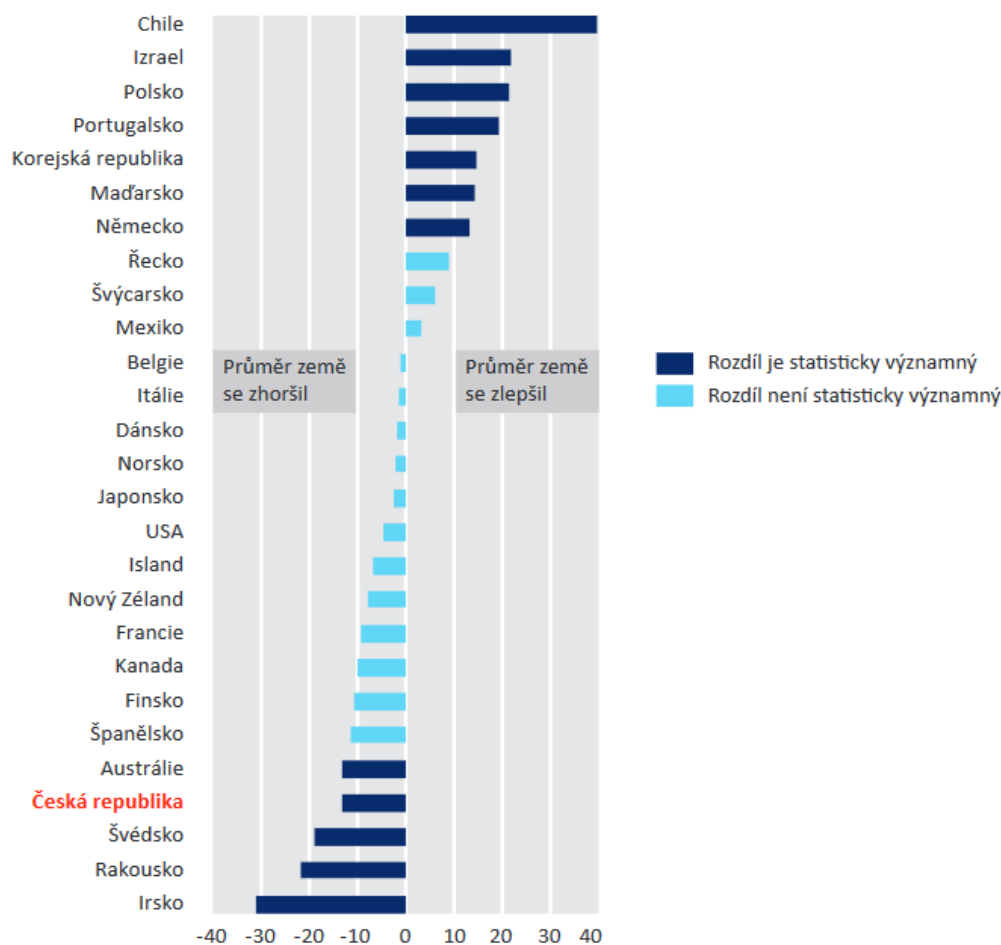
kromě celkových výsledků můžeme i úspěšnost žáků v jednotlivých aspektech čtení. (Palečková a kol., 2010)

Žáci se podle úspěšnosti v testu čtenářské dovednosti dělí do šesti skupin (úrovní způsobilosti). Jednotlivé skupiny značí různou míru ovládnutí čtenářských kompetencí. Šesté (nejvyšší) úrovně dosahují pouze vynikající čtenáři, kteří ovládají velmi náročné čtenářské dovednosti. Naopak první úroveň značí nedostačující čtenářské kompetence žáka. Za základní je považována druhá úroveň způsobilosti. Pokud žák této úrovně nedosáhne, dá se předpokládat, že bude mít problémy v dalším studiu a s fungováním v moderní společnosti. (Palečková a kol., 2010)

3.4.1 Výsledky výzkumu PISA 2009

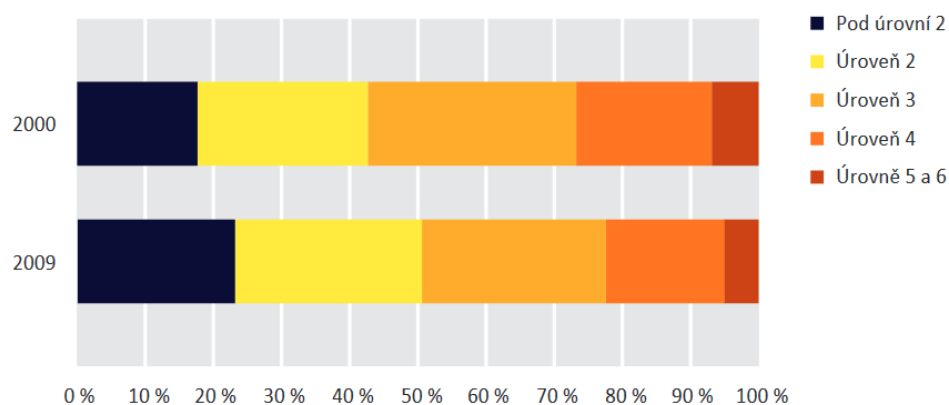
Neúspěšnější mezi zeměmi OECD byli v testu čtenářské gramotnosti žáci z Koreje, Finska, Kanady, Nového Zélandu a Japonska, obsadili prvních pět míst pomyslného žebříčku. Česká republika se nachází v poslední třetině žebříčku. Nejhůře se ze zemí OECD umístilo Turecko, Chile a Mexiko. Za zmínku stojí skutečnost, že ve všech zúčastněných zemích činil test větší obtíže chlapcům, výsledky dívek jsou lepší.

V rámci studie PISA můžeme porovnávat výsledky i v průběhu času. Na následující škále můžeme porovnat, jak se změnila úspěšnost žáků ze zemí, které se zúčastnili testování čtenářské gramotnosti v roce 2000 i 2009. Všimnut si můžeme, jak se daří našim žákům ve srovnání s blízkými středoevropskými zeměmi. Výsledky českých žáků jsou přibližně stejné jako výsledky žáků ze sousedního Rakouska a Slovenska, nicméně žáci z Polska, Německa a Maďarska dopadli lépe. Česká republika patří vedle Austrálie, Švédska, Rakouska a Irsku mezi pět zemí OECD, ve kterých došlo mezi lety 2000 a 2009 k výraznému zhoršení výkonu žáků.

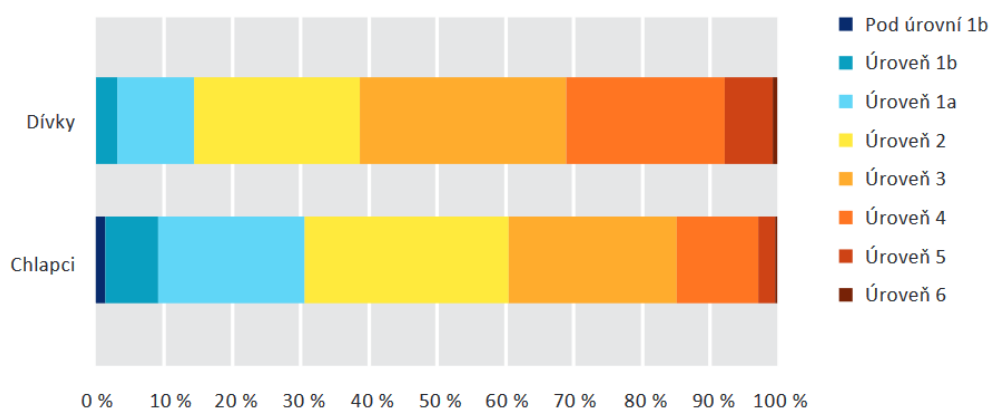


Obrázek 7: Změny ve výsledcích zemí OECD mezi roky 2000 a 2009 (Palečková a kol., 2010, s. 17)

V roce 2009 dosáhli čeští žáci v testu čtenářské gramotnosti ve srovnání se zeměmi OECD podprůměrných výsledků, oproti roku 2000 se výrazně zhoršili. Současně se zvýšil počet českých žáků s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí na 23%, hodnota je nad mezinárodním průměrem zemí OECD, který činí 19%. Tuto skutečnost odborníci shledávají jako alarmující. Zhoršení výsledků se týká žáků základních a odborných škol, výsledky žáků gymnázií se téměř nezměnily. Slabou stránkou českých žáků jsou dovednosti spadající do testovaného okruhu *Zhodnocení textu*. Z toho můžeme usoudit, že žákům dělá problém kritické posouzení čteného textu, jeho obsahu a formy. Lépe se našim žákům daří ve vyhledávání informací z textu a jejich zpracování, ale ani v těchto dovednostech nedosáhli průměrného výsledku. Z výzkumu vyplynulo, že se v ČR mnohem více zhoršili chlapci než dívky. (Palečková a kol., 2010)



Obrázek 8: Změny v zastoupení českých žáků na úrovních způsobilosti mezi roky 2000 a 2009 (Palečková a kol., 2010, s. 17)



Obrázek 9: Zastoupení českých dívek a chlapců na různých úrovních způsobilosti (Palečková a kol., 2010, s. 16)

Testování umožňuje i porovnání výsledků v rámci státu. Nejlepších výsledků ve čtenářské gramotnosti dosáhli pražští žáci a žáci z kraje Zlínského a Plzeňského. Mezi nejhorší se řadí výsledky žáků z kraje Moravskoslezského, Karlovarského, Ústeckého, poněkud lépe se dařilo žákům z kraje Ústeckého a Olomouckého. Ke srovnávání krajů musíme přistupovat opatrně, protože ne v každém kraji se nachází potřebné množství škol a výsledek může být značně zkreslen. (Palečková a kol., 2010)

Je nutné stručně zmínit, jak se českým žákům dařilo v dalších dvou testovaných gramotnostech. V matematické i přírodovědné části testu byl výsledek českých žáků průměrný, zhoršení bylo zaznamenáno také. V matematice se čeští žáci zhoršili dokonce nejvíce ze všech zemí, které se zúčastnili šetření v roce 2003 a 2009. Více než pětina českých žáků nedisponuje ani základními matematickými kompetencemi. V matematice dosáhly lepších výsledků dívky, stejně jako ve čtenářské gramotnosti. V přírodních vědách bylo

u žáků českých škol zaznamenáno druhé nejvyšší zhoršení mezi zúčastněnými zeměmi v roce 2006 a 2009. V přírodovědě jsou rozdíly výsledků dívek a chlapců minimální. V matematické i přírodovědné gramotnosti se změnilo k horšímu i výsledky gymnazistů. (Palečková a kol., 2010)

3.4.2 Další zjištění výzkumu PISA 2009

Zjištění výzkumu PISA 2009 bohužel zobrazuje pokles ve výsledcích českých žáků. K zamyšlení stojí i vyhodnocení doprovodných dotazníků, které se zaměřují na vztah žáků ke škole a postoje k četbě. Z dotazníků se dozvídáme, „že pro české žáky není škola místem, kam by chodili rádi. Více než polovina všech patnáctiletých žáků českých škol se ve škole často nudí a třetina do školy nechce chodit vůbec“¹⁸. Ze žakovského dotazníku se také zjistilo, že se zhoršila kázeň v hodinách českého jazyka. 11% dotázaných žáků uvedlo, že ve většině hodin neposlouchají, co učitel říká. Co se týče čtení, pouze třetina žáků je vnímá jako oblíbenou činnost, třetina četbu naopak hodnotí jako ztrátu času. V České republice ubývá dětí, které čtou denně pro radost. Nejraději čtou žáci gymnázií. Domníváme se, že uvedená zjištění nepříznivě ovlivňují výsledky žáků.

Za účelem zmapování výuky českého jazyka byl zhotoven dotazník pro učitele 9. tříd a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Snahou bylo zjistit, jaké faktory mohou souviset s výsledky českých žáků v testu čtenářské gramotnosti. Tento dotazník nebyl součástí mezinárodního šetření, týkal se pouze České republiky. Z odpovědí učitelů vyplynulo, že pouze 20% z nich v hodinách integruje komunikační a slohovou výchovu s literární a jazykovou výchovou. 40% dotázaných učitelů učí jednotlivé složky českého jazyka odděleně. Ostatním učitelům se daří propojovat buď komunikační a slohovou výchovu s jazykovou, nebo komunikační a slohovou výchovu s literární. V dalších otázkách se zjišťovalo, jaké výukové zdroje ve vyučování učitelé preferují. Nejčastěji využívají učebnice, čítanky (82%) a knihy pro mládež (42%). Ukázalo se, že mezi málo používané patří počítačové výukové materiály a internet (11%). V aktivitách spojených se čtením upřednostňuje 80% učitelů čtení nahlas, pouze 20% učitelů vyžaduje po žácích čtení potichu pro sebe. (Palečková a kol., 2010)

¹⁸ SLEJŠKA, Zdeněk. Stručné shrnutí výsledků mezinárodního výzkumu PISA 2009. *Informační centrum o vzdělávání* [online]. 2010 [cit. 2017-03-02]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/strucne-shrnuti-mezinarodniho-vyzkumu-pisa-2009/>

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části práce se nejprve zaměříme na charakteristiku dotazníkové metody, kterou jsme použili při realizaci výzkumné sondy. V následující kapitole se budeme zabývat vyhodnocením dotazníkového šetření, které jsme zrealizovali za účelem získání potřebných dat. Chtěli jsme zjistit, jaké učebnice ve výuce českého jazyka (ve výchově jazykové, komunikační a slohové) na 2. stupni základních škol a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií učitelé preferují.

V dalších kapitolách empirické části podrobíme analýze vybrané učebnice. Pozornost soustředíme na učebnice českého jazyka, které jsou v olomouckém regionu na 2. stupni ZŠ nejvíce využívány, to zjistíme na základě výsledků dotazníkového šetření. Učebnice budeme posuzovat z lingvodidaktického hlediska. Zaměříme se na jejich organizaci (zejména na členění učebnic na část jazykovou a slohovou, dále na vybavení učebnic jako didaktického prostředku). Budeme si všímat, jak často jsou v jednotlivých učebnicích propojovány jednotlivé složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a uplatňovány mezioborové vztahy. Sledovat budeme také zařazení přirozených textů a úkolů rozvíjejících čtenářskou gramotnost. V poslední kapitole budeme hodnotit vybranou učebnici občanské výchovy. K posouzení učebnice občanské výchovy jsme se rozhodli především proto, že nás zajímal počet úkolů zaměřených na integraci se vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura.

4 Dotazník pro učitele

4.1 Charakteristika výzkumné metody

Dotazník je velmi častou a efektivní metodou získávání dat v pedagogických výzkumech, i my jsme se ho rozhodli použít. Chráska vymezuje dotazník jako „*soustavu předem připravených otázek ... na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“ (Chráska, 2016, s. 158) Nezbytným předpokladem úspěšného dotazníkového šetření je ochota respondentů spolupracovat. Proto je žádoucí oslovené v úvodu dotazníku motivovat a stručně jim objasnit smysl výzkumného šetření. Otázky dotazníku musí být jasné a srozumitelné. V případě dotazníku je vhodnější užívat termín položka, místo otázka. Termín položka je výstižnější, protože ne každá položka má formu otázky, může jít např. o pokyn. (Chráska, 2016)

V dotaznících najdeme různé druhy položek. Podle požadované odpovědi se položky dělí na otevřené (nestrukturované) a uzavřené (strukturované). Otevřené položky nenabízí respondentům předem navržené odpovědi, poskytují jim volnost. Díky otevřeným otázkám můžeme lépe postihnout názory respondentů. Nevýhodou otevřených položek je časová náročnost při vyplňování dotazníku a navíc mohou způsobit obtíže při vyhodnocování. Po shromáždění dat z otevřených položek je vhodné provést kategorizaci odpovědí. Ideální je zařadit odpovědi do čtyř až šesti kategorií.

Uzavřené položky předkládají respondentům předem navržené odpovědi, dotazovaní z nich vybírají, nebo je seřazují apod. Strukturované položky dělíme na dichotomické (respondenti volí ze dvou položek, které se vzájemně vylučují, např. ano - ne) a polytomické (respondentovi jsou předloženy více než dvě odpovědi). Polytomické položky se dále člení na výběrové, výčtové a stupnicové. Ve výběrových položkách dotazovaní vybírají jednu z několika navržených odpovědí. Podtypem výběrových položek jsou škálové položky, v nichž respondenti vybírají (např. zakroužkováním) konkrétní bod na předložené škále. V případě výčtových položek respondenti mohou vybrat současně více odpovědí. Stupnicové položky se vyznačují tím, že respondenti seřazují předložené odpovědi podle uvedeného kritéria (např. podle oblíbenosti). Položky dotazníku mohou zjišťovat fakta, znalosti, nebo názory respondentů. Položky zjišťující fakta se nejčastěji umísťují v úvodu dotazníku, mezi tyto položky patří i otázky zjišťující demografické údaje (např. věk, pohlaví, délka praxe). (Chráska, 2016)

4.2 Východiska výzkumu a jeho realizace

Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (dále jen PdF UP) proběhlo setkání cvičných učitelů ze základních a středních škol, kteří vedou praxi studentů. Akci uspořádali členové Katedry českého jazyka a literatury PdF UP v Olomouci. Na zmíněném setkání, které se uskutečnilo 1. prosince 2016, jsme požádali vyučující českého jazyka a literatury o vyplnění krátkého dotazníku¹⁹. Naším hlavním cílem bylo zjistit, s jakými učebnicemi ve výuce češtiny (ve výchově jazykové, komunikační a slohové) na 2. stupni základních škol a nižších ročnících víceletých gymnázií nejčastěji pracují. Dále jsme se zaměřili na to, jak učitelé učebnice hodnotí, jak často a ve kterých fázích je při výuce používají. Zajímalo nás, jestli upotřebí i další materiály či doplňkové učebnice. V poslední otázce jsme se snažili odhalit, zda se učitelům daří propojovat jednotlivé složky předmětu.

4.3 Vyhodnocení dotazníku pro učitele

Jsme si vědomi toho, že dotazník nemá být příliš rozsáhlý. Zjišťovali jsme proto pouze nezbytné údaje. V úvodu dotazníku jsme objasnili respondentům, v našem případě učitelům, záměr výzkumu, abychom je motivovali k aktivní spolupráci. Vlastní dotazník obsahuje osm položek, tři otevřené a pět uzavřených.

Úkolem prvních dvou položek bylo zjistit demografické údaje o respondentech (pohlaví a délku pedagogické praxe). Do výzkumné sondy se zapojilo 32 respondentů. Většinu účastníků dotazníků tvořily ženy. Vzhledem k počtu respondentů jde v případě naší výzkumné sondy o nepřímý důkaz genderové nerovnováhy v našem školství, často se v poslední době hovoří o fenoménu feminizace²⁰ ve školství. Výzkumu se účastnilo nejvíce učitelů s praxí delší než 16 let (téměř 72 %). Na základě tohoto zjištění můžeme usoudit, že učitelské sbory stárnou, opět se jedná o nepřímé potvrzení situace.

Tabulka 2: Pohlaví respondentů

Počet mužů	3	9,4 %
Počet žen	29	90,6 %

¹⁹ Podoba dotazníku viz Příloha č. 1.

²⁰ Na problém vysoké feminizace ve školství v České republice upozorňuje Průcha (2005, s. 181): „Všechny kategorie učitelské profese (s výjimkou učitelů vysokých škol) jsou feminizované.“

Tabulka 3: Respondenti podle délky pedagogické praxe

Délka praxe (v letech)	Počet	%podíl (zaokrouhleno)
1 – 4	0	0
5 – 10	3	9,4
11 – 15	6	18,8
16 – 20	5	15,6
21 – 30	12	37,5
31 – 40	6	18,8

Ve 3. a 4. položce jsme zjišťovali, s jakými učebnicemi ve výuce češtiny na základních školách a odpovídajících ročnících víceletého gymnázia vyučující nejčastěji pracují a jak jsou s nimi spokojeni. Učitelé nejvíce využívají učebnice nakladatelství Fraus a SPN²¹. Co se týče spokojenosti, jsou odpovědi různorodé. Pedagogové hodnotili učebnice v položce škálového typu stupni 1 až 5, přičemž 1 znamená spokojen/a a 5 nespokojen/a. Stupeň 1 zaškrtnlo pět respondentů, z toho čtyřikrát získala stupeň 1 učebnice z nakladatelství Fraus. Stupeň 5 nebyl zaznamenán v žádném dotazníku. Ve většině případů byly učebnice hodnoceny spíše kladně (stupněm 2, nebo 3). Učitelé měli svoji volbu zdůvodnit. Z jejich komentářů vyplynulo, že se jim obě učebnice jeví příliš náročné a neadekvátní věku a schopnostem žáků. V tomto názoru se shodovali. Dále uvádějí, že jsou učebnice nepřehledné, a stěžují si na nedostatek cvičení pro důkladné procvičení učiva. To je v rozporu s tvrzením dalších respondentů, kteří naopak považují učebnice za přehledné a chválí pracovní sešit s dostačující zásobou cvičení.

Tabulka 4: Nejčastěji používané učebnice

Nakladatelství	Počet respondentů	Průměrná spokojenost [%]
Fraus	19	2,37
SPN	11	2,45
Nová škola	2	2,50

Tabulka 5: Míra spokojenosti s učebnicemi

Stupeň	Fraus	SPN	Nová škola
1	4	1	0
2	7	4	1
3	5	6	1
4	3	0	0
5	0	0	0

²¹ V následujících kapitolách se budeme věnovat analýze učebnic obou nakladatelství.

Pro zajímavost uvádíme některé komentáře učitelů k učebnicím řady Fraus a SPN.

Fraus: „Některé úlohy (a texty) jsou neadekvátní věku (a potřebám žáka), texty obecně by měly být přitažlivější, aby žáky bavilo s nimi pracovat.“

„Málo cvičení, velký formát, využívám spíš pracovní sešit, učivo těžké, pro žáky málo srozumitelné.“

„Zapojení náročného učiva, méně přehledné, na druhé straně plusem bohatost materiálů, jednotnost učebnice jazyka a pracovního sešitu, perfektní metodická příručka.“

SPN: „Poměrně přehledná, nerozptyluje žákovu pozornost křečovitou snahou zabavit ho. Očekávání ve vztahu k žákovi jsou nerealistická, výklad gramatiky místy zbytečně náročný: autoři zřejmě nemají přesnou představu, co je dnešní žák schopen zvládnout a co mu dělá potíže. Cvičení na některé jevy by mělo být více – výhodou jsou pracovní sešity, které ale mají podobné slabiny jako učebnice.“

„Některé jazykové jevy jsou nepřehledně vysvětlené, jiné považují za zbytečné pro daný věk, nevhodné příklady (sporné, nejasné).“

„Občas se v učebnicích objeví cvičení s větami velmi nejednoznačnými, nebo příliš těžkými na danou věkovou kategorii.“

„Pro 9. třídu přehnaně detailní učivo v mluvnici.“

Otázka č. 5 sledovala, jak často jsou učebnice v jazykové, komunikační a slohové složce českého jazyka využívány. 72% učitelů uvedlo, že učebnice používá každou hodinu. Tento výsledek nás nepřekvapuje, protože se domníváme, že učebnice jsou nenahraditelnou pomůckou, která učitelům usnadňuje přípravu na vyučování, plánování a řízení edukace.

Tabulka 6: Frekvence využívání učebnic při výuce

Používání učebnic	Počet
Každou hodinu	23
Jednou týdně	2
Nepravidelně	7
Zřídka	0
Nikdy	0

V 6. otázce jsme se zaměřili na to, ve které fázi vyučovací hodiny učebnice vyučující používají. Nejvíce s učebnicemi pracují při procvičování učiva, dále při opakování. Učitelé

z učebnic často zadávají žákům domácí úkoly. Je potěšitelné, že nejméně dotázaných učebnici používá k vyvození učiva. Z odpovědí je patrné, že si učitelé uvědomují důležitost důkladného procvičování a upevňování učiva. Charakter jazykové složky předmětu český jazyk k tomu přímo vybízí.

Tabulka 7: Používání učebnic v různých fázích vyučovací hodiny

Fáze vyučovací hodiny	Počet
Vyvození učiva	14
Procvičování	30
Opakování	24
Domácí úkol	24

Na dotaz č. 7, zda používají jiné materiály či doplňkové učebnice, pedagogové odpovídali ve všech případech kladně. Učitelé používají doplňkové materiály, nejčastěji soubory cvičení, jelikož cvičení v učebnici podle názorů učitelů obvykle nestačí. Odpovědi potvrzují zjištění předchozí otázky, že je nutné pravopis, tvarosloví a skladbu procvičovat. Někteří učitelé mají pro sebe k dispozici učebnice a pracovní sešity dalších nakladatelství, např. Prodos, Tobiáš, Taktik (pracovní sešit Hravá čeština). Dále respondenti často uváděli, že si vytvářejí vlastní prezentace a pracovní listy, které si zpracují podle vlastní představy tak, aby jim vyhovovaly. Inspirují se na internetu, např. na stránkách umimecesky.cz. Zřídka zmiňovali počítačové výukové programy. Pouze v jednom případě byl zmíněn sloh, a to v souvislosti s využitím textů z různých zdrojů (z umělecké a věcné literatury). Kladně hodnotíme, že učitelé zpestřují výuku prostřednictvím různorodých materiálů.

Tabulka 8: Používání doplňkových materiálů při výuce

Doplňkové materiály	Počet
Cvičebnice	9
Vlastní materiály	7
Další učebnice	7
Internet	5
Jiná odpověď	4

V poslední otázce dotazníku, v položce č. 8, jsme sledovali, zda se vyučujícím daří propojovat jednotlivé složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Tato položka vyplývá ze struktury předmětu český jazyk a literatura na základní škole a reaguje na četné diskuze o komplexním pojetí výuky českého jazyka a literatury. Pozitivně hodnotíme skutečnost, že se učitelé snaží průběžně integrovat jednotlivé složky oboru Český jazyk

a literatura. Překvapilo nás, že v jednom případě respondent zaměnil integraci složek oboru se vztahy mezioborovými. Přestože odpovědi v této položce byly ve většině případů velmi stručné, usuzujeme z nich, že se učitelům daří propojovat učivo při rozbořech textů. Při práci s textem využívají znalostí žáků z jazyka, procvičují slovní zásobu, syntax, slohové postupy a funkční styly.

Zajímavé jsou postřehy učitelů:

„Ve slohu je nutné připomenout učivo mluvnice (zejména pravopis). V literatuře někdy probíraný text v čítance poslouží jako východisko pro samostatnou tvorbu žáků.“

„Mluvnici, literaturu a sloh učíme odděleně, ale např. v pracovních listech rozvíjejících čtenářskou gramotnost se objevují úkoly i jazykové a slohové. Texty v mluvnici souvisí i s literaturou apod.“

„Částečně ano, snažím se o komplexní práci s texty, ne o striktní rozdělení hodin slohu, mluvnice a literatury.“

Shrneme-li zjištěná fakta, můžeme konstatovat, že učitelé v olomouckém regionu na 2. stupni základních škol a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií preferují ve výuce českého jazyka a literatury učebnice nakladatelství Fraus a SPN. Obecně lze říci, že obě učebnice využívají hojně, přestože k nim mají výhrady. Jak uvedl jeden respondent: *„Na učebnici není nic zvláštního, ale dá se s ní pracovat.“* V názorech na učebnice nejsou jednotní. Mezi nejčastěji uváděné zápory patří přílišná náročnost a nedostatek cvičení. Učebnice proto doplňují o úkoly z dalších zdrojů a ve výuce aplikují různé doplňkové materiály, především cvičebnice. V současné době je nepochybně zdrojů dostatek, vyučující mají z čeho vybírat. Vyhledávání vhodných materiálů je pro pedagogy bezesporu pracné a časově náročné. Pozitivně vnímáme skutečnost, že se učitelé pravděpodobně snaží realizovat kritérium komplexnosti ve výuce českého jazyka a literatury, tj. integrují všechny složky předmětu – Komunikační a slohovou, Jazykovou a Literární výchovu.

5 Analýza učebnice českého jazyka z nakladatelství SPN

V této kapitole podrobíme analýze učebnici *Český jazyk pro 9. ročník základní školy* z nakladatelství SPN (Hošnová, Bozděchová, Mareš, Svobodová, 2010). V rámci hodnocení učebnice se zaměříme na organizaci učebnice (její vnitřní členění na část jazykovou a slohovou, na vybavení učebnice jako didaktického prostředku), na četnost zařazení integrace jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a uplatňování mezioborových vztahů. Sledovat budeme také začlenění přirozených textů a úkolů rozvíjejících čtenářskou gramotnost. Pro učebnici nakladatelství SPN jsme se rozhodli na základě zjištění z našeho předvýzkumu, z něhož vyplynulo, že je tato učebnice druhá nejvyužívanější ve výuce češtiny na 2. stupni základních škol v olomouckém regionu. Učebnici pro poslední ročník povinné školní docházky jsme zvolili záměrně. V 9. třídě většina žáků dosáhne patnácti let. Na patnáctileté žáky, tedy přibližně na stejnou věkovou skupinu, se zaměřuje výzkum PISA.

Nejvíce využívány jsou v olomouckém regionu učebnice nakladatelství Fraus. Nakladatelství Fraus se mezi prvními hlásilo k myšlenkám RVP ZV. *Učebnici český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia* z nakladatelství Fraus (Krausová, Pašková, Vaňková, 2006) analyzoval Polák (2016) ve studii *Komunikační výchova a integrace poznatků jako prostředky podpory čtenářské gramotnosti (se zaměřením na edukační materiály vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura pro základní školu)*. Učebnicí z nakladatelství Fraus se budeme zabývat v následující kapitole. Výsledky proto budeme moci porovnat. Předpokládáme, že zpracování učebnic českého jazyka dvou zvolených nakladatelství je odlišné. Domníváme se, že shledáme rozdílný počet sledovaných jevů v učebnicích.

Učebnice češtiny určené pro 6. třídu z obou zmíněných nakladatelství analyzovala Metelková Svobodová v publikaci *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska* (2008). V naší práci budeme tedy částečně z analýzy Metelkové (2008) a Poláka (2016) vycházet.

Učebnice pro 9. ročník je součástí ucelené řady pro 2. stupeň ZŠ (Český jazyk pro 6., 7., 8. a 9. ročník ZŠ). Jelikož se jedná o učebnici určenou pro výuku českého jazyka a je opatřena schvalovací doložkou MŠMT, nemůže tomu být jinak. Každou učebnici z této řady SPN provází pracovní sešit a metodická příručka pro učitele. Oba tituly považujeme za vhodné doplňky učebnice.

Pracovní sešit

Pracovní sešit (Hošnová, Bozděchová, 2010) k učebnici Český jazyk 9 přináší 62 stran cvičení a úkolů, které jsou určené k důkladnému procvičení učiva probíraného v učebnici. Pracovní sešit obsahuje praktické úkoly, ale ověřuje i teoretické znalosti žáků (jak porozuměli termínům z teorie jazyka). Všechna cvičení v pracovním sešitě jsou bodově ohodnocena, za každým oddílem je uveden maximální počet bodů. Žáci mohou sami kriticky posoudit úroveň vlastních znalostí, tím rozvíjejí dovednost autoevaluace. Pracovní sešit se vztahuje pouze k jazykové části učebnice, nikoli ke slohu a komunikaci. To shledáváme jako nedostatek. Pouze v jednom případě je propojována Jazyková výchova s Komunikační a slohovou výchovou, žáci mají přepsat vyprávění (s. 56). Mezioborový vztah je uplatňován opět pouze jednou (s. 8), žáci mají uvést, podle čeho poznáváme dravce. Čtenářská gramotnost žáků je rozvíjena čtyřikrát, žáci mají vysvětlit význam slov, nebo je užít v jiných významech než mají v textu. Zařazovány jsou ukázky z literárních děl (10 případů), zaujal nás např. text podle Rowlingové (s. 50). Další výchozí texty jsou z novin (dvakrát), časopisu (čtyřikrát) a encyklopedie (jedenkrát). Pracovní sešit je na rozdíl od učebnice v černobílém provedení a má formát A4.

Metodická příručka

Bez metodické příručky by se učitelé českého jazyka jistě obešli, ale za přínosné považujeme skutečnost, že *Metodická příručka 9* (Bozděchová, Mareš, Svobodová, 2013) může pomoci zvláště začínajícím učitelům a ulehčit jim čas a práci s přípravou na vyučování. Vedle toho, že příručka obsahuje řešení většiny cvičení z učebnice i z pracovního sešitu, učitelům poskytuje metodické poznámky ke každé kapitole z učebnice (např. jak postupovat při výkladu, vysvětlení některých jazykových jevů), různé náměty a doporučení (např. rady ohledně klasifikace). Učitel může podle potřeby řešení cvičení nakopírovat a poskytnout je žákům, aby si mohli samostatně zkontrolovat správnost svých odpovědí (vhodné např. u grafického znázornění stavby vět a souvětí).

5.1 Organizace učebnice

Učebnice je tradičně rozdělena na část jazykovou (s. 7 – 142) a slohovou (s. 143 – 175). Na začátku jazykové části najdeme krátkou kapitolu o historickém vývoji češtiny. Pak následují další kapitoly jazykové části, které jsou uspořádány podle jazykových rovin (zvuková stránka jazyka, nauka o slově, tvarosloví a skladba). Pravopis je průběžně

zařazován v souvislosti s probíraným učivem. Každý oddíl učebnice je vyznačen jinou barvou. Mluvnické výklady jsou zvýrazněny žlutým podbarvením.

V závěru kapitol nauka o slově, tvarosloví a skladba najdeme soubor několika otázek, žáci si mohou otestovat, jak zvládli probíranou látku. Své výkony si mohou bodově ohodnotit a následně srovnat s maximálním počtem bodů, který je pod souborem otázek uveden. Otázky za tematickými celky považujeme za výhodu učebnice.

V učebnici jsou zařazeny náročnější úkoly *Pro bystré hlavy* označené sovičkou. Úkoly vedou žáky k samostatnosti a hlubšímu přemýšlení v souvislostech. Soviček najdeme v učebnici 24, všechny jsou umístěny pouze v jazykové části.

Posuzovali jsme také didaktickou vybavenost učebnice, tedy jaké obsahuje komponenty ve vztahu k učení a jak díky tomu plní didaktické funkce. Zjistili jsme, že učebnice nezahrnuje všechny komponenty, které podle Průchy (1998) patří k vybavení učebnice jako didaktického prostředku²². Za nevýhodu považujeme to, že v učebnici ani v pracovním sešitě nenajdeme přehled učiva pro daný ročník. Učitelé by ho měli doplňovat z jiných zdrojů. Domníváme se, že přehledy učiva žáci hojně využívají, mohou jim usnadnit např. opakování před přijímacími zkouškami na střední školu. Postrádáme také motivační úkoly v úvodu kapitol. V učebnici nenajdeme žádné symboly, kromě soviček, které by sloužily k rychlé orientaci v učebnici. Učebnice neobsahuje věcný a jmenný rejstřík, to ale nepovažujeme z pohledu žáků za stěžejní.

V učebnici jsou zařazeny umělecké texty. Začlenění literárních textů v jazykové a slohové výchově považujeme za přínosné. Autoři učebnic tímto splňují kritérium komplexnosti. Navíc, jak uvádí Metelková, „*žákům je tím umožněno ucelené a celistvé nahlížení na mateřský jazyk a uvědomění si potřebných souvislostí*“. (Metelková, 2008a, s. 105) Za podstatný aspekt také považujeme, že jsou žáci tímto způsobem vedeni cíleně a zároveň nenásilně ke čtenářství. Pozitivně to může ovlivnit jejich vztah k četbě. Učebnice využívá i úryvky z denního tisku (např. Mladá fronta, Lidové noviny), časopisů (např. 21. století, Reflex), internetu a encyklopedií. Žáci se tak kromě upevňování gramatiky dozvědí i zajímavé informace o světě, v němž žijeme. Vedle přirozených textů v učebnici najdeme i násilně sestavené texty z jednotlivých obsahově nesouvisejících vět, ve kterých jsou nahuštěny mluvnické nebo pravopisné jevy, které se právě probírají. Abychom vzbudili zájem

²² Viz Příloha č. 2.

žáků o češtinu, je dobré pracovat s přitažlivými učebnicemi. Na oblíbenost učebnice může mít zařazení přirozených textů pozitivní dopad.

Tabulka 9: Četnost zařazení přirozených textů (ČJ – SPN)

Český jazyk pro 9. ročník (nakl. SPN, 2010)			
	Jazyková část učebnice	Slohová část učebnice	Celkem
Úryvky z literárních děl	31	10	41
Z encyklopedie	2	0	2
Z novin	3	10	13
Z internetu	4	1	5
Z časopisu	2	2	4
Podle zákona	1	1	2

Z úryvků literárních děl se jedná skoro ve všech případech o prózy, úryvky jsou např. z děl Karla Čapka, Bohumila Hrabala a Oty Pavla. Ze zahraničních autorů můžeme zmínit např. Umberta Eca a Marka Twaina. V učebnici najdeme pouze dva příklady poezie, a to básničku od Emanuela Frynty a Edwarda Leara. V metodické příručce učebnice si můžeme všimnout komentáře autorů: „*Příklady ve cvičeních jsou z velké části excerpovány ze současných textů (psaných i mluvených), včetně textů v Českém národním korpusu. Snahou je podat teoretický výklad jazykových jevů a zároveň pěstovat a rozvíjet komunikační schopnosti a dovednosti žáků.*“²³ (Bozděchová, 2013, s. 5). Mohli bychom polemizovat, zda se jedná o velkou část textů. Podle našeho hodnocení je to přibližně polovina textů. Negativem je, že texty jsou sice zařazeny jako výchozí, ale vazby v podobě úkolů k textům zpravidla chybějí.

5.2 Integrace složek oboru Český jazyk a literatura v učebnici

Sledovali jsme, jak autoři učebnice splňují kritérium komplexnosti, tj. jak jsou propojovány jednotlivé složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatury v úkolech:

Jazyková výchova (dále jen JV),

Komunikační a slohová výchova (dále jen KSV),

Literární výchova (dále jen LV).

²³ „Jazykový korpus je elektronický soubor autentických textů (psaných nebo mluvených), v němž je možné jednoduše vyhledávat jazykové jevy (zejm. slova a slovní spojení) a zobrazovat je v jejich přirozeném kontextu.“ Český národní korpus [online]. [cit. 2017-03-17]. Dostupné z: <https://www.korpus.cz/>

Výsledky naší analýzy uvádíme v následující tabulce.

Tabulka 10: Četnost uplatnění integrace jednotlivých složek oboru v úkolech (ČJ – SPN)

Český jazyk pro 9. ročník (nakl. SPN, 2010)			
Jazyková část		Slohová část	
JV + KSV	11	KSV + JV	8
JV + LV	4	KSV + LV	4
JV + KSV + LV	0	KSV + JV + LV	0

Jak ukazuje tabulka, nejvíce je v námi hodnocené učebnici propojována Jazyková výchova s Komunikační a slohovou výchovou (dohromady devatenáct případů). V jazykové části nalezneme např. úkoly zpracovat referát (třikrát) na zadané téma. Poněvadž se jedná o referát, předpokládáme, že by žáci referáty přednášeli. Kromě zpracování informací by si žáci procvičovali mluvený projev. Žáci mají připravit krátký ústní referát např. na větné členy (s. 78), na planetu Pluto²⁴ (s. 103). V dalším úkolu mají žáci dokončit příběh (s. 100) a následně porovnat, komu se podařila nejužitečnější verze. V učebnici jsme narazili na zajímavý úkol zaměřený na intonaci, žáci měli přečíst úryvek správnou melodií (s. 96). Podobných úkolů bychom uvítali v učebnici víc, žáci by mohli číst např. různým zabarvením hlasu. Úkoly propojující Jazykovou výchovu s Komunikační a slohovou výchovou ze slohové části učebnice mají podobu vyhledávání slovních druhů v textu, nebo citově zabarvených slov.

K integraci Jazykové výchovy s Literární výchovou dochází pouze čtyřikrát. V této oblasti jsme našli úkoly, které se týkaly autorů ukázek, žáci měli zjišťovat informace o jejich životě a díle, např. *Kdo byl Jakub Arbes? Stručně informujte o jeho životě a díle.* (s. 67) Pouze v jednom případě měli žáci vymezit literární útvar: *Zjistěte, co je to romaneto.* (s. 67) Komunikační a slohová výchova a Literární výchova je integrována také ve čtyřech případech. Do této oblasti jsme zařadili následující úkoly: *Odlište v úryvku z povídky K. Čapka řeč vypravěče a promluvy jednotlivých postav* (s. 148); *kteřé způsoby obrazného vyjádření nacházíte v textu* (s. 156); *zkuste přeformulovat humorné verše anglického básníka Edwarda Leara* (s. 158); *přečtete si další fejetony Rudolfa Křesťana – např. z knih Myš v 11. patře, Slepíci krok nebo Kočky v patách* (s. 163). Nenašli jsme žádný úkol, ve kterém by došlo k propojení všech tří složek předmětu.

²⁴ Některé úkoly týkající se referátu zahrnují i mezioborové souvislosti, proto je zařazujeme také do mezioborových vztahů.

V učebnici jsme hledali zadání rozvíjející čtenářskou gramotnost, tedy taková, která se týká porozumění textu a mohou ovlivnit úspěšnost žáků při výzkumech PISA. Objevili jsme jich v celé učebnici patnáct (osm v jazykové a sedm ve slohové části). Žáci měli převést text do současného spisového jazyka (s. 7), porovnat význam vět (s. 32, 65, 83), vysvětlit význam slov (s. 53), zvolit vhodnou odpověď na otázku (s. 121), shrnout obsah textu v několika větách (s. 153, 163, 168), vyznačit pointu reportáže (s. 168), vypsát z textů argumenty a posoudit je (s. 174, 175), formulovat vlastní názor na danou problematiku a podložit ho argumenty, najít části reportáže pojednávající o vnější skutečnosti a části, které vyjadřují autorčiny pocity (s. 166). Jedno zadání se vztahovalo k interpretaci básně (s. 17): *Proč lev pochyboval o tom, že želva neumí česky?*. V textu o planetách sluneční soustavy z encyklopedie měli žáci najít informaci, čím je zajímavý vesmírný objekt Pluto (s. 103). Jelikož se jedná o učebnici českého jazyka, nemůžeme konstatovat, že je počet zařazených úkolů rozvíjejících danou kompetenci uspokojivý.

Ve slohové části učebnice nás zaujala kapitola, jež se zabývá mluvenými a psanými texty. Žáci jsou vybízeni, aby si všimli typických prostředků pro nepřipravené mluvené vyjadřování, a sami mají zkusit přednést ve třídě nepřipravený mluvený projev. V další kapitole, která se týká oficiálních projevů, naopak žáci posuzují, co se hodí a co nepatří do formálních projevů. Žáci při učení získávají znalosti o rozdílech mezi mluvenými a psanými texty. Uvědomují si odlišnosti mezi formálním vyjadřováním a vyjadřováním běžným. Učí se adekvátně vyjadřovat a volit vhodné jazykové prostředky odpovídající komunikační situaci. Závěrečná kapitola pojednává o přesvědčování a manipulaci. Tato kapitola má souvislost s průřezovým tématem Mediální výchova. Žáci si rozvíjejí dovednost kriticky posuzovat informace.

Metelková (2008a) posuzovala učebnici českého jazyka pro 6. ročník z nakladatelství SPN (1998). Máme možnost srovnat výsledky naší analýzy učebnice SPN vydané v roce 2010 s analýzou učebnice SPN vydané v roce 1998 od Metelkové. Zjistili jsme, že autoři zařadili o 23 případů integrace složek předmětu víc, tím se kvalita učebnice zvýšila.

5.3 Mezioborové vztahy v učebnici

Zjišťovali jsme, jak často jsou v učebnici integrovány vzdělávací obory formou otázek a úkolů. V oblasti mezioborových vztahů jsme dosáhli kladnějších výsledků. Objevují se

v učebnici častěji než integrace jednotlivých složek oboru, rozdíl ale není příliš nápadný. Výsledky jsme zaznamenali v tabulce, která následuje.

Tabulka 11: Četnost uplatnění integrace vzdělávacích oborů (ČJ – SPN)

Vzdělávací obor	Počet úkolů
Cizí jazyk	6
Matematika	0
Informační a komunikační technologie	1
Dějepis	6
Výchova k občanství	5
Fyzika	1
Chemie	1
Přírodopis	7
Zeměpis	5
Hudební výchova	1
Výtvarná výchova	1
Výchova ke zdraví	1
Tělesná výchova	1
Celkem	36

Zjistili jsme propojení českého jazyka se všemi vzdělávacími obory kromě matematiky. Některé náměty bychom mohli rovněž zařadit mezi průřezová témata, např. do Environmentální výchovy, do Výchovy demokratického občana, nebo do Osobnostní a sociální výchovy. Uvedeme několik příkladů zadání zaměřujících se na propojení vzdělávacích oborů. Úkolem žáků je např. připravit referát na architektonické styly (s. 24) – dějepis; vysvětlit chemické názvosloví v textu (s. 35) – chemie; objasnit, podle čeho jsou pojmenovány houby v gramatickém cvičení (s. 36) – přírodopis; říct, co označují uvedená zeměpisná jména (s. 46) – zeměpis; zvolit vhodnou ilustraci k textu (s. 102) – výtvarná výchova; porovnat volný slovosled češtiny se slovosledem angličtiny či němčiny (s. 120) – cizí jazyk. V učebnici najdeme text z Listiny základních práv a svobod. Žáci mají najít další texty podobného typu (např. Ústava ČR, zákony) a porovnat je s otištěným úryvkem (s. 153) – výchova k občanství.

Autoři učebnice zařadili i aktuální témata týkající se ochrany přírody, ohrožených druhů zvířat. Dotkli se i ožehavé problematiky šikany: *Zamyslete se nad problémem šikany a kyberšikany ve škole. Proč k šikaně dochází a jak se jí lze bránit? Připravte si krátké příspěvky a diskutujte o problému ve třídě.* (s. 172) Námětem úkolu bylo i kuřáctví (s. 160),

chování na sjezdovce (s. 150) a na silnici (s. 173). Žáci měli vyjádřit své postoje ke kuřáctví, k pravidlům chování při sportovních aktivitách a v silničním provozu.

6 Analýza učebnice českého jazyka z nakladatelství Fraus

V této kapitole se budeme zabývat učebnicí *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia* z nakladatelství Fraus (Krausová, Pašková, Vaňková, 2006). Z naší předvýzkumné sondy vyplynulo, že jsou učebnice češtiny z nakladatelství Fraus v olomouckém regionu na 2. stupni nejpoužívanější. Zmíněnou učebnicí analyzoval Polák (2016) ve studii *Komunikační výchova a integrace poznatků jako prostředky podpory čtenářské gramotnosti (se zaměřením na edukační materiály vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura pro základní školu)*. Z jeho analýzy budeme vycházet, rozšíříme ji o analýzu pracovního sešitu a zhodnotíme také příručku pro učitele.

Učebnice pro 9. ročník zakončuje ucelenou řadu učebnic pro 2. stupeň ZŠ. Nakladatelství Fraus vydává pro každý ročník komplet, který tvoří učebnice, pracovní sešit a příručka pro učitele.

Pracovní sešit

Pracovní sešit pro 9. ročník (Krausová, Pašková, Vaňková, 2006) je užitečným doplňkem učebnice a pomůckou do výuky, neboť přináší 68 stran úkolů různého typu, díky kterým si žáci mohou procvičovat a opakovat probírané učivo. Pracovní sešit se vztahuje k jazykové i slohové části učebnice, najdeme v něm i oddíl *Pro chytré hlavy*. Obsahuje přehled učiva pro 9. ročník, který se dá vyjmout. Tato příloha se nám jeví jako velmi užitečná. Sledovali jsme, jak často jsou v pracovním sešitě integrovány jednotlivé složky oboru a uplatňovány mezioborové vztahy. Jelikož jsme propojení v obou případech zaznamenali, uvedli jsme výsledky v tabulkách.

Tabulka 12: Četnost uplatnění integrace jednotlivých složek oboru v úkolech (ČJ – Fraus, prac. sešit)

Pracovní sešit pro 9. ročník (nakl. Fraus, 2006)	
JV + KSV	3
JV + LV	2
JV + KSV + LV	0
LV + KSV	7

Z tabulky se dozvídáme, že je v pracovním sešitě nejvíce propojována Literární výchova s Komunikační a slohovou výchovou, a to v těchto úkolech: *Jmenujte díla Oty Pavla...* (s. 56); *Přineste do školy ukázky přírodní lyriky. Básně si přečtete a navzájem*

porovnejte jazykové prostředky jednotlivých autorů. Pak napište podle básní líčení. (s. 56); Charakterizujte fantasy a sci-fi literaturu. (s. 59); Vyberte si oblíbeného literárního hrdinu a napište s ním krátký rozhovor. (s. 60); Váš oblíbený spisovatel se rozhodl, že přijme vaše pozvání a přijede k vám na školu udělat besedu. Zjistěte si potřebné informace a zajímavosti o jeho životě, popř. si vypište nějaký jeho výrok nebo si připravte ukázkou z jeho knihy, potom tyto informace použijte v uvítacím proslovu. (s. 62); Vyhledejte a přineste si na příští hodinu jakýkoliv fejeton, vybírat můžete z autorů: Jan Neruda, Karel Poláček... (s. 65). V jazykové části pracovního sešitu najdeme tři úkoly propojující Jazykovou výchovu se Slohovou a komunikační výchovou: Žáci si mají prohlédnout lidi na fotografiích, napsat přídavná jména, která charakterizují dané osoby a napsat příběh nebo životopis vybrané osoby (s. 23); úkolem žáků je popsat pravidla šachové hry (s. 38); převyprávět příběh tak, že převedou řeč přímou v nepřímou (s. 43). Propojení Jazykové výchovy s Literární výchovou jsme zaznamenali ve dvou případech: úkolem žáků je vyjmenovat některého z francouzských impresionistů a vysvětlit pojem impresionismus (s. 22); dále se autoři ptají na oblíbenou knížku žáků (s. 47).

V pracovním sešitě jsme našli třináct zadání rozvíjejících čtenářskou gramotnost žáků, uvedeme několik úkolů, např. *Řekněte hlavní myšlenky následujících citátů a rčení vlastními slovy. (s. 12); Které slovo je nejuvýstižnějším synonymem ke slovu oddaný? (s. 14); Jaké plyne z textu ponaučení? (s. 26); Které myšlenky v textu jsou podle vašeho názoru nadčasové? (s. 62).* Zaznamenali jsme i zadání vztahující se k práci s nesouvislým textem, úkolem žáků je vyplnit formulář pro vydání cestovního pasu, podací lístek či složenku (s. 67).

V pracovním sešitě jsou zařazeny ukázky z literárních děl (třináct případů), z odborných knih (desetkrát), texty z časopisu (desetkrát), novin (třikrát), žákovská práce (třikrát).

Tabulka 13: Četnost uplatnění integrace vzdělávacích oborů (ČJ – Fraus, prac. sešit)

Pracovní sešit pro 9. ročník (nakl. Fraus, 2006)	
Vzdělávací obor	Počet úkolů
Cizí jazyk	0
Matematika	0
Informační a komunikační technologie	0
Dějepis	6
Výchova k občanství	5
Fyzika	2
Chemie	1
Přírodopis	8
Zeměpis	6
Hudební výchova	1
Výtvarná výchova	0
Výchova ke zdraví	1
Tělesná výchova	0
Celkem	30

Pracovní sešit obsahuje 30 zadání, která jsou zaměřená na integraci vzdělávacích oborů. Vzhledem k tomu, že sledovaný pracovní sešit má 68 stran, je počet námětů propojujících vzdělávací obory značný.

Příručka učitele

Podle nakladatelů „představuje příručka učitele nezbytnou součást učebnice“²⁵. Domníváme se, že by se tvořivý učitel bez příručky obešel. Nicméně *Příručka učitele 9* (Krausová, Pašková, Vaňková, 2007) z nakladatelství Fraus je zpracována velmi kvalitně, podrobně a přehledně, učitelům poskytuje inspiraci. Najdeme v ní řadu námětů, doporučení, komentáře k učivu, stručně formulované cíle a návrhy, jak motivovat žáky. Samozřejmostí je klíč ke všem cvičením a úkolům z učebnice a pracovního sešitu. Součástí příručky je i návrh časově tematického plánu. Obsahuje dále 12 diktátů, 10 pravopisných cvičení, 10 doplňovacích cvičení, 6 jazykových rozborů, 4 testy (vstupní test, test za 1. pololetí, test za 2. pololetí, test z pravopisu) a 3 další kopírovatelné přílohy. Pedagogům tedy může ulehčit i přípravu prověřovacích testů. Poskytuje učitelům také místo na průběžné poznámky. Příručka z nakladatelství Fraus se nám jeví jako velmi praktická.

²⁵ *Fraus* [online]. [cit. 2017-03-28]. Dostupné z: <https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/ucebnice-ii-stupen-cesky-jazyk/cu2scjicu2sicu.html>

6.1 Organizace učebnice

Učebnice se skládá ze dvou částí, z části jazykové (s. 5-101) a slohové (s. 102-133). Jazyková část učebnice je tvořena částmi: *slovní zásoba a význam slova, nauka o tvoření slov, tvarosloví, skladba, pravopis, zvuková stránka jazyka, obecné výklady o jazyce*. Oddíl komunikace a sloh zahrnuje *výklad, popis, charakteristiku, vypravování, úvahu, proslov, diskuzi, fejeton, funkční styly a slohové útvary dle výběru žáků*. Orientaci v učebnici ulehčují symboly a rozdělení stran na hlavní text a lištu na okraji. Mluvnické výklady jsou na oranžovém podkladu. Učebnice zahrnuje všechny komponenty, které spadají pod didaktickou vybavenost učebnice²⁶.

V učebnici najdeme vedle násilně sestavených textů rovněž texty přirozené, v následující tabulce uvádíme četnost jejich zařazení. Pouze ve třech případech se jedná o poezii.

Tabulka 14: Četnost zařazení přirozených textů (ČJ – Fraus)

Český jazyk pro 9. ročník (nakl. Fraus, 2006)			
	Jazyková část učebnice	Slohová část učebnice	Celkem
Úryvky z literárních děl	18	8	26
Úryvky z naučné literatury	21	0	21
Z novin	3	2	5
Z internetu	10	6	16
Z časopisu	11	3	14
Žákovské práce	0	3	3

6.2 Integrace složek oboru Český jazyk a literatura v učebnici

Sledovali jsme, jak často se v učebnici objevují úkoly, ve kterých dochází k propojení jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

²⁶ Viz Příloha č. 3.

Tabulka 15: Četnost uplatnění integrace jednotlivých složek oboru v úkolech (ČJ – Fraus)²⁷

Český jazyk pro 9. ročník (nakl. Fraus, 2006)	
JV + KSV	4
JV + LV	12
JV + KSV + LV	0
LV + KSV	2

Z tabulky se dozvídáme, že jsme nejčastěji zaznamenali úkoly integrující Jazykovou výchovu s Literární výchovou. Tyto úkoly se týkají autorů ukázek a knih, ze kterých je ukázka čerpána, např.: *Poznáte, ze které knihy je ukázka?* (s. 113). Některé dotazy se zaměřují na čtenářství žáků: *Které verše máte rádi vy? Máte nějaké sbírky básní ve své knihovně?* (s. 33); *Udělejte myšlenkovou mapu na téma Vliv četby.* (s. 95). Dva úkoly se vztahují k poezii: žáci mají recitovat báseň (s. 89); zhodnotit jazyk básně, interpretovat ji a dohledat informace o autorovi a ilustrátorovi sbírky, ze které báseň je (s. 99-100).

Jazyková výchova a Komunikační a slohová výchova jsou propojeny čtyřikrát. Úkolem žáků je vybrat si šest vět ze cvičení a použít je při vypravování příběhu (s. 47); napsat krátký novinový článek na námět cvičení (s. 51); popsat obrázek podle pokynů (s. 76); vypracovat výklad na dané téma (s. 91). Literární výchova a Komunikační a slohová výchova jsou integrovány pouze ve dvou případech: žáci mají uvedená vyjádření rozdělit do čtyř skupin (básnické přirovnání, epiteton, personifikace, metaforická vyjádření – s. 109); při nácviu vypravování mají žáci poznat, z které knihy je úryvek (s. 115).

V učebnici jsme pozorovali úkoly, které záměrně rozvíjí čtenářskou gramotnost žáků. Objevili jsme jich 28 (15 v jazykové a 13 ve slohové části). Ke zlepšování čtenářské gramotnosti mohou přispívat např. tato zadání: žáci mají najít nevhodně použitá slova cizího původu a nahradit je správnými výrazy (s. 19); na základě práce s úvodním textem uvést, co se dozvěděli o přechodníku přítomném, minulém a zpracovat přehledný zápis do sešitu (s. 37). Dalším úkolem žáků je doplnit do věty interpunkci dvojím způsobem a posoudit, jak se změní význam souvětí (s. 69); vysvětlit uvedená slovní spojení (s. 72); charakterizovat postavu z úryvku knihy (s. 99, 113); vyjádřit hlavní myšlenku každého odstavce textu (s. 102); na základě ukázky charakterizovat fejeton (s. 128).

²⁷ Převzato z Polák, 2016, s. 9.

6.3 Mezioborové vztahy v učebnici

V následující tabulce uvádíme výsledky dosažené při sledování mezioborových vztahů, které mají podobu úkolů a otázek.

Tabulka 16: Četnost uplatnění integrace vzdělávacích oborů (ČJ – Fraus)²⁸

Český jazyk pro 9. ročník (nakl. Fraus, 2006)	
Vzdělávací obor	Počet úkolů
Přírodopis	14
Dějepis	11
Výchova k občanství	8
Zeměpis	8
Cizí jazyk	6
Výchova ke zdraví	6
Člověk a svět práce	6
Fyzika	4
Chemie	4
Informační a komunikační technologie	4
Matematika	2
Výtvarná výchova	2
Tělesná výchova	1

Z tabulky vyplývá, že hodnocená učebnice zahrnuje velký počet úkolů (76), které směřují k integraci vzdělávacích oborů. Některé náměty rovněž spadají do průřezových témat. K integraci vedou také úkoly označené pavučinkou, které vybízejí k hledání souvislostí mezi češtinou a dalšími předměty. Takových návrhů obsahuje učebnice jedenáct (např. seznámení s Biblí – s. 26, využití volného času – s. 126), k jejich naplnění by bylo možné využít projektovou metodu. Tematické zaměření námětů označených pavučinkou blíže popisuje Polák (2016).

²⁸ Převzato z Polák, 2016, s. 10.

7 Srovnání učebnic českého jazyka, pracovních sešitů a metodických příruček z nakladatelství SPN a Fraus

Námi hodnocené učebnice a zároveň učebnice češtiny preferované učiteli v praxi zachovávají členění na část jazykovou a slohovou. V obou učebnicích je zařazeno relativně dostatečné množství přirozených textů, ale vazby v podobě úkolů k textům zpravidla chybějí. Na rozdíl od učebnice SPN začleňuje Fraus žákovské slohové práce. Více zadání, která rozvíjejí čtenářskou gramotnost žáků, jsme našli v učebnici Fraus (Fraus – 28 případů, SPN – 15 případů). Co se týče propojování dílčích složek oboru v úkolech, pozitivnějších výsledků jsme dosáhli v učebnici z nakladatelství SPN (SPN – 27 případů, Fraus – 18 případů). Naopak úkoly zaměřené na integraci vzdělávacích oborů se mnohem více vyskytují v učebnici Fraus (Fraus – 76, SPN – 36). To potvrzuje skutečnost, že učebnice z nakladatelství Fraus kladou důraz na mezioborové vztahy. V obou sledovaných učebnicích však dochází k integraci vzdělávacích oborů častěji než k integraci jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

Náš předpoklad zněl: zpracování učebnic českého jazyka dvou zvolených nakladatelství je odlišné, počet sledovaných jevů v učebnicích je rozdílný. Nemůžeme jednoznačně tvrdit, zda se náš předpoklad potvrdil nebo nepotvrdil. Počet skutečně rozdílný je, ale nepovažujeme ho za markantní. Výrazný rozdíl jsme zaznamenali pouze v počtu mezioborových vztahů. Shledali jsme tedy jistou míru podobnosti ve zpracování učebnic autorskými kolektivy.

Metelková analyzovala a porovnávala učebnice českého jazyka pro 6. ročník z nakladatelství SPN (1998), Tobiáš (1999) a Fraus (2003). Na základě svého výzkumu vyslovila názor: „*Autoři našich nejužívanějších učebnic ... nereflektují tendenci propojovat všechny složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. V žádné ze zkoumaných učebnic jsme nezaznamenali dostatečný podíl uplatňování vnitropředmětových vztahů.*“ (Metelková, 2008a, s. 169) Její zjištění se potvrdilo.

V oblasti mezioborových vztahů jsme docílili optimističtějších výsledků, jsou integrovány častěji než propojování jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Metelková se obává, že četné zařazování námětů pro integraci oborů může způsobit „*přílišné odpoutávání pozornosti od jazykové problematiky*“. (Metelková, 2008a, s. 169) Některé mezioborové souvislosti hodnotí jako nucené. Jiný názor vyjádřil na základě

svého výzkumu Polák: „*Násilné zařazování mezipředmětových vztahů jsme téměř nezaznamenali, úkoly totiž vyplývají přirozeně z daného tématu.*“ (Polák, 2016, s. 12) Uplatňování mezioborových vztahů v námi hodnocených učebnicích považujeme za přirozené. Vzhledem ke stěžejnímu postavení vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura bereme v úvahu, že by měla být upřednostňována integrace vnitropředmětová. Na druhou stranu, např. když se probírá pravopis zeměpisných jmen, je přece vhodné, aby se žáci zamysleli nad tím, co jména označují, aby se učili v souvislostech. Shodujeme se s názory Metelkové a Poláka, že mezioborových souvislostí je v učebnicích dost a „*mohly by působit poněkud rušivě*“. (Polák, 2016, s. 12) Učitel je ten, kdo řídí edukační proces, a musí si s nabídkou poradit a posoudit, jak často a v jakých situacích je vhodné úkoly použít.

Pokud jde o hodnocení didaktické vybavenosti zkoumaných učebnic, lépe obstála učebnice Fraus. Nedostatkem učebnic SPN je absence motivačních úkolů a piktogramů. Naopak učebnice Fraus stimuluje žáky k aktivní činnosti. Užitím piktogramů a lišt na boku jednotlivých stran je orientace v učebnici nakladatelství Fraus ulehčena. Učebnice z nakladatelství Fraus je zhotovena ve formátu A4, díky tomu je přehlednější než učebnice SPN, která má formát A5. Obě učebnice jsou v barevném vydání a jsou graficky atraktivní. V učebnici Fraus nalezneme větší množství fotografií a ilustrací, učivo je tak více vizualizováno.

Na základě porovnání pracovních sešitů jsme zjistili, že výhodou pracovního sešitu SPN je bodové hodnocení cvičení, čímž je rozvíjena dovednost autoevaluace žáků. Nevýhodou je, že se pracovní sešit SPN vztahuje pouze k jazykové části učebnice, nikoli ke slohu a komunikaci. Silnou stránkou pracovního sešitu Fraus je zařazení přehledu učiva z daného ročníku, které nenajdeme v pracovním sešitě ani v učebnici nakladatelství SPN. Co se týče integrace jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, uplatňování mezioborových vztahů a zařazení úkolů rozvíjejících čtenářskou gramotnost, optimističtějších výsledků jsme dosáhli v pracovním sešitě Fraus (integrace složek oboru: 12 úkolů, mezioborové vztahy: 30 úkolů, čtenářská gramotnost: 12 úkolů). V pracovním sešitě SPN se úkoly tohoto typu téměř nevyskytují (integrace složek oboru: 1 úkol, mezioborové vztahy: 1 úkol, čtenářská gramotnost: 4 úkoly). Oba sešity jsou na rozdíl od učebnic v černobílém provedení a mají formát A4.

Pokud srovnáme příručky pro učitele z nakladatelství Fraus a SPN, dojdeme k závěru, že příručka z nakladatelství Fraus je mnohem obsáhlejší a podrobnější. Kromě toho,

že zahrnuje řešení všech cvičení a úkolů z učebnice a pracovního sešitu, najdeme v ní i motivační návrhy, časově tematický plán, kopírovatelné přílohy, diktáty, pravopisná a doplňovací cvičení, komplexní jazykové rozbory a návrhy prověřovacích testů. Příručka z nakladatelství SPN není o zmíněné doplňky obohacena. Rozdílný je také formát metodických příruček. Příručka SPN je vyhotovena ve formátu A5 a na jednotlivých stranách je text značně nahuštěn. Příručka Fraus je zpracována ve formátu A4, to přispívá k přehledné orientaci v příručce, poskytuje učitelům dokonce prostor na poznámky. Obě příručky jsou zhotoveny černobíle.

Poněvadž si uvědomujeme finanční limity škol, dovolujeme si zmínit, jak se liší pořizovací cena učebnic nakladatelství SPN a Fraus. Zatímco učebnici (125 Kč), pracovní sešit (71 Kč) a metodickou příručku (132 Kč) z nakladatelství SPN pořídíme za 328 Kč, Fraus nás vyjde na 637 Kč (učebnice 159 Kč, pracovní sešit 79 Kč a příručka učitele 399 Kč)²⁹. Učebnice z nakladatelství Fraus je dražší pravděpodobně proto, že zahrnuje velké množství obrazových komponentů. Cena příručky učitele řady Fraus je v porovnání s metodickou příručbou SPN výrazně vyšší, zároveň je také mnohem propracovanější.

²⁹ Údaje o cenách jsme čerpali z webových stránek nakladatelství Fraus a SPN:

Fraus [online]. [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/ucebnice-ii-stupen-cesky-jazyk/cu2scjicu2sicu.html>

Naše Učebnice [online]. [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <http://naseucebnice.cz/92-cesky-jazyk-a-literatura>

8 Analýza učebnice občanské výchovy z nakladatelství Fraus

V této kapitole podrobíme analýze *Učebnici občanské výchovy pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia* z nakladatelství Fraus (Urban, Friedel, Krupová, Janošková, Ondráčková, 2014). Soustředí se budeme na uplatnění mezioborových vztahů v úkolech. K posouzení učebnice občanské výchovy jsme se rozhodli především proto, že nás zajímala četnost zařazení mezioborových souvislostí se vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura. Předpokládáme ale, že bude nejvíce docházet k integraci s dějepisem a zeměpisem. Dějepis a občanská výchova totiž patří v RVP ZV do jedné vzdělávací oblasti. Dále je v RVP ZV uvedeno, že se přesahy občanské výchovy promítají také do společenskovední části zeměpisu.

Příručka učitele

K učebnici existuje i příručka pro učitele. *Příručku učitele 9* (Urban, Friedel, Krupová, Janošková, Ondráčková, 2014) zpracovali autoři velmi přehledně a podrobně. Práci s příručkou usnadňují vyučujícím symboly, jež označují *cíl, motivaci, práci s učivem, mezioborové vztahy, řešení otázek a úkolů a vztah k očekávaným výstupům RVP pro ZŠ*. V příručce se učitelé během přípravy na vyučování občanské výchovy mohou inspirovat velkým počtem námětů. Příručka předkládá řadu možností, jak připravit hodinu občanské výchovy a jak se žáky pracovat. Obsahuje návrh časového tematického plánu a 17 pracovních listů, které učitelé mohou nakopírovat žákům. Učitelé se musí s uvedenými návrhy vypořádat a zvolit takové, které budou vhodné nejen pro ně samotné, ale také pro žáky. Důkladné a výstižné zpracování metodické příručky se odráží v její ceně, stojí 299 Kč. Učebnici můžeme pořídit za 119 Kč³⁰.

8.1 Organizace učebnice

Učebnice je rozdělena do tematických celků (kapitol, podkapitol). Učebnice občanské výchovy pro 9. ročník obsahuje kapitoly, které zahrnují problematiku práva, hospodaření státu a volby povolání. Podle tematických celků by bylo možné realizovat projektovou výuku. Za výhodu učebnice považujeme to, že jsou v učebnici zařazena shrnutí, ohlédnutí za kapitolou. V průběhu kapitol nacházíme otázky a úkoly. Úkoly jsou odstupňovány podle obtížnosti, v učebnici najdeme *úkoly pro chytré hlavy*. Každá stránka učebnice předkládá

³⁰ Dostupné z: <https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/ucebnice/cu.html>

hlavní text a lištu na okraji stran. Lišta zahrnuje doplňující informace nebo mezioborové vztahy. Lišta na okraji jednotlivých stran je pro učebnice z nakladatelství Fraus typická, najdeme ji i v učebnicích určených pro další vzdělávací obory. Orientaci v učebnici usnadňují symboly neboli piktogramy. Symboly označují úkoly či úkoly pro chytré hlavy, souvislosti a další aktivity. Velikost učebnice je klasická – A4. Při prolistování působí učebnice lákavě. Najdeme zde značný počet ilustrací a fotografií. Pro učebnice z nakladatelství Fraus je rovněž charakteristické užití piktogramů a atraktivní grafická podoba. Co se týká vybavení učebnice po stránce didaktické³¹, neshledali jsme při analýze žádné nedostatky, které bychom učebnici mohli vytknout.

8.2 Mezioborové vztahy v učebnici

Posuzovali jsme, jak často jsou v učebnici uplatňovány mezioborové souvislosti, které mají podobu otázek a úkolů. Výsledky jsme zaznamenali v následující tabulce:

Tabulka 17: Četnost uplatnění integrace vzdělávacích oborů (OV – Fraus)

Občanská výchova pro 9. ročník (nakl. Fraus, 2014)	
Vzdělávací obor	Počet úkolů
Český jazyk a literatura	15
Cizí jazyk	0
Matematika	2
Informační a komunikační technologie	0
Dějepis	6
Fyzika	2
Chemie	0
Přírodopis	0
Zeměpis	9
Hudební výchova	3
Výtvarná výchova	1
Výchova ke zdraví	1
Tělesná výchova	0
Celkem	39

Jak vyplývá z tabulky, při sledování integrace vzdělávacích oborů jsme dosáhli pozitivních výsledků, mezioborové vztahy jsou zastoupeny četně. Občanská výchova je formou otázek a úkolů propojována až na výjimky téměř se všemi vzdělávacími obory,

³¹ Viz Příloha č. 4.

kteřé jsou uvedeny v RVP ZV. Při posuzování učebnice nás zajímala především integrace občanské výchovy s českým jazykem a literaturou. Překvapilo nás, že právě k integraci s českým jazykem a literaturou dochází nejvíce.

V učebnici najdeme různé úkoly propojující český jazyk s občanskou výchovou: žáci mají složit test z českého jazyka pro cizince (učebnice odkazuje žáky na internetovou stránku, kde se mohou inspirovat a test si vyzkoušet, s. 13); uvést synonyma ke slovu smlouva (s. 30); objasnit různé významy slova vazba (s. 45); vysvětlit pojem transfer a najít synonyma tohoto slova (s. 60). Dvě zadání se vztahují k příslovím: žáci mají uvést přísloví týkající se důležitosti práce (s. 51), objasnit přísloví „*Když ptáčka lapají, pěkně mu zpívají.*“ (s. 73, v učebnici je přísloví uvedeno v souvislosti s poskytováním půjček a úvěrů). V učebnici najdeme i úkoly, které se týkají literární výchovy: žáci mají říct, kdo je autorem detektivních příběhů o Sherlocku Holmesovi (s. 39); ve které divadelní hře vystupuje Harpagon (s. 74); uvést, kdo je autorem knihy Petr a Lucie, o čem kniha je a kdy se odehrává (s. 74). Na straně 97 jsou žáci vyzváni k interpretaci rýmovaných písňových textů od Radůzy. Na stejné straně si můžeme všimnout dotazu, který se zaměřuje na čtenářství žáků: *Vybavují se vám jiná umělecká díla, která pojednávají o podobných zkušenostech?* V učebnici se objevují i úkoly související se slohovou a komunikační výchovou. Žáci mají vyprávět příběh podle obrázků (s. 44); popsat, co obnáší povolání (pracovní činnost, prostředí, prostředky, osobní naplnění) zachycená na fotografiích (s. 49); napsat motivační dopis a životopis (s. 52).

V učebnici jsou zařazeny i úkoly rozvíjející čtenářskou gramotnost žáků, žáci jsou vedeni k práci s různými typy textů. Velmi pozitivně nás překvapilo zařazení metody I.N.S.E.R.T³² (s. 87). Aplikovat ji žáci mají v článku od Václava Havla, který se věnuje globálním problémům. Žáci mají napsat i krátké shrnutí textu. V učebnici je zařazena také práce s nesouvislým textem. Úkolem žáků je obstarat si na poště formulář složenky a složenku vyplnit (s. 72). Další úkoly mají podobu hledání a oprav chybných tvrzení v textu (s. 19, 47, 85). K rozvoji čtenářské gramotnosti směřují i úkoly, které vedou k porozumění ustanovení z občanského zákoníku (s. 23, 27, 54).

³² Metoda I.N.S.E.R.T rozvíjí dovednost žáků číst s porozuměním. Žák označuje jednotlivé pasáže textu znaménky: √ (informace potvrzuje, co žák ví), - (informace je v rozporu se znalostmi žáka), + (nová důvěryhodná informace), ? (žák potřebuje informaci dovysvětlit).

Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/A/Aktivizuj%C3%ADc%C3%AD_v%C3%BDukov%C3%A9_metody/I.N.S.E.R.T

Pokud věnujeme pozornost zařazení textů v učebnici, najdeme tři úryvky z beletrie, tři novinové články, devatenáct krátkých ukázek ze zákonů ČR, čtyři projevy představitelů státu (ve třech případech se jedná o projev Václava Havla) a několik textů převzatých z internetu.

Ve stručnosti uvedeme souvislosti s jinými vzdělávacími obory, než je čeština. Jako příklad uvádíme např. integraci se zeměpisem: žáci mají rozlišit jednotlivá odvětví národního hospodářství (s. 63); uvést, kde sídlí Evropská centrální banka (s. 70); ukázat na mapě hranice mezi rozvojovým a vyspělým světem (s. 94); s dějepisem: úkolem žáků je vyjmenovat některá zaniklá řemesla (s. 75); s hudební výchovou: žáci mají sdělit, jaká skladba je hymnou Evropské unie a kdo je jejím autorem (s. 14); s fyzikou: žáci mají spočítat spotřebu energie (s. 89); s matematikou: úkolem žáků je vypočítat měnový kurz a úrok (s. 70). S výchovou ke zdraví dochází pouze k jednomu propojení (žáci mají uvést, jaká onemocnění řadíme mezi civilizační a proč se jim tak říká, s. 89), přestože se jedná o obor poměrně blízký.

Učebnice pokrývá i průřezová témata. Např. už z názvu kapitoly Globální svět můžeme odhalit, že bude reprezentovat průřezové téma Myšlení v evropských a globálních souvislostech. S Mediální výchovou mají souvislost úkoly, které žáky vybízejí k dohledávání informací v médiích (na internetu, např. s. 17). Zastoupena jsou všechna další průřezová témata, což považujeme v učebnici občanské výchovy za samozřejmé a nutné. Učebnice se nevyhýbá ani ožehavým tématům, např. manželství homosexuálních párů (s. 78).

Vzhledem k charakteru předkládané práce nás především zajímalo, kolik úkolů a otázek má souvislost se vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura. Potěšilo nás, že propojení občanské výchovy s českým jazykem a literaturou je v učebnici nejvíce frekventované. Druhé místo obsadily úkoly zaměřené na integraci se zeměpisem, pak následovaly úkoly propojující občanskou výchovu a dějepis. Náš předpoklad, že bude docházet nejčastěji k integraci s dějepisem a zeměpisem, se tedy zcela nepotvrdil.

Soustředili jsme se rovněž na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků v učebnici občanské výchovy, poněvadž se domníváme, že zdokonalování čtenářské gramotnosti není úkolem jenom češtinářů, ale všech pedagogů. Ve všech vzdělávacích oborech by v ideálním případě mělo docházet k posilování schopnosti žáků pracovat s různými typy textů. Autoři nezapomněli do učebnice práci s textem zařadit a snažili se tak posílit schopnost žáků pracovat s informacemi. Práce s textem by se mohla v učebnici objevovat častěji, ale vzhledem k časové dotaci vzdělávacího oboru Výchova k občanství (obvykle jedna hodina

týdně) považujeme i to za dostačující. V úvahu bereme také skutečnost, že v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je problematika zkvalitňování porozumění textu zařazena do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, konkrétně do komunikační a slohové výchovy. S uplatněním mezioborových vztahů a se zastoupením úkolů rozvíjejících čtenářskou gramotnost v učebnici jsme tedy spokojeni.

Závěr

Učebnice patří mezi nejčastěji využívané didaktické pomůcky v edukačním procesu. Cílem práce bylo analyzovat nejvíce používané učebnice češtiny na 2. stupni základních škol z lingvodidaktického hlediska. Zajímala mě tedy četnost integrace jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a začlenění mezioborových vztahů v učebnicích. Všímal jsem si také organizace učebnic a začlenění úkolů rozvíjejících čtenářskou gramotnost žáků. Uplatňování mezioborových vztahů jsem rovněž sledovala v učebnici občanské výchovy.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem vymezila klíčové termíny, které souvisí se sledovanou problematikou. Věnovala jsem pozornost obecné charakteristice učebnic, postavení vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Objasnila jsem termín čtenářská gramotnost a přiblížila jsem výsledky žáků v testování čtenářské gramotnosti v mezinárodním výzkumu PISA, jehož se Česká republika účastní.

V praktické části jsem nejprve provedla výzkumnou sondu formou dotazníků pro učitele. Zjistila jsem, že učitelé preferují ve výuce Českého jazyka a literatury učebnice nakladatelství Fraus a SPN, obě jsem v následujících kapitolách posuzovala. Z analýzy vyplynulo, že jsou v učebnicích češtiny mnohem více propojovány poznatky z jiných vzdělávacích oborů než jednotlivé složky vzdělávacího oboru. Realizace integrace jednotlivých složek předmětu je slabou stránkou učebnic českého jazyka. Žákům není prostřednictvím učebnic předávána ucelená představa o češtině. Dalším nedostatkem učebnic je nedostatečný počet úkolů rozvíjejících čtenářskou gramotnost žáků.

Vzhledem ke stěžejnímu postavení vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je v učebnicích upřednostňováno propojování jednotlivých složek oboru. Uplatňování mezioborových vztahů v učebnicích je považováno samozřejmě za cenné, ale zároveň může docházet k přílišnému odpoutávání pozornosti žáků od jazykové problematiky. Zařazování otázek a úkolů zaměřených na mezioborovou integraci je i časově náročné. V úvahu je proto nutné brát hodinovou dotaci předmětu Český jazyk a literatura. Učení v souvislostech je bezpochyby efektivní, ale je nezbytné, aby se dodržovala určitá míra. Stanovení jisté hranice zůstává na učitelích, kteří musí posoudit reálnou situaci v praxi.

Začleňování mezioborových vztahů jsem rovněž sledovala v učebnici občanské výchovy z nakladatelství Fraus. Zde jsem dosáhla uspokojivějších výsledků, jelikož nejvíce dochází k integraci občanské výchovy s českým jazykem a literaturou. V učebnici jsem zaznamenala i několik úkolů zaměřených na zdokonalování čtenářské gramotnosti.

Český jazyk představuje důležitý předmět ve vzdělávání. Dobrá znalost češtiny je považována za samozřejmou. Proto je potřeba kvalitních učitelů češtiny, kteří budou mít oporu v hodnotných učebnicích. Z uvedených závěrů vyplývá, že by bylo vhodné při přípravě budoucích učitelů češtiny věnovat v oborové didaktice více pozornosti integraci jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a metodám vedoucím ke zdokonalování čtenářské gramotnosti žáků. Učitelé z praxe by měli být rovněž seznamováni s inovacemi ve vzdělávání, především v oblasti propojování složek předmětu a integrace mezioborové.

Seznam použité literatury a zdrojů

Odborné publikace

- ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 64 s. ISBN 978-80-87000-41-0.
- ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.
- BLAŽEK, Radek a PŘÍHODOVÁ, Silvie. *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva: přírodovědná gramotnost*. Vyd. 1. Praha: Česká školní inspekce, 2016. 57 s. ISBN 978-80-88087-08-3.
- ČERVENKOVÁ, Iva. *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. 107 s. ISBN 978-80-7368-924-7.
- DOSTÁL, Jiří. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Vyd. 1. Olomouc: Votobia, 2008. 40 s. ISBN 978-80-7220-310-9
- GAVORA, Peter. *Žiak a text*. 1. vyd. Bratislava: Slov. ped. nakl., 1992. 127 s. ISBN 80-08-00333-2.
- HAUSER, Přemysl et al. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 137 s. ISBN 978-80-210-4244-5.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KNECHT, Petr a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. 196 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 11. ISBN 978-80-7315-174-4.

- MAŇÁK, Josef, ed. a KLAPKO, Dušan, ed. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. 123 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 4. ISBN 80-7315-124-3.
- MAŇÁK, Josef a KNECHT, Petr (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. 141 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 7. ISBN 978-80-7315-148-5.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008a. 200 s. ISBN 978-80-7368-653-6.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Moderní didaktika českého jazyka se zaměřením na jazykovou, komunikační a slohovou výchovu*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008b. 58 s. ISBN 978-80-7368-553-9.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a ŠVRČKOVÁ, Marie. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. 147 s. ISBN 978-80-7368-878-3.
- PALEČKOVÁ, Jana a kol. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.
- PALENČÁROVÁ, Jana a GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Vybrané kapitoly z didaktiky českého jazyka a literatury I*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. 49 s. ISBN 80-7042-292-0.
- POLÁK, Milan. *Komunikační výchova a integrace poznatků jako prostředky podpory čtenářské gramotnosti (se zaměřením na edukační materiály vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura pro základní školu)*. V tisku. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2016.
- POLÁK, Milan. *Učitel českého jazyka a současná základní škola: (se zaměřením na edukační materiály předmětu)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2002. 186 s. ISBN 80-244-0585-7.
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Tvorba vzdělávacího programu*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2006. 191 s. ISBN 80-7254-712-7.
- PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. 148 s. ISBN 80-85931-49-4.

- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SVOBODOVÁ, Jana. *Jazyková specifikace školské komunikace a výuka mateřštiny*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. 148 s. ISBN 80-7042-175-4.
- WAHLA, Arnošt. *Strukturní složky učebnic geografie*. Vyd. 1. Praha: SPN, 1983.

Elektronické dokumenty a zdroje

- Ako tvoriť učebnice. *Databazeknih.cz* [online]. [cit. 2017-01-17]. Dostupné z: <http://www.databazeknih.cz/knihy/ako-tvorit-ucebnice-203581>
- Český národní korpus [online]. [cit. 2017-03-17]. Dostupné z: <https://www.korpus.cz/>
- Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. [cit. 2017-02-24]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/pisa-2009-1>
- I.N.S.E.R.T. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2017-03-23]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/A/Aktivizuj%C3%ADc%C3%AD_v%C3%BDukov%C3%A9_metody/I.N.S.E.R.T
- Naše Učebnice* [online]. [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <http://naseucebnice.cz/92-cesky-jazyk-a-literatura>
- OECD: Programme for International Student Assessment* [online]. [cit. 2017-03-02]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/>

PIRLS. *Česká školní inspekce* [online]. [cit. 2017-02-24]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2016 [online]. Praha: NÚV, 2016 [cit. 2017-02-11]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

Schvalovací doložky učebnic (směrnice č.j. MSMT-34616/2013). *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2017-01-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013?highlightWords=u%C4%8Debnice>

SLEJŠKA, Zdeněk. Stručné shrnutí výsledků mezinárodního výzkumu PISA 2009. *Informační centrum o vzdělávání* [online]. 2010 [cit. 2017-03-02]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/strucne-shrnuti-mezinarodniho-vyzkumu-pisa-2009/>

SPN - Pedagogické nakladatelství [online]. [cit. 2017-03-24]. Dostupné z: <http://spn.cz/>

Školská jazykovědná terminologie. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2017-03-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/skolska-jazykovedna-terminologie-1?highlightWords=hesl%C3%A1%C5%99>

Učebnice. *FRAUS* [online]. [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/ucebnice/cu.html>

Výukové materiály-výklad pojmů [online]. [cit.2017-01-18]. Dostupné z: <http://eklima.upol.cz/docs/vyuka>

Učebnice

HOŠNOVÁ, E. et al. *Český jazyk 9 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. 175 s. ISBN 978-80-7235-481-8.

HOŠNOVÁ, E. et al. *Český jazyk 9 pro základní školy: pracovní sešit*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. 63 s. ISBN 978-80-7235-482-5.

BOZDĚCHOVÁ, I. et al. *Český jazyk 9 pro základní školy: metodická příručka*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2013. 160 s. ISBN 978-80-7235-483-2.

- Krausová, Z., Pašková, M. a Vaňková, J. *Český jazyk 9: pracovní sešit pro základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006. 136 s. ISBN 80-7238-536-4.
- Krausová, Z., Pašková, M. a Vaňková, J. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia: pracovní sešit*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006. 68 s. ISBN 80-7238-537-2.
- Krausová, Z., Pašková, M. a Vaňková, J. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia: příručka učitele*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7238-538-6.
- URBAN, Michal et al. *Občanská výchova pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2014. 104 s. ISBN 978-80-7489-012-3.
- URBAN, Michal et al. *Občanská výchova pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia: příručka učitele*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2014. 154 s. ISBN 978-80-7489-013-0.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Didaktické prostředky (Dostál, 2008, s. 16)	10
Obrázek 2: Systém didaktických pomůcek (Knecht, Janík, 2008, s. 25)	13
Obrázek 3: Obecný model struktury učebnice (Průcha, 1998, s. 21)	14
Obrázek 4: Didaktická vybavenost učebnic (Průcha, 1998, s. 95)	17
Obrázek 5: Systém kurikulárních dokumentů (RVP ZV, 2016, s. 5)	25
Obrázek 6: Změny ve výsledcích českých žáků v gramotnostních oblastech od roku 2000 (Blažek, Příhodová, 2016, s. 9)	36
Obrázek 7: Změny ve výsledcích zemí OECD mezi roky 2000 a 2009 (Palečková a kol., 2010, s. 17)	38
Obrázek 8: Změny v zastoupení českých žáků na úrovních způsobilosti mezi roky 2000 a 2009 (Palečková a kol., 2010, s. 17)	39
Obrázek 9: Zastoupení českých dívek a chlapců na různých úrovních způsobilosti (Palečková a kol., 2010, s. 16)	39

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled uskutečněných cyklů projektu PISA (Blažek, Příhodová, 2016, s. 10)	35
Tabulka 2: Pohlaví respondentů	43
Tabulka 3: Respondenti podle délky pedagogické praxe	44
Tabulka 4: Nejčastěji používané učebnice	44
Tabulka 5: Míra spokojenosti s učebnicemi	44
Tabulka 6: Frekvence využívání učebnic při výuce	45
Tabulka 7: Používání učebnic v různých fázích vyučovací hodiny	46
Tabulka 8: Používání doplňkových materiálů při výuce	46
Tabulka 9: Četnost zařazení přirozených textů (ČJ – SPN)	51
Tabulka 10: Četnost uplatnění integrace jednotlivých složek oboru v úkolech (ČJ – SPN)....	52
Tabulka 11: Četnost uplatnění integrace vzdělávacích oborů (ČJ – SPN).....	54
Tabulka 12: Četnost uplatnění integrace jednotlivých složek oboru v úkolech (ČJ – Fraus, prac. sešit).....	56
Tabulka 13: Četnost uplatnění integrace vzdělávacích oborů (ČJ – Fraus, prac. sešit)	58
Tabulka 14: Četnost zařazení přirozených textů (ČJ – Fraus).....	59
Tabulka 15: Četnost uplatnění integrace jednotlivých složek oboru v úkolech (ČJ – Fraus) ..	60
Tabulka 16: Četnost uplatnění integrace vzdělávacích oborů (ČJ – Fraus)	61
Tabulka 17: Četnost uplatnění integrace vzdělávacích oborů (OV – Fraus).....	66

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník (Využití učebnic při výuce českého jazyka)

Příloha č. 2: Vybavení učebnice jako didaktického prostředku (Český jazyk 9 – SPN, 2010)

Příloha č. 3: Vybavení učebnice jako didaktického prostředku (Český jazyk 9 – Fraus, 2006)

Příloha č. 4: Vybavení učebnice jako didaktického prostředku (Občanská výchova 9 – Fraus, 2014)

Příloha č. 1:

Dotazník: Využití učebnic při výuce českého jazyka

Vážený pane učiteli, paní učitelko,

žádám Vás o vyplnění dotazníku, který se týká využívání učebnic ve výuce českého jazyka na 2. stupni základních škol. Cílem dotazníku je zjistit, které učebnice se ve výuce českého jazyka (ve výchově jazykové, komunikační a slohové) nejvíce používají. Ujišťuji Vás, že informace, které mi poskytnete, jsou anonymní a slouží pouze pro účely diplomové práce.

1. pohlaví:

muž

žena

2. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe (v letech)?

1 – 4

5 – 10

11 – 15

16 – 20

21 – 30

31 – 40

3. Jaké učebnice využíváte ve výuce českého jazyka na druhém stupni základní školy?

Uved'te prosím nakladatelství, případně rok vydání a autory.

.....

4. Jak tyto učebnice hodnotíte a jak jste s nimi spokojen/a?

spokojen/a 1 2 3 4 5 nespokojen/a

Svoji volbu prosím zdůvodněte.

.....

.....

.....

5. Jak často učebnice při výuce používáte?

každou hodinu

jednou týdně

nepravidelně

zřídka

nikdy

6. Ve které fázi vyučovací hodiny je používáte?

vyvození učiva

procvičování

opakování

domácí úkol

7. Používáte i jiné materiály či doplňkové učebnice? Pokud ano, uveďte prosím které a proč.

.....
.....
.....

8. Daří se Vám ve výuce českého jazyka propojovat jednotlivé složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura? Prosím, rozepište jak.

.....
.....
.....

Děkuji Vám za Váš čas a vyplnění dotazníku.

Bc. Kateřina Štyrská

(studentka Pedagogické fakulty UP, obor ČJ + OV)

Vybavení učebnice jako didaktického prostředku

Učebnice:

HOŠNOVÁ, Eva et al. *Český jazyk 9 pro základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. 175 s. ISBN 978-80-7235-481-8.

1. Aparát prezentace učiva

A Verbální komponenty

Výkladový text prostý.....	ANO
Výkladový text zřehledněný (tabulky, schémata).....	ANO
Shrnutí učiva k tématům.....	NE
Doplňující texty, citace.....	ANO
Poznámky, vysvětlivky.....	ANO
Podtexty k vyobrazením.....	ANO
Slovníčky pojmů, cizích slov.....	ANO

B Obrazové komponenty

Umělecké ilustrace.....	ANO
Naukové ilustrace.....	ANO
Fotografie.....	ANO
Mapy, plánky, diagramy.....	ANO
Obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy textů).....	ANO

2. Aparát řídicí učení

C Verbální komponenty

Předmluva, úvod.....	ANO
Návod k práci s učebnicí.....	ANO
Stimulace detailní (před nebo v průběhu lekcí).....	NE
Otázky a úkoly za lekcí.....	ANO
Odkazy na jiné zdroje informací.....	ANO

D Obrazové komponenty

Grafické symboly vyznačující části textů (poučky, úkoly)...	ANO
Užití zvláštní barvy pro určité části textu.....	ANO
Užití zvláštního písma (například tučná sazba).....	ANO
Využití předsádky (schémata, tabulky).....	ANO

3. Aparát orientační

E Verbální komponenty

Obsah učebnice.....	ANO
Členění učebnice (kapitoly, tem. celky, lekce).....	ANO
Marginálie.....	NE
Rejstřík věcný, jmenný.....	NE

Vybavení učebnice jako didaktického prostředku

Učebnice:

Krausová, Z., Pašková, M. a Vaňková, J. *Český jazyk pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006. 136 s. ISBN 80-7238-536-4.

1. Aparát prezentace učiva

A Verbální komponenty

Výkladový text prostý.....	ANO
Výkladový text zřehledněný (tabulky, schémata).....	ANO
Shrnutí učiva k tématům.....	ANO (v Pracovním sešitě)
Doplňující texty, citace.....	ANO
Poznámky, vysvětlivky.....	ANO
Podtexty k vyobrazením.....	ANO
Slovníčky pojmů, cizích slov.....	ANO

B Obrazové komponenty

Umělecké ilustrace.....	ANO
Naukové ilustrace.....	ANO
Fotografie.....	ANO
Mapy, plány, diagramy.....	ANO
Obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy textů).....	ANO

2. Aparát řídicí učení

C Verbální komponenty

Předmluva, úvod.....	ANO
Návod k práci s učebnicí.....	ANO
Stimulace detailní (před nebo v průběhu lekce).....	ANO
Otázky a úkoly za lekci.....	ANO
Odkazy na jiné zdroje informací.....	ANO

D Obrazové komponenty

Grafické symboly vyznačující části textů (poučky, úkoly)...	ANO
Užití zvláštní barvy pro určité části textu.....	ANO
Užití zvláštního písma (například tučná sazba).....	ANO
Využití předsádky (schémata, tabulky).....	ANO

3. Aparát orientační

E Verbální komponenty

Obsah učebnice.....	ANO
Členění učebnice (kapitoly, tem. celky, lekce).....	ANO
Marginálie.....	ANO
Rejstřík věcný, jmenný.....	ANO

Vybavení učebnice jako didaktického prostředku

Učebnice:

URBAN, Michal et al. *Občanská výchova pro 9. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletého gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2014. 104 s. ISBN 978-80-7489-012-3.

1. Aparát prezentace učiva

A Verbální komponenty

Výkladový text prostý.....	ANO
Výkladový text zřehledněný (tabulky, schémata).....	ANO
Shrnutí učiva k tématům.....	ANO
Doplňující texty, citace.....	ANO
Poznámky, vysvětlivky.....	ANO
Podtexty k vyobrazením.....	ANO
Slovníčky pojmů, cizích slov.....	ANO

B Obrazové komponenty

Umělecké ilustrace.....	ANO
Naukové ilustrace.....	ANO
Fotografie.....	ANO
Mapy, plánky, diagramy.....	ANO
Obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy textů).....	ANO

2. Aparát řídicí učení

C Verbální komponenty

Předmluva, úvod.....	ANO
Návod k práci s učebnicí.....	ANO
Stimulace detailní (před nebo v průběhu lekcí).....	ANO
Otázky a úkoly za lekcí.....	ANO
Odkazy na jiné zdroje informací.....	ANO

D Obrazové komponenty

Grafické symboly vyznačující části textů (poučky, úkoly)...	ANO
Užití zvláštní barvy pro určité části textu.....	ANO
Užití zvláštního písma (například tučná sazba).....	ANO
Využití předsádky (schémata, tabulky).....	ANO

3. Aparát orientační

E Verbální komponenty

Obsah učebnice.....	ANO
Členění učebnice (kapitoly, tem. celky, lekce).....	ANO
Marginálie.....	ANO
Rejstřík věcný, jmenný.....	ANO

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Kateřina Štyrská
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Milan Polák, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Analýza vybraných učebnic českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ z lingvodidaktického hlediska
Název v angličtině:	The Analysis of chosen Lower Secondary School Course Books of Czech Language from the Linguo-Didactic Perspective
Anotace práce:	<p>Předkládaná práce se věnuje současným učebnicím češtiny, které jsou užívány na druhém stupni základních škol. V teoretické části práce jsou vysvětleny termíny, jež mají souvislost se sledovanou problematikou. Je objasňován pojem učebnice, postavení vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV a pozornost je zaměřena také na čtenářskou gramotnost. Praktická část práce se zabývá didaktickou vybaveností učebnic, integrací jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v učebnicích, dále zastoupením úkolů rozvíjejících čtenářskou gramotnost žáků a mezioborovými vztahy. Cílem práce je tedy podrobit analýze vybrané učebnice českého jazyka z lingvodidaktického hlediska. V práci je posuzována také učebnice občanské výchovy, v níž jsou sledovány rovněž mezioborové vztahy, zejména souvislosti s českým jazykem a literaturou.</p>
Klíčová slova:	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, vzdělávací obor Český jazyk a literatura, učebnice, nakladatelství SPN, nakladatelství Fraus, lingvodidaktické hledisko, didaktická vybavenost učebnic, integrace jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, mezioborové vztahy, čtenářská gramotnost

Anotace v angličtině:	Diploma thesis focuses on contemporary lower secondary school textbooks. Information concerning textbooks, Czech language and literature in connection to Framework Education Programme for elementary education as well as reading literacy can be found in theoretical part. Whereas didactic concept of chosen textbooks, the presence of tasks developing reading literacy and interdisciplinary relations in textbooks are discussed in practical part. The main aim is the analysis of chosen textbooks. Based on interdisciplinary relations, the comparison of Czech language textbook with the Civics textbook is also a part of the diploma thesis.
Klíčová slova v angličtině:	Framework education programme for elementary education, Czech language and literature, textbooks, SPN and Fraus publishing houses, linguo-didactic aspect, didactic concept of textbooks, integration of different subject parts, interdisciplinary relations, reading literacy
Přílohy vázané v práci:	Dotazník (Využití učebnic při výuce českého jazyka) Vybavení učebnice jako didaktického prostředku (Český jazyk 9 – SPN, 2010) Vybavení učebnice jako didaktického prostředku (Český jazyk 9 – Fraus, 2006) Vybavení učebnice jako didaktického prostředku (Občanská výchova 9 – Fraus, 2014)
Rozsah práce:	84 stran
Jazyk práce:	čeština